



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO EUDES ALEXANDRE DE SOUSA JÚNIOR

**O FIM DA HISTÓRIA ENSINADA: TECNODOCÊNCIA, CURRÍCULO E
LUDOLITERACIA HISTÓRICA CRÍTICO-SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO**

FORTALEZA

2023

JOÃO EUDES ALEXANDRE DE SOUSA JÚNIOR

O FIM DA HISTÓRIA ENSINADA: TECNODOCÊNCIA, CURRÍCULO E
LUDOLITERACIA HISTÓRICA CRÍTICO-SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S1f SOUSA JÚNIOR, João Eudes Alexandre de.
O fim da história ensinada: : tecnodocência, currículo e ludoliteracia histórica crítico-significativa para o Ensino Médio / João Eudes Alexandre de SOUSA JÚNIOR. – 2023.
449 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

1. história ensinada. 2. Ensino Médio. 3. Currículo. 4. Tecnodocência. 5. Ludoliteracia histórica. I. Título.
CDD 907.220711

JOÃO EUDES ALEXANDRE DE SOUSA JÚNIOR

O FIM DA HISTÓRIA ENSINADA: TECNODOCÊNCIA, CURRÍCULO E
LUDOLITERACIA HISTÓRICA CRÍTICO-SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 28 / 02 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

À Ana Carla Sabino Fernandes, pela solidariedade e impecável diligência didática.

À Bernadete de Souza Porto, pela confiança, sabedoria e rebeldia ontológica.

A Luís Távora Furtado Ribeiro, pela imensa generosidade intelectual.

À Ana Amélia Oliveira, pela provocação da dúvida epistêmica.

À Luciana Lima e Robson Loureiro, por ensinarem como ser e estar, tecnodocente.

À Berenice Maria, Cristiane Lima e Giovania Albuquerque, pela paciência diária.

À Daniele Rodrigues Silva, pela zelosa memorialidade contra-hegemônica.

À lembrança eternamente presente de Paulo Freire.

Por fim, e principalmente, sou grato a todos e todas os(as) jovens estudantes que, em franca parceria, compartilharam suas leituras de mundo, cocriando estas páginas.

“Frequentemente esqueço o papel que estou representando e simplesmente não consigo engolir minha raiva ante qualquer injustiça.”
(Anne Frank, terça-feira, 13 de julho de 1943)

RESUMO

Nesta dissertação, orientada por tendências pedagógicas progressistas, propõe-se o uso crítico, reflexivo e emancipador dos artefatos em prol de adequações sociotécnicas das tecnologias digitais na urdidura de um ensino de história contra-hegemônico. Assim, o grau de autonomia discente conferido à história ensinada só faz sentido quando atrelado à consciência de classe, sendo em função desta que se tenciona mobilizar a consciência histórica e desenvolver o pensamento histórico. A construção ocorre ante a relação entre a história ensinada e o “Novo” Ensino Médio: redução drástica da carga horária; contradições entre os documentos curriculares formais; falta de materiais didáticos estruturados para os(as) estudantes; impossibilidade de recursos para que as escolas produzam seus próprios materiais. Estes quatro pontos configuram o problema central que se buscou analisar, explicar e, dentro do possível, solucionar, objetivando efetivar uma literacia histórica tecnodocente em função de um reconstrucionismo dialógico da história ensinada, sem se esquivar de questões emergenciais ou ainda atuais do capitalismo, como a hiperculturalidade, hiperprodutividade e suas patologias. Para tanto, na dimensão crítico-analítica, empregou-se uma metodologia de abordagem quali-quantitativa mediante investigação documental, bibliográfica, aplicação de questionários estruturados e semiestruturados com professores e estudantes do Ensino Médio. Na dimensão propositiva, buscou-se aproximação com a didática reconstrutivista da história, objetivando propor uma estrutura histórica utilizável (UHF) por meio da elaboração de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs). O repertório conceitual mobilizado é fundamentalmente multidisciplinar e interdisciplinar, recorrendo a uma série de autores e autoras que auxiliaram na análise perspectivada da ação docente, destacando-se Freire (1996; 1997), Lee (2006; 2016), Barca (2004; 2006), Rüsen (2010; 2014), Marx (2007; 2017), Feenberg (2010; 2011), Schmidt (2020; 2021), Han (2017; 2019), Saviani (1999; 2015), Duarte (2003; 2008), Rancière (2002; 2007), Woodcock (2020), Bey (2004), Zagal (2010), Benjamin (2013), Morozov (2018), Luckesi (2014), Albaine (2019), Lima e Loureiro (2019). Tencionando um *lugar* para o desenvolvimento da história ensinada em ambiente escolar, foi possível constatar que a literacia histórica no Ensino Médio, demanda também uma literacia digital. Conclui-se que ambas são potencializadas quando há contato dos(as) estudantes com fontes históricas primárias e elaboração de produtos autorais por meio de atividades lúdicas.

Palavras-chave: história ensinada; Ensino Médio; Currículo; Tecnodocência; Ludoliteracia histórica.

ABSTRACT

In this dissertation, oriented by progressive educational tendencies, are proposing the critical, reflective, and emancipatory use of the artifacts in favor of sociotechnical adequations of the digital technologies to the counter-hegemonical history teaching. Thus, the student's autonomy level conferred by the taught history only makes sense if linked to class consciousness, and it is on the basis of this that the intention is to mobilize historical consciousness and develop historical thought. The construction occurs in face of the relationship between the history taught and the "New" High School: drastic reduction of the classtime; contradictions between formal curriculum documents; lack of structured teaching materials for students; impossibility of resources for schools to produce their own materials. These four points configure the central problem that was sought to be analyzed, explain, and, in the feasible, solved with the aim of effecting a technoteaching historical literacy for the sake of a dialogical reconstruicism of the taught history, without avoiding emergent or still current issues of capitalism, such "hyperculturality", "hyperproductivity", and their pathologies. To this end, in the analytical dimension, a qualitative-quantitative approach methodology was employed through documentary and bibliographical research, as well as the application of structured and semi-structured questionnaires with high school teachers and students. In the propositional dimension, an approximation to the reconstructivist didactics of history was sought, aiming at proposing a Usable Historical Framework (UHF) through the elaboration of Digital Educational Authorial Materials (MADEs). The conceptual repertoire mobilized is fundamentally multidisciplinary and interdisciplinary, resorting to a series of authors who assisted in the perspective analysis of teaching action, highlighting Freire (1996; 1997), Lee (2006; 2016), Barca (2004; 2006), Rösen (2010; 2014), Marx (2007; 2017), Feenberg (2010; 2011), Schmidt (2020; 2021), Han (2017; 2019), Saviani (1999; 2015), Duarte (2003; 2008), Rancière (2002; 2007), Woodcock (2020), Bey (2004), Zagal (2010), Benjamin (2013), Morozov (2018), Luckesi (2014), Albaine (2019), Lima and Loureiro (2019). Intending a place for the development of taught history in the school environment, it was possible to verify that historical literacy in high school also demands digital literacy. It is concluded that both are potentialized when students have contact with primary historical documents and develop authorial products through playful activities.

Keywords: history taught; High School; Curriculum; Technoteaching; Historical Ludoliteracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultados do PISA 2018	49
Figura 2- Clipagem: educação básica na China.....	51
Figura 3 - <i>Big Five</i> conforme o Instituto Ayrton Senna	58
Figura 4 - <i>Big Five</i> conforme o Instituto Aliança com o Adolescente.....	59
Figura 5 - Condenação do Instituto Aliança na Justiça do Trabalho.....	64
Figura 6 - Impacto do NTPPS sobre o desempenho escolar.	65
Figura 7 - Relação entre os traços do <i>Big Five</i> e a médias de repetências e abandono em Sertãozinho-SP.	69
Figura 8 - Quadro de matrículas canceladas e abandono em Acaraú-CE	73
Figura 9 - Fluxograma de Avaliação Psicológica do SATEPSI.....	78
Figura 10 - Arquitetura curricular do NEM para escolas da rede pública estadual do Ceará ..	88
Figura 11 - Percentual de alunos por percentual de acerto em História.	94
Figura 12 – Publicidade da Udemty no YouTube.	133
Figura 13 - O Mercado	141
Figura 14 - Competências para o progresso social segundo a OCDE.....	178
Figura 15 - Os diferentes níveis de literacia na Educação Básica.	181
Figura 16 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 1/4)	189
Figura 17 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 2/4)	190
Figura 18 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 3/4)	191
Figura 19 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 4/4)	192
Figura 20 - Matriz de referências do Enem para Ciências Humanas, 2009 (parte 1/2).....	195
Figura 21 - Matriz de referências do Enem para Ciências Humanas, 2009 (parte 2/2).....	196
Figura 22 - Método para análise de filmes e imagens da coleção Oficina de História.	205
Figura 23 - Método para análise de textos e mapas da coleção Oficina de História.	206
Figura 24 - Diagrama de Juul: definição das fronteiras do não-jogo.	228
Figura 25 - Aula prontas e REDs de história para professoras.	242
Figura 26 - Percentual Médio de Acerto por Saber em História	252
Figura 27 - Questionário “Debret”	269
Figura 28 - Questionário “Raimundo Cela”	269
Figura 29 - Divisão de participantes por rede de ensino no Questionário Debret.....	270
Figura 30 - Divisão de participantes por rede de ensino no Questionário Raimundo Cela....	280
Figura 31 - Simplificação da taxonomia de Bloom revisada por Anderson e Krathwohl.....	302

Figura 32 - Mudanças estruturais do modelo de Bloom na revisão de Anderson e Krathwohl	304
Figura 33 - Diagrama de resolução de problemas na fase de ‘aplicação’	306
Figura 34 - Tipologia científico-tecnológica de Feenberg e Lacey.....	313
Figura 35 - Produção de MADEs: “Releituras”	324
Figura 36 - Produção de MADEs: “MEMEs”	324
Figura 37 – MADE de composição coletiva: releitura da obra “A Última Ceia” de Leonardo Da Vinci.	325
Figura 38 - MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (1/4).	328
Figura 39 - MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (2/4).	328
Figura 40 - MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (3/4).	329
Figura 41 - MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (4/4).	329
Figura 42 - Categorias construtivas das competências do pensamento histórico.....	344
Figura 43 - Edições variadas da coleção <i>Color Stories</i>	347
Figura 44 - Exemplo de carta do jogo “Black Stories”: Frente (enigma) e Verso (solução).	348
Figura 45 - Modelo de carta para a produção de MADEs.....	349
Figura 46 - Ludoliteracia Histórica: aula com produção de MADEs (1/2).....	351
Figura 47 - Ludoliteracia Histórica: aula com produção de MADEs (2/2).....	351
Figura 48 - Produção de MADE: Poema da morte (Carta para o jogo BN Stories).....	352
Figura 49 - Produção de MADE: Lua Branca (carta para o jogo BN Stories)	352
Figura 50 - Produção de MADE: Suicídio Original (carta para o jogo BN Stories).....	353
Figura 51 - Produção de MADE: Jorge Almir (carta para o jogo BN Stories)	353
Figura 52 - Produção de MADE: Saúde (carta para o jogo BN Stories).....	354
Figura 53 - Produção de MADE: A previsão (carta para o jogo BN Stories)	354
Figura 54 - Produção de MADE: A escuridão (carta para o jogo BN Stories)	355
Figura 55 - Produção de MADE: Queixas do Povo (carta para o jogo BN Stories)	355
Figura 56 - Ludoliteracia Histórica: jogando com MADEs na aula de História (1/2)	356
Figura 57 - Ludoliteracia Histórica: jogando com MADEs na aula de História (2/2)	356
Figura 58 - QR-Code para baixar o “produto”	405
Figura 59 - QR-Code para acessar o “produto”	405

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 11	273
Gráfico 2 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 11	274
Gráfico 3 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 12	276
Gráfico 4 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 12.....	276
Gráfico 5 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 13	279
Gráfico 6 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 13.....	279
Gráfico 7 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 14	283
Gráfico 8 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 14.....	283
Gráfico 9 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 15.	286
Gráfico 10 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 15.....	287
Gráfico 11 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 16.	290
Gráfico 12 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 16.....	290
Gráfico 13 - Percepção docente sobre a cultura tecnológica imaterial.....	310
Gráfico 14 - Percepção dos(as) discentes sobre atividades lúdicas na escola.	326
Gráfico 15 - Percepção dos(as) discentes sobre o impacto da produção de releituras.	326

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de carga horária do “Novo” Ensino Médio.	87
Quadro 2 - Tipologia da consciência histórica em Rüsen	108
Quadro 3 - Multiletramentos digitais pela classificação de Selber.	183
Quadro 4 - Programa anual de História para a 1ª série em nível médio	185
Quadro 5 - Obras relativas ao Objeto 2 para CHSA do PNLD (2021).	198
Quadro 6 - Semântica do identificador alfanumérico de habilidades da BNCCEM.	201
Quadro 7 - Competências específicas e habilidades da BNCCEM relativas ao conhecimento histórico.	203
Quadro 8 - Paradigmas Educativos por modelo de aula.....	255
Quadro 9 - Escola e Preconceito: respostas dos(as) 21 docentes com formação em História.....	263
Quadro 10 - Parâmetros para análise da cognição histórica em questões múltipla escolha.	268
Quadro 11 - Decomposição responsiva do Questionário Debret (parte 1/3).....	271
Quadro 12 - Decomposição responsiva do Questionário Debret (parte 2/3).....	274
Quadro 13 - Decomposição responsiva do Questionário Debret (parte 3/3).....	277
Quadro 14 - Decomposição responsiva do Questionário Raimundo Cela (parte 1/3).....	281
Quadro 15 - Decomposição responsiva do Questionário Raimundo Cela (parte 2/3).....	285
Quadro 16 - Decomposição responsiva do Questionário Raimundo Cela (parte 3/3).....	288
Quadro 17 - Concepções de avaliação no contexto de formação.	331
Quadro 18 - Metas da BNCCEM e DCNEM para o “Novo” Ensino Médio	333
Quadro 19 – Definição das competências matriciais do pensamento histórico	345
Quadro 20 – Orientações para a produção das cartas do “BN Stories”.....	350
Quadro 21 - Conteúdo programático para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas conforme a BNCCEM.	400

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Percentual de alunos por percentual de acerto no teste.	95
Tabela 2 - Percentual de acerto por Saber de Referência em História, 1ª série, 2022.....	252
Tabela 3 - Comparativo entre o Censo Escolar 2021 e o universo da pesquisa (grupo <i>Discentes</i>).	291
Tabela 4 - Aferição sobre planejamento profissional e projeto de vida	334

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BN	Fundação Biblioteca Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
C&T	Ciência e Tecnologia
CEB	Câmara de Educação Básica
CERI	Centro de Pesquisa e Inovação Educacional
CES	Câmara de Educação Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CIPEG	Coletivo Interdisciplinar de Pesquisadores em Games
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DRH	Didática Reconstrutivista da História
ECTS	Estudos sobre Ciência Tecnologia e Sociedade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEDHI	Grupo de Estudos em Didática da História
IAA	Instituto Aliança com o Adolescente
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Lei das diretrizes e bases da educação nacional

MADE	Material Autoral Digital Educacional
NEM	Novo Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCT	Política Científica e Tecnológica
PDCS	Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIL	Práticas Integradas do Lar
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RED	Recursos Educacionais Digitais
REE	Avaliação Remota em Tempo Real
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SATEPSI	Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SISEDU	Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF	Supremo Tribunal Federal
TAZ	Zona Autônoma Temporária
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
TS	Tecnologia Social
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UHF	Estrutura Histórica Utilizável
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 APOLOGIA DA HISTÓRIA ENSINADA	29
2.1 Tempo perdido	42
<i>2.1.1 O queijo e os vermes</i>	52
<i>2.1.2 Torto arado</i>	65
<i>2.1.3 A BNCC de História: entre prescrições e práticas</i>	82
2.2 Exú nas escolas	97
<i>2.2.1 Os perigos de uma história única</i>	106
<i>2.2.2 Futuro ancestral</i>	119
<i>2.2.3 O capitalismo como religião</i>	128
3 A ESCRITA DA HISTÓRIA DIGITAL	144
3.1 Era da Nova Tecnologia	163
<i>3.1.1 As palavras e as coisas</i>	172
<i>3.1.2 A história na escola</i>	185
3.2 A palo seco	210
<i>3.2.1 Marx no fliperama</i>	223
<i>3.2.2 Zona Autônoma Temporária</i>	232
4 O ENSINO DE HISTÓRIA E A RECRIAÇÃO DO FATO	248
4.1 Eu não sou racista	262
<i>4.1.1 Das cavernas ao terceiro milênio</i>	294
4.2 Pela internet	307
<i>4.2.1 Oficina de História</i>	319
4.3 Jaguatá Tenondé	330
<i>4.3.1 A danação do objeto: material autoral digital educacional</i>	338
5 CONCLUSÃO	357
REFERÊNCIAS	364
APÊNDICE A – CONTEÚDO PARA CHSA DE TODO O ENSINO MÉDIO	400
APÊNDICE B – INSTRUMENTAIS PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA UHF	405
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	406
ANEXO A – COMPETÊNCIAS SOCIOMOCIONAIS PELO <i>BIG FIVE</i>	408
ANEXO B – MATRIZ SERIADA DE HISTÓRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO	417
ANEXO C – EMENTA SERIADA DA DISCIPLINA CULTURA DIGITAL	441

1 INTRODUÇÃO

“Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996, p. 36)

“Qual o lugar da disciplina escolar História no Ensino Médio?” (BRASIL, 2017, p.9). Tal questionamento abre a edição 2017 do guia de livros didáticos, na seção de História, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Versão anterior a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, enquanto ainda não vigorava o “Novo” Ensino Médio, portanto, antes do “fim da História” na última etapa da Educação Básica. O documento, além de elencar as obras e edições disponíveis às escolas, conformava os requisitos para classificação e escolha dos materiais didáticos, havendo critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios próprios à disciplina escolar de História. Dos 22 critérios de seleção elencados no documento, não constam, como em nenhuma outra parte do guia, algum conceito de “consciência histórica”.

Admitindo, como aponta Rüsen (2010), que “a história, em sua versão científica, se distingue das demais formas da consciência histórica” (p. 85), depreende-se que o conhecimento histórico produzido com a mobilização da consciência histórica, satisfaz critérios de validade científica. Nesse sentido, a diferença entre a versão científica da história frente as demais formas de consciência histórica se dá quando a interpretação do passado produzida pela consciência histórica enuncia pretensões de validade.

Um dos critérios do PNLD (2017) orientava a aferir se o material “propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes” (BRASIL, 2017, p.13). Por conseguinte, os mecanismos mentais mobilizados na composição da cognição histórica e dos usos práticos da História requerem um processo didático voltado para o desenvolvimento do pensamento histórico à guisa da literacia histórica, como proposta por Lee (2006). Assim, compreende-se que o *lugar* da História no Ensino Médio é um recorte, no espaço-tempo, destinado ao desenvolvimento do pensamento histórico mediante a ação da consciência histórica como orientadora na vida prática.

De acordo com a bibliografia,¹ uma literacia disciplinar em História baseada na educação histórica e na didática da história, deve levar em consideração que a história ensinada deve estar ligada à ciência da história, para que não se perca a relação dialógica que existe na

¹ Cf. Lee (2006), Barca (2006) e Schmidt (2009).

interpretação contextualizada do passado, a partir de uma ampla gama de fontes e evidências. Com o objetivo de desenvolver o pensamento histórico, é necessário contar com uma estrutura flexível que possa ser alterada, testada, aprimorada ou até mesmo descartada em favor de algo melhor. Alunos e alunas devem ser incentivados a refletir sobre suas suposições enquanto testam e aprimoram métodos, nisso consiste uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF), modelo que esta dissertação buscou conceber como dimensão propositiva.

Entendendo que a história ensinada atua com muitas temporalidades e variadas aprendizagens históricas, nada pode prescindir as relações que se podem estabelecer entre a História e a historicidade dos(as) estudantes, moldados(as) pelas condições históricas e objetivas com as quais se constroem identidades. Deste modo, depreende-se que “a finalidade do ensino de história é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico.” (SCHIMDT, 2019 p.48).

Quando um livro do PNL D tem por título “Caminhos do homem” (BRASIL, 2017), quando se empregam colocações como “no meu tempo”, “o futuro a Deus pertence”, ou mesmo – conforme demonstrado neste estudo – quando se escolhe um item em uma questão de tipo múltipla escolha, são todos exemplos de ações que também passam pela mobilização da consciência histórica. Importa que as pessoas desenvolvam o pensamento histórico porque é significativo questionar sobre a qual História se pertence, a quem pertence o passado, questionar se o tempo pertence a alguém, é significativo perceber quais termos afetam quais interlocutores e qual alternativa está alinhada com o conhecimento histórico de determinada ideologia.

No Brasil, ao longo do século passado, as demandas educacionais foram objeto de debates intensos e constantes, refletindo interesses políticos conflitantes sobre os rumos da educação nacional. Contudo, essas lutas conseguiram, aos poucos, dar origem a práticas mais humanas dentro dos ambientes formais de ensino. A reflexão e o repensar do processo de ensino-aprendizagem tem sido uma das pautas mais complexas nas relações de forças que se estabeleceram na frágil e recente democracia brasileira. Novas abordagens surgiram, propondo a substituição da abordagem dita tradicional, verticalizada e centrada na figura do(a) professor(a). Há mais de três décadas, Mizukami (1986) já apontava a necessidade dessa mudança.

No início do século XXI, parece ter se consolidado um consenso discursivo na educação brasileira de que quem forma também é formado, pois se forma ao ser formado, seguindo os princípios defendidos por Paulo Freire. Nesse sentido, ensinar não é simplesmente transferir conhecimentos e conteúdos. Orientação que passou da quase unanimidade no cenário

educacional, para alvo principal das investidas da governamentalidade contra a educação durante o Governo Bolsonaro.

De modo geral, ainda é majoritária a ideia de que a educação defenda uma perspectiva mais horizontal e colaborativa, em que o professor não é mais o detentor absoluto do conhecimento, mas sim um mediador do processo de aprendizagem. O aluno, por sua vez, não é mais um receptor passivo do conhecimento, mas um sujeito ativo e protagonista de sua própria aprendizagem. Esse modelo propõe uma educação mais crítica e reflexiva, capaz de formar cidadãos conscientes e engajados em transformar a sociedade em que vivem.

Entretanto, essa dissertação se volta, justamente, a desvelar como a construção discursiva de tendências pedagógicas (hiper)liberais, exatamente como ocorre no parágrafo anterior, representam, verdadeiramente, uma ideologia de base excludente que atua em prol do desmonte da educação pública em favor do avanço da agenda privatista, deturpando conceitos caros ao debate educacional e operando um reducionismo epistemicida sobre o campo do ensino e da aprendizagem. Ao longo desta pesquisa, evidencia-se como as construções reacionárias mais recentes deram nova roupagem ao projeto tecnocrata de educação. Entenda-se que, os termos grifados no parágrafo supra, assim como ocorre nos documentos da governamentalidade privatista que orientam o “Novo” Ensino Médio, recebem um sentido diverso e por vezes até inverso aos cunhados pelo pensamento progressista, configurando um epistemicídio, perdendo, de fato, sua carga de criticidade. Sempre do mesmo *modus operandi*, com uma sequência de clichês conceituais e frases feitas a partir de jargões atemporais, empregando a concordância da escrita no masculino singular, dando foco ao individualismo e autodidatismo, anulando a figura docente que passa a ser vista apenas com função de mediação/facilitação ensejando, afinal, um modelo de educação acrítico, não-reflexivo e (hiper)reprodutivista.

Nesse contexto, ressalta-se a importância da história ensinada, com destaque para a forma como a literacia histórica pode atuar na promoção de uma formação voltada à mobilização da consciência histórica para orientação da vida prática, colocando presente, passado e futuro em perspectiva, em favor de um ensino-aprendizagem crítico-significativo em História. Sem perder o foco do papel emancipador que tem a educação formal ao objetivar a formação de uma consciência de classe para si. Acredita-se que o ser aprendente, só se reconhece plenamente enquanto sujeito de direito ao se entender enquanto sujeito histórico, com isso, orientando-se temporalmente segundo interesses que são próprios, mas também coletivos, é que se pode alcançar autonomia no desenvolvimento do pensamento histórico.

Tudo ocorre em um processo de mudança de paradigmas em uma trajetória histórica marcada por avanços e retrocessos. Na educação Básica, o avanço do empresariamento busca,

não somente, impor à cultura escolar a lógica da educação-mercadoria, como também minorar a importância da figura docente. Por isso, ainda há muito a ser feito para que a educação seja verdadeiramente inclusiva e democrática, capaz de atender às necessidades de todos e de contribuir para o desenvolvimento social e humano do país.

Essa pesquisa buscou elencar princípios que auxiliassem na composição de uma aprendizagem histórica crítico-significativa. Tencionando uma prática tecnodocente, atenta à ludicidade, que importasse não somente à efetivação do protagonismo com autonomia dos(a) estudantes enquanto sujeitos históricos, mas também como força contrária à alienação da sociedade contemporânea pautada na lógica do consumo. Desse modo, o desenvolvimento do pensamento histórico, em espaço escolar, assume caráter de ação educativa contra-hegemônica e anticolonial, contribuindo para uma percepção não relativista da ética da responsabilidade.

As transformações ocorridas na área da educação, especialmente no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino e à revisão dos modelos de ensino “tradicionais”, tem se dado, pelo menos no que se refere ao Ensino Médio, com uma universalização incompleta em garantir não só o acesso, mas a permanência de estudantes desta etapa da educação na escola. Quando o protagonismo discente passou à “ordem do dia” nas pautas educacionais, formou-se uma nova categoria de exclusão, uma espécie de “antagonistas”, parcela de jovens para os(as) quais as políticas educacionais não chegam, não se trata, somente, daqueles que ficam à margem das estatísticas, mas, sobremaneira, é preciso atentar para os(as) “excluídos(as) de dentro”, pois o “Novo” Ensino Médio é a expressão axiológica do dualismo escolar.

A reforma do Ensino Médio (2017), que foi implementada de maneira impositiva e não democrática, em alguns aspectos, acabou por reforçar postulados como da escola dualista e a Teoria do Capital Humano, posto que alinhada com pressupostos do individualismo meritocrático e competitivo, podendo contribuir, decerto, para o aumento de desigualdades sociais históricas, sobretudo com a institucionalização do negacionismo científico, difundido no país a partir do governo federal, após o Golpe de 2016. Some-se a isso, o cenário da pandemia de Covid-19, quando as dificuldades enfrentadas pela educação no Brasil, na lógica da educação-mercadoria, viraram “oportunidade”. Não raro é bencontrar quem se ache baluarte do empreendedorismo ao dizer: “aproveitando a oportunidade da pandemia [...]”. Expressão que, por si, já evidencia sérios problemas² de alteridade e empatia histórica que a educação

² Este é um bom exemplo para explicitar como opera o reducionismo da mentalidade privatista na educação. Ao notar a presença do verbete “desafio” para indicar situações de impedância acadêmica, provavelmente se trata de um texto cuja autoria já tenha inculcado a ideologia que esta dissertação busca rejeitar. O termo “desafio”, grosso modo, indica algum obstáculo que pode ser enfrentado sem recorrer a uma epistemologia própria, atitude comum entre quem opera sob a lógica da educação-mercadoria, sintomática da sociedade de desempenho.

formal precisa resolver, como condição para alcançar um ensino-aprendizagem que valorize a ciência e o pensamento crítico em prol de uma educação mais igualitária e justa.

Nos materiais didáticos que chegaram às escolas públicas para o “Novo” Ensino Médio, as muitas limitações à cada disciplina da área das ciências humanas e sociais, ao contrário do que se possa pensar sobre um programa pautado em generalizações conceituais, não se dão pela negação, mas pela positivação, isto é, não é majoritariamente “tosando” o trabalho docente, mas sim sobrecarregando os(as) docentes de muitas e estranhas atribuições que os novos documentos curriculares “desmantelam” a educação formal, de modo bastante direto, sucinto e explícito quanto aos interesses que defende, discussão que será melhor evidenciada ao longo desta pesquisa, especialmente, a partir de dois pontos, ou orientações, que dizem respeito diretamente ao pensamento histórico, a saber:

“Explorar conceitos das ciências da humanas [sic] e sociais aplicadas para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo sistematicamente subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada. [...] Garantir o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal não linear, privilegiando o estudo de fenômenos contemporâneos que contemplem, concomitante, o passado e projeções futuras, à luz de múltiplas percepções de espaço.” (BRASIL, 2021, p. 25).

É possível inferir, por tais critérios, que existe uma patente preocupação governamental com a cientificidade do chamado “Novo” Ensino Médio, ainda que não seja exposta de forma indubitável qual a definição de ciência que se propõe defender. E, mesmo sem colocar em evidência, é nítida a tentativa de aproximação com o pensamento de alguns autores e autoras de amplo reconhecimento, um estratagema superficial em busca de legitimação acadêmica, dado que não é feito um diálogo aberto com tais autores ou suas obras. Todavia, a origem de alguns conceitos genericamente empregados nos documentos curriculares – em vários níveis dos sistemas de ensino – é mais aparente no que concerne ao ensino de história, ciência e tecnologias, problemática que também é contemplada nesse estudo.

Neste sentido, a forma de apresentação do conhecimento histórico que esta pesquisa pretende avaliar, envolve a maneira como o passado orienta as ações no presente e como os interesses, do presente, afetam a leitura do passado. Entendendo a avaliação como, também, um momento de aprendizagem e construção de saberes, além de parte integrante do processo de planejamento docente. Com especial atenção para a possibilidades de examinar formas escaláveis de avaliação do pensamento histórico através do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), dialogando com autores e autoras que problematizam o apelo lúdico do uso e consumo das novas tecnologias e seus artefatos na educação formal.

O ponto de partida da dimensão analítica são os documentos curriculares e o currículo real das escolas acompanhadas nesta pesquisa, duas da rede pública estadual do Ceará, e uma da rede privada, todas de Ensino Médio e situadas em Fortaleza. Já a dimensão propositiva tem início com as – já largamente utilizadas, seja em avaliações internas ou externas – questões de múltipla escolha. Estas integram o cotidiano dos ambientes formais de ensino, entretanto, as questões objetivas costumam ser desconsideradas ou, pelo menos, ter sua importância minimizada em pesquisas que tratam da educação histórica. Costuma-se avaliar a história ensinada por meio de questões discursivas ou através da oralidade.³

Decerto que o modelo de questões discursivas, ou subjetivas, atreladas ou não a textos motivadores, constitui forma bastante usual para aferir qualitativamente os conhecimentos prévios, bem como a mobilização da consciência histórica. Em avaliações escolares o aspecto qualitativo ainda é associado, sobremaneira, com respostas dissertativas e o viés quantitativo a testes com questões de múltipla escolha. Entretanto, de que maneira seria possível avaliar esses conhecimentos *a priori* em provas objetivas? Ao escolher um item, em uma questão múltipla escolha, excetuando a marcação aleatória, o(a) respondente já não estaria mobilizando a consciência histórica e expondo sua orientação cultural sobre o mundo? Não se trata de minimizar a importância de questões “abertas”, mas vale ressaltar que não raro, em avaliações escolares, essas questões ficam “em branco”. Será que o estudante não possui, especialmente no Ensino Médio, nenhum posicionamento sobre qualquer determinado assunto? Claro que uma questão não respondida também remete a outros problemas no contexto da educação, porém, defende-se aqui que se, sobre o mesmo assunto, fossem apresentadas alternativas, o simples ato de marcar um item já produz algum dado revelador sobre as operações mentais e sobre as carências no pensamento histórico do(a) respondente.

Docentes de escolas regulares da rede pública do Ceará, na disciplina de História em nível médio, possuem em média 13 turmas, cada turma tendo algo entre 25 e 45 estudantes, ou seja, um professor ou professora que trabalhe 40 horas semanais pode chegar a ser responsável pelo aprendizado de quase 600 estudantes anualmente. Situação agravada pelo “Novo” Ensino Médio que pode, a depender do currículo, reduzir à metade a quantidade de aulas por turma, podendo elevar para 27 o número de turmas que um(a) professor(a) poderia assumir, fazendo com que, facilmente, esse(a) professor(a) tivesse que planejar, corrigir e avaliar atividades de mais de mil estudantes. Assim, não parece plausível querer que, nessa realidade, algum(a) docente dê conta de empreender um ensino personalizado. Como, nessas

³ CINELLI e BARCA, 2018; LEE, 2006, 2016; SCHMIDT e GARCIA, 2006; SCHMIDT 2019.

condições, um(a) profissional da História poderia avaliar as carências de orientação temporal e os conhecimentos prévios de mais de um milhar de alunos e alunas, em duas – ou mais – avaliações por bimestre durante todo o ano letivo? Isso sem contar com as recuperações paralelas e demais atividades escolares.

Certamente, o ideal seria que toda ação educativa conte com o tempo necessário para que alcance os seus objetivos, sempre ocorrendo de forma crítica e planejada, fazendo o uso consciente das mais adequadas metodologias. Porém, o que fazer quando isso não é possível? Quando não há tempo, quando não há recursos, ou mesmo quando a escola exige a aplicação de avaliações objetivas e escaláveis? Seria esse o limite da Educação Histórica? Este é um problema de destaque que esta dissertação procura responder. A hipótese inicial proposta aqui é dizer que não, que uma literacia histórica pautada pela Educação Histórica e pela Didática da História não se limita a um “tempo mínimo”, na percepção cronológica dessa variável. Podendo, assim, ocorrer mesmo nas precárias condições de trabalho na qual estão inseridos os(as) profissionais da educação no Brasil. Com isso, a promoção da literacia histórica poderia sim orientar todas as atividades, ações educativas e avaliações no ensino de história, em todas as aulas durante todo o ano letivo. Inclusive atuando como força de resistência ou mudança frente à realidade. Hipótese que, com ressalva, foi confirmada ao longo desta pesquisa.

O objeto geral (ou central) desta dissertação foi a apresentação de uma produção imaterial. Ou seja, mesmo aplicando e materializando a UHF através da criação de Materiais Autorais Educacionais Digitais, o “produto” aqui é o método, ou um método, para combinar a aula-oficina (BARCA, 2004) com a Aula Histórica (SCHMIDT, 2020) na composição de critérios e orientações, em suma, princípios para que qualquer docente, seja qual for a situação, com a liberdade de adequação sociotécnica, possa traçar seu próprio caminho no “mapa” aqui disponibilizado. Isto é, mesmo apresentado um percurso possível, o que esta dissertação produziu foi um “mapa”, não um meio (de transporte).

Assim, a dimensão propositiva é, também, comparativa, entre formas de apresentação do conhecimento histórico dos sujeitos respondentes às atividades propostas. Procurou-se examinar como tipos distintos de atividades avaliativas atuam na mobilização da consciência histórica em favor da evolução do pensamento histórico. Entenda-se que este trabalho é orientado por uma pedagogia crítica que corrobora com uma história transformativa, evidenciando, sempre que necessário, a importância de uma educação anticolonial e contra-hegemônica, subversiva às estruturas de controle e exploração impostas pelo capitalismo através de um arbitrário cultural dominante, promotor de uma reificação das novas tecnologias em prol de uma perspectiva solucionista do uso e consumo de artefatos tecnológicos.

Esta é uma pesquisa em ensino de história que se insere em um contexto singular de um momento da História humana de migração forçada, saindo de um modelo presencial para outro remoto, gerando uma profusão de debates comparativos entre os formatos ditos tradicionais e os, supostamente, inovadores modelos “híbridos” de educação. Por isso, para medrar no desenvolvimento do saber histórico escolar em comunicação direta e horizontal com o saber acadêmico, considere-se ambos como integrantes da ciência da história em mesmo grau de importância. Há, portanto, uma quebra da hierarquia, pois vê-se como superada a relação verticalizada entre o saber histórico escolar como algo subordinado ao saber acadêmico historiográfico, onde o papel do professor era apenas de mediar a transposição didática dos conteúdos.

O saber construído por um método historiográfico é História e o conhecimento histórico produzido na escola, conforme os critérios da ciência da história, é Historiografia. Desconsiderar a produção histórica feita na escola é desconsiderar a ação de muitos professores e professoras, historiadores, que também desenvolvem trabalhos historiográficos. Assim, a produção e inovação científica em um mestrado profissional em ensino não se limita ao espaço acadêmico, pois o saber escolar é, também, saber científico e a escola é, certamente, lugar de se fazer ciência. Desse lugar de prática de pesquisa, despontam outros paradigmas, mas igualmente científicos. Ensinar história é ensinar o método, portanto, o saber histórico produzido nas escolas se relaciona com a ciência da história não por subordinação, nem por estranhamento, mas por uma interação, via de mão dupla, que fundamenta um ensino-aprendizagem realmente significativo.

A relevância deste estudo reside, também, na possibilidade de – por meio das TDIC – realizar um trabalho que articule ludoliteracia, tecnodocência e literacia histórica. É partindo dessas três categorias analíticas que se pretende refletir os temas transversais à pesquisa como educação formal, industrialização, trabalho, ludicidade, tecnologia e sociedade na era digital. Propôs-se, então, uma metodologia de avaliação da consciência histórica em função do desenvolvimento do pensamento histórico que possibilite evidenciar as carências de orientação dos sujeitos respondentes, através do uso de questões objetivas, dissertativas e mecânicas de jogos, propondo uma crítica comparativa entre alguns dos mais populares modelos educacionais evidenciados pelo contexto pandêmico no cenário brasileiro como o Ensino Híbrido, Ensino Remoto, Educação *online*, além de refletir sobre as chamadas metodologias ativas.

No capítulo 2 – APOLOGIA DA HISTÓRIA ENSINADA – como o próprio título sugere, faz-se uma defesa da história ensinada frente aos constantes ataques sofridos pela

história escolar, sobretudo, com a (de)forma do Ensino Médio de 2017, principalmente, porque frente ao modelo de escolas de tempo integral que já vigorava no Ceará até então, o “Novo” Ensino Médio é flagrantemente um retrocesso. A forma como o empresariamento privatista da educação avança sobre a rede pública propagando um modelo de ensino por competências de procedência certamente duvidosa, também compõe este capítulo, é também analisada a forma como outras instâncias, até mesmo de dentro da academia, atuam contrariamente à história ensinada, dando continuidade a concepções acríticas ou crítico-reprodutivistas, ainda bitoladas pelo pragmatismo funcionalista do ‘Ensino’, da ‘História’ e do ‘Ensino de História’.

No capítulo 3 – A ESCRITA DA HISTÓRIA DIGITAL – são debatidas as potencialidades pedagógicas da relação entre educação histórica, didática da história, história digital, tecnodocência e ludoliteracia, ensejando uma apreciação diacrônica dos modelos disruptivos na chamada “era digital”, tencionando a composição de uma Estrutura Histórica Utilizável para o Ensino Médio, que auxilie no desenvolvimento do pensamento histórico. Nas seções e subseções deste capítulo, são descritos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa – a partir dos princípios da tecnodocência, da ludoliteracia e da literacia histórica – identificando o liame entre solucionismo tecnológico na educação, com foco nas TDIC, e a manutenção dos modelos acríticos e reprodutivistas do processo de aprendizagem, que promovem esvaziamento epistemológico, levando a necessária reflexão sobre a função social da educação formal.

Por fim, o capítulo 4 – O ENSINO DE HISTÓRIA E A RECRIAÇÃO DO FATO – é caracterizado o percurso metodológico de elaboração do construto didático, desde as questões objetivas até a confecção e aplicação de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs), propondo parâmetros no tratamento dos processos de planejamento e avaliação da aprendizagem escolar em prol da criticidade e historicidade. Também são discutidas formas de apresentação do pensamento histórico coligidos por meio das atividades estruturadas, semiestruturadas e atividades lúdicas, aplicadas com docentes e discentes, orientadas por uma dimensão propositiva quantificável, escalável e sustentável, por meio das TDIC.

A corrente pesquisa, visa, em pequena monta, contribuir para a prática docente ao buscar uma perspectiva, não inédita, mas certamente singular, sobre o conhecimento histórico escolar e seus paradigmas. Admitindo, como pontua Bittencourt (2021), que tal conhecimento não se configura simplesmente pela transposição didática da história acadêmica, mas “constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem no saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais” (p. 25).

Esta dissertação se caracteriza pela dupla missão de desenvolver uma pesquisa em duas perspectivas: a crítico-analítica e a propositiva. Para tanto, o repertório conceitual

mobilizado na composição deste estudo se dá à guisa da pedagogia histórico-crítica conforme Saviani (1999; 2015), além de tomar como referência os escritos de Freire (1996; 1997), Lee (2006; 2016), Barca (2004; 2006), Bourdieu (1998; 2011), Rüsen (2010; 2014), Marx (2007; 2017), Schmidt (2020; 2021), Feenberg (2010; 2011), Han (2017; 2019), Duarte (2003; 2008), Rancière (2002; 2007), Woodcock (2020), Bey (2004), Benjamin (2013), Morozov (2018), Luckesi (2014), Albaine (2019), Zagal (2010), Lima e Loureiro (2019), Ausubel (2001), Certeau (2003), Dagnino (2007), e Antunes (2020). Tais autores e autoras auxiliam na investigação, possibilitando uma análise mais dinâmica da relação entre educação, industrialização, trabalho e tecnologia na “era digital”.

Dentre as categorias que estruturam a rede conceitual, demandadas em prol de uma epistemologia que auxilie a tecitura deste estudo, a ludoliteracia fundamenta uma abordagem lúdica, considerando a existência de uma linguagem própria dos jogos e da cibercultura⁴ que, a partir da perspectiva da tecnodocência, busca integrar saberes na ampliação da ação docente através do emprego crítico das TDIC – aproximando-se do entendimento de História como ciência, como método e não apenas como memória coletiva ou narrativa ficcional (BARCA, 2021) – no intento de efetivar uma proposta de UHF sem distinção hierárquica entre a historiografia e o dito saber histórico escolar.

O momento atual é de emergência de conceitos e de novas tecnologias em função da educação. Termos como Tecnopedagogia, Mídia-educação, EdTech, ou mesmo a terminologia seriada em Educação 4.0, são, certamente, apenas algumas das nomenclaturas e neologismos que se pode encontrar para definir o uso das TDIC aliadas com o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ao lançar mão de uma nova tecnologia, ou mesmo no uso de *gadgets*⁵, é preciso não se deixar levar pelo “canto da sereia”, abstendo-se da análise crítica, tão necessária à uma ciência humanista. Vale considerar a existência de uma lógica de exploração desterritorializada, como lembra Woodcock (2020), só por dar *play* em um videogame entram em ação “todos os diferentes trabalhos e processos que precisam ser organizados em várias partes do mundo para permitir ao jogador desfrutar ‘deste milagre’.” (p. 29).

Não se trata de vilipendiar a inovação tecnológica – mesmo acreditando que existem produtos e processos certamente descabidos, pois são potencialmente mais nocivos que benéficos à humanidade e à ambiência – a questão é conceber um modelo de educação que

⁴ Os conceitos cibercultura, ciberespaço e inteligência coletiva, são um pouco diferentes das versões mais conhecidas de tais conceitos que remetam a obra de Lévy (1999).

⁵ Termo em inglês usado para designar o conjunto dos dispositivos eletrônicos portáteis, aparelhos e aplicativos de informática com funções multitarefa, dentre os quais o celular é o mais conhecido.

promova o uso consciente,⁶ responsável e sustentável das tecnologias e artefatos tecnológicos, por conseguinte, atento a ideia solucionista da tecnológica, para a qual os problemas humanos, sempre, em algum momento, serão resolvidos por avanços tecnológicos.⁷

O percurso metodológico deste trabalho passa por três cenários distintos que conferem a este estudo um caráter comparativo, primeiramente, em um momento presencial, anterior à suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19, ainda no primeiro bimestre letivo de 2020. Em seguida, quando houve a migração das aulas para o ciberespaço, por conta da necessidade de isolamento e, por fim, a retomada de forma “híbrida” do Ensino Médio. Este estudo se desenvolve com turmas de duas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede pública estadual do Ceará e um colégio da rede privada, todas instituições situadas em Fortaleza, além de estudantes da licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará e professores e professoras da educação básica. A metodologia é pautada na coleta de dados qualitativos e quantitativos por meio de um conjunto sistematizado de ações que se fundamenta no tratamento e seleção de materiais por uma revisão bibliográfica, passando pela análise de periódicos, materiais didáticos e anúncios publicitários.

É pelo viés da crítica à exploração da classe trabalhadora como precursora de uma educação histórica transformativa não excludente que os pressupostos teóricos, já apresentados, orientam o diálogo com as fontes. As bases de dados dispostas na revisão de literatura para esta pesquisa foram, primariamente, o portal Google Acadêmico – que por si já direciona a diversas outras bases, incluindo as da Elsevier (Scopus) – e banco de dissertações do ProfHistória, de modo complementar e mais abrangente, também foi utilizado o portal eduCAPES, atentando para as redundâncias ocorridas entre esta plataforma e as duas primeiras.

O recorte temporal utilizado nesta pesquisa opera com determinada flexibilidade, de acordo com o objeto das buscas nas bases de dados, considerando a natureza das palavras-chave. Inicialmente, objetivou-se dar conta dos cinco anos que se seguem ao Golpe de 2016 (2017-2021). Entretanto, a resolução 1/2022 do CNE, de outubro de 2022, fez com que a delimitação temporal se alargasse até essa data. Dessa forma, é um trabalho perpassado por

⁶ Uso consciente aqui diz respeito a uma ação-reflexão e não remete ao oxímoro “consumo consciente”, sendo este um termo “anedótico” e irremediavelmente hiperliberal.

⁷ As nomenclaturas relacionadas ao uso das TDIC no ensino são um campo em disputa. Trabalhos como os de Maria Luiza Belloni (2012) e Regina Führ (2019) ajudam na compreensão de tais neologismos. E também, as ações do Laboratório Digital Educacional (LDE), que conta com uma comunidade com milhares de inscritos em seu canal do YouTube, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional (PPGTE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), podem auxiliar àqueles que buscam uma visão panorâmica da temática, ou ainda, a quem recebe tais termos com estranhamento. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ldeufc>. Acesso em: 05 dez. 2022.

eventos como o “Novo” Ensino Médio de 2017, a BNCCEM de 2018⁸, o desmonte do ministério da educação nesse período, a pandemia de Covid-19 e o retorno das atividades escolares presenciais.

Alguns fatores afetaram, mais fortemente, as perspectivas de todas e todos que se comprometem com um processo de ensino-aprendizagem realmente crítico e significativo. A temática, eventualmente, extrapola o recorte temporal. E, a literatura sobre as TDIC empregadas à história ensinada, quando de base crítica e progressista, apresenta contornos problemáticos diferentes daqueles pré-pandêmicos. Especialmente, na agenda das políticas públicas, pois com a BNCCEM (2018), a incorporação das tecnologias digitais passou a ser exigência curricular. Como dito, o “produto” não consiste na fabricação de um artefato tecnológico, e sim no desenvolvimento de uma tecnologia.

Acredita-se que poucos fatores são mais nocivos à pedagogia crítica que a mentalidade reprodutivista de ideias simplistas como: é necessário fazer um produto “apartado” do texto da dissertação, pois os(a) professores(as) precisam de algo rápido e prático com “aplicabilidade” imediata, já que docentes da educação básica *não gozam de tempo* para ler uma dissertação. Porém, **é justamente contra essa mentalidade que esta dissertação foi escrita**. Pôr o foco apenas na reprodutibilidade técnica de artefatos pedagógicos é justamente o que caracteriza a linha hiperliberal acrítica das fundações e institutos do empresariamento capitalista, promotores da robotização e privatização da educação pública.

O que diferencia um “produto” acadêmico sério, em prol de um ensino-aprendizagem crítico-significativo, de seus “concorrentes” (antagonistas) favoráveis ao empresariamento capitalista hiperliberal é justamente o fato de que a composição didática elaborada na academia não deve ser apartada de sua fundamentação teórico-metodológica. Assim, o produto cocriado nesta dissertação só se torna funcional quando atrelado à sua epistemologia, defende-se aqui ser esta a distinção entre um “produto” Prof-História e um produto Fundação Lemann.⁹

É na rejeição ao formato da educação sobre trilhos (e “trilhas”), que a experiência proposta por esta dissertação para a história ensinada se coloca em oposição aos modelos com aulas prontas e terceirização (até robotização) de Objetos do Conhecimento – OAs e REDs, da forma como são concebidos pelo NEM – aqui, o saber escolar é edificado pela produção de

⁸ Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

⁹ Cf. Cássio (2021), “Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados” in: CartaCapital, 03 abr. 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/?utm_medium=relacionadas_right&utm_source=cartacapital.com.br. Acesso em: 05 abr. 2023.

Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs), posto que a proposta tecnodocente se alinha à percepção da aula como uma possibilidade de Zona Autônoma Temporária (TAZ). Por isso que o “produto” desta dissertação não consiste na fabricação de um artefato tecnológico, e sim no desenvolvimento de uma tecnologia, almejando servir como parâmetro da construção de uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF).

2 APOLOGIA DA HISTÓRIA ENSINADA¹⁰

Uma das maiores barbáries da história brasileira foi – e continua sendo – o projeto de (re)colonização programada estrategicamente concentrado na educação. (GUAJAJARA, 2019, p. 173)

No Brasil do século XXI, uma historiografia alheia à teoria crítica é inventário e uma educação formal alheia à luta de classes é adestramento. Por isso, o conjunto teórico-conceitual que fundamenta esta pesquisa assume a educação escolar enquanto categoria indissociável da ação trabalho, compreendendo trabalho como conceito fundante das relações sociais consoante preconiza a dialética do materialismo histórico. Neste capítulo, bem como em suas seções e subseções, procura-se – a partir dos princípios da tecnodocência, da pedagogia crítica e da literacia histórica – descrever e refletir sobre o liame entre solucionismo tecnológico na educação, com foco nas TDIC, e a manutenção dos modelos acríticos e reprodutivistas nos parâmetros de ensino, atentando para questões curriculares atinentes à função social da educação formal, especialmente quanto ao lugar da História no “Novo” Ensino Médio.¹¹

A escola é a instituição criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também de construir outros. Assim, ela tem o papel de criar as condições para os(as) estudantes se apropriarem da cultura, até mesmo reinventando-a. Nesse sentido, o aprendizado é a apropriação individual da cultura ensinada, ao passo que o ensino é o trabalho das educadoras e educadores para facilitar a aprendizagem dos(as) estudantes. Precisamente, portanto, nas escolas se realiza o processo de ensino-aprendizagem. (CARA, 2019, p. 27).

Conforme Tardif e Lessard (2008), importa encarar a docência como um campo de voltado à análise do trabalho docente, pois, situado na encruzilhada de diversas disciplinas e teorias interrelacionadas (sociologia do trabalho, ciências da educação, ergonomia, administração, ciências cognitivas, etc.) que carrega em si uma interatividade sobre e com outrem. Assim, a docência é “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (p. 6).

A condição do magistério na Educação Básica no Brasil é vitrine daquilo que Souza (2019) expõe como parte dos pactos elitista e antipopular das camadas dominantes,

¹⁰ Cf. Bloch (2001) e Azevedo (2011).

¹¹ O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). (BRASIL, 2018).

exemplificado aqui na forma explícita de hipocrisia existente na relação entre a sociedade brasileira e a classe de professores, além de elucidar a contradição mais venal dos discursos vazios quanto a valorização da educação escolar presente na BNCC (2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018 e nas políticas públicas para a educação nacional.

No mundo ocidental moderno, não existem duzentas formas, como quer o liberalismo vulgar, para produzir distinção social considerada legítima. A forma é única, apesar de invisível em um mundo onde se percebe apenas a ação do dinheiro e do poder. (SOUZA, 2019).

É certo que, estando envolvido em relações sociais de produção, o trabalho define a posição estrutural objetiva do trabalhador, mas para além dos marxismos da segunda metade do século passado, Tardif lança luz a questões subjetivas do trabalho docente. Por isso aponta como semelhantes as ideologias neoliberais e neomarxista, pois ambas entendem o trabalho produtivo como aquele pelo qual se tem, ao mesmo tempo, a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento.

A diferença, portanto, não estaria na materialidade, mas na lógica do discurso, dado que as perspectivas neoliberais procuram manter o sistema de exploração através de um corpo discursivo que naturaliza os lugares de hegemonia. Destarte, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 17).

Para Tardif e Lessard (2008), “nós ainda estamos na fase da modernidade e não numa pós-modernidade [...] válida somente para alguns fenômenos culturais limitados a uns poucos setores das sociedades modernas avançadas.” (p.18). Os autores dão preferência a expressão “sociedades modernas avançadas”¹². No entanto, como será evidenciado ao longo do texto, esta dissertação aduz uma desambiguação entre categorizações temporais que remetam à dimensão espaço-tempo em função de categorias relativas ao ‘pré’ ou ‘pós’ determinadas conjunturas históricas. Nesse ponto, de modo complementar¹³ ao pensamento dos autores supraditos, o sentido em que se abrem margens para juízos de valor, também relativiza a qualificação das dinâmicas vividas pelos sujeitos em seu próprio tempo.

¹² Cf. Anthony Giddens (2003).

¹³ Completar e não divergente, pois o hiato observado nos textos de Tardif e Lessard, aqui examinados, referem-se às variáveis nas relações de trabalho compreendidas a partir da influência dos regimes de temporalidade em conceitos substantivos e de segunda ordem. Como entender que não é o conceito de trabalho ou de docência variam com seu contexto, como também a própria memória sobre o mesmo contexto também se modifica, conforme ressaltou Lee (2006; 2016).

Se Loytard (1993) via emergir uma crise da razão instrumental com o desenvolvimento industrial da cibernética, o que modificaria a próprio modo como de compreender a ciência, não mais como um saber “superior”, é também verdade que a excessiva relativização do conhecimento tem significativa contribuição para a emergência e capilarização do negacionismo científico que tanto mal vem causando à humanidade no terceiro milênio (e aqui sim, cabem juízos êmicos e éticos). As vicissitudes, nem sempre produtivas, de conceituações de delimitam algo como ‘pré’ ou ‘pós’ suscitam anacronismos contraproducentes ao próprio conhecimento científico. Tanto que Giddens (2003) prefere denominar de “alta modernidade” a condição contemporânea de aproximação e modificação de realidades e costumes por meio de hábitos que se constroem por aspectos globais de consumo massificado.

Não obstante, foi Zygmunt Bauman, através da noção de liquidez (fluidez) das relações humanas (amor líquido, juventude líquida, modernidade líquida), quem apresentou uma conceituação alternativa à ideia de modernidade, mas sem incorrer no arriscado anacronismo que a expressão “pós-modernidade” desencadeia. A modernidade líquida, em Bauman (2011), é um contraponto à uma modernidade rígida, ou sólida, que não seria capaz de explicar questões tangenciais à racionalidade técnica, imediatas, efêmeras e relativísticas do espaço-tempo, como se apresentam no século XXI.

Ginzburg (2010) ao falar de como, obliquamente, a internet não só representa uma revolução global, mas possui implicações nos aspectos mais triviais da vida e nos modos de ler e escrever a História, bem como a maneira como o processo histórico é experienciado. O autor trata de um duplo aspecto que a palavra História pode assumir: designando um gênero literário, compreendendo ensaios e livros de história e, ao mesmo tempo, objeto desse gênero literário, enquanto processo histórico. No entanto, o termo História está além disso, e escaparia a temática desta dissertação aprofundar um debate tão denso do campo da teoria da história, admita-se apenas que, aqui, a ciência da História é o que deve fundamentar o saber histórico escolar.

Vale ressaltar que, se outras disciplinas ainda se encontram às voltas com as questões de sobreposições temporais, em História – área constantemente em alerta para com anacronismos – os horizontes de incertezas e expectativas são resolvidos a partir de uma ancoragem no passado. Porém, a História é mais vacina que antídoto, porém uma “vacina” que precisa de doses de reforço, periódicas, mesmo assim, não significa dizer que historiadores(as) sejam completamente imunes a equívocos diacrônicos.

O termo *cyberspace* (ciberespaço), que remete a uma diacronia, parece ter ganho projeção a partir de um romance *cyberpunk* chamado “Neuromancer”, de William Gibson

(1984). Soffner (2014) atribui a tal origem do conceito que tomaria forma com a “*Declaration of independence of cyberspace*” (BARLOW, 1996). Momento no qual o termo tinha conotação subversiva, parte de uma cultura *hacker* que projetava certo grau de anarquismo à *Web*.

Foi com Lévy (1999) que o termo *cyberspace* foi contrafeito e apropriado pelo neoliberalismo como sendo um “novo meio de comunicação e que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 15), do mesmo modo vem se modificando conforme é experienciado, de modo que a cibercultura – “conjunto de práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 16) – similarmente, por se constituir integrada às interações humanas “reais”, reproduz, no ciberespaço, os preconceitos e estruturas de dominação das sociedades humanas materialmente constituídas. Para a história ensinada, isso implica pensar espaço-tempo, inclusive (ou acima de tudo) a cibercultura, de modo anticolonial.

É algo muito curioso como a gente entende muito da história da Europa e quase nada da história dos nossos vizinhos. Aqui, na América, a coisa é sempre “fantástica”. E quando eu penso na Europa, eu penso em estabilidade, eu penso em modernidade, em ciência, em avanço, em progresso. Quando eu penso em América [Latina], e penso no negativo de tudo isso. [...] A chamada América Indígena, curiosamente aparece como América “Pré-Colombiana”. Esse ‘pré’, não tem nada de equivocado [cronologicamente], mas viver no ‘pré’ ou viver nos ‘pós’ significa viver em nenhum lugar. (FERNANDES, 2018, 196s.).

Na virtualidade digital, as dimensões espaço-temporais, categorias centrais na composição da experiência histórica, seguem uma lógica própria de sobreposições temporais em um espaço imaterial e contínuo. Para Chauí (2017), a espacialidade da experiência humana¹⁴ facilmente se perde na atopia (ausência de espaço) e na acronia (ausência de tempo), características do mundo virtual de maior influência sobre a cibercultura, no caso da segunda, consistindo em uma cultura própria ao ciberespaço. Ainda conforme a autora “muitos dos idealizadores e defensores do ciberespaço, se referem a ele como espaço desincorporado” (*Ibidem*, 680s.).

A “desmaterialização” da condição humana, que busca tirar a centralidade das pautas que tratam das condições materiais de existência, configuram um subterfúgio para distanciar o trabalho docente de questões materiais objetivas. Entretanto, o materialismo histórico é igualmente dialético, por isso, é possível consumir e produzir dentro ou fora do ciberespaço e, também, dar-se conta da lógica e ideologia de tal consumo e produção.

¹⁴ Ressalta-se que para a autora o corpo Humano, não é o mesmo que o descrito pela Biologia. O ser humano não seria apenas uma “coisa” ou objeto, porque também é consciência. Porém, não há que se falar de consciência cognitiva pura, pois se trata de uma consciência encarnada em um corpo.

É possível aferir, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), e ainda, Tardif e Lessard (2008) que, apesar de possuir uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o saber docente, além de plural e estratégico, é desvalorizado. Todavia, trata-se de uma desvalorização velada, mais material e menos discursiva. Inclusive, no campo do discurso, a profissão docente sempre é lembrada como essencial, mas isso não se reflete de modo ordinário no cotidiano brasileiro, nem nas agendas políticas. Nesse ponto é que os autores evidenciam uma interpretação sintética de proposições anteriores, isto é, não se trata de privilegiar uma ou outra forma de definir o trabalho docente, mas analisá-lo comparativamente.

Em âmbito nacional, o piso salarial de professores da Educação Básica, em 2022, fora fixado em R\$ 3.845,63, para um regime semanal de 40h, estando dentre as profissões de nível superior com menor remuneração no país. Enquanto que, para a mesma carga horária, o piso de odontologistas é de R\$ 8.817,20,¹⁵ de engenheiros é de R\$ 10.908,00.¹⁶ O projeto de Lei nº1.731, de 2021, que aprovou o piso nacional para fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais de R\$ 4.800,00,¹⁷ trata de um regime de apenas 30 horas semanais. Concluir que, dentre as profissões de nível superior, a categoria docente é uma das mais desvalorizadas diz muito sobre a realidade e os rumos do país, com impacto direto sobre os resultados educacionais, conforme Freire, distanciando o Brasil de um modelo satisfatório de escola.

[...] uma escola séria, uma escola rigorosa, mas, ao ser rigorosa e séria, uma escola que criasse e sugerisse aos alunos a felicidade, a alegria. Uma escola alegre, saltitante, mas como é que a gente pode ter escolas alegres com professores tristes? [...] Eu acho que é preciso reorientar a política de gastos públicos nesse país. Não é possível que uma professora ganhe ainda o que ganha enquanto outros profissionais dentro da estrutura burocrática do Estado ganham dez vezes mais, quer dizer, essas distâncias salariais me chocam tremendamente. (1997, n.p.)

Ao posicionamento expresso por Freire se somam outras questões laborais com reflexo na ação dos profissionais do ensino, segundo Tardif e Lessard, as relações entre trabalhadores e os processos que estes desenvolvem em certas áreas, como assistência social, psicologia e educação, implicaria “compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”. (2008, p. 20). Entretanto, admite-se aqui que o estreitamento das relações formativas entre professores e estudantes, conforme preconiza a

¹⁵ Cf. Federação Nacional dos Odontologistas (FNO). Disponível em: <https://www.sicideto.org.br/noticia-1604195472>. Acesso em: 30 nov. 2022,

¹⁶ Seguindo o estabelecido na Lei 4.950-A/1966, para o reajuste em 2022. Disponível em: <https://sengers.org.br/noticias/confira-reajuste-no-piso-salarial-do-engenheiro-para-2022/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

¹⁷ Cf. e-Cidadania. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=69474>. Acesso em: 30 nov. 2022.

tecnodocência, insta uma transumância de saberes aonde ambas categorias são, concomitantemente, meio, finalidade, “matéria-prima” e produtores de valor no processo de trabalho docente, retificando que

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p.25).

Portanto, trata-se de uma noção ligada à vida prática, em que a docência se insere numa relação de troca, e, ao admitir que se a classe trabalhadora tudo produz e a ela tudo pertence, a Educação só cumpre seu papel formativo enquanto crítica transformativa, operando sua potencialidade democrática para superar o viés predominantemente demográfico instrucionista.

Como eixo das “engrenagens” que conferem exequibilidade e relevância para esta dissertação, listam-se três aspectos estruturantes. Primeiramente, a pedagogia progressista – com atenção para as exigências elencadas em “Pedagogia da Autonomia” (1996) e “Pedagogia da indignação” (2000) – dentre as quais se destaca que ensinar exige pesquisa, criticidade, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecer os condicionamentos sem aceitar a determinação, assumir uma postura antifatalista, negar a desproblematização do futuro, ter convicção de que a mudança é possível e que toda forma de educação é ideológica.

Em seguida, está a necessidade de superar a concepção essencialista dos artefatos tecnológicos, ainda presente, não apenas nas posições formais adotadas pelos sistemas de ensino e redes de ensino, como também nas práticas docentes no chamado “chão da escola”, reificando ou naturalizando o papel das novas tecnologias, orientação característica das pedagogias liberais (ou neoliberais), com destaque para o pragmatismo, neopragmatismo, tecnicismo e neotecnicismo. Noções que Andrew Feenberg problematiza ao revisitar a matriz crítica sobre a racionalidade instrumental e tecnológica na tradição da Escola de Frankfurt, renovando a teoria crítica da tecnologia.

Por fim, no campo da teoria da história, sobressai a literacia histórica como terceiro elemento que compõe o eixo, responsável inclusive por conectar a dimensão freireana de autonomia, o construcionismo que embasa a tecnodocência de Lima e Loureiro (2019), a pedagogia histórico-crítica em Saviani e Duarte (2012) e a racionalização subversiva proposta por Feenberg (2010) – suscitando avanços tecnológicos que só podem ocorrer em oposição ao

arbitrário cultural dominante¹⁸ – implicando na racionalidade do processo histórico sobre o papel da luta de classes na educação escolar. Importando, fundamentalmente, a busca por uma delimitação do conceito de aprendizagem histórico-significativa pautada didática reconstrutivista da história como concebida por Schmidt (2020), tencionando-se engendrar uma estrutura histórica utilizável (UHF), conforme orienta Lee, 2006.

Neste estudo, procura-se empregar os princípios da literacia histórica no desenvolvimento do pensamento histórico que orienta a ação prática, ou seja, situa o “lugar”¹⁹ do ensino-aprendizagem em História na interseção entre o pensamento inglês que configura uma dita educação histórica e a concepção alemã da didática da história cuja qual, segundo Jörn Rüsen, não mais se organiza de modo teleologicamente abrangente e por isso, questionou-se sobre a possibilidade de referenciar a história pelo presente. Com isso, atualizando o pensamento de Bloch (2001), para o qual o objeto da História não seria o passado, mas como o presente condiciona a construção de narrativas sobre o passado.

Por tal viés, é possível introduzir (mas não delimitar por completo) o que parte dos(as) historiadores(as) definem como método, posto que muitas são as formas possíveis de narrativas sobre o passado que – por articularem fato, sujeito e tempo históricos – evocam para si uma “verdade histórica”, disso não faltam exemplos de publicações, produções audiovisuais e outras expressões narrativas que se dizem históricas, mas não são reconhecidamente historiográficas.

“Há, enfim, forma mais insidiosa do embuste. Em lugar da contraverdade brutal, (plena e, se me permitirem, franca) há a soturna manipulação: interpolações em documentos autênticos; na narração, acréscimos sobre um fundo toscamente verídico, detalhes inventados. [...] Inclusive certas condições técnicas parecem favorecer essas deformações.” (BLOCH, 2001, p. 101).

As considerações quase centenárias de Marc Bloch surgem hoje, no século da “pós-verdade”, mais pertinentes e atuais que em fins do século passado, principalmente por ele evocar uma História voltada à ação e diretamente ligada ao campo político, preocupada com a “mentira e com o erro”. Com isso, mesmo não havendo consenso sobre o que define a História, é ponto pacificado que a produção historiográfica se dá principalmente – mas não exclusivamente – pela crítica às fontes (compreendendo que as perguntas feitas condicionam a análise) e pelo reconhecimento entre pares.

¹⁸ A noção de que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 26) é sabidamente alvo de críticas, mas essa é a perspectiva aqui adotada, porém revisitada à luz da obra de Bey (2003).

¹⁹ O conceito de “lugar” que se assenta em Certeau (2003), é basililar para discutir a posição “oficial” (documentos governamentais) sobre o lugar da História no Ensino Médio brasileiro.

Quando Rösen (2014) expressa que a História não mais é concebida de modo teleológico, pois tem seu sentido no recurso reconstrutivo à experiência histórica, ele não está a admitir uma condição amórfica para esta área do conhecimento. “Ela serve para dar plausibilidade aos projetos de futuro que orientam a ação. E seu sentido desempenha um papel central na relação desses tempos – entre o passado acontecido e o futuro desejado” (RÜSEN, 2014, p.47), linha que expressa um nexos com o pensamento pragmático de autores como Dewey e Mead (DALBOSCO, 2010).

O diálogo com Jonh Dewey, não se dá em função de exaltar a ação metodológica funcionalista como revela o pragmatismo presente da BNCC (2018), mas para entender o reconstrutivismo didático na história ensinada, pois, para o autor, não se pode pensar o conhecimento científico apartado de um lastro moral. Conforme Dewey (2009), “científico” é o conhecimento que possibilita estabelecer uma ordem de juízos, quando significados podem ser ordenados em função de determinar outros, garantindo, assim, o controle da formação de determinado conhecimento. Desse modo, mesmo sob a lógica do pragmatismo, esse conhecimento científico que surge como resultado de fenômenos de “produção” (ou “causação”, segundo a tradução consultada) não existe dissociado de juízos éticos.

A arrogância e o orgulho da ciência moderna é seu caráter distintamente empírico e experimental. O termo “empírico” refere-se à origem e ao desenvolvimento dos enunciados científicos oriundos da experiência concreta; o termo “experimental” diz respeito ao exame e verificação das assim chamadas leis e universais, por meio de sua aplicação e experiências ulteriores. Se essa noção de ciência for correta, ela mostra, sem argumentos adicionais, que as proposições genéricas ocupam uma posição puramente intermediária. Não são nem iniciais, nem finais. (DEWEY, 2009, p. 17-18).

É certo que, em Dewey, “o processo educativo não tem qualquer objetivo fora de si mesmo” (DEWEY *apud* SUCHODOLSKI, 2000, p. 53). Desse modo, duas considerações caras à esta pesquisa remontam à relação entre pragmatismo e teoria crítica. Primeiramente, a existência de uma percepção holística de educação, fazendo de Dewey um autor bastante recrutado pela escola neoliberal que enceta o viés da educação-mercadoria. Acontece que as cumulativas semelhanças entre o início do século XX e o início do XXI (guerra na Europa, pandemia, totalitarismo e revolução tecnológica) fazem aflorar leituras cíclicas da História e um retorno aos autores que produziram em cenários semelhantes, levando até a certa extrapolação do uso de uma literatura pretérita que nunca chegou a conhecer as TDIC.

De acordo com Dalbosco (2010) o pragmatismo de Mead e Dewey – mais por ambiguidades que por contradições – não conseguiu “sepultar” o modelo iluminista de formação que, no ocidente, guarda mais semelhanças que diferenças com o tradicionalismo

escolástico. Uma outra ponderação que desponta da reflexão sobre o sentido teleológico do conhecimento, dimensão sobre a qual Rüsen (2014) se pautou ao demonstrar as falhas de algumas teorias que aventam uma “narrativa-mestra” para a História.

Importante destacar que Rüsen – ao contrário daquilo que colocam algumas leituras sobre a obra do autor²⁰ – não renuncia à teleologia da filosofia da história, na verdade, busca trazer tal função a si mesma. Tal ressalva é necessária pois justifica a aproximação com uma pedagogia de base marxista, concomitante a uma literacia histórica que não renuncia ao desenvolvimento do pensamento histórico com base na didática reconstrutivista da história. Ou seja, a História enquanto ciência da história não abre mão de sua finalidade de orientação temporal das ações humanas, assim, **a história ensinada assume um fim prático**, lugar de encontro com pedagogias progressistas que se pautam em Marx – intercessão entre a educação histórica e a didática da história – de forma que o presente continua posto como referencial para a História, mas de modo perspectivado como futuro do passado e não como presentismo ou presenteísmo histórico.

Os elementos cognitivos da interpretação se encontram numa relação indissolúvel com os elementos estéticos e retóricos [...] Necessitamos de uma reconstrução metateórica dos construtos conceituais e com formato teórico que atuam no quadro de referência narrativo do pensamento histórico. (RÜSEN, 2014, p. 71).

No entanto, a relação de mútua influência entre os elementos cognitivos, estéticos e retóricos na produção histórica de sentido, como fundamento da aprendizagem histórica, é que tem levado o pensamento pedagógico “pós-crítico” à ancoragem da construção do saber histórico escolar no funcionalismo pragmatista. Como alerta Schmidt (2020), ao atestar que desde John Dewey o reconstrutivismo influencia a filosofia da educação, apesar disso é pela contribuição de Jörn Rüsen, ao pensar a Didática como ciência da aprendizagem histórica, acolhe-se um lugar para uma didática reconstrutiva na História não desenvolvida em prol de si mesma e que torna viável a conexão da produção conhecimento histórico às aulas de modo relacional entre a aprendizagem histórica e o ensino de história, voltando-se à ação-reflexão.

Salientando que se optou por não apresentar um resgate histórico que elencasse datas, fatos e acontecimentos para compor uma história do ensino de história, tal empreendimento panorâmico, mesmo que eventualmente ocorra, não é objetivo deste trabalho. Interessam mais as intercessões e ambiguidades entre as áreas do ensino de história e da aprendizagem em História, entendidos como distintas, mas interdependentes dentro da pesquisa em História.

²⁰ Cf. Cerri (2011) e Miranda (2022).

Sabendo que a produção historiográfica busca aproximações com saberes de outras áreas que forneçam melhor aporte para os temas de pesquisa, como a Arquitetura e a Geografia para pensar espacialidades, e vice-versa, por exemplo.²¹ Assim, refletir sobre o saber histórico escolar demanda uma necessária aproximação com estudos e pesquisas já mais avançadas na área da Educação, até mesmo para que se evite a “reinvenção da roda” por conta de uma suposta interdisciplinaridade. E, para que se possa, inclusive, fazer frente às “inovações” curriculares que ameaçam usurpar o conhecimento histórico daquilo que lhe é próprio, ou seja, o próprio método historiográfico.

A ideia de uma prática docente dialógica, menos verticalizada e centrada na ação discente é uma temática sensível nas pautas atuais da educação brasileira. Por isso mesmo, cai em um lugar comum do discurso, ou seja, um tema atual tende, equivocadamente, a ser encarado como novidade, mas nem sempre o é. Ricoeur (2007) destacou o lugar da História no balizamento entre memória e esquecimento. Logo, sem elucubrar a historicidade, qualquer questão pode ser tomada por “novidade”. É por esse mecanismo, do apelo à “inovação”, que a noção linear de progresso reaviva – como tendência de consumo do capitalismo neoliberal – concepções que aparentavam historicamente superadas.

No decorrer desta pesquisa foi possível identificar o “mal-uso” (e patologias) de alguns termos, sobretudo, quando os significados produzidos pelo senso comum alcançam as instituições, como exemplo: a noção de História como sendo uma ciência do passado; a busca por efetivar um protagonismo discente desvinculado do incentivo à autonomia; ou mesmo, as tentativas de, no Ensino Médio, promover uma aprendizagem significativa que não lança mão dos conhecimentos prévios dos estudantes ou que os inferioriza.

Se o patrono da Educação Brasileira é Paulo Freire, o patrono do “Novo” Ensino Médio poderia ser Condorcet. Um autor que, já no século XVIII, declarava sua preferência pela educação particular à pública, afirmava que os conhecimentos transmitidos deveriam se ater apenas aos absolutamente indispensáveis e úteis, com ênfase nos estudos da língua e da matemática, bem alinhado com o atual cenário brasileiro.

Para além das diferenças é importante atentar às semelhanças, observando como os textos de Condorcet (2010) sobre a instrução pública, que buscam orientar a estruturação de uma sociedade burguesa do final da época moderna, se aproximam de ideias atuais, não como a constatação das permanências, mas como “inovação”. Exemplo patente do que Rüsen (2014) pontuou como sendo característica de uma educação iluminista que projetava na tolerância o

²¹ Cf. “Primórdios da Urbanização no Ceará”, tese de Clóvis Ramiro Jucá Neto, publicada pelas Edições UFC e BNB.

suporte para uma igualdade universal.²² Talvez seja esse um dos motivos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não explicitar suas referências.

O documento da Base²³ sugere o desenvolvimento de três capacidades: “observação, memória e abstração” (BRASIL, 2018, p. 547). O autor iluminista propunha dividir as ciências em naturais, morais e abstratas, citava ainda três estímulos que poderiam ser aplicados à educação formal: “a necessidade de conhecer as coisas que nos cercam e das quais nos servimos, a utilidade que podemos extrair dos nossos conhecimentos e, finalmente, o desejo de saber.” (CONDORCET, 2010, p. 45). A Base também corrobora com as ideias do referido autor ao dividir e agrupar as disciplinas em áreas do conhecimento, dando destaque ao que chama de Ciências Sociais Aplicadas e não à ampliação da ideia de ciências da cultura ou “humanidades”.

Vale elucidar que não se pretende obstar de nenhuma forma a utilização de autores e autoras tidos como “datados”, até mesmo porque uma das características dos chamados clássicos é serem, potencialmente, atemporais. O que se buscou foi demonstrar que há na reforma do ensino médio, antes de qualquer outra tendência, uma correlação com os pressupostos capitalistas que levam, em última instância, “à expropriação e exploração do homem pelo próprio homem” (CARVALHO, 2018).

É sempre pertinente, portanto, desvelar a intencionalidade que carrega cada prática ou metodologia pedagógica, como gênese do processo de rompimento com a naturalização dos mecanismos de controle por trás dos modelos de ensino pautados pelo adestramento. Uma etapa crucial nesse mister é operar uma distinção entre as ideias dos autores e autoras que cunharam as categorias teóricas para diferenciá-las das releituras e, principalmente, de algumas toscas, mas às vezes populares, alegorias ou versões que subvertem a lógica original dos conceitos. Ocorre que determinadas obras são revisitadas não para que se traga à luz noções incompreendidas ou subaproveitadas até então, mas para reduzir ou “picotar” um corpo teórico profundo e complexo em aforismos apartados de seu contexto de produção e aplicação.

Conforme Dalbosco (2010), a busca pela efetivação do protagonismo discente é uma questão secular, bem como a oposição à formação escolástica, ainda presente na contemporaneidade, calcada no dualismo corpo-alma que estaria na base da pedagogia tradicional (*old education*), sendo esta, centrada em procedimentos de transmissão-assimilação

²² Assinalando-se que Rűsen (*ibidem*) não faz juízo de valor quanto ao tema, mas pressupõem que para que haja avanço no conceito de igualdade se deve procurar passar da tolerância para o reconhecimento. Só assim se poderá constituir uma sociedade que considere a diversidade ao conferir sentido para o passado no presente, engendrando uma cultura histórica calcada em interpretações reconstrutivas.

²³ Sempre que no texto aparecer a grafia “Base”, refere-se à integralidade do documento.

de conteúdo, comumente estática e não processual. E, contra a qual o pragmatismo pedagógico se contrapôs, pontua o autor.

“Assim como Dewey criticou os métodos escolásticos reinantes na pedagogia contemporânea, Rousseau também reagiu aos efeitos destrutivos da pedagogia escolástica de sua época. Se da crítica do primeiro resultou uma ideia pragmatista original de educação, baseada no fazer pedagógico amparado na experiência, Rousseau justificou suas convicções pedagógicas no projeto de educação natural que tem como princípio pedagógico central respeito pelo mundo da criança” (*Ibidem*, p.67).

Desse modo, notadamente, os juízos sobre a necessidade e a utilidade da educação, ou a respeito do dualismo presente nas concepções de ensino que distanciam as abstrações mentais da experiência sensível, não são novidades de um debate recente, mas tal discussão ganha fôlego pela publicação da BNCC em 2018 que, mesmo sendo atravessada por elementos do pragmatismo funcionalista, ainda carrega o dualismo da *old education*.

O chamado “Novo” Ensino Médio, que encerrou o amplo debate que se desenvolvia sobre as reformas da educação em âmbito nacional, fez emergir uma série de dificuldades tanto de estudantes quanto de profissionais da educação básica para acessar e empregar os novos elementos da Base e suas tecnologias nos ambientes formais de ensino. Especialmente, porque o “novo” formato para o nível médio é avesso à reflexão científica, pelo menos enquanto direito, posto que torna arbitrário o acesso ao conhecimento.

Eis que a eleição de Jair Bolsonaro recoloca com toda força o debate sobre a educação na ordem do dia, mas de pernas para o ar. A laicidade da escola pública, o financiamento da educação, nosso patrono Paulo Freire, a figura da professora, o processo de socialização, a forma de incorporar tecnologias, a questão da diversidade, para ficar em alguns pontos, tudo é tomado por Bolsonaro pelo avesso do que é recomendado pela melhor referência teórica e empírica. (HADDAD, 2019, p.12).

Desse modo, torna-se flagrante a ideologia que tem orientado a atuação do Ministério da Educação após o Golpe de 2016, visto que com o “Novo” Ensino Médio, as disciplinas científicas perderam carga horária ou “deixaram de existir” por todo o triênio final da educação básica. Dado que muitas matérias tiveram sua carga horária abatida em menos da metade e seus conteúdos específicos reduzidos a tópicos genéricos, supostamente interdisciplinares.

No Ceará, em um primeiro momento – entre 2014 e 2021 – a difusão de uma rede de escolas estaduais de nível médio em tempo integral se apresentou, até então, como um projeto pouco organizado que buscava “preencher” o currículo com nove aulas diárias para que se mantivessem os estudantes do nível médio o dia inteiro na escola. Esse acréscimo de carga horária foi feito com disciplinas eletivas (optativas) ofertadas pela escola segundo seus próprios

interesses e disponibilidade dos professores em cada instituição, apoiando-se naquilo que é chamado de “notório saber”.

A ampliação das EEMTIs no Ceará foi uma alternativa política e publicitária de “baixo custo” para colocar o Estado à frente nessa tendência nacional de ampliação das escolas em tempo integral, dado que o custo/aluno por EEMTI é menor que em uma Escola de Educação Profissional (EEEP). Estas, por sua vez, foram a vitrine cearense mais exitosa dentre os sistemas escolares no Brasil na segunda década do século XXI. Destacando-se que as escolas profissionalizantes ainda seguem um modelo de seleção, como ocorre também nos Institutos Federais, que acaba por se constituir em um mecanismo de exclusão.

No entanto, sem a estrutura física e financeira que dá suporte ao modelo de EEEP, as EEMTIs logo se viram como alvo de insatisfação por parte do público, tanto pela evasão daqueles não podiam passar do dia na escola, como por parte dos(as) que não viam vantagem em um ensino de tempo integral que não fornecesse nenhum curso técnico-profissionalizante. Essas adversidades, somadas a outros fatores, levaram a uma série de protestos e ocupações de escolas públicas no ano 2016. Manifestações que denunciavam o descaso e sucateamento de muitas unidades de ensino da rede pública estadual.²⁴ Manifestação que desencadearam uma série de ajustes e investimentos, ainda modestos, nas EEMTIs do Estado. Pequenas, mas significativas melhorias como climatização de ambientes, reformas em refeitórios, substituição de mobiliário, e também, estruturação de um ementário para disciplinas eletivas, mais coerente o aumento da carga horária de todas os demais componentes curriculares obrigatórios, até então. Conquistas, porém, ameaçadas pelo “congelamento” de verbas para a Educação e a implantação do “Novo” Ensino Médio.

No esteio dessa conjuntura assenta a gênese de uma série de ponderações ligadas às problemáticas educacionais mais amplas e, por que não dizer, à luta de classes. A ampliação do acesso ao ensino superior, depois a cargos públicos, como fruto de ações afirmativas que visavam minimizar uma desigualdade social histórica são, de certo, temas de estudos próprios que não fazem parte, diretamente, do escopo desta pesquisa.

Enfatizando que o Ensino Médio, como etapa final da educação básica, suscita um público na fase final da adolescência ou de jovens adultos, é uma fase comumente atravessada por questões referentes aos mundos do trabalho, particularmente quanto a implantação das mudanças feitas na lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), lei nº 9.394/96, pós

²⁴ Cf. “Juventude e ativismo: estratégias de ciberativismo em Contexto das ocupações de 2016” (FONSECA *et al.*, 2017) e “Ocupar e resistir: os processos comunicacionais nas ocupações das escolas estaduais públicas nas redes sociais da internet, no Ceará, em 2016” (RÊDES, 2019).

2017, quando na terceira década após a promulgação da LDB, o país veio a conhecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Evidenciaram-se, nitidamente, descontinuidades, permanências, ressignificações e, por certo, novos elementos que compunham as problemáticas relacionadas à prática docente já no século XXI, em especial, referentes aos anos finais da Educação Básica sem, no entanto, garantir uma formação adequada com enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) que pudesse acompanhar de forma crítica e reflexiva a ampliação do consumo de novas tecnologias historicizando-as, sobretudo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

O instrucionismo liberal – neoliberal, ultraliberal ou liberal regressivo²⁵ – se apropriou do discurso inclusivo da diversidade e agora, institucionalizado, vem agindo para suprimir o pensamento analítico dos currículos escolares, abrindo passagem para o negacionismo científico sob a lógica da educação-mercadoria, especificamente quanto ao Ensino Médio, é uma deturpação das pautas representativas de minorias que são, sobremaneira, contra-hegemônicas, adaptadas à manutenção das relações de dominação.

Face a isso, resta pensar sobre qual o fim da História na Educação, sobre a finalidade ontológica e instrumental que, certamente, passa pelo desenvolvimento do pensamento histórico. Todavia, para que esse comando não vire um jargão prestidigitado fora de contexto pelos discursos que favorecem uma escola neoliberal, entenda-se que aqui se admite um lugar, um tempo e uma razão da história ensinada, suportando a constituição de uma ação decente voltada à luta anticolonial e radicalização transformativa de *posturas rebeldes*, em prol de uma escola emancipadora, de uma educação para que jovens se reconheçam como sujeitos históricos por direito, justamente porque: historicamente construídos.

2.1 Tempo perdido

Chega a 2/3 (dois terços) a redução da carga horária de algumas disciplinas que, ao longo das últimas décadas, haviam se consolidado como componentes curriculares garantidos no Ensino Médio, a História é um exemplo. Até 2022, no caso do Ceará, grande parte das EEMTIs contavam com três aulas semanais ao componente História no 1º ano do nível médio, atualmente, a recomendação é de apenas uma aula por semana. No geral, reduziu-se de 2.400 para 1.800 horas a carga horária das disciplinas da Base, dentro do “Novo” Ensino Médio.

²⁵ Estes termos são aqui empregados como “equivalentes”, sempre respeitando a cronologia, mas não aprofundado nenhuma discussão conceitual sobre suas particularidades, interessa apenas admitir todos como pró-capitalismo e avessos à crítica progressista da (e na) educação formal.

Esse tempo perdido, especialmente pelas Ciências Sociais e da Natureza, deu lugar a itinerários formativos entregues ao “notório saber”; termo que permite a “profissionais” não qualificados (portanto, não-profissionais) lecionarem. Destacando-se que, aquilo que Gauthier (2006) defende ao ressaltar a importância do saber experiencial, nada tem a ver com a perspectiva de “notório saber” imposta pelo “Novo” Ensino Médio. Para o autor, o saber construído pela experiência só existe “orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas.” (p. 24).

O notório saber é uma categoria que surge positivada pelo parágrafo único do Art. 66 da Lei n. 9.394/96, mas que atende a um crivo muito particular de saber institucionalizado. De acordo com a LDB, o “notório saber” deve ser reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, podendo suprir a exigência de título acadêmico. Conforme o Conselho Nacional de Educação (CNE), não cabe ao referido Conselho a concessão de qualquer título acadêmico, a ele cabendo apenas a audiência em grau de recurso.

Segundo o parecer 296/97 da Câmara de Educação Superior (CES), a concessão de título de notório saber, para os efeitos do parágrafo único do Art. 66 da Lei n. 9.394/96 é de competência das universidades que ministram cursos de doutorado na área ou área afim. Por conseguinte, o que se tem chamado de “notório saber” no âmbito da educação básica, não condiz com os requisitos demandados pela LDB para a aplicação da terminologia. Logo, a flexibilização do conceito de “**notório saber**” para que o mesmo alcance a educação básica é, analogamente, um “golpe” dentro do Golpe.

Outro exemplo patente do risco à formação dos jovens na educação básica se evidencia pela análise curricular do chamado “Novo” Ensino Médio. Sem prescindir da comparação com referenciais curriculares de outros Estados da Federação, neste estudo, a implantação das mudanças curriculares, no ano de 2022, são analisadas, principalmente, a partir da realidade de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede pública cearense, situadas em Fortaleza.

Antes mesmo das alterações operadas após o Golpe de 2016,²⁶ já havia um modelo operante de ensino em tempo integral nas escolas da rede pública estadual do Ceará, em que era priorizado o conhecimento científico sistematizado, ao mesmo tempo que trabalhava competências socioemocionais, projeto de vida e uma parte diversificada do currículo de livre

²⁶ Após aprovação do orçamento de 2015, da gestão de Dilma Rousseff, a Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização (CMO) ratificou aquilo que já se afirmava em vários níveis: foi golpe. Assim, desconstrói-se a narrativa das chamadas “pedaladas fiscais”. (CAPPELLI, 2022, *online*).

escolha dos estudantes. Tudo isso sem retirar carga horária das ciências de referência já consolidadas na Educação Básica.

Entende-se que a carga horária perdida por todos os componentes da base curricular implica um retrocesso para o desenvolvimento do letramento científico, enfraquece o ensino público e vai na contramão dos chamados direitos de aprendizagem. Ruma-se ao entendimento que, frente ao formato que já se havia em funcionamento na rede pública estadual do Ceará, a reforma federal foi um retrocesso em muitos aspectos, sobretudo quanto à carga horária das disciplinas científicas que foram compiladas em duas áreas: as Ciências da Natureza (Física, Biologia e Química) e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Essa aglomeração chamada também de “fim das disciplinas” foi implementada pela Resolução CNE/CEB²⁷ nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As modificações operadas em 2018 significaram, na prática, o esfacelamento dos conteúdos das ciências de referência e dos respectivos materiais didáticos específicos dessas áreas de formação, não somente com a redução da autonomia disciplinar, mas também com a desobrigação da continuidade de várias licenciaturas nas redes de ensino. Isso porque, desde 2012 a etapa do Ensino Médio já se dividia em quatro grandes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas), mas a divisão era voltada à promoção da interdisciplinaridade, como apontava o Art. 8º.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (Resolução CNE/CEB nº 2, 2012, p. 3, grifo nosso).

Pelas alterações feitas em 2018, promoveu-se a apagamento dos componentes curriculares, como observado no Art. 11.

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (Resolução CNE/CEB nº 3, 2018, p. 6).

Evidencia-se uma grande incoerência curricular no “Novo” Ensino Médio: defender um ensino interdisciplinar, mas “sem disciplinas”. Isto é, não existe mais um conjunto de

²⁷ Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

Ciência Humanas enquanto componentes distintos e autônomos – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – que se uniam para promover a interdisciplinaridade. O que o “Novo” Ensino Médio fez foi criar uma única disciplina chamada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, um “Frankenstein”, uma única matéria que, no caso do Ceará, foi quebrada em quatro partes, cada uma entregue a um(a) professor(a) de cada uma das quatro licenciaturas que antes formavam as Ciências Humanas. Entretanto, pelos documentos nacionais, poderia ficar a cargo de apenas uma única figura docente, da Filosofia ou da Sociologia, pois, além de tudo, pelo “Novo” Ensino Médio não há mais obrigatoriedade, por parte das redes de ensino, na contratação de profissionais da História, nem da Geografia.

Grosso modo, todas as matérias que se dedicam à investigação prática dos fenômenos naturais e culturais foram alijadas de lugares próprios, autônomos e garantidos dentro dos currículos escolares. Agora, na última etapa da Educação Básica, professores e professoras estão sujeitos ao humor, afinidade, proximidade ou “agrados” que fazem aos gestores escolares para garantirem suas horas/aula, posto que, nos itinerários formativos, qualquer um(a) pode “dar aula” de qualquer coisa.

A parte diversificada da BNCCEM, isto é, os itinerários formativos (IF) formam uma parte dos currículos que é ilimitada em número de componentes curriculares e carga horária. Por outro lado, os componentes que formam a base comum perderam 600 horas de tempo pedagógico, isso considerando o menos danoso dos cenários. Ressaltando que boa parte das instituições de ensino praticavam uma arquitetura curricular que excedia tal valor, o teto de 1.800 horas (carga horária total da FGB) para toda a etapa do Ensino Médio, configura bastante tempo perdido pelas matérias científicas de referência.

Desse modo para os alunos e alunas do nível médio, particularmente os de escola pública, que não saberão mais o que é ter em mãos um livro didático de Biologia, Física, História, etc., valem os versos de Manfredini (1986) “O que foi escondido / É o que se escondeu / E o que foi prometido / Ninguém prometeu”. Somando-se isso a redução da carga horária dessas matérias enquanto componentes curriculares, o que está em voga, após 2016, é provavelmente o maior ataque à ciência e ao pensamento científico da história do Ensino Básico no país.

Não havendo mais livros das disciplinas científicas, agora comumente chamadas de componentes curriculares²⁸, os compêndios didáticos apostilados que substituíram, em

²⁸ Sobre a adoção do termo “componente curricular”, [...] a LDB utiliza diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos *disciplina*, *componente curricular*, *estudo*, *conhecimento*, *ensino*, *matéria*, *conteúdo curricular*. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de

brochura, os antigos livros didáticos, buscam sintetizar (tosar) ao máximo os conhecimentos das ciências de referência, uma simplificação reducionista que – considerando Japiassu (1976) e Raynaut (2018) – não contribui para a interdisciplinaridade e se desvia, ainda mais, do caminho da transdisciplinaridade. Por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são documentos contraditórios em si, pois sugerem percursos (metodologias) que não levam ao destino (objetivo) proposto.

Torna-se ainda mais importante que cada professor ou professora saiba pensar o currículo para além do livro didático, mas tal necessidade, em si, não justifica o reducionismo e as simplificações que sofreram a maior parte das disciplinas escolares. Ironicamente, a solução para resolver a discrepância entre a Educação Física²⁹ escolar e demais matérias não se deu pela introdução deste componente no PNLD, mas elidindo as demais matérias escolares.

Portanto, discursos como “o livro aprisiona”, “pensar a aula para além do livro”, “o livro é a ‘muleta’ docente”; somente demonstram a imposição deturpada de um funcionalismo pragmatista que opera em favor do “aprender fazendo”, deslindando uma posição elitista, que busca obstaculizar o acesso do público da escola pública à cultura letrada que busca reduzir as dinâmicas dos conteúdos disciplinares a Objetos de Aprendizagem (OA) – algo recorrente por parte das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001; 2008) – além de subestimar a importância histórica da luta pelo acesso ao livro e à leitura.

Infere-se que o projeto que culminaria no “Novo” Ensino Médio é anterior ao Golpe de 2016, fruto de movimentos reacionários frente às importantes conquistas por parte da classe trabalhadora e minorias políticas que ensejaram uma série de direitos sociais. Basta lembrar que, adquirindo maior espaço público, muitos sujeitos antes invisibilizados passaram a questionar qual seu “lugar” na História, inclusive nos currículos escolares. Assim, os embates que emergiram dessa contestação logo afetaram os ambientes formais de ensino.

Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “componente curricular”, o que foi assumido pelos Pareceres CNE/CEB nº 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio), CNE/CP nº 11/2009 (que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio) e CNE/CEB nº 7/2010 (que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica). (BRASIL, 2013, p. 186).

²⁹ Não é recente a demanda de profissionais da educação física para que houvesse um livro específico destinado a tal área do conhecimento na educação básica. Com o “Novo” Ensino Médio, a Educação Física se está mais próxima às demais matérias escolares, mas pela difusão da escassez, ou seja, a Educação Física não “ganhou” um livro didático, foram outras matérias que perderam o suporte que tinha de acesso à cultura letrada. Como já argumentara a ex-presidenta Dilma Rousseff *apud* Kertzman (2021), “vai todo mundo perder”. Disponível em: https://www.em.com.br/app/colunistas/ricardo-kertzman/2021/05/24/interna_ricardo_kertzman.1269701/dilma-avisou-ninguem-vai-ganhar-ou-perder-todos-vaio-ganhar-e-perder.shtml. Acesso em: 12 nov. 2022.

Pensar em múltiplas configurações curriculares, tratar a participação como princípio da gestão escolar democrática, refletir sobre o significado da formação integral estabelecida na legislação, estimular a organização curricular por áreas do conhecimento em perspectivas inter e transdisciplinares pode ter gerado um conjunto de ideias incompatíveis – ou o termo mais adequado seria inadmissíveis? – para determinados setores da sociedade brasileira. O texto base que nunca foi publicizado pelo MEC ainda trazia palavras-chave pouco palatáveis para os defensores dos campos disciplinares e suas especificidades, como áreas do conhecimento, componentes curriculares, interdisciplinaridade e diálogos conceituais. (SILVA; PINTO JUNIOR; CUNHA, 2022, p. 55-56).

A falta de consenso nos debates entre os profissionais da educação de cunho progressista acerca da primeira versão da BNCC, deu margem para o avanço de agentes alienígenas ao “chão da escola” pública, para os(as) quais, formar um consenso nunca é dificuldade: o empresariado neoliberal.

Muito atuantes nos debates educacionais, o *Movimento pela Base*, o *Todos pela Educação*, o *Instituto Ayrton Senna*, o *Instituto Unibanco* e a *Fundação Lemann* são exemplos de organizações da sociedade civil que promoveram eventos e/ou formação profissional continuada na referida área para difundirem e legitimarem suas perspectivas socioculturais. (SILVA; PINTO JUNIOR; CUNHA, 2022, p. 47).

O chamado “Novo” Ensino Médio em âmbito nacional, que ganhou destaque nos debates educacionais no Brasil deste início de terceiro milênio, é perpassado por relações de forças em todas as esferas de poder. Despontando, a partir de 2017, em uma reforma que vem contrapondo governos e profissionais da educação, principalmente porque o diálogo com diversos segmentos da sociedade quanto ao conteúdo da reforma cessou de forma repentina.

As mudanças no nível médio se deram por meio da Medida Provisória (nº 746) que, convertida em lei (nº 13.415/17), veio alterar, por uma via não democrática, pontos fundamentais como carga horária, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem. Deste modo, “a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal [...] com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes.” (FERRETI, 2018, p.33). Nesse cenário é que se insere a temática desta pesquisa.

O discurso da agenda governamental de políticas públicas para a educação nacional, através do “Novo” Ensino Médio, sugere que em uma era de novas tecnologias e acesso ampliado à informação, é necessário maior empreendedorismo pedagógico, realizado por educadores(as) que aceitam o desafio da “inovação” para viabilizar aquilo que realmente importa, isto é, a imposição de uma ideologia da aprendizagem (CARNEIRO, 2019) alinhada à ideologia da competência (CHAUÍ, 2014), assim, configurando uma espécie de neotecnicismo *requintado e requentado* (SILVA; PINTO JUNIOR; CUNHA, 2022).

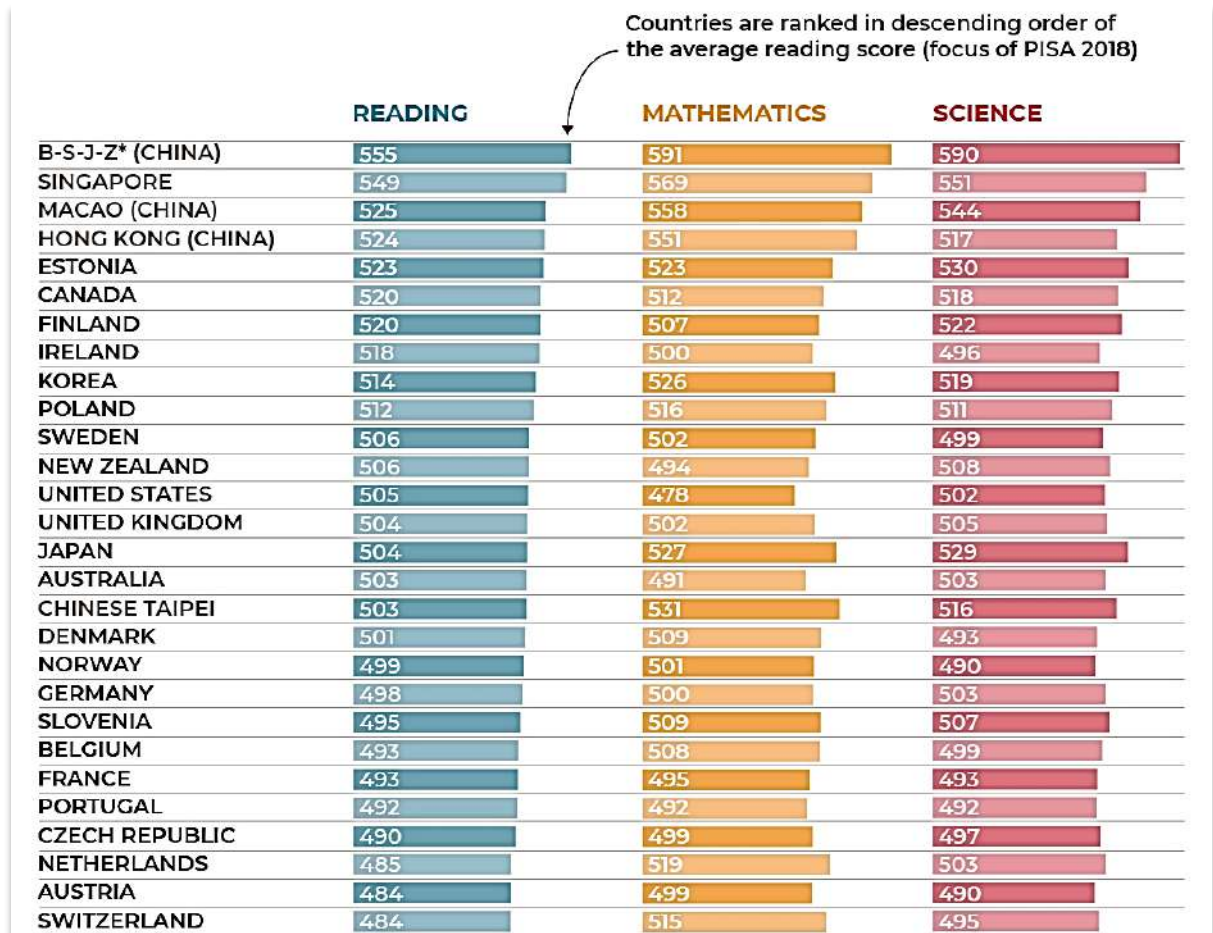
Piaget (1976) afirmou que compreender é transformar e dar-se conta das leis da transformação. Porém, as transformações ocorridas no Brasil após 2016, deram-se por agentes do empresariamento que nem se dão a compreender as mudanças que instrumentalizam ao promoverem a reorganização de tempos e espaços da aprendizagem. Por conseguinte, um variado *menu* de eletivas estariam dispostas em Itinerários Formativos (IF), tão dentro da lógica do consumo que, ao adotar o “Novo” Ensino Médio, algumas escolas adotaram a alcunha de “cardápio de eletivas”³⁰. Vale ressaltar que o termo cardápio tem origem nas oferendas feitas aos deuses, nada mais emblemático para um sistema de ensino que, cada vez mais, se curva ao ‘deus do mercado’.

A tecnocracia ainda é construída sobre o mito do futurismo positivo. Nesta estrutura, a felicidade humana está em um futuro só acessível através de avanços tecnológicos, e se de alguma forma esta felicidade coletiva não for possível, será por falta de acesso, ou, mais simplesmente, por falta de habilidades humanas em empregar os recursos tecnológicos. A projeção de futuros mais tecnológicos não é exclusiva do solucionismo presente na mentalidade direitista que imprime nos sistemas de ensino capitalistas a lógica da educação-mercadoria. O pensamento de esquerda, em especial os marxismos, não são ludistas. A diferença está na própria orientação temporal, pois o solucionismo é messiânico em sua concepção idealista de porvir, já o materialismo histórico, não se abstém de projetar futuros possíveis, mas confere centralidade ao presente.

Justamente por partirem de perspectivas temporais distintas é que as concepções de História (neo/ultra/hiper)liberais são incompatíveis com a História progressista e inclusiva, centrada na justiça social. A direita neoliberal atua para fortalecer a ideia que o capitalismo é o zênite da condição humana, além dos sistemas de mercado, restaria apenas o caos. Dessa forma, projeta futuros distópicos amplamente explorados pela própria indústria cultural capitalista e, assim, impulsionando a mentalidade social reformista, como a que engendrou a reforma do ensino médio no Brasil. Contrariamente, dentre os muitos projetos de futuro oriundos de espectros políticos mais à esquerda, resiste a pretensão não reformista, mas revolucionária, de superação da exploração da mais-valia, propósitos utópicos em relação ao futuro, tempo em que as tecnologias não implicam a retirada do emprego dos trabalhadores, mas sim a emancipação humana de condições laborais aviltantes.

³⁰ Utilizam o termo, algumas escolas da rede pública estadual das secretarias de educação de São Paulo e do Ceará. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf; http://www.escolacesarcals.net/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=30:atividades-eletivas&Itemid=1077. Acesso em: 24 fev. 2022.

Figura 1 - Resultados do PISA 2018



Fonte: National Education Association (NEA/US), 2019.

Destacadamente, os projetos neoliberais costumam restringir discussões, diálogos e preocupações que deveriam ser articuladas na formação do saber escolar como abertura, com criticidade, para os mundos do trabalho. Todavia, voltando-se apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas sem garantir o ingresso, a escola pública liberal, em verdade, exime-se de qualquer responsabilidade sobre o futuro dos(as) jovens egressos das redes públicas de ensino, portanto, em sua maioria, os sistemas de ensino também não se voltam à colocação dos(as) estudantes no próprio mercado de trabalho, que tanto é valorizado como objetivo axiomático pelo “Novo” Ensino Médio. Isto é, a escola pública da atualidade, no Brasil de 2023, não entrega nada daquilo que promete, não consegue cumprir os objetivos aos quais se propõe e não segue, inclusive, os princípios sobre os quais se justifica.

Diferentemente de alguns projetos de “inclusão” das teorias ‘pós-críticas’, pela base teórica que fundamenta esta dissertação, não há lugar para a ideologia liberal-capitalista, tampouco para propostas educacionais do “novo socialismo utópico”, ou para nenhuma instituição, ou currículo da educação formal que opere sob a lógica da educação-mercadoria.

Mesmo que se admitisse o papel da educação formal unicamente pelo viés da ação trabalho, demandar-se-ia, segundo Luxemburgo *apud* Loureiro (2009), ter em conta que “o proletariado tem necessidade de um alto grau de educação política, de consciência de classe e organização.” (p.52). Por isso, o empresariamento da educação nacional é um programa que se mostra fracassado até segundo os próprios critérios de avaliação. Conforme a própria mídia ultraliberal, “China é o país a ser copiado” (EXAME, dez. 2019, *online*).

A China domina o “pódio” e conta com expressiva vantagem sobre qualquer país imperialista ocidental, dos cinco primeiros colocados no PISA (2018) apenas um é europeu, mas vale lembrar que a Estônia fez para da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) até 1990. De toda forma, o PISA³¹ não é parâmetro para o modelo de aprendizagem histórico-significativa que aqui se defende como fator de emancipação humana, importa em atentar para ações administrativas da China sobre a educação nacional. “Em muitos países asiáticos, a educação infantil é prioridade número um. Os professores recebem formação de qualidade e há grande investimento nos estabelecimentos em dificuldade”, assim declarou Éric Charbonnier – analista em educação da OCDE – sobre os resultados do exame. (ESTADO DE MINAS, dez. 2019, *online*).

Chega-se a está imensa e redundante obviedade para a educação formal: valorização, foco na formação de professores e investimento onde mais precisa, assim concluiu outro “especialista”. Levando isso em consideração, cabe dizer que se trata de um eterno retorno a este “museu de grandes novidades” que é o ensino básico. Todavia, há sim algo de inovador que faz da China inspiração, mas não “modelo a ser copiado” – deixe-se o ‘copiar e colar’ com quem defende a BNCC e o “Novo” Ensino Médio – a inovação chinesa, ainda que elementar, é talvez a ideia mais urgente a ser adotada por países como o Brasil. É oportuno, aqui, uma pequena clipagem (Figura 2), por seu poder de coesão, para elucidar e ilustrar, simultaneamente.

O processo de estatização da educação básica chinesa não se deu de maneira uniforme, iniciado nas províncias mais urbanizadas, foi intensificado a partir de 2016 quando Hong Kong e Xangai alcançaram a universalização das etapas equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio brasileiros (RODRIGUES, 2016).

³¹ Publicado a cada três anos desde 2000 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com sede em Paris, o relatório, que avalia competências nas áreas de ciência, matemática e compreensão textual de alunos de 15 anos se tornou uma referência mundial para organismos especializados e governos. (ESTADO DE MINAS, dez. 2019, *online*).

Figura 2- Clipagem: educação básica na China.



Fonte: MADE de estudante do 2º ano médio (rede privada), 2022, adaptado de: Isto É-Dinheiro, 2021; Yahoo!Finanças, 2021; Money Times, 2021; Estado de Minas, 2019.

Na China, “uma lei de 2021 proíbe as empresas que ensinam currículos educacionais compulsórios de lucrar e levantar capital, a fim de evitar que se emitam novas licenças e obrigar as empresas a se tornarem sem fins lucrativos para continuar funcionando.” (UNESCO, 2021, p. 11). O governo chinês criou ainda um departamento que atua exclusivamente na regulamentação e monitoramento das empresas que fornecem aulas particulares.

Ao apontar a reforma administrativa da educação impetrada pela China como referencial, esta pesquisa se projeta para além dos discursos vazios da crítica simplesmente hermenêutica das correntes educacionais não teleológicas, mas também, projeta um combate ao (neo)tecnicismo e demais tendências alinhadas ao capitalismo de normalizam o avanço da agenda privatista sobre a educação pública. Portanto, aquelas produções que tangenciam, ignoram ou naturalizam o que se passa com o Ensino Médio no Brasil desde a Reforma de 2017, reproduzem narrativas cunhadas sob a lógica da educação-mercadoria e, mesmo que de forma não-intencional, colocam-se a serviço da agenda hiperliberal e privatista da educação.

Como explica Jorge Larrosa Bondia, a privatização independe de sua titularidade, não depende que o titular das instituições de ensino seja particular, o Estado, os Governos, privatizam quando entregam o comando e planejamento aos particulares para que atuem em prol do empresariamento. Não se trata da simples terceirização, pois nesta o controle da atividade fim continua a serviço do interesse público. “A privatização depende das suas lógicas de funcionamento. Pois quando a educação está a serviço da empresa, do futuro do empreendimento, do investimento, etc., privatiza-se ainda que a titularidade continue sendo pública.” (BONDIA, 2013, 468s.).

Por isso que, nesta dissertação, a produção do saber histórico escolar tende a uma literacia histórica alinhada à corrente inglesa que fundamenta o campo da Educação Histórica, mas, ainda assim, com certas reservas. Se, após o Golpe de 2016, assistimos o desmonte da educação pública, corte de verbas obstou a continuidade de inúmeras ações educacionais por todo o país, com a história ensinada sofrendo seu maior revés desde os anos da Ditadura Militar, tudo isso está diretamente ligado ao empresariamento privatista do ensino público em todos os níveis. Tal conjuntura influencia diretamente a história pública e os conteúdos programáticos que estão sendo (re)produzidos no espaço escolar.

Decerto que a História ocupa, e sempre ocupou, lugar de destaque na relação entre os programas escolares e os projetos hegemônicos de poder, seja como sustentáculo ou como ameaça. Com relação a educação básica brasileira, o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, como se propõe aqui, por si, já exporia as contradições desse novo tecnicismo instrucionista e adestrador que vem dominando a construção dos currículos de nível médio no Brasil, nesse primeiro quartel do terceiro milênio.

2.1.1 *O queijo e os vermes*³²

Uma década após irromperem as manifestações de 2013 – chamadas pela mídia burguesa de Jornadas de Junho, mas melhor entendidas e lucidamente analisadas nos trabalhos de Mendonça (2017) e Pinto (2017) – é possível discorrer sobre qual agenda política soube melhor capitanear a trajetória socio-discursiva daqueles movimentos. Orientando-os ao encontro das pautas reacionárias em defesa dos privilégios históricos da branquitude cis-heteronormativa, agarrando-se à mentalidade colonizada em favor de uma leitura de mundo eurocêntrica. E, dentre as pautas elementares à reprodução dos discursos em prol da hegemonia

³² Cf. Ginzburg

capitalista está a Educação, com prevalência de políticas públicas alinhadas a uma agenda ideológica privatizante e excludente.³³

A concatenação de acontecimentos que exemplifica, historicamente, a perpetuação e reordenação das forças que protegem, e são protegidas, pelas estruturas de dominação capitalista, evidenciam-se por meio de agendas e agentes políticos envolvidos em tal manutenção desde conjunturas pretéritas, especificamente, meados do século passado. Conforme apresentado, sucintamente, por Ribeiro (2010a; 2010b).

Até meados de 1960, aconteceram na educação brasileira dois movimentos de extrema importância: o movimento de “Escola Nova”, desde o início da década de 1920, e os movimentos de Cultura Popular do início da década de 1960, ambos influenciando de maneira decisiva a postura dos educadores. O primeiro, pelos métodos não diretivos de ensino; o segundo, pela influência na conscientização política e na educação de jovens e adultos. Ambos, por valorizarem menos os conteúdos e se interessarem mais pelas relações pedagógicas entre professores e alunos. (2010a, p. 105).

É bastante grave notar que, assim como ocorrera na década de 1960, a cooperação das elites capitalistas nacionais (e, provavelmente, internacionais) com os movimentos da educação liberal regressista, prontamente se coadunam por uma rápida resposta reacionária contra movimentos populares de radicalização da educação pública enquanto força política. Isto é, a classe capitalista até admite ampliar o acesso ao ensino sistematizado, mas só para modelos de educação formal dentro da “cartilha” que beneficie ela mesma, sem subverter a ordem dominante.

Com a modernização das sociedades ocidentais, alastra-se a “ciência instrumental”, de inspiração positivista, com predomínio da racionalidade técnica legitimando a organização social do trabalho e justificando uma hierarquia entre os que pensam e os que fazem a educação. Não foi por acaso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar de 1964, especialmente influente na década de 1970. Desenvolve-se aqui um modelo que vai privilegiar o sistema organizacional das fábricas e a influência crescente na escola de uma adaptação das novas teorias da administração empresarial. Tal sistema retornará com força renovada na década de 1990 com a implantação do neoliberalismo no Brasil. (2010a, p. 106).

Por isso qualquer leitura histórica responsável é capaz de concluir que, semelhante ao que ocorreu no contexto do Golpe de 1964, as reformas empreendidas após o Golpe de 2016, destacadamente a Reforma do Ensino Médio, fazem parte de um movimento reacionário, elitista e antipopular. Emblemático também notar que tanto o tecnicismo de meio século atrás, quanto o neotecnicismo da atualidade fizeram, e fazem, da figura de Paulo Freire, um alvo para discursos de ódio, indício latente da força emancipadora da pedagogia freireana.

³³ Excludente não somente no sentido segregacionista, mas também pela imposição adaptativa, pela integração forçada que produz “excluídos de dentro”, assim como pela via da alienação e dissonância cognitiva.

Para além da conjuntura que delimitava – no período da Guerra Fria (conceito datado que não será problematizado aqui) – a divisão entre Primeiro, Segundo e Terceiro “Mundos” (particularmente após a conferência de 1955, em Bandung), infere-se que a diferença reside no próprio modelo de sociedade e controle. Considerando Foucault, entende-se que “não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (1987, p. 129). Nesse sentido, é sintomática a leitura de Caimi (2022) sobre os silenciamentos e interdições sofridas pelo texto da primeira versão da BNCC.

Após esta primeira versão ser vilipendiada por parte do campo disciplinar da História e rejeitada pelo poder oficial, na segunda e terceira versões, com novos atores, tratou-se de recompor rapidamente a tradição historiográfica, apresentando um rol de conteúdos e habilidades quase como se fosse extraído do sumário de um manual didático da década de 1960. (p. 22).

É importante, certamente, ponderar diferenças entre o movimento da direita capitalista que levou à ditadura militar na década de 1960, e o movimento capitalista que ensejou a eleição de Bolsonaro, junto ao crescimento da dita “extrema direita”. A política do ódio que fomenta tanto o bolsonarismo, quanto razão bolsonarista, mostram-se – apesar da interdependência das nomenclaturas – elementos com origens distintas. Mas não é sobre isso que aqui se pretende argumentar, mas sim atentar para o interesse convergente de tais grupos que congregam ideologias políticas direcionadas à escalada fundamentalista da agenda liberal e da negação da ciência.

Como a educação é considerada um insumo econômico – ou seja, um fator que impulsiona a economia –, para resolver o problema do baixo desempenho, movimentos, institutos e fundações empresariais que atuam com *lobby* na área elaboram todo tipo de estratégias para a melhoria dos resultados brasileiros nos testes padronizados – como a Prova Brasil, que é parte constituinte do Ideb, e o Pisa. Ao cobrarem resultados de “aprendizagem” de estudantes e dos sistemas públicos de ensino, sem reivindicar, na mesma proporção, escolas públicas dignas e condições adequadas de trabalho para os educadores, os movimentos, instituições e fundações empresariais tornam-se, na prática, ‘inimigos íntimos da educação’, parafraseando o título do livro de Tzvetan Todorov sobre a democracia. (CARA, 2019, p. 29).

Conforme Cara (2019), no Brasil, gravitam em torno do ultraliberalismo um conjunto de diversos interesses que procuram inviabilizar direitos sociais, questionar direitos civis e políticos das minorias, impedir o ordenamento classista de movimentos sociais, alavancar uma cosmologia moral de cunho cristão fundamentalista, avesso até as outras leituras do cristianismo, contra a laicidade do Estado.³⁴

³⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias

No campo discursivo, idealista, ou mesmo idílico, especialmente nas ditas democracias ocidentais, a governamentalidade sempre procura manifestar interesse em “valorizar” a Educação. Como esta dissertação converge ao materialismo histórico, compreende-se que nas relações sociais capitalistas toda valorização pressupõe uma troca sujeita à ordem fetichista.

A partir desse momento, os trabalhos privados dos produtores assumem, de fato, um duplo caráter social. Por um lado, como trabalhos úteis determinados, eles têm de satisfazer uma determinada necessidade social e, desse modo, conservar a si mesmos como elos do trabalho total, do sistema natural-espontâneo da divisão social do trabalho. Por outro lado, eles só satisfazem as múltiplas necessidades de seus próprios produtores na medida em que cada trabalho privado e útil particular é permutável por qualquer outro tipo útil de trabalho privado, portanto, na medida em que lhe é equivalente. (MARX, 2013, n.p.).

Desse modo, entende-se que as elites capitalistas não se colocam, de fato, como opositoras à ampliação dos *investimentos* em educação formal. Considerando ainda o contexto sintetizado por Ribeiro (2010a), – não se trata de minimizar a importância do escolanovismo na história da Educação Pública no Brasil – mas fica evidente que, quando a expansão do sistema escolar se apropria do discurso ligado à Pedagogia liberal, ela ocorre com pouca. Ou nenhuma, **impedância política**, esta consiste no conjunto de forças reativas (conservadoras) e resistivas (liberais).³⁵ Todavia, quando ganham força os projetos transformadores e emancipadores de educação popular, dissidentes à lógica liberal capitalista, logo se constituem movimentos contrários, fazendo entrar em ação os pactos elitista e antipopular (SOUZA, 2019).

A física social tem implicações preocupantes [...] A granularidade e a rastreabilidade das relações sociais mediadas digitalmente permitem transformá-las em mais um instrumento daquilo que Michel Foucault chamou governamentalidade [*gouvernementalité*]. Em vez de apelar para o bem-estar da comunidade ou para o interesse próprio do consumidor no mercado, é possível regular o comportamento individual usando a própria amizade [mídias sociais] como ferramenta de governança, o que nos leva a nos expor seletivamente às diversas partes do que as empresas de tecnologia chamam de o nosso “perfil social”. (MOROZOV, 2018, p. 104).

de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As provas padronizadas aplicadas pelo governo durante toda a educação básica tinham três nomes diferentes: Prova Brasil, Saeb e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os exames também tinham calendários diferentes. Em 2018, o MEC decidiu unificar o nome e todas passaram a ser chamadas de Saeb. (BRASIL, 2022). Quanto a paráfrase citada, ela remete a obra “Os inimigos íntimos da democracia”.

³⁵ Em Física, a impedância implica no acúmulo de reatância e resistência enquanto efeitos contrários à passagem da corrente em um circuito, por analogia, ao constatar forças políticas distintas, tanto de conservação (reatância política), como de um evolucionismo liberal com noção linear de progresso (resistência política), chama-se, aqui, de impedância política ao conjunto dessas forças que atuam impedindo o avanço das conquistas progressistas nos sistemas de ensino.

Por ser esta uma pesquisa no campo da história ensinada, mas que não se volta ao debate referente às vantagens e desvantagens de abordagens psicológicas, interessa saber o motivo – dentre outras possibilidades de trabalhar a psicologia da personalidade, como a tipologia psicológica de Jung, a tipologia de Myers Briggs, etc. – que leva parte das redes públicas de ensino, nacionalmente, a empregarem os cinco tipos ou fatores de personalidade (*Big Five*) em detrimento de outros instrumentos de manutenção da saúde mental, bem como de se priorizar, nas redes públicas, os diálogos socioemocionais do IAS e não Artes, Educação Física, Geografia, História, Biologia, Química, Sociologia ou Filosofia.

Em particular, questiona-se quais as características do programa escolar vendido pelo Instituto Aliança com o Adolescente para o Governo do Estado do Ceará. Concluiu-se que a resposta é mais política que psicopedagógica, liga-se diretamente ao avanço da iniciativa privada sobre a educação pública, com uma explicação que remete a um breve panorama histórico distribuído pelo IAS, de autoria apenas parcialmente conhecida, sobre o *Big Five*.

Trata-se de uma abordagem empírica, articulada com pressupostos teóricos, cujo desenvolvimento iniciou-se em meados dos anos 1930. Influenciados pela hipótese léxica do antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, o psicólogo norte-americano Gordon Allport (1897-1967) e sua equipe buscaram nos dicionários de língua inglesa todos os adjetivos que poderiam descrever atributos humanos observáveis (irritadiço, agressivo etc.), totalizando cerca de 18 mil palavras. Após eliminar sinônimos, chegou-se a 4.500 verbetes. Um refinamento proposto pelo inglês Raymond Cattell (1905-1998), nos anos 1940, incorporou os resultados de novas pesquisas e reduziu a lista a 171 adjetivos, posteriormente agrupados por afinidade em 35 grupos. Foram construídos testes para capturar essas múltiplas dimensões até que, nos anos 1960, com amostras significativas provenientes de diversas aplicações, alguns autores encontraram cinco domínios – que aqui serão chamados de macrocompetências – que poderiam explicar a maior parte da variação contida nos resultados. Após influente trabalho do psicólogo norte-americano Lewis Goldberg (1980, 1981), esses agrupamentos passaram a ser tratados pela sigla OCEAN, conforme se explica no quadro a seguir:

- *Openess to experience* (abertura a novas experiências), propensão a aceitar novas experiências estéticas, culturais ou intelectuais;
- *Conscientiousness* (autogestão), propensão a ser organizado, responsável e esforçado;
- *Extroversion* (engajamento com o outro), direcionamento de interesses e energia para o mundo externo de pessoas e coisas (ao invés do mundo interno de experiências subjetivas). Caracterizado pela afetividade e sociabilidade;
- *Agreeableness* (amabilidade), propensão a agir de modo cooperativo e não egoísta.
- *Neuroticism* (resiliência emocional), propensão ao desequilíbrio psicológico (neuroticismo) e imprevisibilidade e inconsistência de reações emocionais (instabilidade emocional).

O trecho supracitado, foi retirado de um texto atribuído ao Instituto Ayrton Senna (IAS) que foi distribuído aos cursistas durante o “Módulo II – Diálogos socioemocionais”, do Curso de Formação Docente para o NTPPS, edição 2021, promovido pela Coordenadoria

Estadual de Formação Docente e Educação à Distância do Centro de Educação à Distância (Coded/CED) da SEDUC/CE. Na página do IAS³⁶, na internet, constam alguns guias temáticos com redação e abordagens semelhantes ao texto apresentado no Curso, isso traz indícios que se trata de uma produção, muito provavelmente, elaborada pelo IAS, mas ainda assim, não é possível fazer nenhuma afirmação categórica nesse sentido. Chama atenção que dentre os autores citados como fundamentação para o *Big Five*, apenas o último deles, Lewis Goldberg, tem sua produção referenciada. Além do fato de ser um modelo de avaliação de personalidade com origem nas ideias de um dos fundadores das políticas eugenistas europeias, Francis Galton.³⁷

O material do Curso é desqualificado quanto às indicações nominais de autoria, isso se constata empiricamente no próprio documento “original” (ANEXO A). Padrão se que repete na chamada era da “pós-verdade”, mas que não deveria ocorrer dentro de um centro de formação que faz parte do organograma estatal, dado a devida observância dos princípios constitucionais da moralidade, publicidade e eficiência. Não é raro que materiais didáticos distribuídos para a rede pública estadual não atendam critérios básicos da normatividade científica.

Nota-se que, na verdade, os estudos que embasam o *Big Five*, dividem os aspectos socioemocionais em 35 dimensões afetivas. O que Goldberg (1990) fez não foi uma meta-análise, e sim uma síntese, cuja qual ainda não chegou aos cinco fatores, mas em 17 aspectos distintos. Portanto, a delimitação em cinco fatores é puramente arbitrária, uma convenção infantilizada, muito comum na publicidade corporativa, dá-se pelo simples fato da predominância social do sistema decimal (“dez formas para isso, dez competências para aquilo, dez modos de conseguir tal coisa, etc.”). Constata-se que a existência de cinco macrocompetências socioemocionais na literatura que inspira a BNCC não se pauta em uma razão epistemológica, dá-se antes pelo simples fato de, comumente, a mão humana ter cinco dedos, apenas isso.

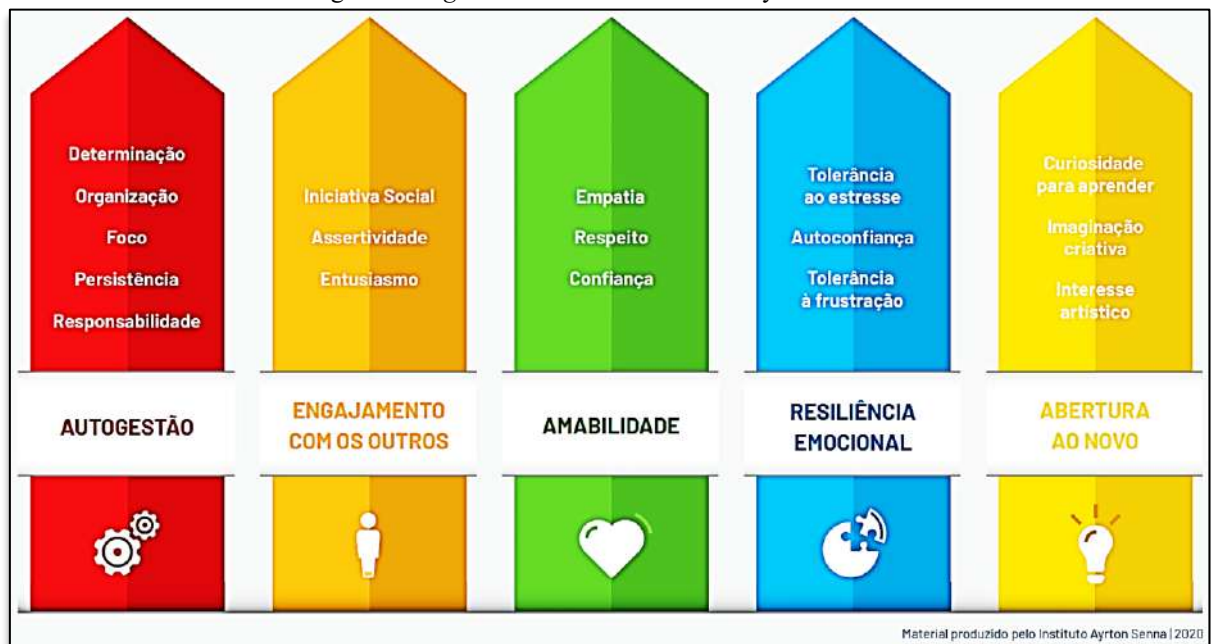
A classificação socioemocional em cinco macrocompetências é tão somente uma convenção. Assim como as cinco palavras-chave que acompanham um resumo na redação acadêmica ou as cinco metas que formam o método de controle e gerenciamento de Doran

³⁶ Cf. <https://institutoayrtonsenna.org.br/nossos-materiais/guias-tematicos/bncc/>.

³⁷ Desfaço aqui minha postura de redator impessoal para dizer que o simples fato de pensar que existe hoje, em escolas públicas, uma política de instrução de origem eugenista é algo que me abala emocionalmente, faltam-me adjetivos para descrever tamanha repulsa, asco, decepção, ojeriza e revolta. Sobre o movimento eugenista no Brasil, ver Stepan (2004) e “O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

(1981), ou simplesmente, Meta SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic, and Time-related*). Portanto, fica aparente que Goldberg (1990) colocou sua intenção de resumir todos os aspectos socioemocionais na palavra *OCEAN* acima da real complexidade psicoafetiva da humanidade, uma tentativa de conferir a seu acrônimo um contorno poético e mnemônico. Todavia, esse processo de reducionismo hermenêutico não se encerra por aí, duas modificações, ainda menos normativas e mais infantilizadas, completaram o epistemicídio que esvazia a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS) – promovida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e oficializada em 2018³⁸ – de sua cientificidade. Tais mudanças afetam a forma de apresentação e meio de circulação da mensagem, idealizada, respectivamente, pelo Instituto Ayrton Senna (Figura 3) e pelo Instituto Aliança com o Adolescente (Figura 4).

Figura 3 - *Big Five* conforme o Instituto Ayrton Senna



Fonte: INSTITUTO Ayrton Senna, 2022, *online*.

Ao radicalizar a pesquisa sobre a emergência das políticas educacionais que versam sobre a centralidade das chamadas competências socioemocionais nos currículos escolares, nota-se uma circularidade labiríntica de produtos autogerenciados de um pragmatismo extremista, revelador de um funcionalismo reprodutivista das bases do capital. Tal embasamento, ou pelo menos seu ponto de partida, no Brasil, remete ao “11º Seminário

³⁸ Cf. “Encontro sobre competências socioemocionais na educação celebra 1º ano de política sobre o tema nas escolas” (SEDUC/CE, 2018). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/12/11/encontro-sobre-competencias-socioemocionais-na-educacao-celebra-1o-ano-de-politica-sobre-o-tema-nas-escolas/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

Internacional de Avaliação Econômica”, promovido pela Itaú Social em 2014, tendo como tema “Competências socioemocionais para o século XXI”, apresentando estudos sobre habilidades não cognitivas na educação.³⁹

Figura 4 - *Big Five* conforme o Instituto Aliança com o Adolescente.



Fonte: INSTITUTO Aliança com o Adolescente, 2017, p. 10.

Uma das principais publicações recrutadas pelos IAS, IAA e pela governamentalidade, para fundamentar a inclusão e ampliação do *Big Five* e seu monitoramento através do SENNA, enquanto políticas públicas – com autoria de Santos⁴⁰ e Primi⁴¹ (2014) – também fundamenta a implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais por parte do IAA. Conforme o currículo Lattes, até dezembro de 2022, nenhum dos autores apresentava formação em cursos de licenciatura. E, salvo poucas orientações, é parca a experiência de ambos com jovens do Ensino Médio no “chão da escola”. Além de se evidenciar uma perspectiva liberal de escola que vai de encontro ao viés crítico que se adota nesta dissertação. Principalmente porque as ações que envolvem o desenvolvimento de competências socioemocionais no Brasil,⁴² em sua genealogia, compartilham a mesma origem das ações

³⁹ Apesar dos documentos e produções escritas do evento não mais estarem disponíveis para livre acesso na internet (Cf. <https://www.itausocial.org.br/noticias/seminario-internacional-de-avaliacao-economica-sera-transmitido-ao-vivo/>), as comunicações do evento podem ser assistidas via YouTube no canal da Fundação Itaú Social.

⁴⁰ Cf. <http://lattes.cnpq.br/1023570038147506>.

⁴¹ Cf. <http://lattes.cnpq.br/5114152079911903>.

⁴² Para uma bibliografia diversificada sobre temas relacionados à socioafetividade na educação, consultar as indicações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPem). Disponível em: <https://www.gepem.org/biblioteca/>. Acesso em: 12 out. 2022.

empresariais de *coaching* motivacional, com seus “gurus” corporativos de alta performance, a saber: a obra de Goleman (2011), “Inteligência Emocional”.

Os criadores desses sistemas, evidentemente, tentam ao máximo transformar essa deficiência num grande benefício disfarçado, apresentando-a como um passo rumo à objetividade que, uma vez universalizada, nos permitirá levar a política além da ideologia para o domínio dos dados empíricos e da racionalidade. (MOROZOV, 2018, p. 142).

Escamoteia-se uma importante característica das ciências da cultura, a própria complexidade das narrativas que a história viva produz, fazendo com que a pesquisa histórico-social fique restrita à linearidade mecanicista que a objetividade tecnocrata almeja. Linearidade que, no século XXI, só encontra credibilidade na ingenuidade ou má fé de seus interlocutores. Caminho inverso a promoção de uma cultura democrática.

Frente a isso, é historicamente significativa a carta aberta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de janeiro de 2014,⁴³ que providencialmente manifestou posição contrária ante o *lobby* privatista de programas de medição de competências socioemocionais, tal qual o SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*). Quem seria responsável por estimular a difusão de mais essa metodologia que forma outro acrônimo com cinco letras? “Admiravelmente”, ela é defendida pelo Instituto Ayrton Senna para introduzir testes socioemocionais como política pública na educação formal brasileira.

As ações e estratégias que balizam as políticas e, conseqüentemente os exames, não são neutras nem destituídas de valores, mas correspondem e apontam para um ideal de sociedade que precisa ser democraticamente debatido. As questões da avaliação são questões de currículo e, portanto, uma arena política, ideológica, cultural e de poder. No campo da psicologia, características socioemocionais costumam ser tratadas como “traços de personalidade” ou “traços de caráter”. Na área da educação tem-se observado certa variação terminológica, na medida em que há estudos em que é adotada a expressão “características socioemocionais” e outros, que ao se apropriarem de expressões mais recorrentemente empregadas pelos economistas, tais como “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais” têm preferido o emprego de “habilidades não cognitivas”. Essas distinções são necessárias para situar que campo de conhecimento está balizando a proposição de testes. (MACHADO, 2014, p. 1).

O documento emitido pela ANPED rejeita, terminantemente, qualquer possibilidade de avaliação massiva de dimensões socioemocionais, mas isso não sustou que tal intento avançasse com a Reforma do Ensino Médio, observa-se na BNCC (2018) uma diluição

⁴³ Cf. <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>.

sutil de tais “competências” em outras áreas do saber para que, assim, os aspectos psicoafetivos sejam manipulados e aquilatados.

Inicialmente, neste estudo, averiguou-se que BNCC não classifica ou define, aspectos psicossociais e afetivos, tampouco indica qualquer literatura de referência. A própria nomenclatura, **competências socioemocionais**, não aparece no texto da Base. O documento cita, uma única vez, que a escola deve atentar às “dimensões socioemocionais” (p.481), mas isso dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente. O que realmente dá margem à inclusão de uma disciplina para instilar uma breve lista⁴⁴ de competências socioemocionais – como o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) – está na oitava competência geral da Base. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2018, p. 10).

De modo complementar, as DCNEM, em seu Art. 8º, parágrafo quinto, indicam que as propostas curriculares do ensino médio devem “considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018, p.5). Portanto, cada sistema e rede de ensino tem liberdade e para escolher como proceder com o desenvolvimento das “dimensões socioemocionais”. É possível, com isso, aprofundar um pouco mais o debate, e refletir sobre certas vicissitudes sobre o como e porquê, da existência da disciplina de NTPPS na rede pública cearense.⁴⁵ A própria SEDUC/CE⁴⁶ define e delimita a disciplina.

É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. (CEARÁ, 2022, *online*, grifo nosso).

Certamente, cabe à pesquisa científica aprofundar o diálogo com as fontes e ir além daquilo que é meramente descritivo. O termo destacado “novas práticas”, quando colocado sem referencial sobre quais seriam, e em oposição a quê, esvazia o significado da mensagem. Todavia, entenda-se que isso não é por acaso, consiste em um subterfúgio presente desde os

⁴⁴ Consultando estudos mais sóbrios, sólidos e cientificamente responsáveis como os trabalhos de Peroni (2015), Caetano (2015) e Muñoz (2022), entende-se que há um projeto de ensino restritivo nas políticas públicas educacionais voltadas aos aspectos psicoemocionais na Educação. E, como é aqui demonstrado, não só restritivo, mas deliberadamente inoperável.

⁴⁵ Não é apresentado aqui nenhuma trajetória epistêmica do programa, nem discutida sua expansão ou os desígnios “oficiais” da disciplina apontada pela Secretaria de Educação quanto a sua inclusão como maior carga horária do currículo do Ensino Médio. Para conhecer mais, ver Forte (2021).

⁴⁶ Cf. <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpps/>

sofistas gregos na antiguidade (ROMEYER-DHERBEY, 1986). Cada pessoa, ou interlocutor, que não estiver realizando uma leitura crítica, preencherá, por si, esta “lacuna” interpretativa, amiúde, com noções do senso comum. Logo, o apelo semântico a qualquer “inovação” como algo carregado de positividade leva os interlocutores a pensarem, cada um por si: o que seriam as “velhas práticas” a serem substituídas e, caso sendo uma pessoa idiota,⁴⁷ até se ponha a elencar, mentalmente, o que seriam também as “novas práticas”, baseando-se unicamente nos próprios desejos, experiências e expectativas. Esta é uma das *estratégias* – no sentido que atribui Certeau (2003) – pelas quais a governamentalidade busca exercer sua hegemonia discursiva nos ambientes formais da educação. Por esta via o debate democrático é manietado pelas assessorias, institutos e fundações educacionais privadas que tão facilmente se alastram nos sistemas de ensino. Isso não significa a inexistência de movimentos realmente comprometidos com uma educação democrática e emancipadora.

A Educação transformadora, mormente, mantém-se por meio de táticas de subversão, abertura de uma Zona Autônoma Temporária (TAZ), conforme Bey (2004), e formas de enfrentamento que escapam à análise puramente teórica. Decerto que a condição ideal para uma ação prática também passa por um crivo ético, por tal leitura cabe considerar o encontro de duas variáveis: querer (vontade) e poder (possibilidade). Nem sempre, profissionais da educação formal que querem se opor à força privatista empresarial podem fazê-lo, como também, outros(as) que podem agir não o querem. E, em ambas situações, pondera-se haver, ou não, prevalência da ideologia da competência sobre a consciência de classe, ou mesmo, além de tudo isso, alguns só estão “cansados demais para refletir”. (ESTUDANTE M3VP, 2022).⁴⁸

Retomando a última citação em destaque (Ceará, 2022, *online*), os quatro conceitos-chave destacados no texto colocado em evidência – competências socioemocionais, interdisciplinaridade, protagonismo estudantil e produção do conhecimento –, são devidamente problematizados ao longo desta dissertação. Mas antes de expor algumas perquisições técnicas mais graves, resta reconhecer que a estruturação, concepção, implantação e elaboração dos manuais didáticos da disciplina NTPPS foram uma realização do Instituto Aliança com o Adolescente (IAA), uma instituição privada que presta serviços através de parcerias com redes públicas de ensino.

⁴⁷ Admita-se o termo ‘idiota’ aqui empregado, como em sua origem grega, como aquilo que diz respeito a algo “privado, individual”, adjetivando o cidadão que se voltava ao individualismo de ideias, portanto, limitando o campo do debate político ao seu conjunto de crenças.

⁴⁸ Interpretação dada por um estudante da 3ª série do ensino médio da EEMTI acompanhada, sobre a situação de docentes e discentes frente ao desmonte da educação durante o governo Bolsonaro.

A história do Instituto Aliança começa em 1998, quando a Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o BNDES uniram esforços para contribuir com a promoção de mudanças culturais e estruturais na região nordeste do Brasil. O resultado foi uma extraordinária iniciativa: a formação de uma aliança estratégica, tendo como aliados principais os “adolescentes protagonistas”. Quatro anos mais tarde, em 2002, as mesmas instituições deram mais um passo significativo na realização dos seus objetivos ao patrocinarem a criação do Instituto Aliança com o Adolescente (IA), associação sem fins lucrativos que assumiu o controle do programa Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste, anteriormente sob a responsabilidade dessas instituições. [...] Em 2019, o Instituto Aliança trabalhou com um portfólio de 24 programas e projetos envolvendo 52.069 atendimentos diretos e 410.527 indiretos, ações estas apoiadas por 23 financiadores, entre órgãos internacionais, iniciativa privada e órgãos governamentais. (PROSAS, 2022, *online*).

Um detalhe que chamou atenção durante o levantamento de fontes foi a existência uma “Carta Aberta” do IAA com tom de retratação pública, mais informações podem ser encontradas com auxílio da página da instituição na internet⁴⁹. Tal detalhe foi um ponto de inflexão para lembrar as prescrições que asseveram o ofício do(a) historiador(a).⁵⁰

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstituir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba (GINZBURG, 1989, p.151).

Para evitar esconsos que venham atalhar a inteligibilidade desse trabalho, ao ressaltar alguns acontecimentos em detrimento de outros, não se busca eleger certos fatos como mais ou menos importantes, apesar de saber que isso é inevitável no trato com a memória. O que se considera como relevante, aqui, são as questões que se pode levantar a partir do objeto eleito – história ensinada, ludicidade e novas tecnologias – e o que as respectivas fontes trazem ao debate.

A complexa tarefa de trabalhar na interseção entre pesquisa histórica e prática docente não se coloca supra ou infra estrutural à função social da produção do saber histórico escolar, ou seja, não se abandona a labuta metódica da pesquisa factual, tampouco se renuncia à investigação dos sujeitos de “carne e osso”, que são o centro do mister histórico. O que se aventa é aproximar a pesquisa sobre a história ensinada e a visão escópica⁵¹ que a Pedagogia proporciona, em especial, sobre o consumo de produtos educativos “prontos”, apenas para

⁴⁹ Cf. <http://www.institutoalianca.org.br/>.

⁵⁰ Cf. CARTA ABERTA DO INSTITUTO ALIANÇA COM O ADOLESCENTE. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/carta_aberta_do_instituto_alianca_com_o_adolescente_2022.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

⁵¹ *Scopia*, vem do grego “*skopeos*”: o ato de observar. Ao introduzirmos o prefixo “e”, que pode ter a mesma função do prefixo “tele”, temos o ato de observar remotamente, com a diferença que a visão escópica é graduável (variável), pode-se aproximar ou distanciar o enfoque quando necessário.

“aplicar” em sala de aula, bem à moda da educação-mercadoria e sua lógica direcionada às novas tecnologias.

Desse modo, como um mapa de várias escalas, esta pesquisa procurou contornar diversas dificuldades no intento de efetuar um construto didático emerso da abordagem analítica de um fenômeno através de suas dimensões simultâneas, evidenciando aquilo que diferencia um produto didático tecnodocente de um produto educativo capitalista típico do produtivismo empresarial. Nesse sentido, a Carta Aberta do Instituto Aliança com o Adolescente surgiu como um documento-chave durante a coleta de fontes, algo destoante entre textos laudatórios redigidos com intuito notadamente publicitário, um estranhamento entre palavras frequentes, digressão que se torna relevante justamente por sua opacidade, como orienta o paradigma indiciário.⁵²

Figura 5 - Condenação do Instituto Aliança na Justiça do Trabalho.



Fonte: Tribunal Superior do Trabalho *apud* Bahia Notícias [online], jun. 2015.

O IAA, foi condenado a indenizar por danos morais uma secretária com problemas psicológicos demitida durante a licença-saúde. A Quinta Turma do Tribunal Superior do Trabalho (TST) não acatou o recurso da instituição e manteve a condenação, conforme a página do TST na internet, a secretária foi demitida por conta de uma prorrogação de auxílio-doença pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), “após ser comunicada da dispensa por telefone, sofreu um surto de depressão e tentou suicídio cortando os pulsos” (JUSTIÇA, 2015, *online*, grifo nosso).

⁵² Cf. Ginzburg (1989), Leandro e Passos (2021).

Realizando uma averiguação mais dedicada sobre o histórico do IAA em suas relações cotidianas de poder, não foi encontrado nada ligado diretamente à existência do fato que provocou a publicação da carta aberta, mas pelo o histórico da empresa, talvez não seja um caso isolado este noticiado pelo BN Justiça (Figura 5). Além deste, o referido Instituto é citado em outros quatro processos trabalhistas que correm no TRT da 5ª Região.⁵³ Certamente, é providencial explicitar que a Instituição contratada para cuidar da dimensão psicossocial de milhares de alunos e alunas da rede pública, não cuida nem de seus próprios trabalhadores, na verdade, lhes fragiliza a saúde mental e leva ao adoecimento.

2.1.2 *Torto arado*

Estudos citados em uma apresentação distribuída pela SEDUC/CE no Curso de Formação Docente para o NTPPS (2021), veiculavam dados de um trabalho que teria sido realizado em 2015, com 66 escolas, para medir o impacto do NTPPS através do SENNA, do qual teria se chegado aos resultados apresentados a seguir.

Figura 6 - Impacto do NTPPS sobre o desempenho escolar.

		Desempenho em Matemática	Desempenho em Português
Sexo	Menino	2,82	1,95
	Menina	3,79	2,33
Reprovação	Sim	6,38**	5,02*
	Não	2,24	1,27
Escolaridade da mãe	Baixa	2,33	-0,93
	Alta	5,94	6

Fonte: Apresentação prof. Daniel Santos

Fonte: Daniel Santos [sic] Coed/CED, SEDUC/CE, 2017.

O referido material entregue aos cursistas pelo Ambiente Virtual do Centro de Educação a Distância (AVACED), da SEDUC/CE, indicava apenas três fontes na bibliografia: o 11º Seminário Itaú Internacional; um trabalho de Anita Zuppo Abed, intitulado “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o

⁵³ Processo 0000709-22.2013.5.05.0032 (consignante); 32a. Vara do Trabalho de Salvador; 30/08/2013 a 16/09/2015; diário oficial: TRT da 5ª Região (Bahia). Processo 0000800-27.2012.5.05.0007 (agravante, recorrente e outros); 2a. Vara do Trabalho de Salvador; 30/01/2013 a 27/03/2017; diário oficial: Tribunal Superior do Trabalho. Processo 0021000-88.2005.5.05.0431 (plúrima réu e agravado); Vara do Trabalho de Valença; 15/10/2012 a 02/04/2013; diário oficial: TRT da 5ª Região (Bahia). Processo 0101695-52.2016.5.01.0076 (requerido, reclamado e outros); 1ª Vara do Trabalho de Petrópolis; 16/11/2016 a 07/11/2018; diário oficial: TRT da 1ª Região (Rio de Janeiro). Retirado da página 5955 do TRT da 1ª Região.

sucesso escolar de alunos da educação básica.” (São Paulo, 2014), a pesquisa de Daniel D. Santos que consistiria em uma “Avaliação de Impacto do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais” (2015) e mais nada. Como em tantos outros materiais mobilizados no mesmo Curso, faltam cuidados mínimos de padronização normativa, indicação de fontes e referências que possibilitem a checagem de dados, retestagem de métodos e meta-análise de resultados.

Por isso, é possível questionar os estudos que validariam a importância do *Big Five* para o cotidiano de jovens do Ensino Médio. Além disso, o NTPPS destoa de outros projetos de pesquisa que Daniel Santos participa, posto que os demais se voltam à primeira infância ou séries iniciais do ensino fundamental.⁵⁴ E, mesmo no relatório elaborado em conjunto com Primi (2014), que se configura em uma revisão de literatura, não constam os dados citados sobre as 66 escolas do Ceará. Desse modo, vê-se que parte das palestras e comunicações voltadas para professores(as) da rede pública cearense em defesa da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS) e de suas propostas pedagógicas dentro do contexto do “Novo” Ensino Médio, não se baseiam em estudos com jovens do Ensino Médio, sequer foram elaboradas em diálogo com as licenciaturas.

Se argumentos *ad hominem* geralmente conformam considerações tacanhas, seria uma irresponsabilidade, entretanto, desconsiderar a histórica luta dos(as) graduados(as) em licenciaturas, enquanto profissionais do Ensino, por reconhecimento da profissão docente e do lugar da pesquisa em Educação. Basta rememorar que até os anos 2000, tinha-se um “chão de escola” preenchido pela postura bacharelesca de professores oriundos de quaisquer áreas de formação, especialmente no ensino secundário.

O procedimento aqui utilizado na busca dos estudos, supostamente realizados em 66 escolas da rede pública cearense,⁵⁵ foi o esquadrinhamento de todas as publicações das quais participaram Daniel Santos e Anita Abed entre 2014 e 2015, além de todas as publicações como mesmo universo e recorte – escolas públicas do Ceará ente 2014 e 2015 – no cruzando com os comandos de busca ‘Competências Socioemocionais’ e ‘NTPPS’, com isso, o resultado foi: nada.⁵⁶

⁵⁴ Conforme pesquisas em andamento informadas no Lattes do autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1023570038147506>. Acesso em: 20 dez. 2022.

⁵⁵ Chegou-se à constatação que o universo analisado seriam escolas do Ceará por conta de uma citação presente no material que se referia ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), porém não foi apresentado o contexto da suposta pesquisa, tampouco seu recorte.

⁵⁶ As buscas foram feitas no SciVerse Scopus, eduCAPES, Google Acadêmico e nos portais da SEDUC/CE e do Instituto Ayrton Senna.

Mesmo a despeito de todas as incoerências e apedutismo nos manuais do Curso para o NTPPS e, relevando qualquer possível desonestidade científica,⁵⁷ admitindo-se como existente e válido o estudo que produziu os resultados observados na Figura 6, mesmo assim, a implantação de disciplinas como NTPPS, independente da denominação que receba nos recônditos do país, é contraditória e está longe do consenso anunciado por Santos e Prime (2014).

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores. [...] Grande parte dos trabalhos empíricos utiliza escalas e testes para medir aspectos particulares da personalidade e enquadrá-los em ao menos um dos domínios dos Big Five. (*Ibidem*, p. 17).

Nos últimos anos se avolumaram as críticas ao modelo *Big Five* e sua presença na agenda de políticas públicas. Entretanto, por contar com apoio de organismo internacionais como o Fórum Econômico Mundial e a OCDE, as publicações financiadas pelo capital empresarial, que difundem a lógica da educação-mercadoria, reproduzem-se em ritmo industrial, impossível de ser acompanhando pela pesquisa acadêmica séria não-reprodutivista que se faz em ritmo artesanal. Assim, os espaços da educação formal estão sempre inundados com a versão mais atual do discurso das pedagogias do “aprender a aprender”, a saber: um modelo no qual “competência gera competência”.⁵⁸

Há ainda que se considerar o referencial comparativo escolhido por estudos como o de Santos (2015) para confrontar as realidades analisadas. Isto é, aceitando-se como comprovado que exista, de fato, um melhor desempenho escolar dos(as) estudantes que contam com 2h ou 4h semanais de aulas como NTPPS no currículo, ainda assim, este seria um resultado metodologicamente frágil, que apenas afirma o óbvio. Sim, ter aulas de Competências Socioemocionais amplia os saberes socioemocionais. Da mesma forma, a aula de Química amplia os saberes sobre fármacos, a aula de Geografia amplia a capacidade de georreferenciamento e a aula de História amplia os conhecimentos sobre eventos do passado. Porém, estudos que se voltam simplesmente ao fator soma, ter ou não (zero ou um), já partem de uma premissa acrítica, voltada a se firmar sobre um binarismo lógico como base epistêmica.

O binarismo aqui se refere à perspectiva da lógica clássica (ANDERY *et al.*, 2001) com influência sobre a noção algébrica de ‘verdadeiro’ ou ‘falso’, base do pensamento

⁵⁷ Muitos estudos que se voltam aos impactos do *Big Five*, como o realizado por Antonelli-Ponti, Picoli, Barbosa e Santos (2022), dão-se no campo do Ensino Fundamental, aplicá-los, por analogia, a jovens do Ensino Médio para justificar disciplinas como o NTPPS seria patente exemplo de desonestidade.

⁵⁸ Problemática que será melhor discutida na seção 2.2.2, deste capítulo.

computacional (não quântico) e da linguagem digital. Todavia, este “binarismo da ausência”, apresentado pelos defensores do *Big Five* nas escolas, corresponde a um pseudo-binarismo, pois não há realmente duas opções, dado que o contraditório, de fato, inexistente. Logo, no que diz respeito à distinção entre estudos exploratórios e comparativos – especialmente nas Ciências Sociais Aplicadas, onde a ausência nem sempre implica em vazio – o binarismo não necessariamente é sinônimo de polarização. Assim, a forma qualitativa de estudos históricos entre duas possibilidades, geralmente presente e passado, admite uma série de variáveis que influenciam na consciência histórica e, como isso, nos resultados de pesquisa.

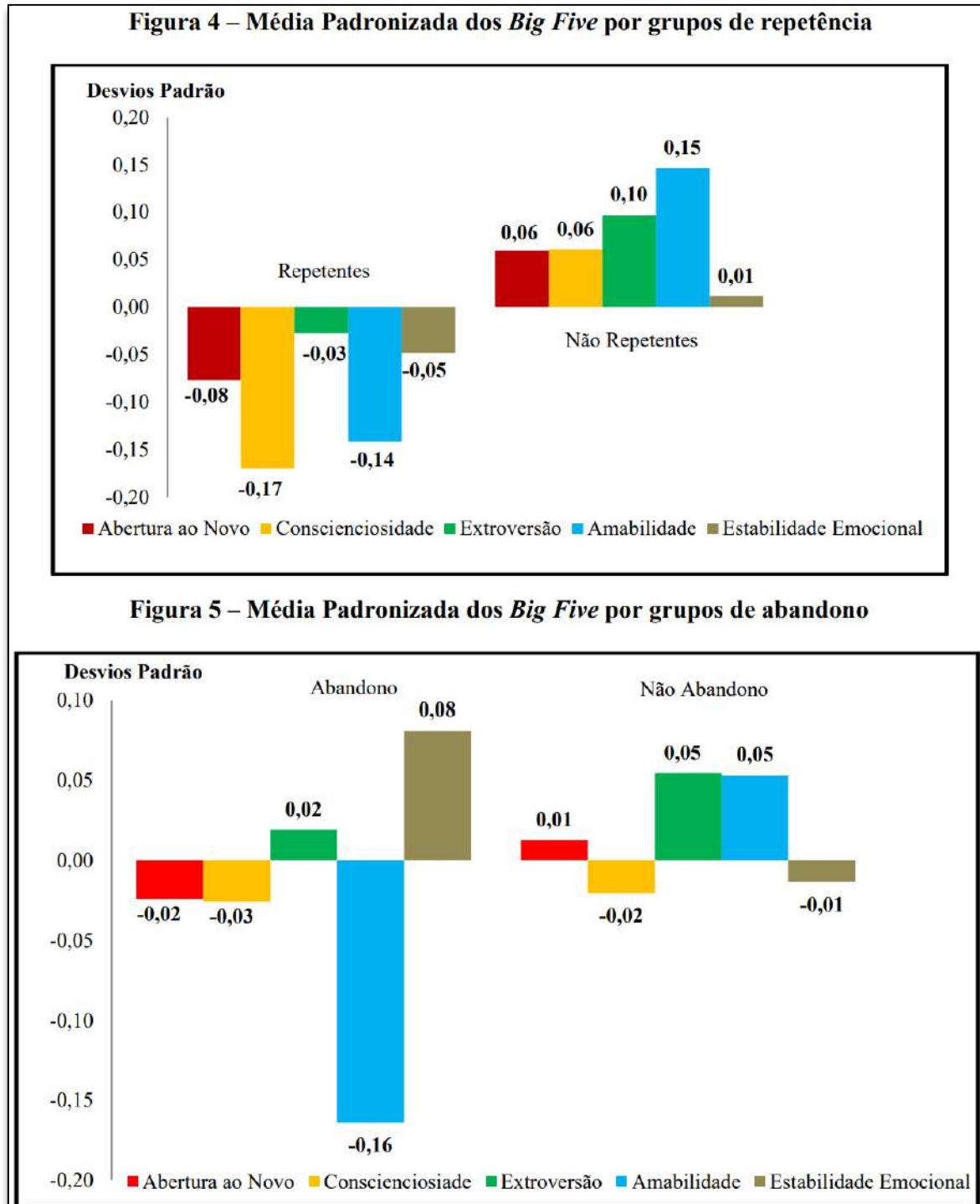
Cabe, ainda, uma justa ressalva, note-se que tanto produções patronais, descritivas, acrílicas ou crítico-reprodutivistas – como as de Santos e Primi (2014), Freire, Silva, Sousa e Soares (2019), Gonçalves (2019), Oliveira (2019), Pereira e Nascimento (2021) – quanto às pesquisas críticas e de maior rigor analítico – como os de Carlos (2019), Santos, Berlinger e Castilho (2017), Leal, Silva e Taveira (2019) – são entendidos aqui como integrantes do mesmo conjunto de investigações não radicais, por apresentarem a mesma carência material, pois não se voltam às raízes problemáticas dos temas investigados sendo, portanto, estudos mais cinemáticos que dinâmicos. Tal “lacuna” também é observada nos trabalhos analisados por Oliveira e Muszkat (2021), trata-se da redução de um tema complexo a um pseudo-binarismo, ou binarismo da ausência, tonsurando mesmo a lógica aristotélica.

A utilização dos princípios da identidade, da não contradição e do terceiro excluído, mesmo que suportando proposições contrárias, contraditórias e subalternas da lógica clássica, quando utilizados nas Humanidades Digitais sem lastro teórico, contribuem para difundir a ideia errônea de que a lógica independe ou se sobrepõe ao exame filosófico. Desconsideram-se os inúmeros sistemas lógicos criados como complementos ou como alternativas à lógica clássica, fazendo mais sentido, hoje, falar de lógicas como uma multiplicidade. (VELASCO, 2020). Toda essa concatenação de ideias serve para evidenciar que os projetos nos quais o IAS busca respaldo para seu modelo escolar do *Big Five*, por conseguinte, os trabalhos do IAS e a disciplina NTPPS não são compostos por argumentações lógicas – ao se constatar que a mesma a lógica clássica demanda a existência do contraditório – menos ainda por embasamento epistemológico, dado que utilizam métodos de estudos comparativos para leitura de dados compilados em investigação exploratória isolada.

Em suma, se tal perspectiva ainda tem espaço em pesquisas experimentais nos ambientes controlados em laboratório. No campo das humanidades (para contornar o termo ciências humanas, posto que todas são), o binarismo não dá conta da complexa hiperculturalidade do século XXI. As produções que defendem alguma eficácia das aulas do

programa de competências socioemocionais do IAS e IAA, ainda o fazem apresentando, geralmente, apenas dois cenários possíveis: com as aulas (1-um) ou sem as aulas (0-zero), aqui chamado de **binarismo da ausência**, pois o contraditório é tão somente a inexistência. Falta outra opção que pudesse, materialmente, ser apresentada como alternativa, não se tratam de verificações entre A ou B, entre o NTPPS ou ‘outra coisa’, mas entre existir algum espaço no currículo para autorregulação emocional, ou não, como nos gráficos contidos na figura a seguir.

Figura 7 - Relação entre os traços do *Big Five* e a médias de repetências e abandono em Sertãozinho-SP.



Trabalhos como os de Carlos (2017) ilustram tentativas de relacionar atitudes indesejadas de alunos(as) com traços de personalidade, abordagem explicitamente determinista. Sobretudo, questionam-se as próprias acepções e tentativas de classificar “perfis” pré-estabelecidos como tendo consequência direta sobre “sucesso” ou “fracasso” escolar. Proposta “educativa” tanto mais contestável na medida em que os(as) estudantes procuram estabelecerem, entre si, critérios de diferenciação e segregação quanto mais são pressionados(as) a se exporem ao grupo, o que pode trazer consequências graves à saúde psíquica de alunos(as), principalmente quando estes(as) são levados(as) a socializar a própria intimidade, gerando uma hiperexposição, ferindo o direito à privacidade em troca de notas no boletim. Assim, contrariando lei nº 8.069, de 1990,⁵⁹ as aulas que trabalham Competências Socioemocionais pautadas pelo *Big Five* aludem ao violento jargão “criança não tem querer”.

Nas EEMTIs do Ceará, o NTPPS é uma disciplina constante no boletim e histórico escolar, com alunos e alunas sendo avaliados com notas de 0 (zero) a 10 (dez) para características psicossociais e traços de personalidade. E, mais grave ainda, a critério de qualquer professor ou professora de qualquer disciplina, com qualquer formação. Na escola pública acompanhada nesta dissertação, foi marcante o caso de certa “figura docente”, que ingressou na escola para lecionar Inglês, mas que assumiu também a disciplina de NTPPS e, por ser uma cristã bolsonarista, passou a entrar em choque com alunos e alunas em temas ligados a diversidade e pluralidade cultural.

Assim sendo, os resultados de tal avaliação podem, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados pelos proponentes do instrumento, amplificando os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas. Diante da imprecisão das categorias e da decorrente parcialidade dos resultados e diagnósticos, os impactos da medição na intervenção pedagógica tornam-se problemáticos e as anunciadas contribuições à educação pública tornam-se discutíveis. (SMOLKA, 2015, p. 237).

Considera-se aqui de uma irresponsabilidade imensurável o formato de disciplinas como o NTPPS que tencionam, sem acompanhamento de um(a) profissional da psicologia, transformar a sala de aula em uma “terapia em grupo”. A escuta coletiva requer ainda um preparo maior de profissionais das áreas afins, além do fato que grupos de terapia funcionam sob um contrato de “sigilo” entre pares e com número limitado de participantes, condições geralmente incompatíveis como a realidade das escolas da rede pública em nível médio. O poder público não tem cuidado em acompanhar e avaliar o NTPPS quanto aos traumas que podem advir de uma socialização inconsequente da própria intimidade por parte de alunos(as)

⁵⁹ Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e dá outras providências.

e professores(as), faltam estudos sérios e críticos que atestem a segurança do *Big Five* na forma que está sendo empregado no Ensino Médio brasileiro. Some-se a tudo isso, também faltam análises sobre a saúde mental de professores e professoras que trabalham com a dimensão socioemocional de dezenas, até centenas, de estudantes sem o devido acompanhamento psicológico.

Em todo o Ceará, professores e professoras de quaisquer áreas de formação, da Química às Artes Cênicas, das mais nomotéticas às mais idiográficas, ministram aulas em que, supostamente, seriam desenvolvidas as dimensões socioemocionais dos estudantes. Todavia, não existem requisitos mínimos específicos de formação acadêmica ou experiência para que, na rede pública estadual, professores e professoras sejam lotados em tais disciplinas, relativas às competências socioemocionais e projeto de vida. Não se exige formação em Pedagogia ou Psicologia, nem que haja uma congruência formativa por afinidade de área do conhecimento – como o “notório saber” – tal qual alguém com graduação em Filosofia e especialização em Psicopedagogia, por exemplo.

Não são poucos os estudos e pesquisas que corroboram com as preocupações deste trabalho quanto aos interesses por trás da aplicação massiva e difusa do *Big Five* na Educação Básica. Todavia, muitos trabalhos se perdem em meio a imensidão de conteúdos produzidos pelos agentes militantes da educação-mercadoria, tamanho é o *lobby* dos grandes institutos e fundações privadas que, mesmo nos repositórios acadêmicos, avolumam-se produções pouco dinâmicas e patronais como os trabalhos de Everton (2019) e Forte (2021), e também, alguns trabalhos que buscam alguma pretensa neutralidade⁶⁰ – textos que procuram ficar “em cima do muro” – sendo mais descritivos que analíticos e de pouca criticidade, é o caso das produções de Lago (2017) e Gonçalves (2019).

Conforme suscita a Pedagogia freireana, daí a necessidade de uma prática docente subversiva, para que haja uma real mudança de paradigma em função de um ensino-aprendizagem não-reprodutivista. Por isso, este é um trabalho que se liga à tecnodocência de Lima e Loureiro (2019) e à Pedagogia histórico-crítica, em concordância com Saviani (1999) e Duarte (2008). Por conseguinte, entende-se que é função da Educação Escolar possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados.

Assim, na tentativa de superar tanto o poder ilusório (Teorias não críticas), como a impotência (Teorias crítico-reprodutivistas), entende-se que é na elaboração do saber

⁶⁰ No Brasil de 2023, não há mais “carapuça” que sirva a quem se coloque em um suposto lugar de isenção política, o clichê “nem direita, nem esquerda, prefiro olhar para frente”, já revela um posicionamento político evidentemente favorável a dominação hegemônica. Na produção acadêmica, isso se evidencia em textos que se apresentam mais informativos que problematizadores.

que se devem engajar os que lutam pela garantia de um ensino de qualidade [...] Percebe-se pois, que, mesmo veiculando a cultura e a ideologia burguesa, a escola que instrumentaliza, que ensina, que leva o aluno a aprender, refletir, criticar, oferece condições de fazer valer os interesses não só da burguesia, mas também dos outros setores. (PORTO, 2002, p. 26).

Em contrapartida, pesquisas como a dissertação de Lago (2017), apesar de ter sua premissa rejeitada nesta dissertação, buscam indicar formas de relacionar competências socioemocionais com competências de carreira na produção de sentido para a exploração da classe trabalhadora, “para auxiliar os indivíduos no processo de adaptações às velozes mudanças.” (p. 124). Ainda assim, tem reconhecido aqui seu rigor procedimental de estudo. Com isso, balizando que, ao indicar os estudos que dão suporte ao NTPPS formatado pelo IAA como inconsistentes ou tendenciosos, não se trata apenas de discordância ideológica. Posto que não se nega a coerência teórico-metodológica da pesquisa de Lago (2017) que reproduzindo a ideologia dominante, por isso oposta aos pressupostos aqui defendidos, visto que o trabalho da autora abertamente defende o avanço da lógica empresarial sobre a gestão da escola pública e do ensino.

De fato, se a escola, ou os profissionais da educação não só reconhecem, mas relevam a dimensão afetivo-emocional do desenvolvimento humano, isso **não** significa reconhecer a importância de uma única abordagem, nem significa assumir tal dimensão em termos de “competências não cognitivas”. Como podemos constatar, há uma extensa e heterogênea produção, que tem repercutido, de maneiras diversas, na formulação de políticas públicas, proporcionando subsídios para a elaboração e implementação de propostas curriculares e programas de ensino em diferentes redes estaduais e municipais do país. (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 234).

Os dados coligidos por Everton (2019), demonstram uma realidade sensível sobre as causas que levam ao abandono e cancelamento de matrículas na última etapa da educação básica. Além das causas mais comuns, gravidez/maternidade, trabalho e necessidade de cuidar de parentes, em 50,9% dos casos – conforme os números da Figura 8 – os “motivos não são conhecidos pelas escolas. O que amplia o percentual de invisíveis.” (*Ibidem*, 2019, p. 229).

A matrícula inicial era corrigida e os estudantes com matrículas canceladas sequer eram citados nominalmente. Por isso os denomino “invisíveis”, já que não são citados nas atas, diários e outros documentos da escola. Simplesmente deixavam de existir. São os primeiros desengajados da escola. Por isso mesmo, investiguei também os motivos dos estudantes que efetuam matrícula, mas não frequentam a escola. (EVERTON, 2019, p. 229).

Figura 8 - Quadro de matrículas canceladas e abandono em Acaraú-CE

Quadro 11 - Taxas do abandono e das matrículas canceladas informadas pelas escolas da CREDE 3 / 2016 - 2019				
ANO	ABANDONO Nº ABSOLUTOS	%	MATRÍCULAS CANCELADAS	%
2016	721	8%	124	1,3%
2017	503	5,33%	268	2,66%
2018	472	4,82%	202	2,02%
2019	--	-	167	1,65%

Fonte: Elaboração da autora com base no Monitoramento da Movimentação Escolar, CREDE 3 - 2016- 2019.

Fonte: EVERTON, 2019, p. 229.

A dissertação de Everton (2019) aprofunda o exame sobre o desenvolvimento da PDCS, aspecto caro à problemática desta pesquisa. A partir dos dados compilados no trabalho da autora, fica evidente que as ações de maior impacto sobre a realidade dos(as) estudantes é proveniente de ações extrassala. Das ações que formam a PDCS, o programa que mais contribui para reduzir a evasão e tornar a estadia na escola mais significativa é o PPDT, cujo qual possui menor carga horária em sala que Projeto de Vida e NTPPS. Poder-se-ia argumentar que a PDCS é um grupo de ações que só funcionam em conjunto. Todavia, a pesquisa de Everton (2019) demonstra que a existência, ou não, do NTPPS não traz alterações significativas nos dados de abandono ou cancelamento de matrículas, ao passo que a consolidação do PPDT ocorrera após sua comprovação como programa exitoso frente ao desengajamento.

As disciplinas de Projeto de Vida e NTPPS, respectivamente, têm 2h/a(horas/aula) e 4h/a semanais de parte considerável das escolas da rede pública estadual do Ceará. Já o PPDT, com a disciplina de Formação para a Cidadania (FC), dispõe de um 1h/a dentro *grade curricular* (terminologia mais oportuna para o NEM). No PPDT, os(as) professores(as) contam uma maior carga horária fora da sala de aula (3h/a). Logo, o que realmente gera impacto positivo são as ações que os (as) Professores(as) Diretores(as) de Turma realizam extraclasse, proporcionando uma maior integração escola-comunidade. (EVERTON, 2019).

Fica evidente que quanto maior o tempo de planejamento docente, melhor a qualidade total da educação nacional, em todo e qualquer viés ou corte que se analise, até mesmo pelos próprios critérios e índices que importam à agenda ultraliberal, a constatação de êxito é diretamente contrária à hiperexploração do trabalho docente que se observa nos sistemas de ensino no Brasil, sobretudo na Educação Básica.

Para os ultraliberais, a educação se reduz essencialmente a um insumo econômico. Não é à toa que a régua para medir a qualidade desse insumo, padronizado internacionalmente, é determinada pelo resultado médio do país no *Programme of International Student Assessment* (Pisa). [...] Sem entrar no mérito daquilo que é

efetivamente mensurado pelo Pisa, a questão é que suas medidas não levam em conta as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações na, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso impossibilita que tá realização do processo de ensino aprendizagem. A mesma organização, em seus relatórios anuais, vem afirmando que o Brasil investe menos do que o necessário por aluno na educação básica pública. (CARA, 2019, p. 28).

Da mesma forma, ao explicitar controvérsias nos fundamentos do construto *Big Five*, Smolka *et al.* (2015) discutem a utilização da análise fatorial como base para o estudo da personalidade e problematizam a separação das dimensões cognitiva e emocional. Com isso, contesta-se a redução da personalidade a poucos traços analisáveis separadamente, sob o risco de sujeitar a complexidade do desenvolvimento humano a competências estipuladas como desejáveis, asseverando que a proposta de implantação do *Big Five* fora do ambiente clínico é reveladora de determinados interesses político-econômicos.

Os questionamentos evidenciam que por trás da aparente pertinência e simplicidade do modelo, escondem-se problemas de várias ordens. Os argumentos levantados pelos proponentes a respeito da conveniência dos procedimentos e do instrumento de avaliação – “economicamente viável para aplicação em larga escala”; “cientificamente robusto para subsidiar pesquisas acadêmicas na área”; “visão rigorosa” dos estudos e “impacto positivo comprovado pela evidência científica” – ficam, desse modo, extremamente fragilizados. Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar. (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 236).

Os estudos comparativos sérios, trabalhos que investigam outras possibilidades de currículo, com outros modelos de desenvolvimento das dimensões socioafetivas ou mesmo colocando o *Big Five* em perspectiva, têm sido ignorados pela governamentalidade. Não faltam exemplos de prática educativas menos contestáveis, seria mais produtivo cientificamente analisar, de modo comparativo, escolas em que a carga horária do NTPPS fosse para Música ou Teatro, poder-se-ia ampliar a carga horária das Artes, já quase apagada do currículo no “Novo” Ensino Médio e assim medir o impacto de tal mudança nos tão sacralizados indicadores de “aprendizagem”.

Da mesma maneira quanto à Educação Física, que também deixou de ser componente obrigatório ao longo de todo o ensino médio (pela lei nº 13.415, de 2017). Negligenciar a importância do esporte para saúde e bem-estar emocional, como faz “Novo” Ensino Médio, não parece ser a via de ação correta de qualquer proposta que realmente pense uma educação integral. Sem esquecer da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que ainda tem sua importância ignorada nos currículos escolares, outro exemplo de esvaziamento da materialidade

prática das ações reformistas do discurso ultraliberal, especialmente na pauta da inclusão social. Configurando o sequestro da agenda educacional por parte dos agentes que defendem a lógica da educação-mercadoria.

Seria um contrassenso dizer que os aspectos socioemocionais não importam à educação formal, mas mesmo por nesse campo afetivo tão ligado à intimidade dos sujeitos, vê-se a imposição da lógica da educação-mercadoria. O trabalho de acompanhamento socioemocional feito pela rede pública, no Ceará, pauta-se na aplicação de diálogos em grupos no modelo corporativo empresarial do *Big Five*, utilizado por agências de contratação de mão de obra em “dinâmicas” de entrevistas de emprego, geralmente resultando em um laudo de perfil socioafetivo dos candidatos e candidatas.

[...] há dois referenciais bastante usados e conhecidos: o da Casel (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), uma organização de Chicago (Estados Unidos) que trabalha com cinco aspectos de aprendizagem socioemocional – autoconhecimento, autorregulação, sociabilidade, competências de relacionamento e tomada de decisões responsáveis. Outra linha, que possui pontos de contato com a da Casel, é a do *Big Five Factors* (Cinco Grandes Fatores da Personalidade). Ela apresenta cinco grandes domínios: abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo (instabilidade emocional). (AVANCINI, 2018, *online*).

A matéria de Avancini (2018) confirma o *Big Five* como modelo adotado pelos principais grupos privados de maior penetração na educação pública do país: Fundação Lemann,⁶¹ Instituto Ayrton Senna,⁶² Instituto Unibanco;⁶³ Instituto Península;⁶⁴ Instituto Natura e Itaú Social. Esse quinteto empresarial, ao contrário da comunidade acadêmica, rapidamente soube montar um consenso, e foi priorizado pela governamentalidade para “tomar a dianteira” das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que concerne à carga horária curricular e inclusão de aulas para “ensinar” habilidades socioemocionais em toda a educação básica e empreendedorismo para os níveis médio e superior.

⁶¹ Cf. “Conheça as três habilidades para os professores do futuro”. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/conheca-as-tres-habilidades-para-os-professores-do-futuro>. Acesso em: 08 nov. 2022.

⁶² Cf. “Motivação para aprender” [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/IAS-e-book-motivacao-para-aprender-vol-1.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

⁶³ O Instituto Unibanco, apesar de não estar diretamente ligado a implementação do *Big Five* se destaca enquanto parceiro privado da rede pública estadual do Ceará, sendo responsável por iniciativas como Programa Jovem de Futuro (PJF) e do Programa Professor Diretor de Turma (PPDT). Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/01/IU_CadernoPraticas_CE_2019.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

⁶⁴ Instituto Península é a entidade privada que substituiu o Aliança como entidade parceira da SEDUC/CE para o desenvolvimento das ditas Competências Socioemocionais. Cf. “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS” Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/ambiente-de-apoio-a-formacao-docente/cursos-em-parceria/competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço por que ele vai sendo construído e destruído, permanentemente, seja pelo homem, seja pelas forças da natureza (LIMA, 1989, p.13).

Ao não produzir um consenso, certamente que a primeira versão da Base e os debates que contavam com maior participação da comunidade diretamente envolvida, perderam força, mesmo longe de ser esse o único motivo que explica o contexto atual, é nítido que o ‘lugar’ do discurso curricular logo foi ocupado pelos interesses privatistas da educação-mercadoria, prontamente escanteando movimentos sociais de base popular e grupos acadêmicos mais progressistas. Outro fator que também influencia o sucesso da ideologia liberal não se explica na curta duração, pois é mais profundo na mentalidade ocidental.

Somos hoje dominados demais pelo ego, atordoados, sim, embriagados por ele. O ego vigoroso e narcisista encontra no outro antes de tudo, assim mesmo. Também mídias digitais beneficiam o desaparecimento do outro. Elas reduzem a *resistência do outro* ao torná-lo *disponível*. Conseguimos cada vez menos perceber o outro em sua alteridade. Se o outro é roubado de sua alteridade, ele se deixa, então, apenas consumir. (HAN, 2021, p. 101).

A educação é parte importante do controle ideológico e fundamental à reprodução do sistema capitalista. Sendo assim, é possível pontuar que o Golpe de 2016 e a BNCC (2018) fazem parte do mesmo processo. Torna-se agora mais evidente esse embate entre ideologias de base excludente e de base inclusiva,⁶⁵ que projetam sociedades distintas e, por isso mesmo, planeiam distinções nos sistemas e redes de ensino. Programas com aproximações e divergências quanto à intencionalidade e objetivos na formação dos(as) jovens estudantes para o mercado de trabalho. O maior volume das ditas competências socioemocionais na rede pública já transparece o que deles(as) se deseja, com estreita verossimilhança em relação ao contexto presente na marcante narrativa do romance de Vieira Junior (2019), que nomeia esta subseção:

O gerente queria trazer gente que “trabalhe muito” e “que não tenha medo de trabalhar”, nas palavras de meu pai, “para dar seu suor na plantação”. Podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença das famílias na terra. Podia colocar roça pequena para ter abóbora, feijão, quiabo, nada que desviasse da necessidade de trabalhar para o dono da fazenda, afinal, era para isso que se permitia a morada. Podia trazer mulher e filhos, melhor assim, porque quando eles crescessem substituiriam os mais velhos. Seria gente de estima, conhecida, afilhados do fazendeiro. Dinheiro não tinha, mas tinha comida no prato. Poderia ficar naquelas paragens, sossegado, sem ser importunado, bastava obedecer às ordens que lhe eram dadas. (p. 41, grifo nosso).

⁶⁵ Optou-se por um viés “aberto”, mais freireano, do conceito de ‘ideologia’, divergindo da concepção mais ortodoxa do marxismo, isso porque, aqui, admite-se o conceito de ‘hiperculturalidade’ (HAN, 2019), considerando que a interdependência entre ‘consciência de classe’ e ‘ideologia’ tem relação direta com a mobilização da ‘consciência histórica’.

O trecho revela uma aproximação mais que factível com as formas de exploração do trabalho em qualquer contexto (primeiro, segundo ou terceiro setor da economia), mas que frente à realidade do Brasil de 2022, para muitos(as) brasileiros(as) comida no prato só mesmo em romance. Além do próprio modelo em si, como aplicado pela rede pública, divergir das possibilidades que contam as redes privadas. O que fica evidente nos currículos do “Novo” Ensino Médio, sejam formais, reais ou mesmo quanto ao que se oculta (JESUS, 2008) – dada a força hegemônica da cultura do empresariamento educacional –, é o projeto de subserviência ao mercado.

Com respeito aos pormenores do modelo *Big Five*⁶⁶, alguns dados são reveladores sobre as razões pelas quais tal modelo se tornou bastante difundido entre as escolas brasileiras. Foi possível identificar, pelo menos, dois motivos mais evidentes: sua aplicabilidade alinhada às tendências liberais de educação, com instrumental de testes de personalidade validados, no Brasil, pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP); e, ser consolidado e amplamente utilizado no mundo corporativo empresarial para seleção de candidatos em vagas de emprego.

Esta pesquisa identificou, ainda, uma contradição no próprio perfil profissional a quem cabe desenvolver tal conjunto de competências ou dimensões socioemocionais. Pelo menos três questões revelam contradições na forma como as dimensões socioemocionais são objetivadas na rede pública cearense. A primeira, já mencionada, é quanto as próprias limitações modelo, pois o próprio *Big Five* é tosado de articulação com outros campos, possibilidades e instrumentos da psicologia e psicopedagogia, além de que, o NTPPS negligencia aspectos latentes da adolescência como gênero e sexualidade, dimensão “infantilizada” nos materiais da referida disciplina. Tais condições restritivas não foram observadas na escola particular, pois o trabalho conjunto, e diário, entre a psicóloga da escola e a psicopedagoga responsável pelas aulas de Socioemocionais e Projeto de Vida permite a integração dos conhecimentos de ambas, em função das adequações necessárias ao cotidiano dos estudantes. Isso leva ao segundo aspecto limitante, melhor entendido com a Figura 9.

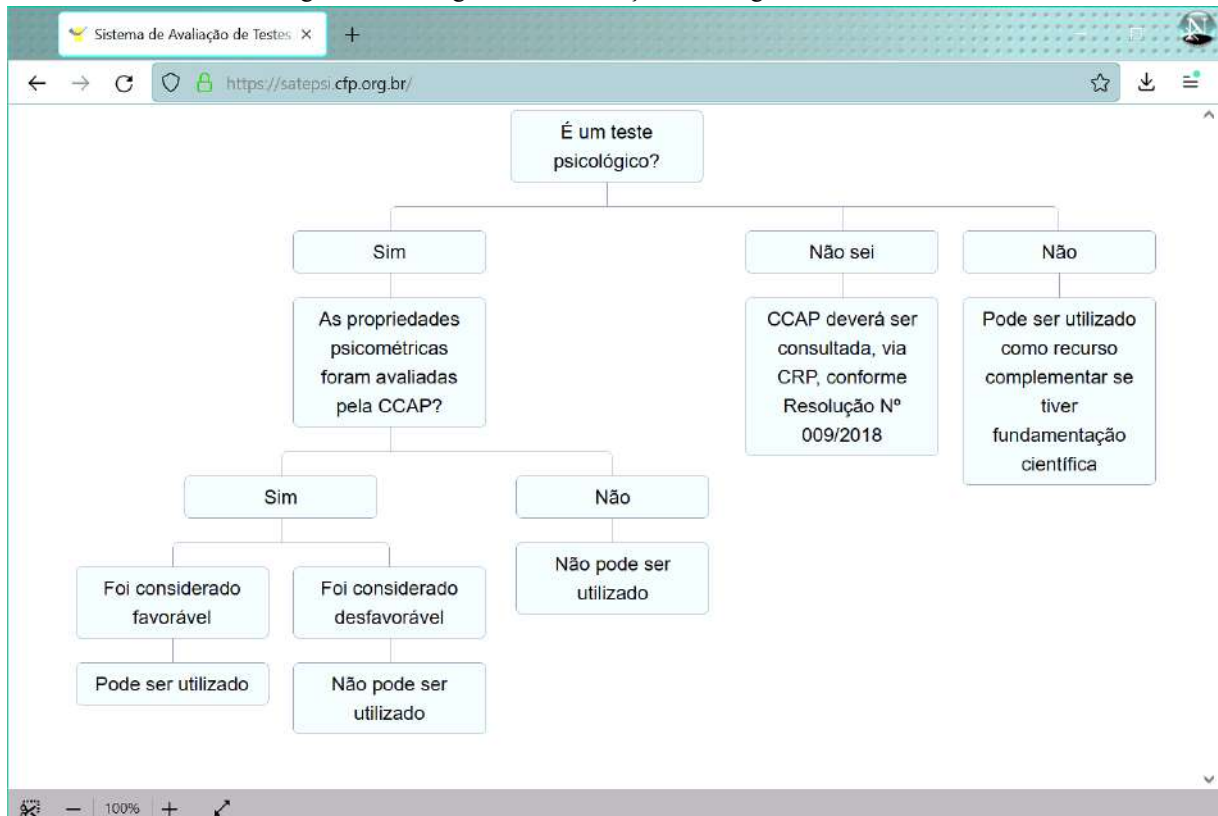
Conforme o CFP, a maior parte das avaliações, técnicas e possibilidades de trabalho com aspectos socioafetivos são, no Brasil, privativos aos profissionais da área. E, dentre os instrumentais não restritivos, não constam metodologias fundamentadas no *Big Five*.⁶⁷ Soma-

⁶⁶ Cf. *Big 5 Personality Traits*. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/intl/basics/big-5-personality-traits>. Acesso em: 08 nov. 2022.

⁶⁷ Os Instrumentos Não-Privativos do Psicólogo, ou somente *instrumento não privativo*, podem ser utilizados para complementar à avaliação, quando for necessário levantar informações sobre outros aspectos relacionados ao

se a isso o fato de nenhum dos projetos de aplicação coletiva do modelo *Big Five* de competências socioemocionais, encontrados durante a revisão de literatura, terem sido realizados com grupos em quantidade de 35 a 45 adolescentes, sendo esta uma quantidade bastante comum na arquitetura de turmas do Ensino Médio na Região Metropolitana de Fortaleza.

Figura 9 - Fluxograma de Avaliação Psicológica do SATEPSI.



Fonte: Gerência de Tecnologia da Informação do CFP [online].

A segunda questão remete justamente a problemática da competência legal. Enquanto a escola privada opera com profissionais da Pedagogia e Psicologia realizando adequações sociotécnicas que acompanham das demandas cotidianas de alunos e alunas. A escola pública ainda funciona sob a lógica da adaptação, tanto de estudantes quanto de professores aos conteúdos que compõem o manual da disciplina. É necessário avaliar qual seria o ponto em que se cruza a linha do desvio de função, em que os(as) professores(as) se colocam em condição de “exercício ilegal da profissão” de psicólogo(a), manipulando ferramentas e instrumentais que seriam de aplicação restrita a profissionais da Psicologia.

No Ensino Médio da instituição particular acompanhada, as unidades curriculares Socioemocionais e Projeto de Vida são ministradas por uma pessoa com graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, como mencionado, em conjunto com outra pessoa com formação em Psicologia. Já na escola da rede pública, tais componentes ficam a cargo de três pessoas, respectivamente, com graduação em Geografia, Matemática e Biologia, sem nenhuma formação específica para adentrar no campo psicoemocional e que, por isso mesmo, atuam mais como reprodutores⁶⁸ dos conteúdos e atividades constantes no manuais elaborado pelo Instituto Aliança com Adolescente para as escolas públicas do Estado do Ceará, mas que, na prática – conforme a observação feita – mais procuram transmitir os próprios traços de personalidade de forma acrítica e operam juízos de valor sobre os aspectos socioemocionais expressos pelos(as) estudantes.⁶⁹

Como dito, ao contrário da rede pública, a rede privada acompanhada não está “presa”, ou limitada ao *Big Five*, contanto com profissionais da Pedagogia e Psicologia, possuindo ampla possibilidade para desenvolver dimensões socioemocionais por outros caminhos, mais coerentes, atualizados e adequados a sua realidade específica. Ademais, na listagem que consta no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), até dezembro de 2022, dos instrumentos que correspondem aos cinco fatores de personalidade – excetuando-se os estudos desfavoráveis – a maior parte deles têm como público alvo crianças até 10 anos ou adultos a partir dos 18 anos. Dos mecanismos que abrangem a adolescência, parte considerável não se limita ao *Big Five*, como o Inventário dos Seis Fatores de Personalidade (IFP-6), com público alvo entre 16 e 93 anos; e o Inventário Fatorial de Personalidade (IFP-II), com público alvo entre 14 e 86 anos, ambos negligenciados pelo NTPPS.

Por fim, aludindo ao terceiro ponto, quanto a aplicação do *Big Five* como fundamento de aplicação escolar, volta-se ao real impacto nos resultados de aprendizagem.⁷⁰ Certamente que as formas de mensuração dos resultados de aprendizagem são questionáveis

⁶⁸ Eventualmente alguns professores e professoras, por iniciativa individual, vão além dessa reprodutibilidade automática, e dão algum significado progressista, mas são ações desviantes ao programa normatizado nos manuais do IAA.

⁶⁹ Mesmo não havendo ação humana livre de juízos de valor, é possível operar uma práxis crítica não-reprodutivista, para tanto, demanda-se formação, estudo, experiência, diálogo entre pares e fundamentação epistemológica, não é por ler meia dúzia de livros, as vezes nem isso, que alguém se torna historiador(a), psicólogo(a), etc. Os aprofundamentos que se fazem aqui na área de tecnologia provêm de uma formação técnica e experiência de trabalho na área, e as incursões no campo da educação provêm, além da experiência, do fato de esta ser uma pesquisa interdisciplinar entre História e Pedagogia.

⁷⁰ Nesta parte, devido à complexidade do conteúdo, preceder-se-á com uma argumentação analítica específica, destarte, as produções encontradas foram duplamente esquadrihadas, quanto a consecução, ou não, dos próprios objetivos aventados; e, quanto a honestidade intelectual e reflexiva na exposição, ou desonestidade irreflexiva, das próprias patologias.

em todos os aspectos, mas a intenção aqui é apontar contradições inerentes ao “Novo” Ensino Médio, isso implica constatar se a Reforma consegue apontar soluções para os problemas que se propõe resolver e se as metodologias que impõe à educação servem para alcançar os objetivos propostos pela própria agenda reformista da governamentalidade.

As produções que passaram pelas duas condicionantes supraditas foram, de maneira coincidente ou não, aquelas que tecem críticas mais contundentes aos conceitos de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. É o caso dos trabalhos de Ciervo (2018), Manfré (2021), Muñoz (2022), Silva (2022), Magalhães e Rodrigues (2022), Caetano e Peroni (2022), Castro, Gawryszewski e Dias (2022). Estes três últimos, integrantes do mesmo número da revista *Trabalho Necessário* (v. 20, n. 42, 2022), intitulada “O empresariamento da educação e o Estado-educador”, onde se encontram algumas terminologias empregadas nesta dissertação. Todos estes estudos radicalizam as leituras sobre as causas sistêmicas que levam a governamentalidade a introduzir competências socioemocionais nos currículos escolares como solução para a *algofobia*⁷¹ (HAN, 2021, p. 9).

Os trabalhos supracitados, consolidam um duplo entendimento: não negam as implicações que aspectos socioafetivos têm sobre o processo e ensino-aprendizagem, mas rejeitam sua introdução como categoria curricular não transversal; e, demonstram o caráter performático da aprendizagem de “competências” socioemocionais como adaptação dos sujeitos a dois perfis que melhor atendem as expectativas do mercado de trabalho, como “funcionário do mês” ou como “empreendedor de si”, e não para si. Nesta linha, merece destaque a dissertação de Ciervo (2018), pois também dialoga com a obra de Byung-Chul Han na realização de um resgate sobre os movimentos para implementação das competências socioemocionais no currículo escolar, além de lançar um olhar da Psicologia Clínica sobre o tema.

Sendo assim, coloco-me aqui favorável ao pressuposto de que não bastaria dar aos sujeitos ferramentas para se adaptarem ao seu contexto; é preciso ferramentas para compreender e interpretar a prática e a realidade social, e esse processo não pode ocorrer se o conhecimento escolar for secundarizado, [...] demonstrei que há subsídios analíticos para perceber que as competências socioemocionais ocupam importante centralidade nas políticas curriculares brasileiras. Tal centralidade é tramada pelas

⁷¹ Para Byung-Chul Han, *algofobia* é um conceito que define ao medo da dor e do sofrimento. Segundo o autor, a hipervalorização da positividade e da felicidade tem levado a uma negação da experiência da dor. Assim, ao se evadir da dimensão pedagógica da dor e do sofrimento surge uma incapacidade de lidar com a adversidade. Segundo Han, a *algofobia* tem consequências negativas para a nossa capacidade de lidar com a adversidade. Quando evitamos a dor a todo custo, não desenvolvemos a resiliência necessária para enfrentar os desafios da vida. Além disso, a negação da dor pode levar à sua amplificação e intensificação. Para Han, é importante reconhecer a importância da dor e do sofrimento em nossas vidas e aprender a lidar com eles de forma construtiva. Ele argumenta que isso pode ser alcançado através da prática da atenção plena e da meditação, que nos permitem estar presentes e aceitar as experiências dolorosas sem julgamento ou resistência.

prerrogativas do contexto econômico atual, no qual se almeja formar o sujeito empresário de si. E nesse contexto de capitalismo emocional que a presente pesquisa se sustentou e buscou apresentar argumentos para olhar com cautela para essa “inovação” curricular. (CIERVO, 2018, p. 139, grifo nosso).

Importante evidenciar como ambos perfis daquilo que seria um(a) empregado(a) são reforçados pelo projeto empresarial para Educação Pública como modelos de estudantes ideais. Ou seja, indo além, ao projetar alunos e alunas como “funcionários do mês” ou “empreendedores de si” em função de uma futura colocação no mercado de trabalho, tal mentalidade introjeta no cotidiano escolar tais perfis como “modelos ideais” de alunos e alunas, já durante o Ensino Médio, inclusive, nas expectativas de professores e professoras, como será demonstrado no Capítulo 4. Sobre isso já alertava Freire (1987), sendo possível, ainda, explicar como isso contribui para naturalização programada do capitalismo.

De qualquer forma, a “desigualdade é a meta”. Nesse quadro, a gestão estatal-empresarial da educação, a um só tempo, tutela a formação da juventude trabalhadora e estabelece os critérios para a reorganização da divisão e das relações de trabalho. Com a experiência adquirida na educação não formal realizada por tais entidades privadas e com as infinitas possibilidades de “inovação” no campo do trabalho informal e precário, a gestão empresarial dos sistemas de ensino já conta com um vasto acúmulo de meios de disciplinamento estudantil para as formas contemporâneas do trabalho. Resta, no entanto, eliminar a barreira da atual organização burocratizada da escola, com um quadro significativo de servidores ainda estáveis e com relativa autonomia, distantes de um regime de automação em que a obediência à objetividade da máquina “é o único meio de se obter resultados desejados”. (CATINI, 2019, p. 36).

Por tudo isso, cabe refletir sobre o porquê, dentre tantas possibilidades curriculares, o que justifica a maior carga horária das EEMTIs do Ceará ser cativa às ditas Competências Socioemocionais. Se progressos como eliminação da fome (“insegurança alimentar”), do trabalho escravo (“condição análoga à escravidão”) e desigualdade social, parecem não ter sentido ou motivação científica, pois o “Novo” Ensino Médio diverge bastante das ideias progressistas, mais ainda daquelas oriunda da Pedagogia Crítica, nesse sentido não se encontram justificativas para a atual agenda da governamentalidade que acentua o viés mercadológico dos currículos buscando a inculcação daquilo que Carneiro (2019) identifica como “ideologia da aprendizagem”.

Dos anos 1990 para cá, as políticas educacionais repentinamente apagaram toda uma compreensão relacional de “ensino-aprendizagem” em nome da “aprendizagem”. De imediato, é nebulosa a maneira de como se deu esse apagamento do ensino em nome da aprendizagem. Aquela relação que outrora estruturava a experiência com o conhecimento, tensionada entre as estratégias de ensino, aparentemente deixa de existir, conferindo cidadania apenas ao polo do aprender. [...] A via dupla dos processos de ensino-aprendizagem se torna via de mão única da aprendizagem e, nessa direção, questionamos também como passaram a circular as experiências e as vidas nesse corredor. (CARNEIRO, 2019, p. 42).

Sem haver uma razão prática (socialmente justificável) que comprove algum impacto social positivo sob influência da novas diretrizes curriculares na melhoria da qualidade de vida dos(as) estudantes e redução das mazelas sociais – no sentido de exemplificar com base no real que escolas com o currículo do “Novo” Ensino Médio produzem resultados e impacto social positivo em médio prazo melhores que outras possibilidades de currículo⁷² – chega-se a mais uma importante, mas não surpreendente, conclusão: não existem dados ou estudos científicos que atestem a efetividade do modelo de ação escolar com competências socioemocionais da disciplina denominada NTPPS.

2.1.3 *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*⁷³

A BNCC de História para o Ensino Médio não pode, de maneira não especulativa, ser objeto de estudo. Essa primeira declaração é axiológica ao “Novo” Ensino Médio, especificamente, porque **não existe BNCC de História no Ensino Médio**. A partir do momento que se entende tal situação, ficam patentes duas demandas mais urgentes: a primeira é a necessidade de que encontros, congressos, eventos, pesquisas e ações pedagógicas, não se refiram à BNCC como se fosse um único documento, pois isso pressupõe uma mesma situação para toda a Educação Básica; a segunda demanda, que emerge da primeira, é lutar contra esse acinte, não só em nível federal, mas para que não ocorra também nas demais redes de ensino, como nos currículos de referência dos Estados.

No caso do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), mesmo com drástica redução de carga horária, manteve-se relativa autonomia dos componentes curriculares, minimizando alguns prejuízos causados pela Base aos conteúdos e habilidades específicas da História como matéria escolar. Isso porque, mesmo sendo um documento mais responsável e coerente que as DCNEM – até mesmo porque construídas de forma mais democrática – a proposta contida no DCRC, orientada à “diversidade e a multiplicidade no ensino de história: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento” (CEARÁ, 2021, p.227), é embaraçada pela materialidade, ao menos em quatro fatores: redução drástica da carga horária; contradições com os materiais do PNLD; falta de materiais didáticos estruturados para os(as) estudantes; indisponibilidade de recursos financeiros e pedagógicos (tempo de planejamento) para que as escolas produzam seus próprios materiais.

⁷² Como já colocado, comparado ao currículo previamente existente nas EEMTIs do Ceará, a implantação do “Novo” Ensino Médio é verdadeiramente um retrocesso.

⁷³ Cf. PINTO JUNIOR, A.; SILVA, F.; CUNHA, A. S. da. (Orgs.), 2022.

Estes quatro pontos configuram condicionantes que esta dissertação buscou problematizar, explicar e, dentro do possível, solucionar, através de uma proposta de intervenção atenta à ludicidade e à pedagogia histórico-crítica, objetivando efetivar uma literacia histórica tecnodocente em função de um reconstrutivismo crítico e dialógico via história ensinada, sem se esquivar de questões emergenciais ou ainda atuais do capitalismo, como a hiperculturalidade, hiperprodutividade, o hiperliberalismo e suas patologias.

A leitura dos documentos normativos concernentes ao “Novo” Ensino Médio, tanto em nível federal quanto estadual (considerando particularmente o Ceará), consegue ser, ao mesmo tempo, simples e confusa, ainda que partam de alterações sucintas sobre poucos, artigos da LDB. Todavia, configura-se em leitura essencial para fazer frente aos argumentos inconsistentes com respeito às alterações ocorridas nessa etapa da educação básica. Em especial, porque o próprio Ministério da Educação, dentro do recorte analisado (2016 – 2022), aparentemente, não lê o que escreve (a não ser que se suponha que os equívocos são propositais), ao fornecer respostas imprecisas para questões importantes como, por exemplo, dizer se o “Novo” Ensino Médio exclui matérias dos currículos, o MEC sustenta afirmações infundadas de forma taxativa.

Não. Pelo contrário, a proposta atual da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mobiliza conhecimentos de todos os componentes curriculares em suas competências e habilidades e, portanto, torna seu desenvolvimento obrigatório. Os currículos de referência das redes e os Projetos Pedagógicos das escolas que irão definir a organização e a forma de ensino dos conteúdos e conhecimentos de cada um desses componentes, considerando as particularidades e características de cada região. (BRASIL, 2018).

Fazendo um esforço hermenêutico, nota-se uma “desfaçatez” da governamentalidade para com o tema, com semelhança à história de Salomão e das duas supostas mães (1Rs 3, 16-28), é certo que a melhor solução não é partir do bebê ao meio. Contudo, é exatamente nisso que consiste o “Novo” Ensino Médio, uma mutilação que “arrancou parte do corpo” dos componentes da Base, ao mesmo tempo em que se formatam discursos oficiais imprecisos que tergiversam à realidade.

Conforme as DCNEM, a “formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garantam os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular” (2018, p.6). O fato é que, assim como ocorre com outras matérias da FGB, não existe BNCC de História para o Ensino Médio. A História ainda se mantém no currículo da

rede pública do Ceará, mas em uma condição de perigosa fragilidade, basta acompanhar o que ocorreu à língua espanhola, excluída do currículo obrigatório.⁷⁴

Por isso, diferentemente do que se coloca no site do Ministério, excetuando-se Matemática e Língua Portuguesa, nenhuma das demais disciplinas possuem lugar garantido nos três anos do Ensino Médio. As matérias que possuem presença na grade curricular⁷⁵ expressa pela lei, mas não durante toda a etapa, são Inglês, Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Computação.⁷⁶ Dentre as disciplinas marginalizadas pela Reforma se encontra a História, trágico, mas não surpreendente. Na lei nº 13.415/17, no parágrafo segundo do Art. 3º se lê: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.” (BRASIL, 2017).

O que se encontra positivado pela lei é que, além do Português e da Matemática, apenas as disciplinas de Arte, Inglês, Educação Física e Computação mantiveram sua individualidade. Ainda assim, essas matérias não são obrigatórias nos três anos do nível médio, podendo serem ofertada apenas em um dos períodos letivos. Concomitante a isso, Sociologia e Filosofia foram postas no “balaio” das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Porém, mais preocupante ainda é constatar que não há garantia legal, ou pela Base, para os componentes não listados diretamente. Isso significa que – pela LDB, após 2017 – não há prerrogativas de que os sistemas de ensino irão, nos próximos anos, continuar mantendo a lotação de professores das ciências de referência que não aparecem explicitamente na letra da lei.

Risco também para a própria existência de professores(as) historiadores(as) nas escolas, sobremaneira nas redes públicas, pois uma das consequências das mudanças, em potencial, é a redução do número de docentes contratados para determinadas áreas de formação, como professores de História, por exemplo. Um(a) licenciado(a) em Filosofia ou Sociologia poderia, sem impedimentos legais, assumir a já diminuta carga horária das Ciências Humanas de uma determinada escola.

Fica patente, pelos documentos analisados, que os objetivos de aprendizagem da educação nacional, indicados na BNCC, passaram a definir o conjunto orgânico e progressivo de competências que todas e todos devem desenvolver ao longo da Educação

⁷⁴ [...] o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018, p. 4).

⁷⁵ Chamar de “*programa curricular*” daria ao “Novo” Ensino Médio uma conotação democrática que não existe.

⁷⁶ A computação como componente curricular foi incluída na BNCC em 2021 e regulamentada em 2022 através Resolução CNE/CEB 1/2022. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de outubro de 2022, Seção 1, p. 33.

Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sob os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Na LDB, a História é recrutada no art. 26, “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” E também no art. 26-A, modificado pela lei nº 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, n.p.).

A julgar pela segurança que confere um instrumento legal positivado no ordenamento jurídico brasileiro, não existem prerrogativas legais que garantam à História um lugar próprio nos currículos do “Novo” Ensino Médio. Logo, o que se tem garantido em lei para o ensino de história enquanto componente curricular nacional é o que forma os dois parágrafos supracitados da lei. Isso porque a competência para alterar a Base e as DCNEM é discricionária ao CNE, especificamente aos treze membros da Câmara de Educação Básica (CEB).⁷⁷

De toda forma, o totalitarismo populista hiperliberal, do qual faz parte o bolsonarismo, é ferrenho inimigo do desenvolvimento do pensamento histórico e da historiografia crítica de base inclusiva. O ensino de história que essa lógica da educação-mercadoria almeja é reducionista em forma e conteúdo, pautado por um pragmatismo reprodutivista e estático ou, no máximo, cinemático, mas nunca dinâmico (como será explanado em sessões posteriores).

Uma área cinzenta na Reforma do ensino que sucedeu o Golpe de 2016, está na distribuição da carga horária. A lei indica que a carga horária mínima anual, na fase de

⁷⁷ Tramita no Congresso o projeto de lei nº 8577/17, do deputado André Figueiredo (PDT-CE). A proposta determina que a inclusão de novos componentes curriculares de caráter na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deverá ser precedida de uma consulta pública nacional. Matéria que, desde de maio de 2022, encontra-se sem relatoria. Cf. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2151399>.

implantação, deveria ser de mil horas anuais e que, a partir de 2022, a carga horária mínima anual, pela reforma, deveria chegar a mil e quatrocentas horas. Mesmo assim, o art. 3º, parágrafo 5º, aponta que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio” (BRASIL, 2017), isso ao longo dos três anos, o que abre espaço tanto para adequações como para adaptações das mais variadas.

Por conseguinte, vê-se um “gargalo” a ser ponderado pelos sistemas de ensino e pela luta em defesa da História enquanto disciplina escolar. Com mil horas anuais em 200 dias letivos, ter-se-ia um total de cinco aulas por dia, sendo três horas correspondentes aos componentes da Base Comum, a Formação Geral Básica (FGB), e duas horas para os Itinerários Formativos (IF), compondo a parte diversificada. Por essa distribuição, chega-se a 600 horas para BNCC e 400 horas para IF, por ano. Nesse formato, como está expresso no art. 3º, parágrafo 5º, da referida lei, o teto de 1800 horas para base curricular (FGB) se mantém fixo, independentemente da quantidade horas anuais que uma escola consiga ofertar por ano. Isto é, como versa a letra da lei, as horas destinadas à BNCCEM não devem superar as 1800 horas da carga horária do ensino médio. Portanto, sendo o ensino médio composto, comumente, por três anos (1ª, 2ª e 3ª séries) que antes somava um mínimo de 2400 horas, agora possui um teto de 1800 horas.⁷⁸

De fato, o tempo perdido pelas disciplinas da base é de 600 horas para aquelas escolas que trabalhavam como o mínimo, por isso, para instituições que já tinham um currículo acima de 2.400 horas, o prejuízo em horas aulas perdidas facilmente ultrapassa as 600 horas. Nota-se, então, uma contradição dentro do próprio dispositivo legal que institui o “Novo” Ensino Médio no que diz respeito à carga horária mínima anual a partir de 2022, como indica o parágrafo 1º do Art. 1º, que modificou o Art. 24 da LDB.

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

O processo de implantação de tais mudanças não foi postergado nem em meio tragédia global que foi a pandemia de Covid-19. O ponto central aqui é que a mil horas anuais são uma quantidade inicial, o “Novo” Ensino Médio deve avançar para uma carga horária anual de 1400 horas. Seria uma possibilidade de reaver o tempo perdido e retornar às 800 anuais das matérias centrais? Absurdamente não, pois as disciplinas da Base continuarão limitadas pelo

⁷⁸ Hora entendida como intervalo de tempo com 60 minutos, não horas/aula.

teto de 1800 horas. Assim sendo, para se cumprir o mínimo de 1400 horas anuais, as demais 800 horas serão ocupadas apenas pelos IF, chegando-se ao formato apresentado no quadro que segue. Dessa maneira, no currículo escolar efetivado, o “notório saber” agora é quem tem prioridade, minorando o espaço e a importância das licenciaturas, retomando o ensino bacharelado e abrindo passagem para a terceirização da Educação nacional.

Quadro 1 - Distribuição de carga horária do “Novo” Ensino Médio.

CARGA HORÁRIA	MÍNIMA ANUAL	MÁXIMA ANUAL	MÍNIMA TOTAL	MÁXIMA TOTAL
Formação Básica Geral (FGB) – BNCC	Nada consta	Nada consta	Nada consta	1800
Itinerário Formativos (IF) – Parte diversificada	Nada consta	Nada consta	1200	Nada consta
Ensino Médio (integralizado)	Inicial: 1000 Meta: 1400	Nada consta	Nada consta	Nada consta

Fonte: Lei nº 13.415 de 2017 e Resolução CNE/CEB 1/2021. (adaptado).

A lei nº 13.415/17 não explicita nenhuma proporcionalidade no que se refere à relação entre BNCC e IF. A lei versa apenas sobre um valor máximo para a o total de horas que a BNCC (FGB) deve ficar restrita durante todo o Ensino Médio (1800 horas) e a carga horária mínima dos IF de 1200 horas (sem limite máximo), dada por uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB) que estabelece o tempo mínimo em equivalências de todos os IF ao da formação técnico-profissional.

Importante elucidar que o valor mínimo de horas anuais para cada série desta etapa da educação básica passou de 800 para 1000 horas. Contudo, como já dito, é previsto que esse mínimo deve aumentar progressivamente até alcançar um valor de 1400 horas. Como a LDB exige um ano letivo de, pelo menos, 200 dias, a diferença entre o Ensino Médio com o mínimo de 1000 horas e com o mínimo de 1400 horas é de 1200 horas ao final dessa etapa da educação básica, ao somar essas 1200 horas a serem criadas com as 1200 horas já garantidas, projeta-se um cenário em que o “notório saber” (leia-se **iniciativa privada**) poderá assumir 2/3 de todo o Ensino Médio das redes públicas de ensino.

Nessa conjuntura é que, excetuando Língua Portuguesa e Matemática, não existe segurança jurídica que garanta espaço para nenhuma outra disciplina, ou componente curricular, ao longo dos três anos do Ensino Médio. Para a maior parte das matérias, dentre elas está a História, não há garantias legais de sua manutenção nos currículos escolares em nível médio a nível nacional. Assim, apesar de a governamentalidade argumentar que não houve

retrocesso em nenhuma área, ao analisar comparativamente as DCNEM (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) de 2013,⁷⁹ evidencia-se a dilapidação da organicidade da Educação nacional de vários modos, além disso, tornou-se central o trabalho com competências socioemocionais, mas não do modo que as ciências da educação orientam.

Diante do risco aos componentes curriculares que trouxe o “Novo” Ensino Médio, resta então buscar fortalecer o currículo escolar em outras instâncias de poder, para não deixar evanescerem as poucas conquistas da Educação nacional nesse início de terceiro milênio. Como indica a Constituição Federal em seu art. 24, inciso IX: “compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar, concorrentemente, sobre educação, cultura, ensino e desporto.” (CF, 1988). Por isso, muitas redes de ensino, em um esforço hermenêutico sobre a lei nº 14.315/17, tentaram manter, sem muito sucesso, alguma proporcionalidade integralizada do Ensino Médio entre as matérias centrais e a parte diversificada. Um exemplo é a rede pública estadual do Ceará. Observando o modelo de distribuição de horas/aula (Figura 10) entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) constantes no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) de 2021. Uma particularidade é que o documento é mais que um parâmetro, na prática ele define os currículos para todas as escolas de responsabilidade do poder público estadual, buscando atender ao caráter reformista do “Novo” Ensino Médio.

Figura 10 - Arquitetura curricular do NEM para escolas da rede pública estadual do Ceará

1ª série - semestre I					
Aula	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4ª	FGB	FGB	FGB	ELETIVA 3	ELETIVA 4
5ª	PROJ. DE VIDA	ELETIVA 1	ELETIVA 1	ELETIVA 3	ELETIVA 4
6ª	PROJ. DE VIDA	ELETIVA 2	ELETIVA 2	ELETIVA 5	ELETIVA 5

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

No que diz respeito à arquitetura curricular construída pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em conjunto com representantes de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (CREDE/SEFOR) e diretores escolares para as escolas regulares, foi escolhido o modelo de carga-horária no qual as 1800 horas para FGB e as 1200 horas para IF são distribuídas em 600 horas de FGB e 400 horas de IF para cada série do ensino médio. (CEARÁ, 2021).

⁷⁹ Ressalvadas as críticas necessárias às DCN (2013), o documento apresenta alguma consistência pedagógica e coerência estrutural. O que não se pode afirmar sobre a BNCC (2018), um documento epistemologicamente frágil, formalmente incoerente e que não funciona em harmonia com as DCNEM (2018).

Na distribuição de carga horária nas EEMTIs do Ceará, o formato mais comum é de 45 horas semanais com nove aulas por dia, de segunda à sexta-feira. Nesse molde, chama atenção a redução de horas/aula para disciplinas científicas propriamente ditas (Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia), ao mesmo tempo que mantém intocada a carga horária do NTPPS. Rememorando que esta disciplina criada a partir das aplicações escolares do *Big Five* pelo Instituto Ayrton Senna e implantada no Ceará pelo Instituto Aliança com Adolescente, que comporta a maior carga horária do ensino médio no Estado, mas que não é ministrada por profissionais da psicologia ou da pedagogia, mas sim por qualquer docente, de qualquer área de formação, escolhidos(as) sob o crivo do clientelismo escolar.

A lotação de um professor ou professora para ministrar as aulas de NTPPS se dá obedecendo unicamente a vontade da gestão da escola e os conchavos de preenchimento de carga horária com professores e professoras que tenham “melhor perfil”, seja lá o que isso signifique, pois não há critérios definidos para lotação na referida disciplina. Além disso, a introdução das competências socioemocionais, conforme foi explicado anteriormente, vieram para desempenhar o papel que outrora fora de matérias como Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Práticas Integradas do Lar (PIL), Educação Moral e Cívica, dentre outras.

Assim como ocorrera nos currículos escolares durante a Ditadura Militar, outra vez, a História é suprimida dentro dos chamados Estudos Sociais, agora “Estudos Sociais 4.0”, uma nomenclatura mais simples e direta que a furtiva denominação de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que transmite uma ideia de respeito, colaboração e interdependência entre vários campos do saber, mas não é isso que ocorre. No currículo real o que se observa é, mais uma vez, a História sendo alijada em prol de uma suposta interdisciplinaridade, com a supressão de carga horária do bloco das ditas ciências humanas chegando à metade da carga horária que detinham nas EEMTIs, antes da Reforma, quando se tinha uma conformação curricular mais alinhada ao formato que orienta a LDB.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).⁸⁰

Sem dúvida, não se pode desassociar o papel da educação formal na inserção dos estudantes nos mundos do trabalho. Todavia, o “Novo” Ensino Médio exalta apenas a dimensão

⁸⁰ A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, estabeleceu como finalidade da educação “Art.2º [...] O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

mercadológica dessa esfera da vida prática. Isso se dá através de uma metonímia que reduz os mundos do trabalho ao mercado de trabalho, sendo este, antes de qualquer eufemismo, competitivo, dado que limitado. Por conseguinte, as implicações sobre os mundos do trabalho na era digital ganham outras matrizes, mais ainda ligados a condições que perpassam pela superciliosa condição da realização pessoal na sociedade de classes, que está cada vez mais desconectada da função social do trabalho em formas de socialização que reforçam a crença de que todo fracasso, miséria ou desemprego, implica falhas individuais, e não do próprio sistema.

Na proposta curricular da EEMTI, cada aluno tem cinco tempos letivos por semana, que visam à diversificação do currículo e à oportunização [sic] da construção de um itinerário formativo, de acordo com seus interesses e seu projeto de vida, no decorrer do Ensino Médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional. A construção do projeto curricular de tempo integral baseia-se em quatro dimensões pedagógicas: a) Pesquisa como princípio pedagógico; b) Trabalho como princípio educativo; c) Desmassificação do ensino; d) Itinerários formativos diversificados. (CEARÁ, 2021, p. 83).

Nas dimensões pedagógicas que embasam teoricamente o currículo em tempo integral, articulando a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho com princípio educativo, há explicitamente um alinhamento com o pragmatismo escolanovista, que por sua vez, no Brasil, guarda estreita relação com o pensamento de John Dewey, mas apenas naquilo que favorece à robotização do ensino e diminuição da importância do(a) professor(a), como a supervalorização das “Metodologias Ativas”, observação bastante recorrente ao longo desta dissertação.

Nota-se, mais uma vez, o destaque que os Itinerários Formativos (IF) ganham no “Novo” Ensino Médio, providencialmente, chamado pelo poder público de NEM. Emblemático de um currículo que *nem* prepara os(as) estudantes prepara para o Ensino Superior, *nem* para os mundos do trabalho. Isso porque pensar a categoria Trabalho como aspecto determinante da sociabilidade e da vida prática, requer uma ação docente não restrita à inserção no mercado de trabalho. Outra contradição dentro do “Novo” Ensino Médio, que se alinha ao acrônimo NEM, está no parágrafo 2º do Art. 11 das DECNEM (2018), ao se defender que “currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.” No entanto, da maneira como a Reforma conforma o Ensino Médio, a interdisciplinaridade se torna um desafio e transdisciplinaridade se mostra impossível.

O que os documentos sobre “Novo” Ensino Médio não demonstram é como efetuar a interdisciplinaridade sem as disciplinas. A própria possibilidade de uma ação interdisciplinar implica a existência de disciplinas, mais uma constatação de que são textos redigidos pela via

da banalização acrítica dos conceitos, apartando-os de sua epistemologia. A estrutura curricular do Ensino Médio, de acordo com as orientações das DCNEM, desobriga as redes de ensino a ofertarem as matérias científicas em toda a etapa final da educação básica: “a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares.” (DCNEM, 2018, p. 6).

A História, como já explicado, deixou de ser uma disciplina, não no sentido de ganhar a denominação de componente curricular, mas de realmente não mais existir como matéria curricular. Nas Diretrizes do CNE, a História surge apenas como conteúdo, conjunto de conhecimentos para ser sublocado nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou em outros componentes curriculares. Deixando de ser uma matéria, o conhecimento histórico passa a ser demandado diretamente apenas em dois momentos, indicados em dos incisos do Art. 11, § 4º:

- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras (DCNEM, 2018).

Poder-se-ia pensar que a o lugar da História está “garantido” por conta destes dois incisos, mas não foi encontrado, em nenhum documento normativo (LDB, BNCC, DCNEM e demais resoluções do CNE) que tais conhecimentos precisam estar presentes em qualquer componente curricular além da carga horária atribuída pela FGB, tampouco que precisa ser de responsabilidade de alguém com graduação em História, diferente do que ocorre com as licenciaturas em Física, Química e Biologia, que gozam, pelo menos, dessa garantia em lei.⁸¹

Quanto ao currículo à luz da BNCC e da resolução nº 3 de 2018 do CNE, DCNEM, deve-se atentar para o fato que os dois documentos não são necessariamente harmônicos e complementares, eventualmente são redundantes ou mesmo contraditórios. Textualmente, que a BNCC versa prioritariamente sobre FGB enquanto as DCNEM orientam à aplicação da Base na composição curricular e formação de Itinerários. Porém, em ambos sobressaem termos sectários, oxímoros e tendências preconceituosas.

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento

⁸¹ Cf. lei nº 9.394 de 1996, art. 62-B, § 3º.

a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 547).

Esta citação do primeiro parágrafo da sessão relativa as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCCEM, já permite constatar conceitos que são jogados “soltos” sem resolutiva, como ‘justiça’, ‘solidariedade’ e ‘livre-arbítrio’. Sem uma definição elucidativa, cada sujeito pode dar sua própria interpretação desses conceitos.⁸² Nesse parágrafo inicial, surge também a primeira incoerência. Ampliar um conhecimento exige um determinado tempo (cronológico), aprofundar um determinado conteúdo também exige tempo, ampliar e aprofundar demanda um tempo bem maior, pois são “linhas de produção” diferentes, em que o todo é maior que a soma das partes. No entanto, tal tarefa é recrutada em relação às aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, mas a essas, são acrescentadas as aprendizagens essenciais próprias ao Ensino Médio. Finalmente, espera-se que os professores e professoras realizem tudo isso em uma carga horária reduzida à metade. Torna-se evidente um plano de educação formal arquitetado para não se efetivar. Por saber que tal problemática existe, a BNCCEM já antecipa um argumento em defesa do que propõe:

[...] a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de **simbolização** e de **abstração**. (BRASIL, 2018, p. 547).

Além da contraproducente homogeneização da adolescência e das várias formas de juventude que a BNCCEM opera sem levar em conta as variações provenientes de questões relativas à *fluidéz de gênero e sexualidade*, conceitos este que a BNCCEM descosidera. O termo sexualidade ainda surge na BNCC, mas apenas uma única vez, em um documento com mais de meio milhar de páginas. Ainda assim, sem fazer parte da FGB, tratado como um tópico opcional, extracurricular, parte da composição núcleos de estudos através dos IF, abordando por meio de eventos temas como: juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.” (p. 472). Com isso, fica a critério da gestão da escola (não da comunidade escolar), realizar, ou não, tais momentos.

Por outro lado, o termo *trabalho* se repete quase uma centena de vezes, ele permeia toda a BNCCEM, articula-se com competências de todas as áreas e compõe um eixo

⁸² Na seção “As palavras e as coisas”, será retomada a discussão sobre as definições conceituais presentes nas DCNEM (2018).

estruturante, logo, fica explícita mais uma vez a ideologia subliminar da Base para Ensino Médio. Tudo isso dá a certeza que no “Novo” Ensino Médio já “nasceu” velho, de tão conservador e reacionário centrado no (neo)tecnicismo para o mercado de trabalho, vez por outra, exacerbando seu caráter doutrinário e excludente. Mesmo repetindo à exaustão a importância do trabalho e do mercado de trabalho, não reflexiona sobre as condições de trabalho na “era digital” e o caráter de não-trabalho veiculado pelos capitalistas que controlam as redes de teletrabalho.

O teletrabalho pode ser feito total ou parcialmente à distância [...], com significativos desdobramentos sobre a subjetividade do ser que trabalha e para a dinâmica da luta de classes. Acrescenta-se a esses cenários um amplo movimento de reforma político-jurídica do Estado, no bojo da Nova Gestão Pública (NGP), que visa à (des)regulamentação das relações laborais, facilitando a superexploração do trabalho por meio de privatizações, terceirizações e proliferação dos contratos temporários. Propõe-se a reestruturação da gestão pública, fundada na prestação do serviço com vistas ao bem comum, e sua adequação aos novos tempos, determinados pela lógica da mercadorização. A educação escolar não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (com)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora. (PRECITALI; FAGIANI, 2020, p. 218).

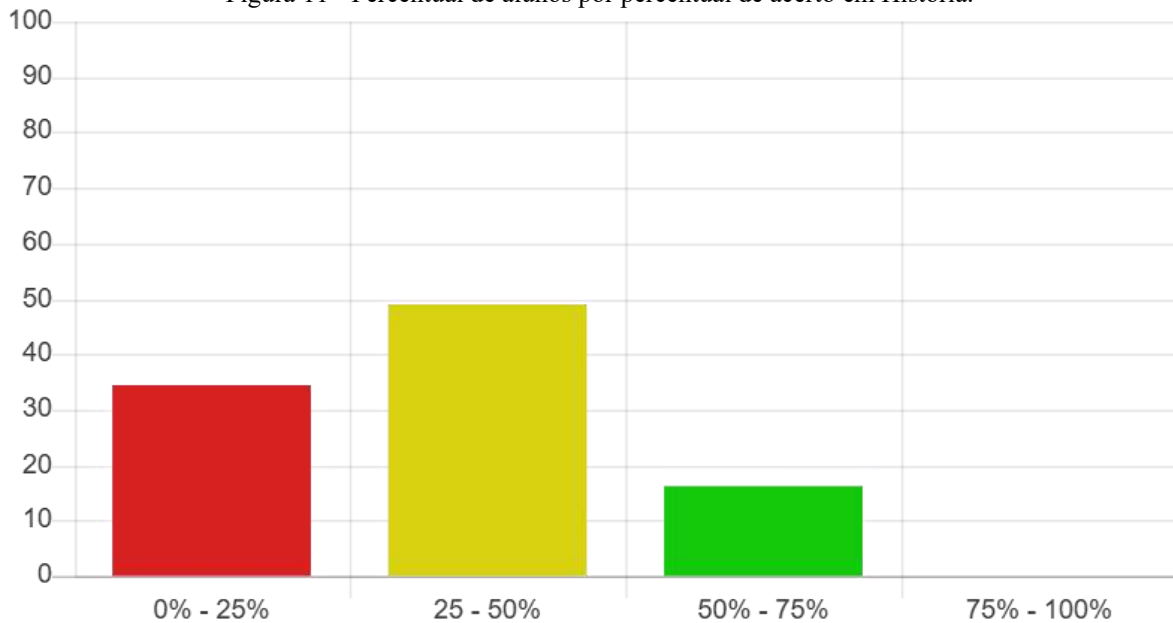
Ademais, é preocupante o negacionismo mitigado⁸³ que a Base engendra. Mais uma vez, sem apontar fontes e estudos para sustentar o que apresenta, a BNCCEM afirma (com base em nada) haver uma ampliação da capacidade cognitiva e repertório conceitual de quem ingressa no Ensino Médio. Ao que parece, a BNCCEM deu as costas para a realidade brasileira, negligenciando ponderações sobre o impacto da fome na ampliação da capacidade cognitiva. Em estudo realizado com 94.942 como estudantes brasileiros(as) – níveis fundamental e médio, com idades entre seis e 24 anos – identificou-se um elevado percentual de insegurança alimentar, quase 34%, pelo pareamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) com dados sobre as distorções idade-série, a pesquisa desenvolvida por Wroblevski, Nascimento e Cunha (2020) coligiu “evidências que permitem incorporar o menor desempenho escolar como uma das consequências da insegurança alimentar no país.” (p.73).

O gráfico a seguir (Figura 11) ilustra o percentual de acertos em História, de todos os itens dispostos na avaliação diagnóstica com estudantes do 1º ano do Ensino Médio na EEMTI acompanhada nesta pesquisa. Os índices apresentados foram comparados com resultados das matérias de maior carga horária⁸⁴ nesta etapa da Educação Básica.

⁸³ Conceito apresentado por Meneses (2022) para definir uma forma de negacionismo velada, mais difícil de identificar, caracterizada não pela rejeição da existência de um fato, mas por minimizar sua relevância.

⁸⁴ Na comparação entre as disciplinas oriundas de licenciaturas, pois a maior carga horária absoluta do “Novo” Ensino Médio na rede pública do Ceará está destinada ao “adestramento *pro labore*”, no caso o *Big Five*.

Figura 11 - Percentual de alunos por percentual de acerto em História.



Fonte: SISEDU, Coded/CED, SEDUC-CE, 2022.

Os resultados nos testes Matemática e Língua Portuguesa também foram utilizados na elaboração da Tabela 1. Revela-se, ainda, a média da taxa de acerto das turmas por série, divididos em quatro níveis: muito crítico (0% a 25%); crítico (25% a 50%); intermediário (50% a 75%) e adequado (75% a 100%), correspondendo a mesma escala de proficiência utilizada no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), calculada e separada em faixas de pontuação. Assim, a partir da posição nas faixas dessa escala, define-se o padrão de desempenho de alunos e alunas.

Outro atributo que a BNCC/EM desconsidera é a influência do Capital Cultural sobre o processo de ensino-aprendizagem. Contrariando a Base, a realidade é outra. As “percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos” que a BNCC/EM pressupõe, equivocadamente, que os(as) estudantes que ingressam no Ensino Médio já dominam, ainda precisam ser desenvolvidas ao longo desta etapa da educação, como se observa a seguir com apreciação de dados do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU).⁸⁵

⁸⁵ Sisedu é uma plataforma da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) que tem por objetivo identificar, por meio da realização de uma avaliação diagnóstica anual, possíveis operações mentais utilizadas pelas/os alunas/os durante as avaliações. A avaliação é composta por itens de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia tendo como base a Matriz de Referência e níveis de desempenho do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Tabela 1- Percentual de alunos por percentual de acerto no teste.

Divisão percentual por nível	Percentual de alunas(as) por nível – História	Percentual de alunas(as) por nível – Língua Portuguesa	Percentual de alunas(as) por nível – Matemática
Muito crítico: até 25%	34,43%	25,00%	84,47%
Crítico: de 25% a 50%	49,18%	35,00%	15,33%
Intermediário: de 50% a 75%	16,39%	37,00%	0,00%
Adequado: de 75% a 100%	0,00%	3,00%	0,00%
Percentual médio de acerto	32,47%	42,50%	18,48%
Total de alunos(as) no sistema.	Cadastrados: 116 Presentes: 61 Ausentes: 55	Cadastrados:118 Presentes: 100 Ausentes: 18	Cadastrados:118 Presentes: 103 Ausentes: 15

Fonte: Adaptado de SISEDU, Coded/CED, SEDUC-CE, 2022.

A diferença entre o total de alunos(as) cadastrados nas avaliações diagnósticas de História, Matemática e Língua Portuguesa se dá pela importância que a educação formal, supostamente, deposita nestes dois últimos componentes, realizando uma outra “chamada” para a realização das avaliações destas duas matérias quando há faltas ou novos alunos são matriculados, ainda dentro do período limite de realização da prova.

Apesar de a leitura dos dados bastante intuitiva, duas ponderações da Tabela 1 merecem destaque. Primeiro a respeito dos 60% (Língua Portuguesa), 83,61% (História) e 100% (Matemática) dos(as) estudantes que chegam ao Ensino Médio em nível crítico ou inferior, configurando uma maioria que não desenvolveu saberes elementares do Ensino Fundamental, refutando as premissas da BNCC. A segunda observação se refere à inversão da lógica de recuperação das aprendizagens, pois, mesmo frente a situação apresentada, o “Novo” Ensino Médio ignora tal realidade e reduz pela metade a carga horária de todas as grandes áreas – Linguagens, Humanas, Natureza e Matemática – para reintroduzir nos currículos escolares as disciplinas mais contraproducentes do período da Ditadura Militar, como já evidenciado.

A pergunta a se fazer é: o “Novo” Ensino Médio foi feito para quem? Certamente não foi pensando em alunos e alunas da maioria das escolas públicas do Brasil. Escolas realmente abertas às comunidades em que estão inseridas, escolas acolhedoras, desmilitarizadas, sem testes ou provas de seleção, que não criam ambientes segregacionistas desde os critérios de acesso. Contrariamente ao que a BNCC coloca, não há essa “mágica” da ampliação da capacidade cognitiva ou do repertório conceitual na passagem do 9º ano do Fundamental para o 1º do Médio, o desenvolvimento é complexo, não linear. Por isso, uma base curricular apriorística e determinista, como é a BNCC, constitui um impedimento ao

desenvolvimento dos(as) jovens do Ensino Médio, esta constatação fica mais evidente ao se contabilizar os retrocessos nas EEMTIs do Ceará.

A governamentalidade brasileira – quanto ao que promove a Base Nacional Comum Curricular – deu ênfase a formatação de um modelo de aprendizagem por competências, que em si, já difere do foco no ensino por competência. De acordo com Mello (2020), incorporam-se distintas correntes do modelo estadunidense que encetam uma educação formal pragmatista, programada para o desenvolvimento de *skills* (habilidades). Assim, o formato de competências na BNCC indica, aparentemente, uma adaptação daquilo que foi colocado por Perrenoud (1999) ao conceituar competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.7).

Muito das aproximações que faz a BNCC com qualquer corpo teórico mais sólido é por vezes superficial. Machado (2010) atesta que os conteúdos ainda são a base, sendo indispensável o domínio dos conteúdos para que se desenvolva qualquer tipo de competência, desse modo o ensino por competências não prescinde dos conteúdos, ou seja, conforme a literatura, existe a possibilidade de um ensino conteudista que não se volte ao desenvolvimento de competências, mas não é possível desenvolver competências sem uma base construída a partir dos conteúdos.

Interações superficiais são, geralmente, acríticas e reprodutivistas, pois mesmo as correntes teóricas crítico-reprodutivistas buscam as contradições daquilo que investigam. É na radicalização, isto é, na exposição das raízes das relações de forças – onde se configura o sistema de dominação do qual a educação formal faz parte – que se pode encontrar uma ancoragem segura para a urdidura dos saberes. Isso implica em uma ação educativa relacional entre saber-fazer e fazer-saber sobre cuja docência, seguramente, é fundamental para instigar a dúvida epistêmica, partindo não somente dos conhecimentos prévios, mas da realidade do(as) alunos(as).

“[...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 1996, p. 35.)

Somando-se, então, os princípios da literacia histórica à teoria crítica da tecnologia em conjunto com a pedagogia freireana, sob a condição de que ensinar não é transferir conhecimento, mas antes de tudo, produzi-lo (FREIRE, 1996), defende-se que – na educação formal sistematizada, em ambiente escolar – não há docência sem discência, logo, não há

aprendizagem sem ensino, o que existe é um processo omniformativo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é comum na literacia disciplinar, encontrar ensino e aprendizagem como categorias dissociadas, em especial quanto à docência em História, pois há que se considerar, ainda, a existência de professores e professoras que pensam ensino apartado da aprendizagem. Certamente a discussão sobre a autoaprendizagem (autodidatismo) ou a prática de ensinar “para ninguém” é profícua e extensa, não sendo objetivo deste estudo engendrar tal debate.

No que concerne ao desenvolvimento do pensamento histórico, perscrutou-se uma reconstrução dos produtos conceituais recorrendo a uma base teórica atenta para reflexões metateóricas. Nesse sentido é que são recrutadas as quatro categorias basilares desta pesquisa – *ludoliteracy*, tecnodocência, literacia histórica e Ensino Médio – em busca de um conceito de aprendizagem histórico-significativa. Outros conceitos acessórios como protagonismo, criticidade, competências, ludicidade, gamificação, história digital e ensino de história, sempre são colocados em favor de um ensino-aprendizado, conforme Mészáros (2008), para além do capital.

2.2 Exú nas escolas⁸⁶

No início do século XXI – concomitante a uma política de universalização do ensino no país, processo que, conforme Pimenta (2021), remete mais à demografização que à democratização da educação – observou-se a guinada rápida de uma tendência tecnicista (ou neotecnicista, como também se pode chamar o tecnicismo neoliberal) nos espaços formais de ensino, atrelada a uma agenda política voltada para o aumento do número de escolas técnicas e profissionalizantes. Nesse período, pelo menos dois aspectos têm sido demandados das práticas escolares. O primeiro seria a tônica que o protagonismo discente passou a ter nos encontros pedagógicos e programas curriculares. Em segundo lugar, o apelo à introdução das novas tecnologias nos processos formativos, sobretudo após a disseminação daquilo que Schwab (2016) apontou como sendo a quarta revolução industrial, ou indústria 4.0.

A pandemia de Covid-19 desnudou a agenda excludente e segregacionista que o capital privado vem, paulatinamente, impondo sobre a educação brasileira de forma mais contundente após o golpe de 2016. Entenda-se, portanto, que a recente virtualização das relações humanas, mais que produzir inovações pedagógicas, transportou para o ciberespaço rotinas e práticas já empregadas, bastante conservadoras e tradicionais, revestidas pela velha –

⁸⁶ Música com letra de Edgar Pereira Da Silva e Kiko Dinucci, gravada por Elza Soares como faixa do álbum “Deus é Mulher” (2018), pela Polysom.

e sempre atual – roupagem “inovadora” do pragmatismo, do aprender à aprender, do aprender-fazendo e suas metodologias (in)ativas, onde tudo se aprende, mas ninguém ensina, pois tudo é mérito do “próprio esforço”, de forma cada vez mais egocêntrica e individualista que, pela BNCC, a tudo isso se denomina de personalização.

Da protocooperação existente na relação tradicional entre ensino e aprendizagem, passou-se, no “Novo” Ensino Médio, para uma contradição entre ensino ou aprendizagem. Se o ensino precisa ser cada vez mais “personalizado”, com qual limite simultâneo de alunos e alunas que um(a) pode trabalhar? Se um(a) *personal trainer* ou um(a) *personal stylist* atender um grupo de 50 pessoas ao mesmo tempo, ainda é um atendimento personalizado? Bem, vê-se que é impraticável o ensino personalizado nas condições das escolas públicas brasileiras, em sua maioria, por isso os documentos da governamentalidade não falam de ensino, mas de aprendizagem personalizada, um flagrante desonestidade epistêmica.

Não se trata de que os(as) estudantes(os) não possam, “personalizar” seus estudos a partir das próprias condições materiais, isso seria um absurdo ainda maior, pois iria conferir autonomia àqueles que conseguissem lograr êxito em tal empreitada. O ponto é que, pela (de)forma do Ensino Médio de 2017, nas instituições privadas isso até “pode ocorrer” – considerando a intencionalidade da agenda privatista sobre a educação nacional –, mas não na escola pública, pois há uma impedância política que obsta o êxito nesse setor. Não somente no currículo oculto, mas também no currículo real, os agentes do empresariamento trabalham para que as duas dimensões não se desenvolvam simultaneamente, protagonismo e autonomia juntos, na escola pública, é progressista demais para a religião capitalista permitir que ocorra, como regra.

Já houve, no Ceará, esse afã, uma formação para o Ensino Médio que buscava, ao mesmo tempo, garantir autonomia e protagonismo, chamava-se Aprendizagem Cooperativa. Metodologia “sepultada viva” após a manifestações de estudantes e ocupações de escolas em 2016. A Aprendizagem Cooperativa, como exista, apesar do nome, enfatizava o ator de ensinar e aprender, como via de mão dupla, ensino-aprendizagem de fato. Críticas sobre reduzir a importância dos(as) professores(as)? Sim, haviam muitas, por isso mesmo foi tão incentivada, publicizada e congratulada pelos sistemas de ensino, por um curto período.

Não foi o fato de não garantir a aquisição dos conteúdos devidamente organizados e sistematizados que “matou” a Aprendizagem Cooperativa, quem decretou seu fim foram as mesmas estratégias de empresariamento da educação que deram fim às matérias científicas. A História, assim como a Aprendizagem Cooperativa, ainda possui seus nomes nos currículos, escanteadas e readaptadas. Com isso, se a Aprendizagem Cooperativa ainda é mobilizada em

discursos que buscam destacar apenas seu potencial em estimular a protagonismo em atividades colaborativas com foco na aprendizagem.

Quanto à História, é justamente sobre isso que trata esta dissertação, não se concebe a existência de uma aprendizagem em história desconexa do ensino de história voltado à vida prática, pois ambas dimensões são distintas, mas indissociáveis, configurando um mutualismo obrigatório, por isso mesmo, de relação interespecífica que se quer harmônica. O fim da história ensinada, isto é, sua finalidade é garantir que a aprendizagem histórica se volte à emancipação humana, que a consciência histórica da experiência humana no tempo opere em favor de leituras de mundo menos anacrônicas e, concomitantemente, reflexivas quanto ao aprendizado que pode advir da dissonância cognitiva, em prol do desenvolvimento de uma consciência de classe para si, aberta a ideias progressistas, avessa a ideologias excludentes, mas também contrária à barbárie capitalista. Portanto, afirma-se o sentido teleológico da história ensinada, confluência (não apenas convergência) entre a literacia histórica e a pedagogia crítica.

Nêgo Bispo chama de *confluências*, e não essa exorbitante euforia da monocultura, que reúne os birutas que celebram a necropolítica sobre a vida plural dos povos deste planeta. Ao contrário do que estão fazendo, *confluências* evoca um contexto de mundos diversos que podem se afetar. É um termo talhado de maneira artesanal e local, por um homem quilombola, um brilhante pensador marginal neste universo colonial, um crítico sempre tranquilo e bem-humorado das tendências políticas. Já a *convergência* política foi tema na América do Sul nos últimos quarenta ou cinquenta anos. Abraça ideias como a de que o peronismo argentino podia se fundir em uma política moderna, de que o Brasil ia conseguir juntar uma espécie de trabalhismo com o capitalismo e produzir uma nova experiência de gestão política neoliberal que substituísse o colonialismo... Pois Nêgo Bispo escapa dessa gramática dizendo que o que interessa a ele são as confluências, sendo, ao mesmo tempo, capaz de elaborar uma crítica que as articula a convergências e divergências. Sem negar os eventos políticos nem querer escapar do sentido histórico das coisas, ele diz que não precisamos ficar subordinados a essa mesma lógica e procura animar uma perspectiva em que as confluências não dão conta de tudo, mas abrem possibilidades para outros mundos. (KRENAK, 2022, p. 21-22)

Para “existir” enquanto resistência progressista, anticolonialista e contra-hegemônica, a história ensinada abre suas “brechas”. Se frente as estratégias da sociedade de vigilância os usuários, conforme Certeau (2003), empregam táticas oriundas de um saber-fazer cotidiano que escapam às relações de forças estabelecidas pelos macropoderes, na sociedade de desempenho, a tecnodocência também abre “fendas” na estrutura cada vez mais globalizada dos sistemas de empresariamento da educação formal, abre-se um *lugar* no tempo e no espaço, o lugar da aula.

A aula que se almeja só é possível como uma relação pessoal e intrasferível entre docentes e discentes, uma “oficina” para o conhecimento, caso contrário será uma simples conferência ou colóquio (BARCA, 2004). Na aula-oficina, não ocorre só a construção, há

também desconstrução, reconstrução, manutenção, transformação, atualização, ressignificação e, até mesmo, nada disso.⁸⁷ A aula não precisa ser útil, ela precisa ser humana. (KRENAK, 2020). O foco na utilidade leva ao utilitarismo, mas na construção do conhecimento não existe utilidade que prescindia a emancipação. No emprego das TDIC, a aula precisa ser humanizada e não automatizada.

“Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas”. (RANCIÈRE, 2002, p. 30).

A tecedura da rede conceitual que estrutura este trabalho em uma dupla camada de produção (científica e didática), não se furta da crítica reflexiva, tampouco da análise dinâmica da literatura de referência, por isso, conforme Xerez Neto e Cunha (2020), considerar-se-á três patologias possíveis: ‘adquiridas’ (são aquelas provenientes de elementos externos); ‘transmitidas’ (são aquelas causadas por vícios construtivos ou por falta de conhecimento técnico) e ‘atávicas’ (são aquelas resultantes de erros pré-existentes, falhas de cálculo e/ou dimensionamento dos elementos estruturais, concepção ruim do projeto, sem preocupação com a riqueza de detalhes e se estes efetivamente serão exequíveis).

Nesse sentido, as “patologias” das estruturas epistêmicas de uma pesquisa poderiam estar na inadequação da fundamentação teórica ao tema da pesquisa (adquirida); na falta de conhecimento técnico para dialogar com a teoria (transmitida) ou ainda, poder-se-ia haver uma patologia atávica, quando o próprio referencial apresenta vícios. Neste último caso – como não é prudente ignorar tais “vícios” – pode-se recorrer a um esforço hermenêutico para “justificar” o emprego de determinado *corpus* teórico ou, simplesmente, dialogar criticamente com os autores e autoras sem idealizar suas contribuições, é isso que se almeja aqui. Esta dissertação não disfarça, esconde, negligencia ou ignora as patologias de seus autores e autoras basilares, algo não raro de se observar. Ao recrutar autores e autoras como Chauí, Schmidt, Rüsen, Bloom, Lee, Ausubel, dentre outros, não se dissimulam suas limitações ou contradições.

Importa para a história ensinada a delimitação feita por Oliveira (2014) ao ponderar os impactos para a dinâmicas sociais e regimes de temporalidade. “Quando se fala em cibercultura, portanto, o que está em questão é a emergência de atividades e práticas,

⁸⁷ Leia-se todo este trabalho sempre atentando ao recorte: jovens do Ensino Médio. Mesmo que muitos dos conceitos e ideias se apliquem a toda a educação formal, considera-se apenas a aplicabilidade quanto ao recorte adotado, exemplo da formação EaD que tem impactos distintos se aplicada ao letramento (alfabetização) ou em um programa de pós-graduação.

organizadas a partir de um modo de comunicação que tem no chamado ciberespaço seu lugar de experiência.” (2014, p. 26).

Não faltam exemplos de publicações, canais no YouTube ou webinários que prometem “ensinar” professores a “revolucionarem” a sala de aula. Convites insistentes, frases de alto impacto, pacotes de *e-books* gratuitos e mentorias que prometem formar o(a) professor(a) inovador(a); o(a) *game*-educador(a); o(a) educador(a) 4.0, etc.⁸⁸ A força publicitária, o peso mercadológico e o caráter procedimental de tais propostas de ensino inclinam-se para a transposição didática da gamificação empresarial ou dos jogos de empresas para dentro da sala de aula. Tudo isso, de acordo com Feenberg (2011), representa a celebração contínua da tecnocracia triunfante. Por isso, a seleção e ressignificação do conjunto teórico-metodológico, da forma que sobrevém nesta pesquisa, não implica anuência com a posição epistemológica de todos(as) os(as) autores(as) mobilizado(a)s, em especial quando, eventualmente, a literatura de referência não admitir o lugar crítico da educação formal.

Quanto às patologias que permeiam o contexto do recorte trabalhado, a principal delas se encontra na reprodução da perspectiva da educação-mercadoria, ainda hegemônica nos currículos escolares, noção reforçada pelo presente Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).⁸⁹, porém mais acentuada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (2018).

Os componentes curriculares agrupados na Base não são todos igualmente respaldados pelo mesmo mecanismo legal, nem possuem as mesmas garantias quanto à sua manutenção nos currículos escolares, pois nem todos possuem a mesma segurança jurídica. O texto da LDB menciona explicitamente apenas cinco licenciaturas: Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Portuguesa. Os demais componentes da Base são articulados nas DCNEM (2018). No caso da História, a situação é ambígua, dado que, como disciplina escolar, a História não é mencionada diretamente, mas sim como campo de estudo ou conjunto de saberes. Por isso, parece pertinente compreender a proposta de integração a partir de temas transversais que fez o currículo de História, no Ensino Médio, minguar em tempo e espaço.

A diluição das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia em um “caldeirão interdisciplinar” – além de contraproducente – tendo em conta Raynaut (2018), não

⁸⁸ Além dos inúmeros exemplos encontrados em qualquer mecanismo de busca *online*, ver “MINICURSO - Educação 4.0: Modismo ou Equívoco?” da Cátedra de Educação Básica da USP, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tIRi8HEWT44>. Acesso em: 20 mar. 2022.

⁸⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma ação voltada para a distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários de apoio à prática educativa, com atualizações periódicas, renovando as coleções e obras disponíveis aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

é realmente interdisciplinar. Isso porque existe no senso comum uma noção aberta e generalista de interdisciplinaridade que é preterida pelos discursos da governamentalidade em detrimento de definições mais complexas e estritas do termo, levando a uma dificuldade de conceituação, compreensão e aplicação:

[...] somos levados a nos perguntar se a dificuldade que o pensamento interdisciplinar há tanto tempo enfrenta para se impor não se deve, em parte, ao fato de não se distinguir suficientemente de um modo de produção de conhecimento baseado em disciplinas que, ao mesmo tempo, provaram seu rigor e eficiência e também sua flexibilidade face aos desafios instaurados pelo progresso do conhecimento e pela crescente socialização da ciência (RAYNAUT, 2018, p. 30).

A interdisciplinaridade, ainda conforme Raynaut (2014), deve ser aquela em que há um objetivo claro diante da realidade do aluno, mediante um tema transversal. Trata-se de reunir as disciplinas, mas dentro de suas identidades, não considerando-as fixas ou estanques, implicando o desenvolvimento de um método de confronto da heterogeneidade e complexidade do real, a fim de resolver os problemas concretos sob a diversidade de percepções e métodos científicos de cada uma delas.

As preocupações de Reynaut (2014; 2018) vão ao encontro daquelas apresentadas por Japiassu (1976), para quem a interdisciplinaridade emerge da integração dos profissionais de diversas áreas produzindo coletivamente e não da polivalência de um único professor ou professora que, comumente, recorre ao autodidatismo para “dar conta”, em uma mesma escola, de várias ciências e conteúdos em diferentes áreas do saber. Assim, demandando-se um maior diálogo entre professores, áreas do conhecimento e outros saberes. Segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007),

[...] é importante utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender determinado fenômeno por meio de diferentes pontos de vista. A proposta de estabelecer as três áreas de ensino (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) foi o primeiro passo no sentido de reunir conhecimentos correlatos e trabalhar em conjunto. Tal idéia [sic] visa desfragmentar os conhecimentos, colocando-os em áreas, de forma a incentivar os professores a reunir os saberes, criando projetos, renovando a prática pedagógica visando novos rumos. (p. 79).

É válido também, ao discorrer sobre interdisciplinaridade, refletir sobre a literatura que diz respeito ao enfoque de abordagem. Nesse sentido, Thiesen (2008) apontou dois campos: um epistemológico, tratando da produção, reconstrução, socialização e métodos; outro pedagógico, de natureza curricular voltado ao ensino e a aprendizagem. Essa noção que remete à interdisciplinaridade, tanto na dimensão epistemológica quanto na pedagógica, está

sustentada por um conjunto de princípios formulados sobretudo por teorias que criticam o positivismo nas ciências e almejam a “totalidade do conhecimento” (p. 552).

É indiscutível que a interdisciplinaridade é cara à Educação, assim como à História. Conforme Japiassu (1976), o viés interdisciplinar seria “o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber.” (p. 31) que, por sua vez, consistiria no “esmigalhamento” da ciência em especializações exageradamente velozes e superficiais, culminando na fragmentação do horizonte epistemológico.

No entanto, na medida em que a maioria das análises permanece superficial, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas. Alguns chegam mesmo a agravar a situação. Parece-nos que o grande desafio não consiste tanto numa reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, quanto na tomada de consciência sobre o sentido da pesquisa do homem no mundo. É semelhante atitude que nos levará a conceber o “fenômeno” interdisciplinar como nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas, pois se trata de uma das mais significativas mudanças que afetam, em nossa cultura, as *démarches* da inteligência e as formas de seu discurso. (JAPIASSU, 1976, p. 31, grifo nosso).

A proposta do autor é interrelacionar os saberes e não os reduzir ou apagar, pois a interdisciplinaridade “não exige que sejamos competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas” (JAPIASSU, 1976, p. 138) para que, com isso, seja possível reformular as relações entre as chamadas ciências (da cultura ou sociais) humanas e da natureza (que não precisam ser desumanas). Todavia, não é isso que ocorre no “Novo” Ensino Médio. Entenda-se que,

[...]se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando. (FAZENDA, 2008, p. 21).

A contextualização demandada por Fazenda (2008) não ocorre nem na BNCC, nem nas DCNEM, onde os conceitos são apartados de sua historicidade. Tal cisão dificulta qualquer decisão contrária ao que é imposto verticalmente (com pouca, ou nenhuma, discussão ou diálogo) pela governamentalidade. Especialmente no que concerne à interdisciplinaridade empregada nos documentos do MEC, mais próxima do conceito de integração (FAZENDA, 2008) e que, apesar de complementar, não pode ser tomado como termo sinônimo das formas interação interdisciplinar.

Cabe destacar que esse é um debate já bastante avançado no campo de CTS.⁹⁰ Dagnino (2008), já apresentava o quão imbricadas são as interações entre as áreas da Educação e os Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (ECTS). Debate que extrapola qualquer linearidade apriorística, por isso mesmo complexa, como já ponderava Walter Benjamin que, segundo Löwy (2013) “ocupa uma posição singular na história do pensamento crítico moderno: é o primeiro seguidor do materialismo histórico a romper radicalmente com a ideologia do progresso linear.” (*Ibidem*, n.p.). Tal concerto possibilita discernir entre a *adaptação*, que comporta tão somente linearidade (multidisciplinar), e a *adequação* que insta ações práticas que deem conta da complexidade na construção do saber escolar (interdisciplinar).

Não se trata, assim, de “implementação” de currículo, como se fosse uma transposição. Também não se restringe apenas à ação de interpretar, traduzir ou recontextualizar. [...] Transgredir ou aderir não diz respeito somente a uma decisão pessoal, pois as opções se dão dentro de um universo amplo e circunstancial de possibilidades, dependem de muitas variáveis, como o contexto institucional, os textos e artefatos que disseminam os discursos políticos, as formações discursivas que produzem significantes do que é ser professor e ser aluno, as contingências das instituições escolares, dentre outros. (CAIMI, 2022, p. 17-18).

Passar da adaptação humana às novas tecnologias para a adequação da tecnologia à condição humana é etapa importante rumo à condição revolucionária, esta sim transcendente, ligada diretamente ao vivido, ao real, cotidiano, condição para uma educação formal verdadeiramente transdisciplinar.

Peremptoriamente, não se deve negligenciar a diferenciação que se pode fazer entre interdisciplinaridade científica e escolar. Posto que na interdisciplinaridade escolar impera a ação educativa (FAZENDA, 2008). No entanto, tal entendimento está mais alinhado com a perspectiva do ensino via transposição didática secundária, não sendo este viés o adotado por esta pesquisa, quanto ao processo de ensino-aprendizagem em História, pois o foco não é posto apenas no conhecimento sobre os fatos, mas na possibilidade de recriação dos mesmos por meio de narrativas autorais. Vale frisar que Rüsen (2014) situa a ciência da história como parte do que ele chama de “ciências da cultura”, não acima, nem apartada, mas em conjunto com outras disciplinas.

Tal entendimento se assemelha ao de Souza e Fazenda (2017), que interpretam a interdisciplinaridade como possibilidade de “convergência entre as disciplinas a partir de seus pontos de intersecção” (p. 712). Acrescentando que a perspectiva teórica não é apenas epistemológica, mas também ontológica, essencial para a compreensão dos fenômenos educativos.

⁹⁰ Cf. ITS (2007), Soffner (2014), Neder (2015) e Aragão *et al.* (2019).

Tais pontos se apresentam tanto na estrutura conceitual e metodológica das disciplinas, como propõem as teorias tradicionais de currículo, quanto em sua estrutura relacional e socializadora, na qual estão inseridos os temas que permeiam o cotidiano dos alunos e o mundo no qual estão inseridos, como propõem as teorias críticas e pós-críticas de currículo (p. 712).

Dessa maneira, conforme as autoras, apontam-se três tipos de teorias subsidiárias do currículo. Teorias tradicionais que enfatizam ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.⁹¹ As Teorias Críticas que privilegiam ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. E, por fim, as Teorias Pós-críticas que enfatizam a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Essa última classificação parece ser bastante disseminada na literatura consultada.

Conquanto, esta pesquisa entende o ‘pré’ ou o ‘pós’ como um não-lugar, de onde não se define bem aonde se quer ir, pois não se sabe bem onde está. Assim, as teorias pós-crítica se definem mais por onde não querem estar (por aquilo a que se opõem) que pelo lugar aonde vão (divergência de objetivos). De forma que, não raramente, as pautas ‘pós-críticas’ facilmente se adaptam tanto ao criticismo, quanto às tendências liberais, como parte das ideologias quem suportam o “Novo” Ensino Médio. Por isso, assume aqui as demandas da pós-criticidade como parte do conjunto das teorias críticas – ou neocríticas (neologismo) – assim, retomando-se tais classificações por onde elas originam, na criticidade. Por isso se adotou a perspectiva de Saviani (2009) – que será evidenciada posteriormente –, já sinalizando não haver divergências entre ambas. Isto é, mesmo que aproximações ocorram entre as teorias tradicionais ou liberais e as teorias pós-críticas, tal configuração já surge obsoleta, pois erguida sobre uma base ideológica excludente.

Contrariamente, as teorias críticas de base inclusiva podem se somar à outras, potencializando elementos caros a formação da classe para si. É o caso, por exemplo, da teoria *queer* cuja proposta de currículo procura alcançar “a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência.” (LOURO, 2001, p. 552).

⁹¹ Nesta classificação as teorias (tendências) liberais se inserem no conjunto das teorias tradicionais.

2.2.1 *Os perigos de uma história única*

Diferente do que possa cogitar alguém de fora da área da pesquisa em educação ou ensino-aprendizagem, esses são segmentos que possuem uma epistemologia própria. Supor que qualquer investigação em História por si, já contribui para o processo de ensino-aprendizagem escolar é grave equívoco. Na Filosofia, comumente se concebem campos de estudos independentes entre a pesquisa Filosófica, o ensino de Filosofia e a história da Filosofia. Delimitação que provavelmente se aplique à outras disciplinas escolares, dada a existência de programas destinados a aproximar pesquisa e ensino, como ProfMat; ProfLetras; ProfSocio e o próprio ProfHistória. Denota-se que pensar pesquisa e ensino é diferente de pensar pesquisa em ensino. Como dito, tal debate teórico não será aprofundado neste estudo e as diferenciações e aproximações são colocadas no limite que importam à inteligibilidade do texto desta dissertação.

É oportuno diferenciar, pelo menos em História, um(a) professor(a)-pesquisador(a) de um(a) pesquisador(a)-professor(a). Não se relaciona apenas ao fato de voltar os estudos ao campo do ensino-aprendizagem. Antes de qualquer outra adjetivação, todos os sujeitos são historicamente construídos, por isso, mesmo a aula de História que promova pesquisa em História, é subaproveitada quando prioriza apenas figuras representativas de certos grupos, geralmente a branquitude, como sujeitos históricos, sendo ideologicamente excludente.

À moda do historiador, podem ser construídas perguntas no sentido de se procurar entender, informar, descrever, seja que objetivo for proposto, no que tange a questões como: que historiador se pretende formar? Para quê? Qual ou quais os compromissos do historiador bacharel e/ou licenciado? Para essas perguntas não há respostas, a não ser aquelas de ordem instrumental do tipo – o bacharel serve para atuar em... o licenciado serve para atuar em... Assim, não se consegue deduzir qual é a concepção de “historiador pesquisador” e de “historiador professor” e para que sociedade, com que finalidade ele é formado. No entanto, parecem estar explícitas concepções de “historiador pesquisador e historiador professor” bem diferenciadas. (SCHMIDT, 2020, p.152).

Portanto, a postura do que se entende aqui como pesquisador(a)-professor(a), dá-se quando o(a) historiador(a) encomia narrativas históricas, por ele(a) valoradas, antes da historicidade que aduz cada estudante presente em sala. Desse modo, o(a) pesquisador(a)-professor(a) é quem põe o cabedal de conhecimentos “pré-fabricados” à frente da forma como, enquanto ser docente, coloca-se no mundo através da ação trabalho, desumanizando sua prática, inclusive automatizando-a. Pior que isso somente aqueles(as) que se limitam à transposição didática secundária, atuando apenas como reprodutores(as) ou aplicadores(as) da instrução alheia, papel que, infelizmente, ainda é incentivado por programas de Mestrado Profissional

quando exaltam a fabricação de produtos com “**aplicabilidade**” em sala de aula, mas descolados de suas epistemologias.

Já o(a) professor(a)-pesquisador(a) é aquele(a) que promove ação-reflexão, que prioriza a vida e não se deixa levar pela “beleza do morto”. Em História, significa saber não só que, em princípio, são todas e todos sujeitos potencialmente históricos, mas que culturalmente, e no espaço escolar, deve-se antes reconhecer a todos e todas como sujeitos de direito. Quiçá com isso, seja possível contribuir para que todos e todas se sintam portadores pelo menos de um único direito. A exemplo de Fanon (2008), “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano.” (p. 189). O que se propõe, antes de tudo, é que se atente e que se exponham as ideologias que produzem os discursos, se de base excludente ou inclusiva.

Sabendo que não é coerente que alguém se compreenda como sujeito histórico sem antes se saber um sujeito de direito, sem uma ação docente voltada para a dimensão histórica da luta por direitos, distancia-se da História como elemento de transformação do presente. Corre-se o risco de perpetuar uma mentalidade colonizada, podendo isso ocorrer mesmo que se desloque o etnocentro da Europa para a América, a exemplo dos livros didáticos moldados pela branquitude em um país composto por 56,1% de pessoas negras (IBGE *apud* AGÊNCIA DO SENADO, 2020)⁹².

Outra possibilidade, igualmente tacanha, dá-se quando professores(as) lecionam uma história de “causas e consequências”, causalidades frente as quais os(as) estudantes se veem impotentes, pois seriam apenas produtos de um passado que não se pode mudar, naturalizando aspectos situacionais do capitalismo: trabalhar em troca de salário; existência da riqueza e miséria; um país com menos de 300 milhões de habitantes, produzir alimentos para sustentar 1 bilhão de pessoas, enquanto mantém quase 33% de sua população em insegurança alimentar, etc. Pode parecer que essa noção seja facilmente superada, mas não é.

Sobrepujar o modelo behaviorista em direção ao modelo autonomista não é tarefa fácil, muito por conta da dissonância cognitiva por trás de ambiguidades na consciência histórica que dificultam a formação das classes para si. Conforme argumenta Guajajara (2019), é preciso reaprender a contar a história do Brasil. “Que esperança há em alguém que é incapaz de responder (ou, pelo menos, de perguntar) quais são suas raízes culturais? (*Ibidem*, p. 172).

Ressaltar a defesa de um ensino-aprendizagem contra-hegemônico é de suma importância para que não se confunda a leitura marxista dos conceitos aqui mobilizados com

⁹² Cf. <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/08/negros-representam-56-da-populacao-brasileira-mas-representatividade-em-cargos-de-decisao-e-baixa>.

outras formas de interpretação ou deturpação dos mesmos termos. Note-se, por exemplo, que o grupo Brasil Paralelo (2020) se apresenta como “progressista”, explicitamente a favor de um ensino que produza “autonomia” e “protagonismo”, bem como todas as fundações e institutos financiadores e partidários da ampliação do uso de novas “tecnologias educacionais” nas escolas. Todavia, divergindo substancialmente daquilo que este estudo preconiza ao empregar os mesmos vocábulos, elucidando-se que os mesmos signos podem operar significados antagônicos.

Desconsiderar a historicidade dos conhecimentos desumaniza os saberes e naturaliza os conceitos, impossibilitando qualquer ação dinâmica sobre prática docente. A própria consciência histórica, conforme os autores e autoras recrutados neste trabalho, só evolui quando sua historicidade é pressionada.⁹³ Assim, o desenvolvimento do pensamento histórico, dá-se pela mobilização intencional da consciência histórica em prol da ação educativa. Por isso este estudo não concebe a admite as limitações de compartimentação da consciência histórica proposta por Rüsen (2007) – tradicional, exemplar, crítica e genética (Quadro 2) –, porém, sem rejeitá-las, entende-se que a linearidade sequencial e gradativa proposta pelo autor restringe a complexidade analítica que demanda o trato com qualquer acepção conceitual relativa à consciência (HILL, 2011).

Quadro 2 - Tipologia da consciência histórica em Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis

⁹³ Por admitir a consciência histórica como fluida e não sólida, empregou-se o termo pressão e não tensão.

Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: Adaptado de Rösen, 2011.

Assume-se ser estéril a busca por efetuar qualquer classificação puramente epistêmica das construções narrativas que os sujeitos operam sobre o passado em uma tipologia determinante à consciência histórica, sem antes considerar a dissonância cognitiva que interfere sobre as representações. No entanto, não se trata de uma refutação à tipologia röseniana, apenas uma advertência quanto ao seu alcance e incompletude.

De acordo com Miranda (2022), para Jörn Rösen, o pensamento de Marx transitaria entre os níveis exemplar e crítico. Todavia, tal interpretação pode ser facilmente desfeita, pelo menos em dois exemplos, a partir de duas obras de Marx, em coautoria ou organização de Engels, “A ideologia alemã” (2007) e o volume três do Capital (2017).

A forma característica que assumiu na Alemanha o liberalismo francês, que se baseia em reais interesses de classe, encontramos novamente em Kant. Nem ele, nem os burgueses alemães, de quem ele foi o porta-voz eufemístico, perceberam que na base dessas ideias teóricas estavam os interesses materiais dos burgueses e uma vontade condicionada e determinada pelas relações materiais de produção; por essa razão, ele separou essa expressão teórica dos interesses que ela expressa, fez das determinações materialmente motivadas da vontade dos burgueses franceses puras autodeterminações da “vontade livre”, da vontade em si e para si, da vontade humana, transformando-a, desse modo, em puras determinações conceituais ideológicas e postulados morais. (MARX; ENGELS, 2007, p.210).

Considerando a relação da consciência histórica com o raciocínio moral orientado à vida exterior, em Marx, projeta-se uma **narrativa crítica** sobre a suposta autodeterminação da livre vontade liberal burguesa. Porém, quanto as formas de significação histórica e a relação da consciência histórica sob valores morais, o marxismo expressaria, na mobilização da consciência histórica, “uma ferramenta metodológica e investigativa para a investigação comparativa.” (RÜSEN, 2001, p.71).

Em “O Capital”, Marx (2017), apesar de abrir o primeiro volume explicando a mercadoria e tecendo uma crítica a seu caráter fetichista, é somente no livro três que autor expõe a genealogia do sistema capitalista. Neste ponto, recorrendo à Grespan (2019) para melhor apreender as considerações de Marx sobre o desenvolvimento das categorias lógicas do capital,

entende-se que, “O Capital” é uma obra que vai do macro (v. 1) ao micro (v. 3) de modo senoidal. Somente no último dos três livros que Marx aprofunda questões mais cotidianas, conceitos generalistas da crítica à economia política, presentes no livro um, são “desmembrados” e se reordenam em outras formas.

O mais-valor, na forma de lucro, já não se refere à parte do capital desembolsada em trabalho, do qual ele deriva, mas ao capital total. A taxa de lucro é agora regulada por leis próprias, que possibilitam e até condicionam uma alteração dela mesma, com uma taxa constante de mais-valor. Tudo isso contribui para esconder cada vez mais a verdadeira natureza do mais-valor e, por conseguinte, o verdadeiro mecanismo que move o capital. Isso ocorre ainda mais por obra da transformação do lucro em lucro médio e dos valores em preços de produção, nas médias reguladoras dos preços de mercado. Aqui intervém um processo social bastante complexo, o nivelamento dos capitais, que, por meio de capitais específicos, estabelece uma separação entre, por um lado, o preço médio relativo das mercadorias e seu valor e, por outro, entre os lucros médios nas diferentes esferas da produção e a exploração real do trabalho (prescindindo completamente da análise dos investimentos individuais de capital em cada esfera particular da produção). Não só parece ser esse o caso, mas aqui, de fato, o preço médio das mercadorias não coincide com seu valor, isto é, com o trabalho nelas realizado, e o lucro médio de um capital específico é distinto do mais-valor que esse capital extraiu dos trabalhadores por ele empregados. O valor das mercadorias só aparece diretamente na influência da força produtiva flutuante do trabalho sobre a alta e a baixa dos preços de produção, sobre seu movimento, e não sobre seus limites últimos. (MARX, 2017, n.p.).

Com respeito diretamente à desigualdade social consequente do capitalismo contemporâneo e das formas de exploração imbuídas em outras. A sociedade de consumo que compra baseada em preços, mas omite outras categorias de valor como o lucro, oculta o mais-valor. O que Marx faz, sobremaneira no livro três é expor as contradições do capitalismo, e tal exposição é basilar para formação humana, diversamente do fazem tanto o idealismo alemão – “Nada pode ser mais curioso que a argumentação da propriedade privada em Hegel” (MARX, 2017, n.p.) –, de forma análoga, o “Novo” Ensino Médio (de modo alegórico devido as conjunturas espaço-temporais, mas com até certo grau de similitude) busca evitar a dissonância cognitiva, principalmente quanto a alienação do valor, tanto à época de Marx, quanto em relação a uberização no século XXI.

Assim, mostra-se improdutivo qualquer tentativa de tipificação hermética que proponha fixidez à consciência histórica de forma mais ampla, cabendo à análise de cada caso e evento isoladamente. Pois se trata de uma relação de forças entre presente, passado e futuro que se constrói tendo a memória como suporte⁹⁴, sob o arbítrio da dissonância cognitiva. É apenas no livro três da obra “O Capital” que Marx vai mostrar como a representação do capitalismo é a forma invertida da sua essência, ou seja, dissimular a exploração para simular

⁹⁴ Suporte em sentido ampliado, não obstante às noções de memória como matéria-prima ou ferramenta à produção do conhecimento histórico.

uma liberdade. Conforme Grespan (2019) é esta inversão que muitos dos críticos de Marx não entenderam, e não entendem. Marx não trabalha com as abstrações conceituais “exploração” versus “liberdade”, mas demonstra as contradições da análise contingencial entre valor e preço.

Por isso é imprescindível a leitura de Marx ao se analisar o “Novo” Ensino Médio, principalmente quando se trata de entender que ‘valorizar a Educação’ é diferente de ‘valorizar à Educação’, mesmo que ambas possibilidades indiquem agregar valor.⁹⁵ Nesse sentido, outra vez, Marx manifesta uma forma genética de significação histórica ao situar os sujeitos “de carne e osso” na esfera da transformação das representações que o conceito de mercadoria assume nas mentalidades, construção mesma que se mostra transversal à tipologia elencada no Quadro 2, inclusive, suscita uma compreensão dialética que extrapola a tipologia de Rüsén, incidindo sobre aquilo que Schmidt (2021) chama de consciência histórica dialógica, delineando questões “relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, gerando contrapontos e consensos, com a finalidade de analisar e superar situações de dominação e de gerar possibilidades de emancipação.” (p. 172).

Mas afinal, ao situar Rüsén, seria em uma teoria histórica de base inclusiva ou excludente? Tal questão é articulada em vários pontos desta dissertação, principalmente, dadas as vicissitudes interpretativas entre ideologia inclusiva freireana e os projetos de “inclusão” (integração) neoliberais. Os autores e autoras que mais se aprofundam na leitura de Rüsén também fazem parte da mesma branquitude da qual fala o autor, daí a dificuldade de análise. Porém, há certos posicionamentos bastante reveladores sobre essa questão.⁹⁶

De acordo com, ao que parecem ser todas as publicações brasileiras que versam sobre a biografia de Jörn Rüsén, o descrevem como um autor que transita entre a *História*, *Filosofia*, *Pedagogia* e *Literatura*. O destaque repetitivo às áreas do conhecimento na mesma ordem ensaja aquilo que Benjamin (1996) chamou de reprodutibilidade técnica, mas que, em História, pode ser melhor entendido pela definição de Certeau (1982), como sendo o processo

⁹⁵ Discussão que é melhor esquadrinhada na seção “Marx no fliperama”.

⁹⁶ Mesmo na literatura nacional, Maria A. Schmidt, Luis Fernando Cerri, Estevão Martins e Ridson Miranda, todos compartilhamos o lugar de fala da branquitude historicamente privilegiada, formados por uma História normalizada por nós, bitolados pela patologia da narcísica do(a) branco(a) brasileiro(a), raramente capazes de dar conta da dissonância cognitiva pela via do autorreconhecimento, tanto isso é verdade que na primeira versão dessa nota, não havia me incluído entre os(as) privilegiados(as), fato sintomático da própria branquitude, não acostumada a se admitir objeto, ou quando se remete a uma ancestralidade anacrônica de bisavós ou trisavós pretos ou indígenas, discurso tradicional das teses da mestiçagem manifestas em frases como: “Um pouco de negro(a) eu tenho”. Problema analisado por Cardoso (2014) em sua Tese “O branco ante a rebeldia do desejo: estudo sobre a branquitude no Brasil”. Eu, autor, até esta pesquisa, utilizava conceitos como aculturação e exotismo. Querendo dizer-me pardo, sem nenhum elemento fenotípico ou cultural de afro-ascendência, sem nunca ter sido vitimado pelo racismo, sem me dar conta dos meus privilégios estruturais, e de como minha escrita era (e provavelmente ainda seja) eurocentrada.

de fabricação historiográfica. Desse modo, o próprio processo de pesquisa, artesanal e cauteloso, assumiria um ritmo fabril, da repetição tipicamente industrial, acelerado e pouco reflexivo. Tais considerações sobre a operação historiográfica, mais que uma análise descritiva, são uma crítica quanto ao reprodutivismo acadêmico, como se constatou com as minibiografias de Rüsen.

Constatou-se que, na literatura consultada, a mesma citação é utilizada em diversas publicações, apenas para informar que “Jörn Rüsen estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura alemã na Universidade de Colônia. Em 1966, concluiu sua tese sobre a teoria da História de Johann Gustav Droysen, um dos representantes teóricos do historicismo alemão.” (BAROM, 2012, p.21). Esse é trecho reproduzido por Barom (2012),⁹⁷ por Barom e Cerri (2012, p. 992), também por Pina (2015, p. 285),⁹⁸ e Rodrigues Júnior (2016, p. 399),⁹⁹ em um contínuo de “retroreferenciação” *ipsis litteris*, a partir de um estudo de Wiklund (2008). Todavia, ao que parece, este último, o “original”, por sua vez, ou foi fonte para o verbete na Wikipedia¹⁰⁰, ou copiou da página. Chamo atenção com este fato, para lembrar do esmero que historiadores(as) devem ter com o método científico – não que este seja o caso dos trabalhos supracitados – como importante diferencial entre a produção historiográfica séria de suas versões “politicamente incorretas”. No caso em específico, o *Curriculum Vitae* de Jörn Rüsen está disponível, em alemão e inglês, no site do autor.¹⁰¹

Ademais, na fase de revisão da literatura, esta pesquisa não encontrou na bibliografia (em inglês ou português), a forma como Rüsen situa a si, dentro das correntes historiográficas. De acordo com Freitas e Oliveira (2021), Jörn Rüsen deve ser entendido como teórico geral da Educação e não, exclusivamente, enquanto teórico da aprendizagem disciplinar em história, dado que obra teoriza sobre habilidades mentais humanas: experimentar e interpretar o acontecido, orientar-se e estimular-se a agir na vida prática. Dimensões que, apesar de hipotéticas, ganharam bastante aceitação como fundamentais à produção histórica de sentido, como a humanidade se transforma e como o ser humano evolui em termos individuais (ontogênese). Entretanto, “não vai ser difícil encontrar quem classifique a sua obra como não

⁹⁷ BAROM, Wilian C. C. **Didática da história e consciência histórica**: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009). Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012, 135f.

⁹⁸ PINA, Max Lanio Martins. O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen. **Rev. Hist. UEG** - Anápolis, v.4, n.1, 2015, p. 284-292.

⁹⁹ RODRIGUES JUNIOR, O. Apropriações da teoria de Jörn Rüsen nos manuais destinados a professores de História no Brasil (2001-2015). **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 9, n. 2, 2016, 396-416.

¹⁰⁰ Cf. Jörn Rüsen (19 *Oktober* 1938 *in Duisburg*) *ist ein deutscher Historiker und Kulturwissenschaftler*. Disponível em: https://de.wikipedia.org/wiki/J%C3%B6rn_R%C3%BCsen. Acesso em: 31 dez. 2022.

¹⁰¹ Cf. <http://www.joern-ruesen.de>.

original, ambígua, lacunar, confusa e excessivamente esquemática.” (FREITAS; OLIVEIRA, 2021, n.p.).

Uma ponderação necessária enceta uma problemática ainda não muito propalada na literatura em português, assunto que aqui não é objeto de profunda investigação, dispõe sobre os problemas que Rüsen (2013; 2014) incita ao se movimentar entre o idealismo, a filosofia da história e o historicismo, em especial, ao se contrapor ao chamado “fim da história”.

For one thing, philosophy of history has survived its epistemological and disciplinary critique. It has come to manifest itself in new forms in which the teleological substance of the traditional sense-concept can easily be recognized. This is confirmed, for instance, by the interpretation of the epochal turning-point of 1989 as the “end of history,” which, far from being an isolated case reflective of an a priori outmoded historical thinking, has triggered a lively debate on the potential of world historical developments for reaching an end or – indeed – an end-fulfilment. With this discussion about the end of history, Hegelian philosophy of history has revealed a surprising contemporary relevance, as has its postmodern variant, in which teleology becomes the telos of its own elimination. (RÜSEN, 2013, n.p.).

Essa “transversalidade” da produção de Jörn Rüsen confere a sua obra uma densidade intelectual que, para além da complexidade das questões que ele opera, combina com um momento histórico específico da história do ensino de história no Brasil. O período em que a LDB completou uma década iniciou uma série de embates sobre as reformas da educação básica, implementação de planos de cargos e carreiras para professores(as) desta etapa da escolarização, estímulo à formação continuada e a abertura dos programas de mestrado profissional em ensino (2006-2018), foi também momento da popularização, no país, de investigações nos campos da Educação Histórica e Didática da História. Conjunto de acontecimentos que levou Rüsen a ser mais recrutado como um pensador do ensino e da aprendizagem escolar, adjetivação que é incompleta perante aquilo que, segundo Freitas (2022), realmente é proeminente na teoria rüseniana, a saber, a intricada vinculação entre cultura histórica e consciência histórica, a qual se pode acrescentar também a produção histórica de sentido.

Um cuidado a ser tomado quanto à aproximação com Didática da Histórica, em Rüsen, concerne à construção do saber histórico escolar, como constatou Pereira (2007) ao observar que Jörn Rüsen e Hayden White, ambos representantes do paradigma normativista, são mutuamente excludentes, em particular, quanto à objetividade do conhecimento histórico.

[...] ambos autores entendem o caráter construtivo da narrativa como um elemento de mediação indispensável na produção do conhecimento histórico. No entanto, ao passo que Hayden White atribui maior importância ao que se perde em “precisão” (descritiva) no ato de narrar, Jörn Rüsen evidencia aquilo que se ganha em “sentido”, pelo mesmo ato. (*Ibidem*, p. 40)

Rüsen (2010) identifica “sentido” como o conjunto formado pela experiência no tempo e uma intencionalidade de ação a partir da mesma, momento que o autor nega a teleológica do processo histórico. Todavia, a primeira versão publicada do volume “Razão Histórica”, data de 1983. Em publicação mais recente, integrando a coleção “*Making sense of history*”, com primeira publicação em 2006, Rüsen (2013) indica mais de uma maneira de conceituar “sentido”. De modo ampliado, “sentido é um conjunto de critérios superiores que definem a orientação cultural da ação e do sofrimento na vida prática humana.” (ibid., n.p., tradução nossa). Estritamente, haveriam, ainda, uma forma tradicional de sentido-categoria da história e uma forma hermenêutica de sentido-conteúdo da contingência, este último sim, não teleológico. A categoria final seria o contrassenso (ou contra-sentido), este sentido negativo, contrariamente a negação de sentido, para o autor, possibilita uma abordagem racional.

Os predicados elencados por Rüsen (2013), combinam-se às definições de Ankersmit (2013) para o que apontou como sendo “teses pós-modernistas” ligadas à formação de sentido (*sinnbildung*): no que concerne à representação, “negatividade” é de maior significado do que “positividade”, pois as representações se devem ao conflito e à negação, não à confirmação (por uma via dialética); outra implicação seria a “intertextualidade” da representação histórica, pois, as representações negadas podem ser consideradas como “subtextos” do texto do historiador; a terceira tese e de maior importância, refere-se a plausibilidade das representações históricas, em grande parte determinadas pela interação entre as próprias representações, e não pela sua relação com o que é representado por elas, assim, sem representação não se teria o representado.

Há que se reconhecer um “descompasso” com algumas leituras sobre Rüsen, não somente por parte de seus críticos, como também de certas investigações fundamentadas em algumas das categorias centrais do pensamento do autor como consciência histórica, narrativa histórica, aprendizagem histórica, identidade e formação histórica de sentido. O erro é interpretar tais elementos como estáticos, especialmente quanto ao desenvolvimento da consciência histórica, desconsiderando a mobilidade que o autor imprime ao conceito, geralmente articulado apenas em seu agrupamento tipológico que apenas serve à rotulagem, apartado da dimensão produtiva, que se divide em *funcional*, *reflexiva* e *operativa*. “[...] o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa.” (RÜSEN, 2010, p. 54).

Segundo Rüsen (2014), no aspecto funcional, “a consciência histórica humana é tudo menos construtiva em sua atividade construtora de sentido; aqui ela é diretamente

construída.” (p. 172). Já em sua dimensão reflexiva, “as práticas da interpretação, do processamento metodologicamente regulado das experiências e da configuração do saber histórico são determinadas pela predominância da subjetividade ativa.” (p.172). Quanto ao modo operativo, também chamado de pragmático, traz a consciência da subjetividade para dentro da realidade, “no qual o labor histórico de interpretação se converte em elemento cultural da própria práxis vital humana, e isto de um modo que não está sob o controle da interpretação”. (p. 172). Nesse ponto, uma leitura apressada e superficial da obra de Rüsen poderia levar a um indício de fragilidade na categorização feita pelo autor.

Afirmar que a práxis humana não se dá por uma interpretação da realidade é uma premissa já refutada pela própria comprovação de manipulação da realidade que produzem os sujeitos ante a dissonância cognitiva. Entretanto, à luz do pensamento de Rüsen (2001; 2007; 2011; 2012; 2013; 2014), o que ele está explicando é justamente como a consciência histórica exerce influência sobre a vida prática de modo individual, e como determinados sujeitos agem aparentemente “descolados” da própria realidade. Dessa maneira, o caso do “pobre de direita” ou, para usar um exemplo colhido na pesquisa, um estudante autodeclarado negro, natural de Fortaleza, que encontra grande representatividade entre os vikings e a partir deles opera comportamentos de uma ancestralidade desconexa de seu espaço-tempo, não implica uma “falta” de consciência histórica. Aponta, antes, para a construção virtual de um “lugar” de memória em que, como define Chauí (2017), dá-se em atopia e acronia.

Porque as interpretações realizadas em cada caso específico são expostas, no contexto de sua função orientadora, à dinâmica temporal da práxis vital humana de um modo que é, ele próprio, contingente – contingente na relação com a ordem temporal do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2014, p. 173).

Para promover uma formação crítica e significativa, não apenas uma adaptação de linguagens, metodologias e formas de ensino, mas oportunizando que os(a) educandos(a) atuem com autonomia reflexiva dos lugares onde estão e nos lugares aonde querem ir, demanda-se que a história ensinada se volte a uma cognição histórica situada no binômio espaço-tempo. A História não é a simples sobreposição e eventos amontoados e independentes da intervenção daqueles que, no presente, voltam-se ao passado. A determinação de que a consciência histórica evolui implica possíveis reconfigurações e ressignificações, ou mesmo retrocesso, da mesma, não se pode matar a consciência histórica dos vivos. A consciência histórica nunca é, ela está sendo.

Transitando através das séries tipológicas, há uma complexidade crescente em relação à identidade histórica. Começa com a inquestionada forma da autocompreensão

histórica impressa pela tradição e que se estende até o frágil balanço gerado pelas formas genéticas multidimensionadas e multilaterais. (RÜSEN, 2011, p. 73).

Fica evidente que tanto o campo da Didática da Histórica quanto a Educação Histórica possuem mais aproximações com tendências pedagógicas “pós-modernas” e que retomam a dialética hegeliana. Rüsen (2014) busca – com ancoragem no historicismo e no idealismo alemão, em especial a partir de Droysen e Kant – a defesa de uma História “universal”, porém, segundo ele, aberta ao pluralismo, projeto com viabilidade questionável.

Nesse ponto, faz-se necessário perceber a importância de trabalhar não só ideias e conceitos que concorrem para que os(as) estudantes se entendam como sujeitos históricos em si, mas como sujeitos para si, portanto, sujeitos de direitos. Esta pesquisa teve início na perspectiva de fazer dos(as) estudantes protagonistas de um processo com foco na aprendizagem, pensando a ação docente como mediação e o(a) professor(a) como facilitador(a), ledor engano: nada mais simplista, improdutivo, vão, excludente e contraditório frente aos objetivos de emancipação e criticidade. Todavia, tal conjunto errático de ideia não vinha do “excesso” de BNCC e suas produções patronais, cartilhas e manuais, é mais complexo que isso.

A influência hiperliberal das tendências acríticas ou crítico-reprodutivistas também produz uma epistemologia própria que, apesar de constituir uma produção acadêmica monocromática e de apenas um gênero, tem amplo alcance mercadológico. Por isso a literatura hiperliberal também atravessa esta dissertação, cuja qual, inicialmente, tinha uma bibliográfica saturada pelo o homem branco eurocentrado, com exceção de Isabel Barca, também branca e europeia.

Outro aspecto determinante que merece ser sublinhado remete à postura crítica e transformativa que se tenciona defender, daí a convergência dos objetivos dessa pesquisa com as teorias de base marxista. Porém, Rüsen (2014) transparece que seu pensamento é refratário ao marxismo, fato que deve ser sopesado dentro dos estudos em ensino de história e aprendizagem histórica. Diversamente do que apontou Miranda (2022), isso não torna inviável aproximar a ciência da história de Rüsen à história ensinada com base marxista, pelo menos não no que se refere à propositura de um sentido teleológico para a História, dado que Rüsen (2013) admite mais de uma possibilidade de produção dialética da história, inclusive com uma teleologia própria.¹⁰²

Por isso é preciso atenção às maneiras como se reaviva de modo recorrente o tema da unicidade ou totalidade humana, não raro, negligentes às variações materiais que exercem

¹⁰² Questão que é aprofundada na sessão 3.2.1.

força em um vetor contrário, reproduzindo segregação. Se os títulos de seções e subseções deste trabalho possuem como liame as relações de forças entre discursos e ideologias, tal nexos não se descola das representações temporais, conforme destacou Adichie (2019),¹⁰³ histórias podem ser instrumentos para saquear e caluniar, despojando um povo de sua dignidade, mas também servem para empoderar e humanizar, recuperando a dignidade roubada. Certamente, a problemática que envolvem os perigos de uma “histórica única”, são mais complexos que a microanálise das condutas¹⁰⁴.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (ADICHIE, 2019, p. 12).

Frente à problemática, dois aspectos merecem destaque por sua ubiquidade. O primeiro corresponde à necessidade de estar atento aquilo que Adichie (2019) chama de “história única do outro”, tema bastante sensível no trato de polarizações que buscam rotular indivíduos como sendo A ou B, sem ter em conta que ninguém é “isso” ou “aquilo”, todos(as) são “isso”, “aquilo” e muito mais. Não haveriam caracteres suficientes no alfabeto para compartimentar a complexidade humana – como já demonstrado durante a crítica ao Big Five do “Novo” Ensino Médio, que tenta reduzir toda a psicoafetividade humana a cinco conceitos – enquanto projeta sobre outrem a própria limitação quanto à alteridade.

A forma como, ao mudar para os Estados Unidos, Adichie (2019) conta como as pessoas a questionavam sobre sua “autenticidade africana”, é bastante revelador daquilo que Cardoso (2014) chamou de branquitude negro-cêntrica, observando que o resgate histórico autobiográfico de pesquisadores(as) brancos(os) os(as) colocam como portadores(as) de uma universalidade, ao passo que se espera uma espécie de bairrismo provinciano dos elementos autobiográficos da produção dos(as) negros(as). “O professor me disse que meus personagens pareciam demais com ele próprio, um homem instruído de classe média: eles dirigiam carros,

¹⁰³ A edição publicada pela Cia. das Letras é uma adaptação da palestra proferida por Chimamanda Adichie no TED Talk, em 2009. Mais de uma década depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 29 dez. 2022.

¹⁰⁴ Cf. Revel (1998).

não estavam passando fome; portanto, não eram autenticamente africanos.” (ADICHIE, 2019, p. 11).

A constatação é que a percepção que os(as) estadunidenses tem sobre os povos africanos é tosca, “ainda como Rudyard Kipling, ‘metade demônio, metade criança’” (*Ibid.*, p. 11). E, ainda, a forma como ela mesma construiu, por múltiplas influências, uma noção igualmente preconceituosa sobre os(as) mexicanos(as), mas tirar a própria responsabilidade, ou falta de empatia de cada indivíduo sobre os erros que reproduz, tudo isso faz de seu texto (ou vídeo) em questão, um manifesto decolonial, mesmo não sendo contra-hegemônico.

Entretanto, o segundo aspecto, observável através de uma leitura mais atenta das reflexões feitas por Adichie (2019), trata da reprodução programada do vezo que há nas inúmeras “histórias únicas” que socialmente suportam aos estereótipos étnicos. Nesse sentido, não que Chimamanda Adichie tenha silenciado, pois ela, inclusive, expõe a brevidade e limitação da sua fala. O que se observa é uma “armadilha” que pode tornar claudicante a recepção sobre o perigo de uma história única de outrem. Tal problema se origina na tradução do original “*The Danger of the Single Story*”, posto que “*Story*”, na forma em que a autora emprega, tem mais um caráter indistinto sobre quaisquer narrativas no pretérito, que o sentido dado à História, em português, aduzindo à materialidade histórica do passado.

O vernáculo é deveras aberto aos sentidos semânticos que o termo “história” pode assumir, a variação entre “*H*” (maiúsculo) para aquilo que foi verdade “real”¹⁰⁵ e “*h*” (minúsculo) para toda e qualquer produção narrativa, causa uma certa absonância na compreensão daquilo que Adichie (2019) quer transmitir, procurando-se explicar como o *facto* “*Story*” influencia o *facto* “*History*”. Significa dizer que há “histórias” que passam a ser aceitas como “História”? Absolutamente não, demandar-se-ia recorrer ao antigo termo “estória” para apreender aquilo que a autora procura expressar sobre as idiosincrasias que envolvem o processo no qual certas “histórias” se tornam “estórias” – vice-versa – independentemente de seu respaldo no real, mas que influenciam quando no momento de “contar a História”.

¹⁰⁵ No direito a *verdade formal* é a que consta nos autos, “[...] resulta do processo, embora possa não encontrar exata correspondência com os fatos, [...] e verdade material, aquela a que chega o julgador, reveladora dos fatos, “tal como ocorreram” historicamente e não como querem as partes que pareçam realizados.” (ALVIM, 1998, p. 246). A verdade material, ou *verdade real*, é uma síntese; fruto de uma interpretação dialética, um ideal a ser perseguido que preza pela objetividade. No campo jurídico, a verdade material é objeto resultante de um processo. No entanto, *verdade formal* e *verdade material* não escapam da interpretação humana que é, por natureza, culturalmente construída sobre um lugar social permeado de parcialidade. Por isso o princípio da verdade material, ou real, tem por meta conhecer os acontecimentos de factuais. Porém, apesar dessa denominação, não guarda tanta sincronia com a “real verdade” (verdade fática). Isso porque o passado pode ser lembrado, mas não revivido. Disso o direito contemporâneo tem consciência, hoje, sabe-se que toda narrativa produz uma verdade formal, mas os conceitos de *verdade formal* e de *verdade real* mantêm suas aplicações didáticas.

Adichie (2019) não fala de perigo único, mas de perigo singular (*single*), pois ela mesma evidencia que está abordando uma singularidade episódica. Além das elucubrações da autora, há sim outros perigos, no plural, de uma História única, perigos que envolvem movimentos que vez por outra despontam como panaceia para as correntes historiográficas na defesa do projeto de uma História “universal”, “global”, “integrativa”, etc. Tantos nomes que não seria surpreendente alguém cogitar uma serialização mais mnemônica, uma *História Universal 5.0*, tão dissimulada quanto a própria ideia de uma História Única (Universal).

Tudo isso concorre para disfarçar o que realmente está na estrutura: a distinção. A crítica social do julgamento que fez Adichie (2019) não é, nem se pretende, radical. A fala ocorreu no formato veiculado pela rede TED (*Technology, Entertainment and Design*),¹⁰⁶ um dos balaústres da comunicação neoliberal no século XXI, bem como seus subprodutos (TED Talks, TEDx e TED-ed). A própria conferência proferida pela autora se inclina à culpabilidade individual quanto as projeções que os sujeitos fazem sobre outrem, forma de autocobrança e autorresponsabilização, característica da ideologia da aprendizagem que visa transmitir a ideia do ser como empreendedor de si. É certo que qualquer forma única ou linear de ler o mundo é um risco. Todavia, um perigo maior é admitir como incauta à “*single story*” e laurear a nova roupagem que certas tendências “pós-modernas” dão à “*Total History*”. A cada nova “crise” de refugiados se atesta que não existe *cidadã(o) do mundo*, o que existe, para uma pequena parcela da população, é liberdade para consumir, o capitalismo é o verdadeiro cânone da globalização. Cabe, como fez Murray (2003), buscar compreender as vicissitudes de uma “história multiforme”, em que múltiplas versões do mesmo acontecimento tendem a compor narrativas ser mutuamente excludentes, dimensões que o(a) historiador(a) precisa considerar.

2.2.2 *Futuro ancestral*

Certos indícios da escrita de Rüsen (2010; 2011; 2012; 2013; 2014), ou de seus tradutores, afloram paixões, às vezes veladas, como ocorre com o conceito de ‘cultura’ que, mesmo descartando o contraponto entre pessoas “com” ou “sem” cultura, abre espaço para a reintrodução (ou manutenção) de preconceitos e diferenciações entre *erudito* e *popular*, *alta* e *baixa* cultura, cultura com *maior* ou *menor* valor.¹⁰⁷ Outros posicionamentos de Rüsen também

¹⁰⁶ Cf. <https://www.ted.com/about/programs-initiatives/tedx-program>.

¹⁰⁷ “Culture” is not understood here as a counterconcept to “nature,” that is, without the broad connotations of a concept that comprises the human world as a whole. Instead, I understand “culture” as a dimension of human life-practice that is distinct from other modes of life (the economy, politics, society, human ecology). This distinction may be artificial and analytical but, culture-specific and historical though it may be, it has a categorical significance in that it is concerned with exploring experience. (RÜSEN, 2013, n.p.)

são representativos de um lastro moral com a branquitude eurocêntrica e imperialista, como na equiparação feita pelo referido autor entre nazismo e marxismo, adjetivados por Rösen (2013) como “experiências terríveis com as pretensões racionais de cunho prático do conhecimento científico no contexto das regulações políticas da vida humana.” (p. 217).¹⁰⁸ Nesse ponto, o discurso de Rösen se aproxima, nas devidas proporções, ao de outros personagens, que no Brasil, também fizeram tal associação e emprestaram seus nomes às expressões do fanatismo que personificam a saber, bolsonarismo e olavismo.¹⁰⁹

Em visita ao Memorial do Holocausto o presidente Jair Bolsonaro afirmou não ter “dúvida” de que o nazismo era um regime de esquerda. Já o Centro Mundial de Memória do Holocausto, em Jerusalém, define o nazismo como de extrema direita. [...] Em entrevista ao jornal “O Globo” em setembro do ano passado, o próprio embaixador da Alemanha no Brasil, Georg Witschel, afirmou ser uma “besteira completa” dizer que o fascismo e o nazismo são movimentos da esquerda.¹¹⁰

Argumento como os aqui explanados geralmente são minorados nas produções em que concorrem autores(as) brancos(as), referenciando-se sempre a partir de um(a) outro(a) mais “elevado(a)” na “escala” da branquitude, em um movimento bastante comum da classe média frente ao espelho narcísico. Por isso, nesta dissertação, mesmo tendo na obra de Rösen um ressaído aporte teórico, não problematizar sua perspectiva sobre a formação de identidades culturais acarretaria em uma patologia atávica para este estudo. Rösen (2014) defende que toda cultura projeta uma narrativa “única”, ele recorre à filosofia de Kant, buscando relacionar argumentos para tal proposição, em um esforço de historicizar a história universal, procura reconstruir uma noção de cultura histórica a partir da ideia de que “não há identidade cultural sem uma narrativa mestra” (p.19). O autor advoga por uma “história universal integrativa”, bem ao estilo “todas as vidas importam”, com os mesmos argumentos da branquitude reprodutora de discursos pela manutenção do *status quo*.

Dessa forma, construir uma narrativa histórica pautada pela anticolonialidade – como faz o historiador indiano Vinay Lal (2005) ao denominar de genocídio cultural o modelo de narrativa histórica que Ocidente impôs ao mundo, destruindo a pluralidade ecológica de outros saberes e estilos de vida – pela leitura de Rösen (2014) seria “**racismo reverso**”.

¹⁰⁸ Mesmo admitindo alguma aproximação ou sinonímia que o autor anteponha entre marxismo e socialismo real, ainda assim, trata-se de uma comparação improdutiva.

¹⁰⁹ No Brasil de 2023, essa equivalência e manejo da ciência que se faz entre marxismo e nazismo beira ao ignóbil, assemelha-se a caricata figura do “isentão político”, para qual o problema do país é a “polarização”. Daí, fazendo emergir o mantra do progressismo neoliberal: “chega de esquerda e de direita, precisamos é andar pra frente”. Alimentando mais um subterfúgio ideológico à serviço do capitalismo e da exclusão social, a chamada postura “apolítica”.

¹¹⁰ Por G1 — Brasília: 02/04/2019 – <https://g1.globo.com/politica/>.

[...] uma versão radicalizada de modo de pensar amplamente difundido que desenvolve ou estabiliza a identidade histórica das culturas não ocidentais numa expressão crítica contrária à cultura ocidental. O problema dessa estratégia de formação da identidade consiste em que ela, em princípio, persegue o mesmo etnocentrismo que critica na sua forma ocidental – só que no modo de uma negação radical. Esse tipo de rejeição da tradição ocidental da história universal representa simplesmente uma repetição agudizada do etnocentrismo ocidental com sinais invertidos. (p.20).

Tais colocações são bastante semelhantes àquelas que Adilson Moreira (2019) indica, ao evidenciar a reprodução do racismo recreativo, por vezes, escusadas por conta de sua “não intencionalidade”, ou do agir “sem querer”. Sempre buscando justificarem-se através de algum exemplo válido em defesa do próprio discurso, desconsiderando lugares de fala. Desse modo, a obra de Rüsen não tangencia do lugar de fala eurocêntrico do homem branco ocidental nascido na primeira metade do século passado, mais preocupado em dizer aos outros como e o que são, do que dizer-se. Dizer-se, reflexivamente, não implica necessariamente em se assumir como referência, nem tampouco bastaria a redação em 1ª pessoa, concerne mais em não evocar nenhuma pretensa neutralidade e, quando necessário, adotar uma postura cartográfica.

A utilização da postura cartográfica como orientadora de percurso coloca o pesquisador imerso no processo, não somente como executor da ação de pesquisar, mas como um ente que apresenta suas percepções e sensações vividas no encontro com seu campo e objeto de estudo. A relação pesquisador e campo de pesquisa não se constitui como espaço de neutralidade (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR; MACHADO, 2019, p. 391)

Em outras palavras, o que Rüsen (2014) expressa, já no século XXI, muito se assemelha a clichês reacionários como: “somos todos iguais, não enxergo cor e o resto é vitimismo”. Locuções já bastante conhecidas e debatidas, pois se equiparam, em essência, com o mito da “democracia racial”. Ao entender que não basta não ser racista é preciso ser antirracista, é que se compreende que dar diversidade à bibliografia não é uma opção, é uma obrigação, assim como utilizar o próprio lugar de fala para levantar questões incivilizadas, principalmente pela branquitude.

Se a ideia é radicalizar (tomar a pedagogia decolonial como orientação para o planejamento do ensino de história), o combate ao eurocentrismo e ao etnocentrismo não devem ser feitos com o “humanismo intercultural” de Rüsen, que não radicaliza no sentido proposto. Se a ideia é radicalizar epistemologicamente (fazer com que os alunos aprendam “a desaprender” o iluminismo eurocêntrico, de Kant, por exemplo), a opção rüseniana não é o melhor guia porque a Teoria da História de Rüsen está longe de representar uma nova epistemologia como pensado por muitos que aderem a determinado pensamento que prega a “destruição da colonialidade do poder, do saber e do ser”. (FREITAS; OLIVEIRA, 2022, *online*).

Destacadamente, a adequação necessária das ideias de Jörn Rüsen se dá com o dito Novo Humanismo. Este teria vindo para “somar no que diz respeito ao conhecimento

contemplativo do universal e do específico na cultura histórica humana, em outras palavras, o Novo Humanismo possibilita que crianças e jovens sejam humanizados dentro de uma perspectiva humanista” (SANTOS, 2020, p. 121). Todavia, é preciso cuidado para não perpetuar identitarismos específicos, como destacou Pereira (2007), ao ressaltar o “problema da obsessão da cultura ocidental em atribuir um sentido universal à humanidade” (p.15), isso significa reconhecer a necessidade de expor as patologias e lugares de origem dos conceitos.

Uma proposta de “Novo Humanismo” gestado e propagado pela branquitude eurocentrada importa mais a ela mesma que à anticolonialidade, ou seja, pensar qual tipo de formação humana o chamado novo humanismo quer, ao que parece, configura-se em mais uma tentativa de “concordia” entre as culturas para obstar a difusão de leituras contra-hegemônicas de mundo. A história ensinada no Brasil não precisa de um *neohumanismo* ou de um *pós-humanismo*, mas de um “contra-humanismo”, radical e capaz de enquadrar os valores burgueses no lugar que realmente lhes cabem na história das mentalidades, como uma ideologia excludente, engendrando uma desconstrução do antropocentrismo, para que a espécie humana seja capaz de, assim como o povo Krenak, entender-se apenas como mais uma, sob o dever de conviver em harmonia com diversidade que há no Planeta.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2020, p. 11).

A mentalidade que o materialismo-histórico exige – e aqui se abre espaço para utilizar uma concordância no modo imperativo –, tenciona uma história ensinada capaz de mobilizar posturas rebeldes, para que cada pessoa do Sul global se permita, em ralação a qualquer nação imperialista herdeira da branquitude eurocentrada, nutrir o mesmo sentimento que o ocidente tem em relação ao Terceiro Reich, e que se passe a chamar de *nakba*¹¹¹ qualquer marco histórico do colonialismo moderno.

Em razão disso, o levantamento bibliográfico, feito nesta pesquisa, reuniu trabalhos que pensam ludicidade, jogos e tecnologia em função do ensino e/ou da aprendizagem em História, especificamente, para aplicação prática em ambiente escolar ou refletindo sobre a

¹¹¹ *Nakba* é o termo árabe para “Catástrofe” ou “Desastre”. Marco da criação do estado de Israel em 14 de maio de 1948, referindo-se à limpeza étnica da Palestina e à destruição quase total da sociedade palestina e o começo de um novo projeto colonial na região. (AL JAZEERA, 2017, *online*). Disponível em: <https://www.aljazeera.com/features/2017/5/23/the-nakba-did-not-start-or-end-in-1948>. Acesso em: 01 jan. 2022.

práxis docente a partir de toda a diversidade autoral que se conseguiu reunir. Assim, mesmo que quase inevitável, dada a complexidade do objeto, não é prioritário o diálogo com literaturas que remetem à história da educação ou à história do ensino de história eurocêntrica. E, se, dentro da temática, não foi possível coligir uma literatura que representasse a sigla LGBTQIAPN+ em sua totalidade, é justamente por culpa (e/ou dolo) do homem branco eurocentrado.¹¹²

Frases feitas, sofismas ou citações de autoria imprecisa, manipuladas na tentativa de conferir alguma legitimidade para discursos frívolos em conteúdo vêm se avolumando na dita “era digital”, mas isso não implica serem práticas inéditas à humanidade. Em certos momentos históricos, assim como ocorreu na chamada ‘virada linguística’, irrompem impressões de uma quebra do processo histórico, atualmente com a ‘virada digital’. Os embates sobre as agendas educacionais não escapam à sobreposição ordinária de formas sutis de pressão coercitiva.¹¹³

Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que falei mais longamente. É que, há séculos, os primeiros não cessarão de orientar-se em sua direção; é que, cada vez mais, o terceiro procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modifica-los e fundamentá-los; é que, se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessados pela vontade de verdade, esta, em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável. (FOUCAULT, 2009, p. 19)

Mesmo em coletividades marginalizadas, a sensação de afetação provocada pelo consumo de artefatos tecnológicos e tecnologias educacionais, por certos grupos socialmente privilegiados, sobre uma suposta capacidade de transformação da biologia humana para se adaptar, em curto prazo, à aceleração contemporânea, só não é mais errática que a sinédoque social instrumentalizada, enquanto capital cultural, em prol de formatar a mentalidade de grupos não hegemônicos, favorecendo uma colonialidade constituída pelas TDIC.

Em estudo realizado com 795 voluntários (cuja autoidentificação implicava 400 como masculino e 395 como feminino), com idades entre 15 e 87 anos, constatou que o consumo midiático está entre os fatores de maior influência sobre as percepções pessoais de risco social, em conjunto com idade, gênero e grau de instrução (CHAUVIN; HERMAND; MULLET, 2007). Semelhante ao estudo conduzido em Togo (*Togolese Republic*), Kpanake, Chauvin e Mullet (2008) verificaram que a percepção social de risco entre populações do campo e cidade, varia mais em função do acesso à diferentes tipos de mídia que em relação ao grau de escolaridade. Ambas pesquisas se deram à semelhança do emblemático caso de análise da

¹¹² Estruturalmente, responsabilidade todos nós, brancos ocidentais.

¹¹³ A difusão de “*Fake News*” é outro exemplo.

influência midiática sobre a percepção de risco da população de Burkina Faso em trabalho publicado por Koné e Mullet (1994).

Durante o início dos anos de 1990, Koné e Mullet explicaram a influência da mídia de massas, ou mídias sociais, sobre a percepção de risco em África e Europa, chegando a concluir que as noções de risco mais gerais do senso comum apresentavam maior semelhança entre França e Burkina Faso que entre França e Noruega, por exemplo. Burkina Faso, à época, contava com uma população de aproximadamente três milhões de habitantes e havia sido colônia francesa até 1960. O periódico *Jeune Afrique*, de considerável circulação no país do Oeste africano, era um reprodutor direto das notícias mais veiculadas na França, além de grande parte do conteúdo televisivo ser composto por produções de origem francesa.

Burkina Faso enfrentava altos índices de pobreza e violência, tráfico de drogas e de armas, além de muitas mortes por acidentes de trânsito. Todavia, dentre as principais preocupações da população do país estavam acidentes nucleares, armas químicas e exploração espacial. Conforme a pesquisa, a percepção de risco social quanto ao consumo de drogas apontou a heroína como a droga ilícita que mais preocupava a população local, todavia, no referido país, a heroína não estava entre aquelas de maior impacto social, sendo que outras substâncias, dentre as quais a cocaína, tinham de fato maior circulação no país, inclusive em movimentação de valores.¹¹⁴

Hence, despite extreme differences in the real risk structure between Burkina Faso and France, the Burkina Faso inhabitants in this sample responded on the questionnaire in a way which illustrates approximately the same preoccupations as the French respondents and to the same degree. (KONÉ; MULLET, 1994, p. 24)

Conforme indica Losurdo (2020), retomando o conceito de sociedade do espetáculo, a produção do falso e o terrorismo da indignação são estratégias fundamentais do colonialismo. Análogo ao que foi observado por Koné e Mullet (*Ibidem*), a reforma operacionalizada pelo “Novo” Ensino Médio desconsidera as realidades locais, em um país de grandes dimensões e contradições, em prol de uma ideologia da competência flagrantemente privatista e alinhadas aos pressupostos neoliberais atravessados pela ‘vontade de verdade’ (FOUCAULT, 2009).

Como é possível que escolas públicas, como a que foi um dos ‘lugares’ desta dissertação, com elevado índice de vulnerabilidade – onde parte considerável das famílias necessitam de ajuda financeira de programas sociais (51,2%), com elevada taxa de gravidez na

¹¹⁴ Cf. Escritório das Nações Unidas para as Drogas e Crime (UNODC). Relatório Mundial sobre Drogas, 1997. Disponível em: <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/WDR-1997.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

adolescência, quase o dobro da média nacional, cuja segurança alimentar de certos estudantes está em estrita dependência das refeições escolares¹¹⁵ – tenham como unidades curriculares de destaque: empreendedorismo, cidadania digital, legislação ambiental ou profissão e carreira?¹¹⁶ Todas voltadas não à crítica social de tais terminologias, mas sim ao adestramento de corpos e afetos, fazendo com que os jovens estudantes pensem em si como produtos a serem disponibilizados ao mercado.

A construção do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas brasileiras (PPP), sob os ditames da BNCC e DCNEM, torna-se envolto por essa mentalidade colonizada. Escamoteia-se da literatura de referência a pedagogia crítica nacional e, busca-se nos modelos europeus de ensino por competências e nas *soft skills* estadunidenses, a justificativa salvacionista de mais uma reforma do ensino que procura remediar os sintomas de uma crise inerente ao modelo neoliberal de educação-mercadoria.

A história ensinada é inexoravelmente necessária nesse contexto de luta anticolonial,¹¹⁷ assim como o papel de professores e professoras de História, especialmente, frente aos anacronismos presentes na colonialidade dos saberes produzidos sob as tendências pedagógicas liberais, sobretudo quanto à incoerência de, mais uma vez na História do Brasil, implementarem-se agendas educacionais alienígenas, sob o pretexto de solucionar problemas sociais autóctones.

A condição de depauperamento da História (e de outros componentes) nos currículos das redes públicas de ensino, chama atenção para um aspecto sensível da realidade no “chão da escola”: o modo como a discricionariedade gerencial sobre “notório saber” altera as relações de poder dentro do espaço escolar. Posto que, quando as redes de ensino não se regulam normativamente, é a direção das escolas – não os sistemas de ensino, nem a comunidade escolar – que passa a concentrar o poder de decidir, de forma completamente arbitrária, quem “ensina” o quê, dentro da escola. Assim, a entropia mais uma vez se afirma como lei universal.

Se a “ingenuidade” da crença no *laissez-faire* foi defender que o livre mercado tendia à ampla concorrência, quando na realidade produziu grandes monopólios. Os sistemas

¹¹⁵ Números consolidados em ago./set. de 2022 conforme dados da secretaria da escola, 107 de um total de 209 recebem Bolsa Família e com taxa de fecundidade na adolescência de 3 a cada 20 alunas, quando a média brasileira é de 1,3 a cada 20 adolescentes. (PAHO; WHO; UNFPA; UNICEF, 2016)

¹¹⁶ Cf. Catálogo Trilhas de Aprofundamento. Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2023. [no prelo].

¹¹⁷ Adota-se aqui ‘anticolonialidade’ e ‘contra-colonialidade’ como nomenclaturas que, apesar de haverem diferenças quanto ao alcance imaterial de tais conceitos, entende-se melhor atenderem às considerações desta pesquisa. Isso porque a ‘descolonialidade’ (portuguesa) ou a ‘decolonialidade’ (francesa) não denotam a carga semântica que emerge da dialética do materialismo histórico.

públicos de ensino, ao concentrarem poderes nas mãos dos(as) diretores(as), produzem tiranetes que obstam uma gestão escolar democrática, como muitos(as) diretores(as) que concentram esforços menos em prol da educação (interesse público) e mais em função de se manterem nos cargos (interesse privado). O que se observa hoje, em parte da rede pública de educação do Ceará e possivelmente no Brasil, é algo que pode ser nomeado, por similitude, como **clientelismo escolar**.

Observando que professores e professoras, via de regra, são oriundos de licenciaturas mais voltadas para a formação técnica de pesquisadores que de educadores. Essa formação tende a ser organizada para fins muito específicos do conhecimento das disciplinas nas licenciaturas, sendo marcados principalmente pelas teorias tradicionais, de forma bem delimitada. Por conseguinte, alguns signos apresentados pelas DCNEM necessitam de aprofundamento, justamente, por conta de patologias estruturais e do pouco embasamento científico, distintamente das DCN (2013), as DCNEM (2018) carecem de uma fundamentação teórico-metodológica consistente, dificultando sua aplicabilidade e sua compreensão objetiva por parte das redes de ensino.

Por consistência teórico-metodológica, entenda-se uma base com estudos realizados nas várias regiões do país, malhas curriculares distintas analisadas comparativamente, com revisões feitas por pares no campo das ciências da educação e por centros de pesquisa chancelados por instituições acadêmicas, já historicamente consolidadas, com respaldo científico e legalmente competentes. Todavia, para a elaboração da versão final da BNCC (2018) e das DCNEM (2018), nada disso ocorreu. Ambos documentos foram gestados a partir do esfacelamento das versões anteriores, apoiados em experiências escolares de entidades privadas em ambiente rigorosamente controlado que não condizem com a realidade, portanto, não aplicáveis à maioria das escolas públicas de nível médio no país. Pontos evidenciados pela comparação entre as DCN (2013), onde há uma preocupação com fontes, apresentação de dados tratados e referências, com as DCNEM (2018), um texto contraditório e sem qualquer padronização ou rigor metodológico, notadamente um retrocesso, abertamente, uma pilhéria com todos(as) que vivem para e por meio da Educação, que estudam, pesquisam e tratam a escola pública com a seriedade que ela merece.

Em certos pontos, compilando considerações pretéritas, é possível apontar algumas afinidades entre o azo com que a BNCC (2018), as DCNEM e seus(suas) defensores(as) pensam o conhecimento histórico e o historicismo que se volta ao idealismo de Kant e Hegel, em particular (para não estender a lista) Rüsen e Ankersmit (2013). Ao fim e ao cabo, todos integram uma produção narrativa que, em algum nível, alegoricamente, assemelha-se a do

contador-chefe da Companhia que explorava a foz do Congo Belga no auge do colonialismo em África, no romance de Conrad (2008), que em meio à barbárie das atrocidades cometidas no contexto colonização, tal personagem tinha por grande preocupação ensinar aos autóctones (a contragosto dos mesmos) como passar suas roupas de linho.¹¹⁸ Nas considerações feitas por Said (2011) em “Cultura e Imperialismo”, ao se aprofundar na análise literária, ele chama atenção para a ideia de uma “historiografia a-histórica”.

As velhas histórias e tradições inventadas, e as tentativas de dominar estão cedendo espaço a teorias mais novas, mais flexíveis e brandas sobre o que há de tão discrepante e intenso na contemporaneidade. No Ocidente, o pós-modernismo captou a leveza a-histórica, o consumismo e a natureza espetacular da nova ordem. A ele filiam-se outras ideias como o pós-marxismo e o pós-estruturalismo, variantes daquilo que o filósofo italiano Gianni Vattimo chama de “pensamento débil” do “fim da modernidade”. Todavia, no mundo árabe e islâmico, muitos artistas e intelectuais como Adonis, Elias Khoury, Kamal Abu Deeb, Muhammad Arkoun e Jamal Bem Sheikh ainda estão preocupados com a própria modernidade, ainda longe de se esgotar, ainda uma forma de profunda contestação numa cultura dominada pela *turath* (herança) e pela ortodoxia. É o caso análogo do Caribe, Europa Oriental, América Latina, África e o subcontinente indiano. (SAID, 2011, p. 356-357).

Para romper com reprodutivismo da historiografia tradicional – patriarcal e eurocêntrica, escrita por e para a branquitude – pleiteia-se uma ação educativa crítica, que pense uma contra-história da globalização, trazendo o problema da colonialidade para o centro do debate, formando um binômio junto à luta de classes. Por isso, não há idealismo mais simplório que esperar dos agentes do empresariamento da educação qualquer produto ou recurso didático para incentivar que se faça uma **História a contrapelo**, cuja qual permita aos estudantes analisarem criticamente e refletirem sobre qual seria a real necessidade de aprender a “passar roupas de linho”, enquanto usam vestes de algodão. “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1984, p. 89).

Esta dissertação não se constitui em um texto elaborado com o fito de alvitrar pormenores das correntes teóricas aqui elencadas, nem há intuito de elaborar alguma cartografia sobre os autores e autoras mobilizados. Ainda assim, mesmo não ensejando traçar nenhuma genealogia dos saberes que sustentam este trabalho, vê-se como pertinente explicitar algumas “patologias” da base teórica. Isso ajuda a deslindar que não há produção de conhecimento isenta da influência do contexto no qual é produzida, nem livre das ideologias que carregam seus(as) criadores(as). Isso se aplica a todo e qualquer produto da cultura, artefato tecnológico ou aplicação experimental da ciência.

¹¹⁸ Cf. <https://www.albertosantos.org/Coracao%20das%20trevas%20resenha.html>.

Conhecendo tanto os micropoderes (a história universal da branquitude eurocêntrica),¹¹⁹ quanto os macropoderes (o empresariamento da escola pública sob a lógica da educação-mercadoria) que pesam sobre o saber histórico escolar, é possível compreender que, em comparação com a Didática da História alemã, a Educação Histórica inglesa melhor se adequa a um processo de ensino-aprendizagem voltado à romper com a colonialidade dos saberes na história ensinada, discussão que atravessa toda esta dissertação. Vale deslindar que esse é um dos motivos pelos quais a corrente inglesa da literacia histórica é preterida, pois Lee (2016) assume explicitamente uma “postura rebelde” ao declarar a missão crítica e transformativa da literacia histórica.

2.2.3 O capitalismo como religião

Um jargão bastante reproduzido nos encontros pedagógicos tem sido: “Base não é currículo” (estes seriam de responsabilidade das redes e escolas). Mas como a escola vai compor ou formatar um currículo sem nenhuma base? Como a BNCC e as DCNEM não as explicitam limites para a oferta curricular, a suposta “autonomia” da escola pública para fazê-lo, tem se mostrado um risco, há em 2023, centenas de componentes curriculares em prática hoje no Ceará, em nível nacional, esse número pode facilmente chegar a milhares, ou sejam, a Reforma de 2017 resultou em um descontrole curricular nas escolas a critério unicamente do clientelismo escolar, com pouco, ou nenhum, regramento por parte dos sistemas de ensino.¹²⁰

Além disso, nas ditas formações e semanas pedagógicas para os professores e professoras em efetiva regência no Ensino Médio do Ceará, raramente há (no caso do Autor, em nove anos de efetivo exercício, passado por 6 escolas da rede estadual, nunca houve) participação direta de algum(a) pedagogo(a) ou psicólogo(a). Não se quer aqui indicar um caráter restrito do conceito de Pedagogia ou da ação pedagógica, isso levaria à predominância contraproducente de uma ideologia da competência. Mas quando Bell Hooks (2018) defende que o feminismo negro é uma pauta de todos(as), é antes um chamado para que todos(as) ouçam as vozes negras femininas que uma autorização a homens brancos assumirem o protagonismo da pauta.

Mesmo sabendo que o conceito de ‘lugar de fala’ não deve ser tomado como um proibitivo à ação, sobretudo epistemológica, de qualquer sujeito, questões como esta deixam

¹¹⁹ Cf. Schwarcz (2013) e Cardoso (2014).

¹²⁰ Cf. Terribili (2022) “Imprensa noticia confusões causadas por ‘Novo’ Ensino Médio” *in*: SINPRO-DF, 6 jun. 2022. Palhares (2023) “Escolas Estaduais têm 1.526 matérias no novo ensino médio” *in*: Folha de S. Paulo/UOL, 23 mar. 2023.

patente que protagonismo e autonomia não são indissociáveis. A governamentalidade sabe disso e expressa nas DCNEM esse entendimento, mas nem sempre há preocupação em articular essas duas dimensões. Das 38 ocasiões em que a palavra autonomia surge na BNCC, apenas em dois momentos ela aparece vinculada ao protagonismo.

Nos encontros pedagógicos da Rede Pública Estadual do Ceará, os(as) autores da pedagogia, pesquisadores(as) da Educação ou da Psicologia da adolescência, não se fazem presentes nem nas referências bibliográficas. “Como trabalhar as tais habilidades socioemocionais se o tema não faz parte da formação inicial e, até recentemente, da capacitação em serviço?” (RATIER, 2019). A resposta é uma só: de modo precarizado. Como se tem explicado neste capítulo, a saúde emocional dos jovens do nível médio, pelo “novo” currículo pautado pelo *Big five* só interessa na medida em que as escolas possam produzir profissionais resistente à exploração que lhes imporá o mercado de trabalho, por isso, este é foco, “resiliência”, minorando a importância de dimensões como luto, sexualidade e alteridade. Ao se esquivar de problematizar questões importantes da adolescência – como as levantada por Sherman *et al.* (2016) ao analisarem o poder do “Like” nas mídias sociais sobre a adolescência, inclusive com implicações neurais – o “Novo” Ensino Médio atesta sua falta de compromisso com o conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento científico na escola, preso à lógica binária, fechada a outras concepções de lógica¹²¹ ou experiências,¹²² ou currículos abertos à criticidade.¹²³

Ratier (2019) aponta “menções ao que seriam competências socioemocionais em ao menos seis das dez competências gerais propostas pela BNCC, o que evidencia a centralidade do tema” (p. 152), atestando o caráter doutrinário da Base. O autor também pondera que, inicialmente e “de relance”, um espaço no currículo para trabalhar a ação das emoções na educação parece salutar. “Há farta pesquisa atestando o vínculo entre sentimentos e aprendizagem. E a escola é lugar de intensa convivência afetiva.” (p. 153). Todavia, “o tal ‘consenso’ é falso. A noção de Big Five colocaria em polos opostos os aspectos comportamentais e os cognitivos, o que só faria sentido se considerássemos que as competências escolares se reduzem ao domínio técnico.” (p. 153).

É de grande importância a análise crítica e panorâmica das entrevistas abertas na interrelação entre escola e afetos como apresentou Ratier (2019), avaliando o empresariamento da BNCC e sua estrita relação como *case* corporativo de *coaching* motivacional. Alinhado à

¹²¹ Cf. Bacani e Barros, 2012.

¹²² Cf. Guajajara, 2019.

¹²³ Cf. Malachen, Matos e Orso (Orgs.), 2020.

leitura feita pelo autor, esta dissertação aprofunda questões por ele levantadas, estreitando o ângulo analítico apenas para o Ensino Médio, especificamente sobre a influência do *Big Five* na EEMTI acompanhada e da “ausência” (ou não predominância) do *Big Five* na escola particular também acompanhada, um recorte comparativo entre ensino público e privado na etapa final da educação básica.

Observou-se que a função e o porquê dos componentes socioemocionais contarem com a maior carga horária nas EEMTIs do Ceará, ao passo em que ocorre o contrário na escola da rede privada aqui examinada, tendo a menor carga horária permitida, tem a ver com o papel que desempenha o “Novo” Ensino Médio em prol do dualismo escolar. Noção asseverada e completa de sentido ao se considerar a perspectiva aberta por Benjamin (2013).

O capitalismo deve ser visto como uma religião, isto é, o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer resposta. A demonstração da estrutura religiosa do capitalismo, que não é só uma formação condicionada pela religião, como pensou Weber, mas um fenômeno essencialmente religioso, nos levaria ainda hoje a desviar para uma polêmica generalizada e desmedida. Não temos como puxar a rede dentro da qual nos encontramos. Mais tarde, porém, teremos uma visão geral disso. (*Ibidem*, n.p.).

A “visão geral” posterior, a qual Benjamin se refere, parece providencial para pensar a sociedade que adentra o Século XXI, quando se chega à constatação que a religião capitalista conduz a humanidade ao colapso por ser incapaz de admitir suas contradições, pois seria um duro golpe na infalibilidade “divina”. O autor define o capitalismo como fenômeno religioso através da identificação de características definidoras de uma estrutura religiosa, porém singular: uma cultura extrema de relação imediata com o culto; a duração permanente do culto, o que dificulta às pessoas perceberem seu caráter religioso, devido a imersão contínua no ritual da ostentação; um caráter singular de culto culpabilizador não expiatório, sendo justamente por conta da impossibilidade de interrupção que o capitalismo agrega uma série de outras religiões, mas como subalternas, com seu(s) próprio(s) deus(es), com o dever paliativo, mas inferiores ao Capital, soberano, ao qual interessa a expiação, “no qual ainda se deposita alguma *esperança*.” (2013, p. 176, n.p.). O quarto traço da religião capitalista é que seu Deus precisa ser ocultado, justamente para não haver conflito no sistema de crenças ocidental ancorado ao monoteísmo.

Conforme Benjamin (2013), o capitalismo se apresenta como uma religião puramente de culto, desprovida de dogma, em que o espírito se expressa nos ornamentos e valores bancários. Metodologicamente, precisar-se-ia investigar as ligações que o dinheiro estabeleceu com o mito no decorrer da história, até constituir seus próprios mitos. “Conexão entre o dogma

da natureza dissolutiva do saber (que, nessa qualidade, ao mesmo tempo redime e mata) e o capitalismo: o balanço de sua condição de saber que redime e liquida.” (*Ibidem*, p. 196, n.p.)

A PDCS segue essa “cartilha” religiosa, o NTPPS tem um conjunto de rituais e ritualística que se corroboram com uma mentalidade de seita, alinhando-se de uma mitologia própria da religião capitalista, como os mitos da meritocracia e do empreendedorismo. Cabendo a entidades como o Instituto Ayrton Senna “o papel de artífice de um sistema de crenças, cujo caráter binário, maniqueísta mesmo, favoreceu a adesão apaixonada, irracional até, de um número sempre crescente de adeptos ao longo de décadas de pregação.” (ROCHA, 2021, p. 59).

No Ensino Médio, há uma entidade já bastante articulada na doutrinação¹²⁴ dos(as) jovens estudante brasileiros como alienados seguidores da mentalidade empreendedora enquanto profissão de fé àqueles(as) que são levados(as) a crença do empreendedorismo como vocação. Esta é a Junior Achievement Brasil (JA Brasil), empresa presente em todos os Estados do país.

A Junior Achievement foi fundada em 1919, há mais 100 anos, e é uma das primeiras organizações a trazer programas de empreendedorismo para crianças e jovens da América Latina. Hoje, a JA trabalha para preparar os jovens para o futuro do trabalho por meio de programas de **empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mercado de trabalho**. A cada ano, a rede da JA Worldwide mobiliza cerca de **470.000 voluntários** que capacitam **mais de 10 milhões de alunos** em mais de 100 países. Há quase quatro décadas no Brasil, a JA leva conteúdo para todos os Estados e já capacitou **mais de 5,7 milhões de alunos** com o apoio de mais de **200 mil voluntários**. (JA Brasil, 2022, *online*).

A JA Brasil se define como sendo “uma das **maiores** organizações sociais incentivadoras de jovens do mundo. Estimulamos e desenvolvemos estudantes para o mercado de trabalho através do método ‘**aprender-fazendo**’” [sic]. (JA BRASIL, 2022, *online*). Os destaques nas citações, mantidos do texto original, transparecem uma ideia de educação formal atrelada a concepção solucionista, cuja qual congrega duas tendências bem características das pedagogias liberais: o “aprender a aprender” e o “aprender-fazendo”. Ambas modalidades ajudam a compor a chamada “mentalidade empreendedora”, parte de um “pacote” de inovações pedagógicas que, no “Novo” Ensino Médio, alçaram o empreendedorismo a eixo estruturante na composição dos currículos escolares que atuam na manutenção da religiosidade capitalista.¹²⁵

¹²⁴ Mantendo-se essa palavra mesmo sabendo de toda a carga que recai sobre ela, ao mesmo tempo que bifurca a conceituação, pois, intencionalmente, ela se torna convite a reflexão.

¹²⁵ Materializado textualmente na BNCC e nas DCNEM, os eixos estruturantes do “Novo” Ensino Médio são: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo.

Poder-se-ia argumentar sobre a transfiguração do ser aprendiz em dados quantificáveis como algo que, por si, já revelaria a mercadologização da Educação ao conformar valores mensuráveis. Todavia, o que se observa no primeiro quartel do século XXI é uma prática mercadológica que diverge até mesmo das tendências liberais da educação, da formatação de seres humanos como produto disponível e apto para o mercado de trabalho, deixa-se de vender a promessa da empregabilidade para vender a expectativa de auferir renda, apenas. Sem nenhum recorte explícito com finalidade objetiva.

O “sucesso” de tais empreendimentos, escolas ou projetos, passa a ser medido apenas pelo número de cursos vendidos, no caso do ensino público, pela quantidade de pessoas “formadas”, independentemente de indicadores de qualidade sobre essas “formações”, com quais critérios ou sob qual ideologia. Como a JA Brasil, que apresenta seus resultados em quantidade de concluintes, não em número de ex-alunos(as) empregados(as). Conclui-se que, primordialmente, o “Novo” Ensino Médio é um salto rumo à integração da educação pública com esse grande “esquema de pirâmide” em que capitalistas bilionários (faraós), como transfigurações do Deus Capital, são ídolos dessa religião, não mais centrada no coletivo, mas com o trabalho ainda sendo majoritariamente compulsório. Tudo isso acelerado por um grande catalizador de tal processo: as Tecnologias Digitais de Comunicação Informação.

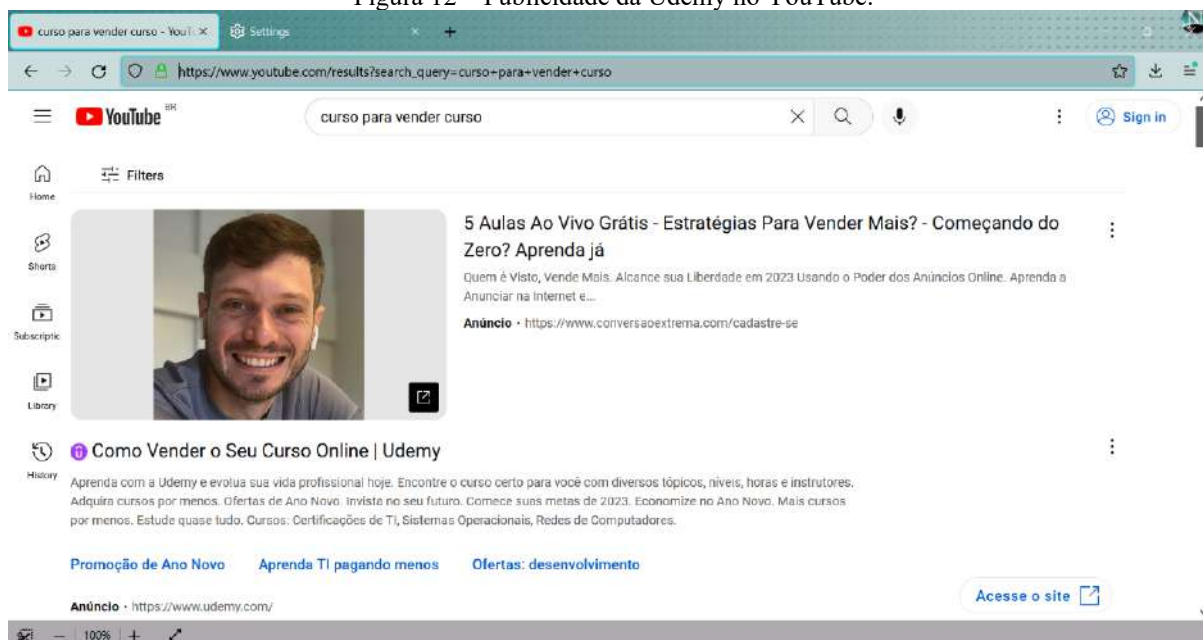
Durante a pandemia de Covid-19, acentuou-se a busca por soluções tecnológicas para a realização das mais diversas atividades. Por conta da necessidade de distanciamento e isolamento social, as TDIC passaram ter centralidade dentre as necessidades impostas pelo capitalismo. A lógica de mercado, que nada mais é do que transmutação de tudo em mercadoria, converteu essa enorme tragédia global em “oportunidade”, termo eufemístico mais empregado pela burguesia neoliberal ávida de lucros.

Retifica-se a compreensão de que a História é indissociável da história da luta de classes, sobretudo ao se constatar que nada (ou pouco) em tudo aqui exposto é realmente novo, pois muito é apenas renovado, como já aventava Luxemburgo (1970), mas sempre com o apelo de inovação. A exemplo de uma das maiores plataformas de ensino remoto da América, a StartSe, que se apresenta como uma escola de negócios preparada para oferecer “a nova educação para o novo futuro”.¹²⁶ Ademais, vale elucidar que – agindo a mentalidade empreendedora em função da religião capitalista – não é apenas através de uma Sociedade Anônima (S/A) ou Limitada (Ltda.) que esse modelo de “capacitação” ganha entusiastas, pois não faltam exemplos na internet dos(as) “empreendedores(as)” que enxergam a si como

¹²⁶ StartSe. Curso Nova Educação. Disponível em: <https://www.startse.com/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

empresas, ou “especialistas” que vendem cursos diversos, incluindo àqueles que ofertam cursos ensinando a vender cursos.¹²⁷

Figura 12 – Publicidade da Udemey no YouTube.



Fonte: Anúncio na página inicial do YouTube, 2022.

Como conclui Espirito Santo (2016), é eminente a ampliação das possibilidades que os agentes do mercado encontram no ciberespaço através de uma mediação pedagógica facilitadas pelas TDIC. Retomando o exemplo da Udemey (Figura 12) que, apenas em 2020, quase triplicou no número de matriculados *online*, passando de 9 para 25 milhões. “É claro que estamos muito animados com isso”, afirmou o CEO da empresa, Gregg Coccari, em entrevista para a Forbes (2020). Outro exemplo é significativa é a curitibana Kultivi que, e também em 2020, “Impulsionada pelo isolamento social no Brasil” (JORNAL DIA A DIA, 2020), registrou um crescimento de mais de 300%. Tudo isso durante a crescente da curva pandêmica, com milhares de mortes ao dia.

Na rede pública do Ceará, o empreendedorismo já integra os currículos oficiais ao menos desde a implantação da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), “com o objetivo de possibilitar a capacitação dos educandos para o desenvolvimento de competências empreendedoras, que contribuam para o planejamento e a criação de negócios sustentáveis e com o foco em oportunidades identificadas no mercado.” (SEDUC/CE, 2015, *online*). E, com o programa “Jovem Empreendedor”, que entregou à JA Ceará 2h aulas por semana dentro do currículo do Ensino Médio, as disciplinas de Empreendedorismo atualmente

¹²⁷ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=Fh4zEyOydcM>.

possuem carga horária maior que Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física, Biologia, Física, Química, Geografia e História.

A Junior Achievement Ceará (JA Ceará), tecnologia social mundial que tem como objetivo proporcionar educação empreendedora, e a Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc-CE) realizam, nos dias 3 e 4 de dezembro, no North Shopping Fortaleza, a Feira de Miniempresas 2022 da Unidade Curricular Eletiva Jovem Empreendedor 2. Alunos de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de 102 municípios cearenses cursaram a disciplina, ofertada em parceria com a Seduc-CE. Ao todo, 8.987 alunos de 184 escolas participaram da Jovem Empreendedor 2. [...] A feira é a atividade final da trilha formativa, aplicada durante o semestre 2022.2. Ao todo, 1.358 alunos de 37 escolas de Aquiraz, Caucaia, Maracanaú, Itaitinga e Fortaleza vão expor produtos desenvolvidos por eles. Esfoliantes, máscaras faciais, copo térmico, tapetes, bijuterias, jarros decorativos, ecobags, perfume, cadernos, velas decorativas e aromatizantes, cartão de papel reciclado com sementes, abajur, difusor, suporte para celular, sapateira, bebedouro e comedouro para PET serão alguns dos produtos comercializados. (BRAGA, 2022, *online*).

A Feira de Miniempresas deveria ser a culminância da disciplina. Entretanto, conforme depoimento de uma aluna do 3º ano médio da EEMTI acompanhada, como os(as) estudantes tiveram que “tirar do próprio bolso” (informação verbal)¹²⁸ os recursos para adquirir os materiais para fabricação das bijuterias a serem expostas para venda na Feira e não conseguiram o retorno esperado, alguns decidiram tentar reaverem os gastos na orla da Av. Beira-mar. Ou seja, o encerrado das aulas de empreendedorismo foi vender miçangas na praia. O que mais seria preciso para evidenciar a quão colonizada é a educação pública? Uma caravela?

Posteriormente, a direção da Escola ressarcia os gastos do(as) estudante, mas fica o exemplo contraproducente deste componente curricular que demanda dos(as) jovens idealizarem um negócio com zero de capital inicial. Posto que o financiamento primário vem de “venda de ações” que os(as) estudante fazem no início da disciplina.

Constata-se mais um componente curricular do “Novo” Ensino Médio que reproduz antigas práticas do período da Ditadura Militar, pós Golpe de 1964. Em suma, as aulas de NTPPS, Formação para Cidadania e Controle Social,¹²⁹ desempenham o papel disciplinador que antes era realizado por matérias como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica.¹³⁰ A semelhança é ainda maior entre as atuais aulas de Empreendedorismo e Projeto de Vida, como as finadas (porém renascidas) Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Práticas Integradas do Lar (PIL), esta última também tinha por

¹²⁸ Informação de relato concedido ao Autor em dez. de 2022.

¹²⁹ Cf. Alunos da rede estadual terão disciplina de Formação para Cidadania e Controle Social (ASCOM; SEDUC/CE, dez. 2022). <https://www.seduc.ce.gov.br/2022/12/08/em-iniciativa-pioneira-alunos-da-rede-estadual-do-ceara-terao-disciplina-de-formacao-para-cidadania-e-controle-social/>.

¹³⁰ CF. Melo, 2006.

encerramento do ano letivos uma feira em que os(as) estudantes poderiam vender seus produtos.¹³¹

Em cotação para contratação de prestação de serviço, regida pelo decreto nº 31.621/2014, de 07 de novembro de 2014 e pela Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, a JA Ceará através do Termo de Fomento nº 001/2021, celebrado entre a Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e a Associação Junior Achievement do Ceará (JA Ceará), com valor global de R\$ 844.874,00 (Oitocentos e quarenta e quatro mil oitocentos e setenta e quatro reais), para contratação de pessoa física a partir do 3º semestre do **bacharelado em Administração**, com o objetivo de ministrarem aulas do projeto Jovem Empreendedor, utilizando metodologia própria da JA Ceará.

A **Associação Junior Achievement do Ceará**, de direito privado [...], torna público, a quem possa interessar que fará realizar a Cotação Prévia de Preço, a ser julgado pelo critério **Análise Curricular**, no âmbito do **Termo de Fomento nº 001/2021**, celebrado com a **Secretária de Educação do Estado do Ceará - SEDUC**, constitui a execução da Projeto Jovem Empreendedor cujo o objeto é proporcionar a estudantes das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual de ensino horas-aulas teórico-práticas, ministradas por meio de componentes curriculares eletivas, com a finalidade de difundir o papel da livre iniciativa, o planejamento e a organização e funcionamento das empresas, preparação para o mercado de trabalho, perspectivas de carreiras, gestão de carreira, planejamento financeiro e atributos socioambientais de produtos e serviços. (JA CEARA, 2022, p.1).

A privatização da educação pública é real, a **terceirização do Ensino Médio** já está em curso. Todas as disciplinas eletivas (optativas), legalmente, com o “Novo” Ensino Médio, podem ser entregues à iniciativa privada, como acontece com a disciplina Jovem Empreendedor, essa é a função deturpada do conceito de “notório saber”. Rego *apud* Carla (2018) compara o que ocorre no Brasil pós-golpe de 2016 ao que ocorreu nos anos ditadura militar, principalmente a partir de 1968, alertando para uma alienação que desmobiliza as pessoas, como também ocorrera entre 1965 e 1967. Ela ressalta que, de 1968 em diante, houveram mudanças, no Brasil e em muitas outras partes do mundo. Comenta ainda que a reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC configuram um projeto similar ao do MEC-USAID da ditadura militar, impedindo o acesso de estudantes da escola pública a um currículo digno.

No Brasil, foi desvelado o acordo entreguista MEC-USAID – pelo qual o governo da ditadura negociou, secretamente, com os EUA, um acordo em que foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para os Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês) a reforma para o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA.” (REGO *apud* CARLA, 2018, *online*).

¹³¹ Produtos estes que este Autor, à época de escolar, nunca conseguira vender, a não ser para os próprios familiares.

As IES também não estão livres de semelhante acinte. Desde 2019, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) passou a ofertar a disciplina “Inovação e Empreendedorismo Acadêmicos” em mais de 30 cursos de Mestrado e Doutorado.¹³² A nível nacional, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, coloca-se como principal incentivador do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) na promoção do prêmio “Educação Empreendedora”.¹³³ No Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), no mínimo cinco cursos – “Formação para Articuladores do Programa de Inovação Educação Conectada”; “Avaliação de Tecnologias Digitais”; “Uso de Recursos Educacionais Digitais (REDs)”; “Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia” – trabalham na perspectiva do empreendedorismo solucionista da tecnologia, ou seja, salvaguardando as novas tecnologias como solução para problemas educacionais.¹³⁴

A despeito de mudanças tecnológicas anteriores, a linguagem digital viabiliza a integração entre várias outras linguagens, literatura, música, fotografia, cinema, jogos, texto e hipertexto. Conforme Noiret (2015), “o digital permite superar as barreiras espaço-temporais para conectar públicos e interlocutores ‘semelhantes’, favorecendo assim o transnacional, o global e a comparação das diversas – ainda que similares – realidades locais” (p. 43).

Com a nova “realidade” de integração *online* e interconexão de diversas culturas por meio de um único aparelho que conecta pessoas através de uma, ou várias interfaces virtuais, de acordo as tendências liberais, demandar-se-ia, urgentemente, um outro *mindset*, para socialização no ciberespaço, onde alguns já seriam nativos, outros imigrantes, e outros ainda não migraram, permanecendo *offline*.¹³⁵ Muitos nomes citados neste estudo – Bacich (2018), Schwab (2016), Castells (2016), Pimentel e Carvalho (2020) – e a própria BNCC (2018) “compraram” tal vocabulário.

Nesse contexto de ciberaprendizagem, muitas instituições contratam educadores especializados no manuseio das ferramentas tecnológicas e investem na formação continuada a partir de cursos teóricos e práticos. Os profissionais que não acompanham ou resistem diante da evolução das novas tecnologias acabam sendo dispensados do mercado educacional. (FÜHR, 2019, p.100).

¹³² Cf. <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2020/11/Relato%CC%81rio-de-Gesta%CC%83o-2019.pdf>.

¹³³ Cf. <https://ce.agenciasebrae.com.br/cultura-empresendedora/educacao/sebrae-ce-leva-o-ensino-do-empresendedorismo-para-cerca-de-240-mil-alunos-do-ceara/>.

¹³⁴ Cf. “Prêmio Sebrae de Educação Empreendedora”. Disponível em: <https://premiosebrae.prosas.com.br/>. Acesso em: 25 fev. 2022. Ver também, AVAMEC. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

¹³⁵ É corriqueiro observar como, no cotidiano, a linguagem liberal corporativista que pauta o discurso tecnocrata avança sobre a semântica das relações trabalhistas, sempre em tom escatológico, evocando urgência, uma aceleração que obsta a reflexão, inclusive no espaço escolar, note-se que: quando trabalho ou serviço virar *job*; projeto ou experiência virar *case*; ou, ainda, mentalidade ganhar a alcunha de *mindset*. Está-se diante de um vocabulário empregado para imprimir uma lógica de mercado às relações sociais e que, na educação, são indícios de uma desumanização e desmantelamento do processo de ensino-aprendizagem.

De maneira complementar à inteligibilidade da discussão analítica, este estudo assume que a escola é, incontornavelmente, uma espacialidade em disputa; sendo o ‘espaço’ (mesmo enquanto ciberespaço) um ‘lugar’ praticado e que, um lugar,

[...] é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, de duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” distinto que o define. (CERTEAU, 2003, p.201).

Deste modo, como lugar praticado, são as práticas que caracterizam os espaços. Mesmo que nenhum espaço exista isento de ideologias, os usos são definidores dos espaços pelo que são, e por aquilo que não são. É por este viés que, apesar de seu caráter historicista com inclinação ao pragmatismo, é possível conjugar a didática da história e a ciência da história, em Rüsen (2007; 2010; 2014), à uma pedagogia progressista, em especial, por seu sentido teleológico voltado à vida prática. Para tanto, fez-se, nesta dissertação, uma aproximação com a literacia histórica inglesa – para que se continuasse a orbitar a práticas sociais como fenômenos culturais – posto que em Lee (2006; 2016), há uma proposta evidente de ação histórica transformativa.

Se na composição de lugares, os sujeitos – ou usuários, como denominava Certeau – constroem-se (por experiências e representações) na medida em que empregam ‘táticas’ para constituírem lugares. Táticas são, primordialmente, formas de resistência que surgem da necessidade dos usuários e usuárias em se contraporem frente as ‘estratégias’ de coerção impostas por que detém um poder hegemônico, aquele oriundo ou representativo de uma instituição da ordem dominante. Todavia, se por um lado, são os usuários que escolhem (táticas) quais produtos e espaços da ordem dominante (estratégias) irão consumir; por outro, a tecnologias oriundas da ordem dominante possuem, em si, uma carga ideológica.

Nesse ambiente ideológico vão, aos poucos, se mostrando as afinidades existentes entre vários tipos de abordagens educacionais. Por exemplo, Joe L. Kincheloe (1997) no livro intitulado *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*, defende uma determinada abordagem sobre a formação de professores, na qual os estudos de autores como Schön e Zeichner são inseridos num referencial que se nutre das contribuições do pós-modernismo de autores como Lyotard, Foucault e Derrida; do multiculturalismo de Peter McLaren; da “pedagogia crítica” de Henry Giroux; do “construtivismo crítico” de Catherine Fosnot e de vários outros autores. Todos convergem, na abordagem defendida por Kincheloe (1997), para a formação do professor como um profissional “pós-formal”. (DUARTE, 2003, n.p.).

Por isso, além de reconhecer o amplo alcance heurístico das categorias cunhadas por Foucault (1987) e Certeau (2003), bem como suas contribuições hermenêuticas, especialmente, para explicar as formas mais sutis que podem assumir a relações sociais de

poder, nada disso os tornam pessoas “a frente de seu tempo”. Assim, como qualquer elaboração epistemológica, demanda-se uma contextualização de elementos epistêmicos que funcionariam, ou não, *ad hoc*. Para ambos autores, algo semelhante a atual interconexão digital e interativa que se tem através de *smartphones* ligados por redes sem fio, nunca existira no mundo como *facto*, apenas como *facto*, ambos falam de uma época anterior à Internet das Coisas (IoT)¹³⁶. “A sociedade de hoje não é primordialmente uma sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho, que está cada vez mais se desvinculando da negatividade das proibições e se organizando como sociedade da liberdade” (HAN, 2017, p. 79).

Byung-Chul Han chamou de “Sociedade de Desempenho” a sociedade produzida pela aceleração contemporânea. Tal sociedade produz, concorrentemente, patologias e remédios, de modo que, objetivamente, eleva a cobrança por desempenho ao passo que promove um esgotamento físico e mental. Todavia, inunda-se a sociedade com soluções sintomáticas, constituindo-se, tautocronamente, em sociedade do cansaço e sociedade paliativa. Conformando a existência em função de metas sucessivamente sobrepostas.

Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário, não é capaz de chegar à conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso e gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está correndo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem. (HAN, 2017, p.85).

Nesta sociedade do desempenho, a consciência de classe se esvai na medida em que as novas tecnologias atuam para alcançar níveis sem precedentes de mais-valia. A “pejotização” de trabalhadores ocorre como um substrato ideológico que afirma que isso é o “melhor” para a felicidade dos indivíduos, baseando-se na noção linear e liberal de progresso como uma condição fatalista e inelutável de evolução tecnológica imanente, a exemplo do que acontece com trabalhadores por aplicativos. Nas palavras de Paulo Galo (liderança do movimento de entregadores antifascistas) “o negócio deles é a exploração. O que atrai investidor nesse negócio é você conseguir extrair a última gota do suco de laranja.” (GALO, 2021, 20s.). Daí a demanda reformista por um currículo escolar que priorize **competências socioemocionais**, objetivando a formação de jovens “resilientes”, que suportem cargas cada vez mais elevadas de exploração.

Vale explicar que, tendo a exploração da mais-valia como objetivo, é crucial a desvinculação da responsabilidade objetiva direta, ou mesmo subsidiária, do empregador para com o empregado, minorando a importância econômico-social do vínculo empregatício. Surge

¹³⁶ IoT é a sigla para *Internet of Things*. Refere-se a interconexão de objetos entre si, assim, a internet também possibilita a interatividade entre objetos (veículos, eletrodomésticos, portas, janelas, construções, etc).

outra necessidade, a inculcação da ideologia corporativa sobre o “self”, fazendo emergir a maior obscenidade presente no “Novo” Ensino Médio, o chamado Empreendedorismo, vertente mais autodestrutiva da religião capitalista, incluído na BNCC (2018), a um só tempo, como princípio e como eixo pedagógico. Frente a isso, o testemunho de Galo (2021) é assertivo: “A gente não é empreendedor de ‘porra’[sic] nenhuma, a gente é força de trabalho.” (Ibidem, 345s.).

Ao contrário do que ditava a equivocada “previsão” do fim do trabalho, da classe trabalhadora e da vigência da teoria do valor, o que temos, de fato, é uma ampliação do trabalho precário, que atinge (ainda de modo diferenciado) desde os trabalhadores e trabalhadoras da indústria de software até os de call-center e telemarketing – infoproletariado e cibertariado –, alcançando de modo progressivo os setores industriais, da agroindústria, dos bancos, do comércio, do fast-food, do turismo e hotelaria etc., e incorporando até mesmo trabalhadores imigrantes, cujos números se expandem em todas as partes do mundo. É quase impossível, hoje, encontrar qualquer trabalho que não tenha alguma forma de dependência do aparelho celular. (ANTUNES, 2020, p. 13).

Mais grave ainda, mas não surpreendente, é inferir que recaem sobre o Estado atribuições, ou responsabilidades, quanto aos impactos negativos da exploração do “capital humano”. O Estado é que assume grande parte do ônus com os trabalhadores e trabalhadoras vitimados(as) pelo esgotamento e estresse emocional, estando estes dentre os principais motivos de pedidos de licenças e afastamento laboral. Com o Estado (o coletivo) assumindo os custos de remediar o processo pelo qual os responsáveis socializam o ônus, mas não o lucro. Delega-se ao Estado, inclusive, a tarefa formativa de produzir indivíduos cada vez mais “resilientes” (alienados), preocupados com projetos de vida e metas individuais, em detrimento da coletividade, nos moldes do mercado hiperliberal.

“O mundo inteiro dos negócios que estão de olho nesse grande negócio da exploração, eles estão esperando muito que isso dê muito certo, para eles começarem a transformar tudo em aplicativo: “É, quanto tempo eu consigo explorar esse peão até ele explodir?” [...] Essa informação, nesse mercado da exploração, é valiosa. (GALO, 2021, 540s.).

No Brasil, apenas em 2016, cerca 199 mil pessoas deixaram postos de trabalho para receberem benefícios em razão de enfermidades mentais (ÉPOCA, 2017). Note-se que são dados de um levantamento feito no ano do Golpe de 2016, anterior aos descaminhos, tragédias e desgoverno que o país enfrentou no quinquênio subsequente. No cenário de pandemia, “pesquisas indicam aumento significativo no percentual de casos de depressão, estresse e ansiedade”. (FIOCRUZ, 2020).

Paralelamente, o “Novo” Ensino Médio é composto por mecanismos para imersão dos jovens em uma cultura corporativa empresarial, nova vertente do capitalismo religiosos, agora com fé renovada através tem um componente singular: as mídias digitais. Estas, no século

XXI, assumem função essencial, pois, o capitalismo, enquanto “sistema de crenças, uma vez internalizado, ele tende a se tornar imune a contestações externas, pois, como mecanismo de defesa, entra em cena o fenômeno da dissonância cognitiva” (ROCHA, 2021, p. 61).

Rocha (2021) admite a dissonância cognitiva a partir de Festinger (1975), que consiste na propensão humana a produzir justificativas para não precisar reconhecer equívocos ou mudar de ideia frente a evidências que atestam contradição ou inverdade nas próprias crenças.

Dissonance and consonance are relations among cognitions – that is, among opinions, beliefs, knowledge of the environment, and knowledge of one’s own actions and feelings. Two opinions, or beliefs, or items of knowledge are dissonant with each other if they do not fit together [...] Dissonance produces discomfort and, correspondingly, there will arise pressures to reduce or eliminate the dissonance. Attempts to reduce dissonance represent the observable manifestations that dissonance exists. (FESTINGER, Leon; RIECKEN, Henry W.; SCHACHTER, 2008, n.p.).

A dissonância cognitiva explica comportamentos e posturas que atravessam a própria condição humana, por isso, é conceito caro à educação, perpassa por temas como consumo, preconceitos e aprendizagem. Conforme os autores (*Ibidem*, 2008)¹³⁷, é possível enfrentar a dissonância cognitiva por três vias de ação: pode-se tentar mudar uma ou mais das crenças, opiniões, ou comportamentos envolvidos na dissonância; apreender novos conhecimentos informações que aumentarão a consonância, com isso reduzindo a dissonância total; ou reduzir a importância das cognições que estão numa relação dissonante, mesmo pelo distanciamento ou esquecimento. Todavia, para que qualquer uma das tentativas acima referidas seja bem sucedida, devem reunir o apoio do ambiente físico e social, sem tal apoio, os esforços para reduzir a dissonância serão falhos.

Na era da (des)informação a dissonância cognitiva representa grande desafio à educação, preocupação negligenciada na BNCC e nas DCNEM, pois configura um obstáculo ao letramento científico, por conseguinte, ao letramento histórico. Preocupações centrais desta pesquisa, mas irrelevantes para o NEM que acompanha, tão somente, o “nervosismo” do mercado, principalmente ao acatar a lição mais elementar em macroeconomia quanto a contabilidade nacional sobre o Produto Interno Bruto (PIB) com mensuração identitária das dimensões oferta e demanda, conquanto tal identidade implica, segundo Mankiw (2015), na equação macroeconômica fundamental: PIB (renda nacional) = Consumo + Investimento + Gasto do Governo + (Exportações – Importações). Respectivamente, $Y = C + I + G + (X - M)$. Nota-se, então, que se o gasto do governo ocorre para aumentar o consumo interno não há queda

¹³⁷ A primeira publicação data de 1956.

na renda nacional. Logo, algebricamente, não existe razão para o nervosismo desse deus da religião capitalista quando se fala em justiça social.¹³⁸ Assim, como a arte existe porque só a vida não basta¹³⁹, coube à Arte provocar a reflexão (Figura 13) que a Matemática não pôde.

Figura 13 - O Mercado



Fonte: Arte Villar, 2022, *online*.¹⁴⁰

Como dito, o ciberespaço se tornou causa e alento para questões materiais do mundo *offline*, reflexo de um contexto mais amplo de avanço da dita extrema direita, servindo para remediar os impactos do estresse e do esgotamento emocional inerente a própria expansão do chamado capitalismo informacional.

A ascensão da direita no Brasil contemporâneo, dada a sua força e alcance, é um fenômeno necessariamente mais orgânico e longo do que transparece nas interpretações dominantes no campo da esquerda. Desconsiderar esse panorama impede que se compreenda o processo político atual. (ROCHA, 2021, recurso eletrônico).

¹³⁸ Cf, <https://cartacampinas.com.br/2022/11/o-deus-mercado-esta-nervoso-e-dai-azar-o-dele/>.

¹³⁹ Cf. “A vida não basta” (2014), série documental inspirada na poesia de Ferreira Gullar. Disponível em: <https://vimeo.com/102978135>. Acesso em: 11 dez. 2022.

¹⁴⁰ Cf. @artevillar1 (twitter). Disponível em: <https://twitter.com/artevillar1/media>. Acesso em: 6 jan. 2022.

Não há como pensar a educação formal descolada da sociedade onde se insere, muito menos pensar a história ensinada sem considerar o tempo presente. E, no Brasil do presente, em 2023, o que está posto para a juventude no Ensino Médio, nas entrelinhas curriculares, é o fortalecimento de projetos que almejam a domesticação de corpos e mentes, nada além de uma solução paliativa, um tratamento anódino, sintomático, para que não se exponham a raízes da problemática que implicaria, antes de tudo, um enfrentamento sistemático à superexploração do trabalho e má distribuição da riqueza produzida no seio do ultraliberalismo.

[...] se essa tendência destrutiva em relação ao trabalho não for fortemente confrontada, recusada e obstada, sobre todas as formas possíveis, teremos, além da ampliação exponencial da informalidade no mundo digital, a expansão dos trabalhos “autônomos” dos “empreendedorismos” etc., configurando-se cada vez mais como uma forma oculta de assalariamento do trabalho, a qual introduz o véu ideológico para obliterar um mundo incapaz de oferecer vida digna para a humanidade. Isso ocorre porque, ao tentar sobreviver, o “empreendedor” se imagina como proprietário de si mesmo, um quase-burguês, mas frequentemente se converte em um proletário de si próprio, que auto explora seu trabalho. (ATUNES, 2020, p. 15).

Sabendo que dentre os estudos da cognição não há comprovação sobre a eficácia do *Big Five* como matéria escolar – em formato de aula com jovens do Ensino Médio, em turmas com média de 40 estudante por sala, em escolas públicas de tempo integral sob o currículo do “Novo” Ensino Médio – a primazia das competências socioemocionais (que suprimi conhecimento e letramento científicos, na educação formal), só existe, basicamente, porque cumpre a função de evitar a dissonância cognitiva, isto é, reduzir o conflito entre o que os(as) jovens querem da/na vida e o que é esperado deles(as), por injunção.

Somando o “adestramento” que o *Big Five* manobra com o estímulo ao consumo de tecnologias que aumentam o tempo de tela,¹⁴¹ pois baseadas em algoritmos criados para evitar que cheguem às(os) usuárias(os) conteúdos desalinhados com suas leituras de mundo, ou seja, algoritmos que corroboram com aquilo que os(as) usuários(as) já acreditam, assim evitando o incômodo gerado pela dissonância cognitiva e estimulando o consumo. Assim, capitalismo como religião tem no ciberespaço seu “outro mundo”, um “além” possível, diferentemente de suas sub-regiões. A religião capitalista se apropriou do ciberespaço como um lugar para a projeção da existência de um outro “eu”. Um espaço para ser “algo mais”, ou pelo

¹⁴¹ Tempo de tela é o tempo gasto em frente à tela de aparelhos eletrônicos, geralmente se refere às TDIC. Cf. “Excesso de tempo de tela nos meses de pandemia preocupa pais e pesquisadores” (ESTADÃO, 01 jan. 2021). Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/excesso-de-tempo-de-tela-nos-meses-de-pandemia-preocupa-pais-e-pesquisadores/>. Acesso em: 12 out. 2022.

menos diferente, do que se julga à própria percepção, potencializando a globalização de suas mais proeminentes ritualísticas: o produtivismo e o consumismo.

Por tudo isso, conclui-se que não há, por parte do poder público, uma real preocupação com as questões emocionais que geram ruídos sobre o ser em formação, afetando o processo de ensino-aprendizagem de alunos e alunas na rede pública. Acompanhando a ampliação de disciplinas que buscam reproduzir regimes de conduta via “competências socioemocionais”, como ocorre com as aulas de Empreendedorismo e com o chamado Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) – que foram objetos de análise tanto em seus materiais didáticos, quanto em sua aplicação prática na escola-campo desta pesquisa – constatou-se que o discurso em prol do protagonismo é superficial, pragmatista e distante de conferir autonomia.

A “**terapia em grupo**”, feita durante as aulas do NTPPS, não possui nenhum fim fora de si mesma. Além disso, o(a) “professor(a)-terapeuta” não conta com nenhum acompanhamento psicológico específico por parte da Secretaria de Educação, tampouco tem aferida sua condição psicossocial por algum instrumento de avaliação psicotécnica, antes de assumir a função de professor(a) das chamadas competência socioemocionais.

Grave também é observar que a “sedução” das aulas de Empreendedorismo não se concretiza na prática e, principalmente, por não terem formação específica, os professores e professoras pouco produzem além dos ditames da “cartilha” elaborada pelo IAA e pela JA Brasil. Nas EEMTIs do Ceará, nada se enquadra melhor na alcunha de “Disciplina” que as aulas do NTPPS e Jovem Empreendedor, formatadas para disciplinar corpos e afetos à sociedade do desempenho e ao mercado de trabalho capitalista.

É por este viés – da crítica à exploração da classe trabalhadora como precursora de uma literacia histórica transformativa não excludente – que os pressupostos teóricos recrutados, guiam o diálogo com as fontes. Esta dissertação se orienta por tendências que assumem o desenvolvimento humano como perpassado por conflitos internos e externos, havendo rupturas e retrocessos em um processo assistemático e contínuo, por meio de uma dialética que integra as aprendizagens (WALLON, 1981; GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). “Dar relevância a esse novo jeito de ensinar e aprender é um caminho de cura, um remédio para tempos de doença social”. (GUAJAJARA, 2019, p. 173).

3 A ESCRITA DA HISTÓRIA DIGITAL

“Em nome do futuro, peço-vos, em nome do passado, que nos deixem em paz.” (BARLOW, 1996, n.p.)

A ciência tem avançado em rede, aceitando ou refutando os resultados daqueles que vieram antes. Essa é uma premissa elementar para a evolução do saber científico, o mesmo vale para o desenvolvimento do pensamento histórico. Assim como Isaac Newton lançou mão das hipóteses e conclusões de Edmund Halley para escrever *Philosophia Naturalis Principia Mathematica* (1687), este estudo, por exemplo, confia nos resultados demonstrados por Cerri *et al.* (2018) em “pesquisa [que] buscou identificar e analisar, comparativamente, elementos de cultura histórica, cultura política e consciência histórica de jovens estudantes entre 15 e 16 anos no Brasil e em outros quatro países da América do Sul.” (p.56).

Como nem a experiência em sala de aula, nem os dados coletados para esta dissertação sugerem o contrário – aliás, até convergem com as conclusões apresentadas pelo referido autor – ao afirmar que os jovens em idade escolar no Brasil, majoritariamente, identificam-se com pautas progressistas da esquerda, ainda quando se apresentam como favoráveis à direita no espectro político (CERRI, 2018). As considerações feitas por ele entram aqui para reforçar minhas próprias conclusões neste estudo.¹⁴²

Todavia, quando a literatura de referência deixa certas lacunas que implicam outras questões epistêmicas, possivelmente, está-se compondo um problema de pesquisa. Como não foram encontrados trabalhos que aproximam, deliberadamente, as quatro dimensões basilares desta dissertação – **ludoliteracia, tecnodocência, “novo” ensino médio e literacia histórica** –, o diálogo com a literatura se deu, primordialmente, com os estudos que também compartilham das mesmas categorias teórico-metodológicas, a saber: ludicidade, pedagogia crítica, teoria da aprendizagem significativa, ensino de história e tecnologias digitais.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

¹⁴² No Capítulo O ENSINO DE HISTÓRIA E A RECRIAÇÃO DO FATO⁵, quando serão apresentadas as considerações finais, assim como nessa última oração do parágrafo referenciado, a escrita impessoal dá lugar à 1ª pessoa.

Produções não pautadas pela perspectiva teórica de uma transformação radical e emancipadora, eventualmente recrutadas neste trabalho, surgem antes como fontes, que como fundamentação. Na revisão de literatura a atenção se voltou para pesquisas que articularam história ensinada e tecnologias digitais, inclusive admitindo que tal combinação é, por si só, bastante relevante no campo da história pública e que esta última, sobremaneira, exerce forte influência na formação coletiva e mobilização da consciência histórica no campo das Humanidades Digitais. Entretanto, foi verdadeiramente desafiador delimitar a base teórico-metodológica da pesquisa, principalmente, dada a necessidade de incorporar elementos da comunicação social, informática e pedagogia, por conta das muitas tendências apresentadas na produção historiográfica nacional.

Este capítulo procura discorrer sobre temas e conceitos transversais ainda não aprofundados no texto até aqui, mas que são elementares para explicar como se relacionam historiografia, currículo, tecnologias digitais e ludicidade à história ensinada. Será elucidado nesta seção, e nas subseções seguintes, o entendimento sobre como alguns conceitos foram cunhados e apropriados pela literatura, bem como a quais interesses eles servem.

Nos estudos que versam sobre história digital, nas produções brasileiras, dois nomes se destacam pelo volume de citações, isso se atestou durante o levantamento nas ferramentas de busca. Em plataformas como o Google Acadêmico, a título de exemplo, que permitem refinar os resultados pelo número de produções em que uma autora ou autor é citado, Anita Lucchesi e Fábio Chang de Almeida são bastante recrutados e apontam para uma literatura similar quanto à acepção do campo de estudo.

A condição que se impõe a quem desenvolve pesquisas relacionadas à história ensinada via tecnologias digitais começa por se dar a conhecer uma literatura que, apesar de abundante, ainda não está consolidada, mesmo não sendo tão recente. Até a publicação da BNCC (2018), sobressaiam duas correntes epistêmicas de maior irradiação que investigaram tanto o ensino-aprendizagem em História quanto História e tecnologias digitais, mas raramente em conjunto.

Uma pautada por produções que se voltaram ao debate entre os modelos de educação, didática e ensino de história, mas sem mencionar ou aprofundar sua relação com as TDIC: Nadai (1983; 1993), Nikitiuk *et al.* (2001), Fonseca (2001; 2003), Silva e Fonseca (2010), Cerri (2011), Barbosa (2017), Bittencourt *et al.* (2021)¹⁴³. Outra, marcada por estudos que articularam a reflexão sobre as tecnologias digitais e a história ensinada, mas não se

¹⁴³ Data correspondente a 6ª reimpressão.

ocuparam em analisar as tendências pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo: Ferreira (1999), Pinsky *et al.* (2008), Dantas (2008), Monteiro (2011).

As correntes apontadas são majoritárias, mas não únicas, há outras não elencadas aqui, possivelmente dos anos de 1990 ou anteriores, que apresentam hipóteses e objetivos semelhantes aos propostos nessas produções. A segmentação apresentada prioriza os processos de ensino-aprendizagem em História quanto a maior ou menor abertura às TDIC. Não se evoca, aqui, nenhum ineditismo ou pioneirismo, nem se arrisca demarcar algo nesse sentido. Seria negligente – quanto às dinâmicas que ocorrem no espaço escolar – achar que há sempre uma produção acadêmica correspondente às transformações que ocorrem no dito “chão da escola”. É possível, inclusive, edificar outras maneiras de classificação, tal como fizeram Tamanini e Souza (2019) com enfoque nas vertentes teóricas.

Podemos dividir as teorias em dois grupos: um ligado à História e seu ensino (Teoria da História, na perspectiva de François Hartog, Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen; Consciência Histórica – Rüsen e Bergmann; História Pública – Gallini e Noiret; Cultura Histórica e escolar – Rüsen, Fourquin, Chervel, Marcelo Magalhães e Paulo Knauss; História Digital – Anita Luchesi; Nova Didática da História – Ginzburg e Darnton; História do tempo presente – Roger Chartier, Hobsbawn, Koselleck e Hartog; Crítica Histórica – Pierre Bayle; Narratividade do conhecimento histórico – Paul Ricoeur e Rüsen) e outras ligadas à prática educativa e às tecnologias (Pedagogia dos Multiletramentos; Teoria da Aprendizagem Conectivista; Teorias pós-críticas do currículo; Multiculturalismo crítico – Vera Candau). Alguns trabalhos citam apenas autores, tais como: Pierre Lévy, Selva Guimarães Fonseca e Marieta Ferreira. (p. 152-153).

Entretanto, esta pesquisa vai de encontro às ideias apresentadas por Tamanini e Souza (2019), dito isso, vale, certamente, uma exposição mais detalhada dos motivos que levam a posições divergentes, esta será feita empiricamente ao discutir os dados coletados para este estudo, por hora, cabe apenas elucidar que o texto de ambos se alinha com pressupostos liberais de educação, evocando um certo grau de neopragmatismo¹⁴⁴ e solucionismo tecnológico.

Como observou Miranda (2022), existe também uma linha de autoras e autores “historiocentrados”, ou seja, que se fecham à protocooperação com as demais disciplinas. Essa perspectiva contraproducente que obsta a interdisciplinaridade não é a que se busca nesta dissertação. O que importa na bibliografia reunida para este trabalho é o nexos entre as categorias epistêmicas e a preocupação com uma educação transformadora, tal liame subjetivo não está na

¹⁴⁴ Vale ressaltar que enquanto a filosofia pragmatista é marcadamente realista, há linhas do neopragmatismo, como eminentemente “anti-realista”, posto que influenciado pela “virada linguística” que substituiu a experiência pela de linguagem. (POGREBINSCHI, 2005). Com isso, o texto de Tamanini e Souza (2019) pode ser pareado ao neopragmatismo. Porém, mesmo reconhecendo a pertinência da discussão sobre as particularidades do pragmatismo e do neopragmatismo, tal debate aqui não será explanado, dado que ambos fazem parte daquilo que a teoria crítica – norteadora deste trabalho – buscou sobrepujar.

eventual apropriação do passado para compor alguma historiografia que busque apenas entreter, rememorar, confortar, polemizar, profetizar ou defender determinada memória apologética ou narcísica. Absolutamente não. O nexos está na potencialidade do saber histórico como força de transformação humana para propor mudanças significativas, alinhadas com as tendências progressistas da educação, revolucionárias, não reformistas.

As implicações e limitações de uma produção “historiocentrada” se torna ainda mais grave quando se trabalha nas fronteiras de uma área do conhecimento. A busca por marcos que ajudem a estabelecer uma linearidade cronológica foi a principal fragilidade que esta pesquisa encontrou na literatura consultada, indicando uma carência da historiografia sobre o uso das TDIC no ensino de história que, em grande parte, ainda não se apropriou objetivamente da teoria da complexidade, mesmo quando admitem as temporalidades como sendo sobreposições complexas.

Destaca-se, ainda, persistirem produções historiográficas que tentam encontrar “marcos temporais” que se encaixem com uma cronologia de fatos e acontecimentos postos como periféricos de uma História “universal” colonizada. Deste modo, transmitindo uma noção factual da História, sempre ocupada com “datas oficiais” que demarcam certos fatos como históricos, negando a construção de outras temporalidades e asseverando a História apenas como uma **genealogia do objeto**.

Tencionando instrumentalizar a pesquisa com elementos que ampliassem a discussão associativa entre a história ensinada e a chamada historiografia digital, evidenciou-se que, apenas neste início de terceiro milênio – pelo cruzamento e análise das referências apresentadas nos trabalhos de Albaine (2019), Machado (2020) e Prado (2021) –, é possível identificar ao menos três “etapas” em que a literatura relaciona ou projeta aplicações sobre aquilo que Almeida (2011) e Lucchesi (2012a; 2012b) conformam como práticas ligadas ao campo da história digital.¹⁴⁵ Tais fases acompanham as alterações no contexto macro, das mudanças sócio-políticas nas agendas educacionais.

Citando alguns “marcos” concatenados pela bibliografia, admitem-se aqui, três conjunturas observáveis:

- a) quando existe uma prática na história ensinada, mas não uma historiografia correspondente;

¹⁴⁵ Importante salientar que as produções mencionadas no parágrafo, em si, fazem parte de correntes distintas na produção do que é classificado como historiografia digital, como será elucidado em tópicos posteriores, pois, excetuando Albaine (2019), os demais não dão ênfase ao Ensino de História para a Educação Básica.

b) quando existe uma produção acadêmica sobre uma determinada prática, mas não há uma sistemática consolidada em um campo de estudo;

c) quando se criam novos termos para algo já existente, delimitado e definido, produzindo-se, assim, vários significantes para um mesmo significado.

Dessa maneira, mesmo indicando, na cronologia, períodos em que cada uma das três classificações é predominante, trata-se de uma classificação fluida cujas características gerais de pesquisa, mais que a cronologia, que definem o posicionamento de cada produção.

Inicialmente – em uma *primeira fase*, de assimilação e expectativa, que durou até por volta do final dos anos 2000 – deu-se a busca por um delineamento processual à incorporação das tecnologias digitais à pesquisa histórica, uma espécie de *setup* do cenário onde surgiria o termo História Digital. Como esperado ante a qualquer “novidade” científica, há aqueles que “acompanham a manada”¹⁴⁶ e aqueles mais cautelosos quanto aos supostos vanguardismos, tal postura reticente não deve ser tomada como atrasada ou conservadora, em certos casos, resistir às “inovações” liberais é posição mais progressista que se pode assumir.¹⁴⁷

Embora seja forçoso apontar um “início” – já que muito daquilo que se produziu sobre comunicação em massa foi associado às mídias digitais – essa etapa foi bem característica dos anos de 1990. Em bancas de revistas ou livrarias havia a comercialização de CDs com enciclopédias e livros em formato digital, em sua maioria obras de domínio público, além de livros ou apostilas escolares, sobretudo de “manuais do professor”, acompanhados de um CD-ROM com conteúdo próprio e *hiperlinks* que levavam a páginas da internet. Na mesma época, reverbera nos sistemas formais de ensino a publicação da LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

É possível admitir que os debates acerca da relação entre o ensino-aprendizagem em História e a Informática ocorrera concomitante ao acesso à referida tecnologia. Robert Morris, em “*History and Computing: Expansion and Achievements*”, já afirmava que a década de 1980 havia consolidado uma revolução na relação entre História e Computação, trazendo mudanças substanciais para o saber histórico, além de ser fundamental para manutenção da História como disciplina escolar. “This activity receives necessary and increasing support from data archive work and computer-based teaching in history.” (1991, p.1).

¹⁴⁶ [...] a simples constatação da velocidade das transformações nos permite afirmar, sem medo de errar, que estamos no limiar de um mundo no qual nosso ofício deverá se modificar profundamente e a informatização de nossa cultura deverá influir profundamente em nossa maneira de pensar e produzir história. (SILVA, 1998, p. 170).

¹⁴⁷ [...] as relações passado/presente são redimensionadas numa relação dialética. O passado ressurgue no presente num movimento de re-construção, não de repetição, de mera sucessão; ou de evolução. (FONSCESA, 1994, p. 44)

No Brasil, o que caracterizou essa primeira fase de apropriação das mídias digitais pela história escolar foi sua assimilação antes como suporte que como fonte. Logo, é predicado da historiografia desse período, a digitalização de documentos físicos, como demonstrado pelo número treze da revista Estudos Históricos de 1994, comemorativa de 20 anos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). A edição foi composta por trabalhos que destacaram aquilo que, na época, eram novos desafios para a História, servindo como “uma avaliação do impacto das tecnologias da informação digitalizada sobre a atividade acadêmica contemporânea e futura.” (DOLLAR, 1994, p. 66, grifo nosso).

Dollar (1994) já relatava preocupações de historiadores com um panorama em que “o advento das tecnologias da informação digitalizada conduz inevitavelmente à proliferação de uma informação desprovida de sentido, anônima e descontextualizada.” (p. 67). Referiu-se ainda aos inconvenientes quanto à obsolescência de equipamentos, autenticidade e preservação das fontes digitais que são, de fato, nada mais que códigos eletrônicos. Porém, o autor pondera que “tudo aquilo que os indivíduos ou a sociedade deixam atrás de si como ‘memória’ (isto é, artefatos, registros) é produto da tecnologia da informação disponível na época.” (p. 67).

Ainda assim, não se evoca aqui nenhuma “excepcionalidade” ao ano de 1994 como marco de alguma delimitação pioneira em nenhum segmento epistêmico. Não se trata do esvaziamento da necessidade de delimitação, até porque, sobretudo na história ensinada, os recortes temporais são de suma importância à didatização do processo histórico. Todavia, demarcações temporais fazem mais sentido quando repercutem da história pública. O brado retumbante que antes reificava grandes “vultos” do passado em uma quase sobre-humanidade, muito se assemelha a reificação que fazem as tendências liberais da educação com relação as novas tecnologias e seus neologismos conceituais, este é um dos pontos em que mais emergem as contradições presentes nos sistemas de ensino.

Grosso modo, o que se pode afirmar é que desde o início da década de 1990, na pesquisa em História, já se indicavam particularidades das tecnologias da informação digitalizada em relação a outras tecnologias da informação, aspecto nem sempre considerado nas produções historiográficas que trabalham com Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como é o caso de Ferreira (1999), ou quando se ressalta “o papel e a importância das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, enquanto ferramentas de apoio ao ensino de História.” (DANTAS, 2008, p. 139), mas sem especificá-las.

Passando à outra etapa, ou uma *segunda fase*, observável nas duas primeiras décadas deste século, e que se deu sob a influência da Web 2.0 – momento em que os(as) internautas, massivamente, tornam-se produtores(as) de conteúdos –, mas que trouxe alterações

contestáveis sobre o vínculo entre a divulgação científica e o modo de “fazer” ciência. Como exemplo, é possível destacar o próprio conceito de ‘*história digital*’.

Lucchesi (2012a) e Almeida (2011) situam em 2005 a delimitação dos contornos de uma história digital, por sua vez, oriunda da *Digital History* de língua inglesa, respectivamente, remetendo às definições de Cohen e Rosenzweig (2005) e Burton (2005). No Brasil, é apenas em 2007, através do Projeto de Lei nº 162/2007, que houve a inclusão da informática nos currículos escolares e, por conseguinte, dos computadores em ambiente escolar, geralmente em um laboratório de informática.

Quanto a isso, é preciso fazer um comparativo entre as escolas privadas e públicas. Enquanto as primeiras investiram na implementação desses laboratórios, com equipamentos atualizados e profissionais especializados, nas escolas públicas o processo foi bem mais lento. Quando implantados, eram compostos com equipamentos nem sempre atualizados e com número limitado para quantidade de alunos. Mas, em ambos os espaços escolares, a ideia dos laboratórios de informática se restringia basicamente sobre como usar esses equipamentos e suas ferramentas, do que fazer uma avaliação crítica sobre a inserção da tecnologia no campo do trabalho e da aprendizagem no cotidiano pessoal e escolar. (BORGES; FRANCISCO; LOUVEM; 2022, p. 159).

Como já explanado, o estabelecimento de um marco temporal, confere uma ideia de linearidade que não conforma a dinâmica das temporalidades, principalmente, quando tal demarcação cronológica não vem limitada por um recorte espacial. Tanto que, em outra publicação, Lucchesi (2012b) pondera que a história digital surge de modo processual. “A trajetória da *Digital History* nos Estados Unidos começa ainda na década de noventa, quando em 1994, sob a direção do historiador norte-americano Roy Rosenzweig, surge o *Center For History and New Media (CHNM)*.” (p. 4).

A problemática que se interpela é sobre uma definição para o termo “história digital”. Lucchesi (2012b) procede o resgate da historicidade e coloca em perspectiva a *Digital History* norte-americana face a *Storiografia Digitale* italiana. “São estes os objetos primeiros de nossa investigação histórica, que sintetizamos na forma ‘*Historiografia Digital*’.” (p. 2). A autora observa um direcionamento “à ampliação da noção de informática e computador como ferramentas a serem manipuladas pelos pesquisadores, em detrimento de discussões mais filosóficas ou mesmo de cunho teórico-metodológico sobre tais ferramentas e tecnologias a serviço da ciência.” (p.5).

A “*Historiografia Digital*”, segundo Lucchesi (*Ibidem*), conformaria, então, tanto a *Storiografia Digitale*, como expressa por o Ragazzini *apud* Lucchesi (2012b), quanto a *Digital History*, conforme Cohen e Rosenzweig (2005). Levando a interpretação em que as duas perspectivas se confundem. Nas palavras da autora, “é o surgimento de um novo campo de

estudo, de uma nova área do saber no interior da história: a pesquisa e a formação em ‘historiografia digital’, donde decorre nossa tomada da relação entre História e Internet como um ‘novo problema’ para a nossa disciplina.” (LUCCHESI, 2012b, p. 5).

Acontece que a atividade cotidiana – alta ou baixa, excepcional ou extraordinária – deixa traços do tipo informático, que serão os documentos e as fontes da história futura do nosso presente. Como a historiografia de uma cultura alfabética é diferente daquela oral, assim também a historiografia de uma cultura digital será – e já o é – diferente daquela de uma cultura alfabética. (RAGAZZINI, 2004, *apud* LUCCHESI, 2012b, p.5).

Nota-se que a *Storiografia Digitale* implica uma historiografia que deve se apropriar de uma outra cultura narrativa. Lucchesi (2012b), inicialmente, deixa de refletir quanto a linguagem digital, e ainda, acrescenta outra definição para a o termo “Historiografia Digital”, como sendo predicado do estudo científico que se dá a partir da internet “e se baseiam sobre o hipertexto para uma reelaboração da escrita historiográfica, incorporando frequentemente as próprias fontes e parte dos elementos consultados para conduzir a pesquisa.” (NOIRET, 2005, *apud* LUCCHESI, 2012, p. 6).

De modo resoluto, Lucchesi (2012b) não procurou delimitar, mas sim apresentar, possibilidades de construção de uma historiografia na dita era digital “já tocamos sutilmente em algumas destas problemáticas, resta, é claro, aprofundar para perscrutar ainda mais de dentro o que é, ou se quer que seja, afinal, a ‘Historiografia Digital’”. (p. 11). Todavia, a autora elenca três requisitos que podem auxiliar na classificação de uma historiografia digital: i) imediaticidade; ii) hipertextualidade; iii) organização, com classificação e produção voltadas ao ciberespaço.

No mínimo duas considerações sobre os estudos de Lucchesi merecem atenção. Uma no que tange aos conceitos de História e historiografia, pois parece mais oportuno e profícuo admitir que há uma história digital e uma historiografia digital, e que foi esta última que Lucchesi (2012a; 2012b) se propôs analisar. A segunda questão decorre da ilação sobre o próprio entendimento da autora quanto àquilo que chama de relação entre “História e Internet”, ainda em evolução. Em outro texto, Lucchesi (2013) dá conta de elementos alternativos à condição do “fazer história através (Internet como ferramenta), a partir (Internet como Fonte) e com a Internet (a Internet como uma matéria que engendra a possibilidade de um novo método).” (2013, p. 7), tais elementos seriam *interatividade* e a *flexibilidade*. Entretanto sobressai, então, o fato de a autora “apagar” a linha entre a história digital e a historiografia digital.

As tendências historiográficas que nos propomos a estudar em nossa dissertação de mestrado, sobre as quais decidimos apresentar aqui algumas características e problemas, tratam da apropriação da Internet pela História, seja como ferramenta de pesquisa, repositório de fontes ou novo meio para divulgação de trabalhos históricos. Uma destas tendências tem lugar nos Estados Unidos (EUA), já a outra na Itália. Veremos um pouco aqui, como os estudiosos do tema nestes países têm concebido a “história digital” ou ainda, a “historiografia digital”. (LUCCHESI, 2013, p. 1).

Ao passo que coaduna e acrescenta características ao significado de historiografia digital, Lucchesi também se aproxima dos desígnios dispostos pelas humanidades digitais (*Digital Humanites*) levando em conta a sociologia de Thompson (1998), na Inglaterra. Por este lado, a autora dialoga com uma literatura que passa a orientar sua história/historiografia digital como inerente a “Era digital, Era do acesso ou da informação” (LUCCHESI, 2013, p. 4) e diretamente ligada à esfera da história pública.

Para o bem ou para o mal, o avanço inexorável da ciência e, a reboque, da tecnologia, parece ter impresso nos “últimos tempos” [...] A “História Digital”, como traduziríamos o termo estadunidense, e a “Historiografia Digital” italiana, não são, absolutamente, as pioneiras no que diz respeito à utilização de tecnologias informáticas como ferramentas para a escrita da história. Antes delas, outras formas de se fazer história lançaram mão de hardwares e softwares em maior ou menor medida. Ora condicionando o acesso e a manipulação de determinado tipo de fonte (como para os arquivos de áudio daqueles que trabalham com História Oral), ora caracterizando um novo método de pesquisa histórica (como fizeram as “supercomputadoras” da História Quantitativa), o uso da computação pelas humanidades, e não só por historiadores, já não é novidade. De modo que surge na Inglaterra em fins do século XX e início do XXI um novo campo denominado *Digital Humanities*, dedicado a pensar exatamente as mudanças qualitativas engendradas pela informatização digital deste último *fin de siècle*. Talvez o que magnetize as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, (das quais a Internet é menina dos olhos) à questão da aceleração, em que tocamos há pouco, seja exatamente aquilo que nos acerta em cheio enquanto historiadores: as distorções que estas tecnologias causam às noções de temporalidade e espacialidade. (LUCCHESI, 2013, p. 4-5, grifo nosso).

É pertinente enfatizar que não há saber tecnológico isento de ideologias, posto que nenhuma *techné* o é. Uma produção científica que articula *Bem* e *Mal*, porém, sem explicitar em favor de quem opera tais categorias, adota uma posição relativista da ética da responsabilidade. Deixar implícitos juízos de valor, abre espaços para interpretações que remetem a lugares de fala dominantes. Nesse sentido, o “lado do bem” que Anita Lucchesi expressa, poder-se-ia conjecturar, ser o lugar de fala da branquitude eurocentrada. Portanto, convergente às tendências liberais de educação? A resposta não é simples, pois é mais quântica que binária, e será retomada a seguir.

Não obstante, propõe-se desnudar com clareza e assertividade para quem e contra quem se estuda, dizer-se na pesquisa é também apresentar qual projeto de sociedade se defende. Há que se apreender, ainda, a concepção de uma racionalidade (*lógos*) e inventividade (*métis*) da dimensão técnica, ensejando uma condição de existência produtiva em relação à vida. Isso

porque, originariamente, o termo tecnologia pareceria possuir uma redundância no *lógos* (como também seria o caso de uma “tecnometia” ter ênfase numa *métis*), como se a técnica, por si, fosse neutra. (REYES, 2016). Mc Luhan (1979) já refutava a tese da neutralidade das tecnologias da informação, posto que:

[...] ao transmitir a mensagem, afirmava ele, o meio transmite também algo mais que lhe é inerente, e que age sobre o conteúdo, transformando-o. Este algo mais é o que hoje chamamos “linguagens” das mídias eletrônicas. (MC LUHAN *apud* BELLONI, 2012, p.6).

Isso não representa uma negação das relações que os termos ou conceitos manifestamente possuem na atualidade com a ciência, mas sim um cuidado que deve ser considerado no emprego de ferramentas digitais em âmbito escolar, sobretudo no “retorno” ao passado e trabalho com a memória. Existem, portanto, pelo menos três camadas que afetam diretamente o retorno ao passado, com interferência direta sobre a história ensinada:

- a) o canal emissor que, conforme Benjamin (1996), “imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 6);
- b) o canal transmissor, pois, se o meio também é mensagem, há sempre que se questionar a que interesses servem os artefatos técnicos e como afetam o comportamento humano, a vida, a sociedade e a escola (Feenberg, 2011);
- c) por fim, o próprio receptor ou receptora, que conforma a narrativa histórica a partir dos canais de recepção que opera (SCHMIDT, 2020).

Ratifica-se, então, que “um dos elementos considerados hoje imprescindíveis ao procedimento histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as fontes e documentos.” (SCHMIDT, 2021, p. 61). Um dos aspectos fundamentais desse trabalho com fontes históricas em sala de aula é a aproximação dos estudantes com o passado. Quanto mais “atravessadores” atuam na dita transposição didática, mais camadas são acrescidas à memória em evidência e mais ruídos interferem na dialética presente-passado.

Ocorre que boa parte das produções de fins dos anos de 1990 até meados dos anos de 2010, corriqueiramente iniciavam do mesmo local de partida, buscavam identificar uma vaga, e à época ainda não saturada, noção de limites e possibilidades das novas tecnologias, ou TICs (mas ao final se tratava primordialmente da internet), quase sempre em articulação com um texto de Pierre Lévy (responsável pela difusão de conceitos que hoje permeiam o vocabulário tecnológico como interatividade, cibercultura e ciberespaço) e/ou Manuel Castells (para o qual a economia mundial deixou para trás a Era Industrial e adentrou na Era da

Informação, produzindo uma “sociedade em rede”), mas sem dar a devida atenção para as alterações que as TDIC operam sobre os conteúdos.

Como dito, adota-se, no recorte temporal, uma demarcação classificatória, não eliminatória, posto que pesquisas mais recentes também trilharam caminhos comuns às produções de décadas anteriores, como a tese de Silveira (2018) que “se encerra com um epílogo, no qual se procura fechar o arco argumentativo explicitando a conclusão segundo a qual a ascensão da história digital, assim como seus limites e possibilidades” (p.5).

Os exemplos de trabalhos realizados a partir de documentos criados no espaço digital mostraram ser possibilidades de reflexão: uso público da história dentro das redes sociais; criação de espaços de sociabilidade e construção de si nas narrativas publicadas em perfis pessoais ou nas redes e, ainda, espaços de criação e divulgação de memória e do passado. (ALEXANDRE, 2014, p.47).

Alexandre (2014) observou que, até então, a internet não havia se consolidado como espaço de análise histórica e que “ainda não se tem uma discussão metodológica e teoricamente fundamentada.” (p. 47). Todavia, a autora incorre em uma afirmação restritiva à cientificidade do próprio método de pesquisa histórica. É contraproducente afirmar, categoricamente, especialmente em Ciências da Cultura: nunca, sempre, não existe, sempre existiu. É temerário evidenciar as limitações da própria pesquisa com a prudência de dizer: “não foi encontrado”; ou “não se teve acesso”.

O próprio compromisso com o método científico orienta à sistemática de ponderar conclusões, sob pena de retornar ao problema da indução¹⁴⁸. Como esta dissertação demonstrou, pelo menos desde os anos 2000 que se observa uma literatura que aproxima ensino de história e tecnologias digitais. Além disso, tratando-se da historiografia, não necessariamente voltada à prática docente, já se podia identificar uma literatura correspondente desde a década de 1990, e se abrímos para o diálogo interdisciplinar com a Educação, Filosofia e Computação, o recorte temporal se alarga ainda mais em direção ao passado.

De toda forma, ainda dentro do segundo período, houve maior polarização entre os lados determinista e instrumentalista, cada qual, de modo próprio, ocupados com a maneira como a Internet afetaria o conhecimento histórico, o ensino e a historiografia. Como bem observou Almeida (2011), esse período recente, apontado aqui como uma segunda fase, tinha

¹⁴⁸ Assim, se um cientista observa milhares de cisnes, em muitos lugares diferentes e verifica que todos os cisnes observados são brancos, isto não lhe permite afirmar cientificamente que todos os cisnes são brancos, pois, não importa quantos cisnes brancos tenham sido observados, basta o surgimento de um único cisne negro para derrubar a afirmação de que eles não existiriam. Lana (*online*, s.d.). Cf. Stanford Encyclopedia of Philosophy. The Problem of Induction. 2022. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/induction-problem/#2HumIndJus>. Acesso em: 06 nov. 2022.

por predicado ser uma etapa de adaptação, distinguindo-se daquilo que sobressai nas pesquisas em CTS que é a adequação.

A palavra de ordem era adaptação. É compreensível que a historiografia não acompanhe imediatamente todas as evoluções tecnológicas da sociedade contemporânea. Todavia, tratando-se de informática, as evoluções são muito rápidas, os impactos sociais são extremamente significativos e a necessidade de adaptação torna-se mais urgente. A tecnologia atualiza-se a partir das demandas da sociedade (e do mercado), e simultaneamente a sociedade altera-se a partir das evoluções tecnológicas, em um processo dinâmico. (ALMEIDA, 2011, p. 11, grifo nosso).

Tudo isso, por fim, leva a uma *terceira fase*, mais atual (no sentido cronológico), marcada tanto por mudanças nos modos de pesquisar como no volume, cada vez maior, de produção e divulgação do conhecimento. Assinalam essa etapa as transformações ocorridas ao longo da década de 2010, caracterizadas pelo avanço de forças reacionárias nas estruturas de dominação, contrárias às parcas, porém significativas, conquistas sociais progressistas ocorridas neste início do terceiro milênio.

Conjuntura essa que se daria como reflexo da “aceleração do tempo” que Lucchesi (2012a) indicou ao citar Ginzburg (2010), mas que já estava presente nas questões postas desde os anos de 1990. Uma sensível modificação nas produções nacionais a partir de 2011-2012 teve como indicativo o aumento do interesse na História e historiografia digital como tema de investigação, o que certamente contribuiu para a impressão de se estar diante de “algo novo”.

Santos (1993) já anunciava que a aceleração contemporânea produziu um fascínio social pela velocidade que “impôs novos ritmos ao deslocamento dos corpos e ao transporte das ideias” (p.11). Para além da história digital, as chamadas humanidades digitais, sucedem a uma conjuntura já perpassada por termos como cultura digital, letramento digital, cibercultura, ciberespaço, dentre outros. Esse período reativo aos movimentos políticos progressistas abriu caminho para o retrocesso experienciado no contexto nacional após o Golpe de 2016.

Importa que essa terceira fase é marcada por uma crescente de pesquisas sobre o ensino de história. A recepção e difusão da obra de Jörn Rüsen no país, iniciativas como as do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) e do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), a atuação da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), bem como a visibilidade conquistada pela Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e, certamente, o surgimento e expansão do Mestrado Profissional do Ensino de História (ProfHistória), nacional e em rede, foram, e ainda são, fatores com bastante influência nesse processo.

Vale lembrar que é também um período atravessado pelo avanço da agenda privatista sobre a educação formal, sob a lógica da educação-mercadoria, culminando em

alterações na própria estrutura dos currículos para a história escolar e que contribuiu, conseqüentemente, para um aumento do substantivismo tecnológico. Discussão que será aprofundada nas próximas subseções deste capítulo.

Tornando a dissertar sobre a inclinação pedagógica que orienta a ideia de uso “para o bem” ou “para o mal” das novas tecnologias, primeiro se faz importante dispor que tal debate é interdependente de outro – sobre a suposta neutralidade técnica – que pode levar a equívocos na observância entre o bom ou mau de um artefato tecnológico. Esta última situação refere-se ao manuseio do artefato, se ele é corretamente utilizado, se recebe a manutenção necessária, seja preditiva, preventiva ou corretiva, se o usuário possui habilidades para operar os artefatos com a destreza necessária para garantir efetividade, logo, interessam mais critérios estritos da *techné*.

Por outro lado, as questões morais e éticas envolvidas no emprego dos artefatos tecnológicos se voltam mais ao *lógos* que envolve a serventia daquilo que os artefatos ajudam a produzir, ou aquilo que por meio deles é produzido. Consequências imorais ou ilegais estariam ligadas unicamente ao fator humano envolvido. Entretanto, esse fator humano que influencia as tecnologias e seus artefatos não depende exclusivamente do usuário final, aliás como bem mostraram as investigações envolvendo Facebook e Cambridge Analytica, não bastassem as violações de privacidade, ficou patente a intenção de – através de algoritmos específicos – levar os usuários a desenvolverem comportamentos e atitudes já programados desde de a concepção dos artefatos. (FORNASIER; BECK, 2020).

Tudo isso tem a ver menos com a capacidade cognitiva do usuário e mais com os investimentos em pesquisa e desenvolvimento que fazem produtores de determinados artefatos em *User Experience Design* (UX) e *User Interface Design* (UI). Por tal motivo, entenda-se que, pensando em uma *métis* dos artefatos tecnológicos, a *open-source learning platform*, ou simplesmente Moodle, sempre será uma plataforma de ensino de maior efetividade que o Instagram, ao passo que este sempre será uma rede social para entretenimento e iterações passionais melhor que a plataforma Moodle.

Por mais que usos diversos possam ser dados a um produto da tecnologia, uma luva sempre calçará na mão melhor que um chapéu. Obviamente que essa retórica empiricamente simplista pode ser desfeita se pretender qualquer discurso que tente encruar a criatividade humana, como provou Marchel Duchamp (1917).¹⁴⁹ Todavia, mesmo a arte tem sua relação

¹⁴⁹ Cf. A obra Fonte do pintor, escultor e poeta francês Marchel Duchamp completa 100 anos. Correio Braziliense. 14 mar. 2017. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e->

com a educação formal ligada não somente a questões subjetivas, “Lukács considerava que a sociedade de maneira geral e a arte, em especial, só poderiam ser corretamente conhecidas na perspectiva do materialismo histórico-dialético.” (FERREIRA; DUARTE, 2022, p. 116).

Por isso, pensando no emprego ordinário e cotidiano dos artefatos, é no mínimo ingênuo acreditar que se possa, por exemplo, transformar o Facebook em uma sala de aula tão efetiva quanto o “chão da escola”. Não se trata de um ataque ao aprendizado remoto, mesmo porque as tecnologias têm grande participação na emancipação humana. O modelo de EaD, por vezes, é o único acessível às pessoas que se viam excluídas pela educação formal. Concerne então, para além da apreciação diacrônica dos modelos disruptivos, a objetividade daquilo que se propõe ao planejar uma Tecnologia Social (TS), isto é, ir além da adaptação. O discernimento sobre a predisposição de uma tecnologia a produzir aquilo que ela foi criada para fazer reforça a importância procedimental das adequações sociotécnicas.

Lucchesi e Legay (2019) empreendem uma experiência docente – relatada no texto “*Learning by Doing: Introducing Students to Public History through Digital Projects*” – evidenciando a aplicação típica do modelo de “aprender fazendo”, característico da tendência liberal renovada progressivista de educação, cuja qual, segundo Libâneo (2014), é das mais difundidas nos cursos de licenciatura. Assim, lecionando para estudantes de bacharelado, Lucchesi e Legay demonstram tanto nivelamento como adequação dos recursos empregados, “[by] inviting students to create projects, we argue for a heuristic value of experience, encouraging them to become producers of history.” (2019, p. 3). Considera-se, com isso, ser tal experiência uma aplicação exitosa, tanto pelo público, como para com as condições de trabalho e objetivos propostos, bem diferente daquilo que se observa no “Novo” Ensino Médio brasileiro, seja na BNCC ou nas DCNEM.

“Mas, afinal, o que é a História Digital? [sic] Não há uma definição específica.” (MACHADO, 2020). Entretanto, alguns requisitos podem ser apontados. Lucchesi (2013) expressa como se articulam os dois termos aferidos nessa seção: “a *Digital History* dos americanos e a *Storiografia Digitale* dos italianos, apesar das ênfases em problemas um pouco diferentes, se aproximam bastante, na medida em que se preocupam sobre uma iminente nova forma de se escrever e consumir história na Internet.” (p.14). Todavia, essa percepção, se não superada ou minorada, parece ter sido ressignificada pela autora para dar conta de outros objetos em sua tese de doutorado.

Lucchesi (2020) evoluiu no entendimento sobre como operar com maior objetividade o conceito de *Digital History* em função de uma *Public History*, voltando-se para o estudo das interfaces e componentes digitais sobre a operação historiográfica, “*the fields of digital and public history are advancing fast with abundant work on development and application of new methodologies, tools and approaches, the discipline of history is still lagging behind in terms of theoretical reflection on the new practices emerging from it*” (LUCCHESI, 2020, p. 2). Com isso, observa-se que a autora reconhece a necessária divisão entre História e historiografia, certamente que em outro momento e em uma pesquisa mais atenta a demandas hermenêuticas da pesquisa arquivística e etnográfica.

Pautando-se, especialmente, pelo pensamento de Noiret (2015) para a construção de uma ‘História Pública Digital’, Lucchesi (2020), aborda questões relativas à memória e identidade coletivas locais poderiam, após a chamada “virada digital”, serem pensadas globalmente. Por conseguinte, a história digital funcionaria como vetor de um conhecimento “*glocal*”, “com a versatilidade da rede e das tecnologias digitais que permitem promover globalmente um passado comunitário local, a história pública nacional alcança diversos tipos de públicos internacionalmente” (NOIRET, 2015, p. 42).

Assim como a tese de Albaine (2019), a tese de Lucchesi (2020) é relevante em muitos aspectos, e tal adjetivação permanece para além das críticas, ambas configuram um *benchmark* daquilo que exige o programa de pós-graduação profissional em História, isto é, uma produção crítico-analítica atrelada a uma prática docente de forma reflexiva. Entretanto, é no amadurecimento epistêmico das autoras entre antes e após suas respectivas Teses, que se pode atestar a necessidade de se posicionar contra a tendência dos Mestrados Profissionais em querer “apartar” um produto acadêmico de sua epistemologia, especificamente porque, conforme Lucchesi (2020):

More than the language or technical issues raised, this statement hit the essence of the project's concept. Much of my perception of the relationship between academia and community comes from lessons shared among oral historians that also influenced the sharing authority process in public history settings. (p. 49).

Endossando, assim, ser por meio da relação com a comunidade que se estabelece uma via na qual se desperta, na autora, a empatia histórica necessária à abertura de novos canais de percepção da consciência histórica em favor do desenvolvimento do pensamento histórico e que a metacognição, ante esse processo, que instiga a autora a expor anuência quanto a não neutralidade das tecnologias.

Hermeneutics of practice, I believe, might be the most realistic path towards a safe navigation of the Data age for historians. Since we cannot expect that a global and evenly distributed training will allow us all to develop the multimodal literacy and criticism needed to deal with all the more or less hidden interferences, being able, hopefully, not to become captive of the machines, but apply them critically, aware of their non-neutrality. (LUCCHESI, 2020, p. 286, grifo nosso).

Torna-se possível delinear ‘história digital’ e ‘história pública’, como campos de estudo e, como tais, não se confundem com a historiografia digital (processo de construção narrativa). Desse modo, somente alçando a historiografia digital à condição de objeto, com isso, trabalhando uma ideia de História da historiografia digital é que, enquanto campo, tais termos se assemelham em significado, ainda assim com particularidades, dadas as especificidades próprias à epistemologia histórica, conforme destacou Wehling (2006).

Para indicar uma definição mais concisa, Almeida (2011) denota uma percepção menos frugal do conceito, para ele “a ‘História Digital’ não implica em uma revolução metodológica. Ela necessita, sem dúvida, de uma metodologia particular, porém fundamentada nos princípios básicos já consagrados da pesquisa historiográfica, apenas adaptados ao formato digital.” (p. 25). Resta estimar que, apesar de utilizados como referências em trabalhos sobre ensino de história, o montante da produção de Anita Lucchesi e Fábio Chang de Almeida não recai sobre a história ensinada na escola. Mesma situação dos trabalhos de Oliveira (2014), Silveira (2018) e Machado (2020).

Nas últimas duas décadas, no Brasil, as tendências liberais celeremente se alastraram em duas frentes reacionárias: desfazendo as diminutas pontes que haviam entre a Universidade e a escola pública¹⁵⁰ e reforçando os interesses privatistas sobre as agendas políticas para a educação formal, favorecendo a perspectiva solucionista dos artefatos tecnológicos como ferramentas pedagógicas. Conforme Almeida (2012), terreno ideal para o crescimento de grupos “herdeiros” das ditaduras direitistas da segunda metade do século passado e que nunca foram completamente apagadas do jogo político, sendo hoje protagonistas do revisionismo histórico negacionista.

As relações de ensino-aprendizagem são atravessadas por uma profusão de discursos que advogam a ideia de que é imprescindível dominar as novas tecnologias, sob a ameaça de ser visto como um(a) profissional ultrapassado(a), que não consegue acompanhar o

¹⁵⁰ Note-se o exemplo do Ceará, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) – referência em cursos de licenciatura no Nordeste – foi perdendo, gradativamente, espaço na formação continuada dos professores da rede pública estadual. Em seu lugar, entraram fundações e institutos ligados ao setor rentista, empresas e bancos privados, com projetos orientados pela lógica privatista e dualista da educação-mercadoria. Instituto Unibanco, Instituto Aliança com o Adolescente, Instituto Ayrton Senna, Junior Achievement e Fundação Lemann. Cf. <https://fundacaolemann.org.br/releases/projeto-vamos-aprender-comeca-a-ser-implementado-no-ceara>.

tempo em que vive. Avolumaram-se os discursos que vinham¹⁵¹ medrando em minimizar o papel da figura docente a simples mediadora, facilitadora, tutora, observadora e tantos outros termos que ambicionam reconfigurar o lugar dos(as) professores(as), enquanto trabalhadores(as), para meros colaboradores. Não à toa, na linguagem da BNCC (2018), ‘*trabalho em equipe*’ passou a ser ‘*produção colaborativa*’.

Para além do debate sobre a manutenção de direitos trabalhistas, está um intento nocivo à educação, de dessubjetivação do trabalho, pois enquanto trabalhadores, os sujeitos podem mais facilmente se perceberem como aqueles que geram valor através da ação trabalho. Desvincular os sujeitos de sua posição relativa na sociedade de classes é preocupação explícita da escola proposta pelo “Novo” Ensino Médio. Postura que transparece também no discurso de neutralidade das tecnologias, principalmente quando se chama atenção quanto ao uso para o “bem” e o risco do uso para o “mal”.

Tal debate complexo tem sido minimizado por um maniqueísmo simplista, bem característico dos desenvolvedores de mídias (redes) virtuais (sociais) após a popularização dos *smartphones*.¹⁵² Processo que reduz as imbricadas estruturas do real em jargões, como o dizer armamentista: “armas não matam pessoas, pessoas matam pessoas”. Frase que só faria sentido se considerasse a culpa concorrente de quem fabrica material bélico. Outro exemplo de semelhante dessubjetivação revela um dos lados mais desumanos dessa dinâmica, evidenciada na percepção sobre a “culpa” da situação financeira de “colaboradores” dos aplicativos, que não incide sobre a empresa por trás do App, mas sobre o cliente que não dá “cinco estrelas”.

Por fim, essa foi uma fase profundamente impactada pelo evento singular e tragédia global que foi a pandemia de Covid-19, pode-se dizer que o avanço do pragmatismo neoliberal que se alastrava quase hegemônico sobre a educação básica, acompanhado de uma forte onda totalitária (neofascista), foi frenado à custa de centenas de milhares de vidas. Note-se que, até 2020, “muitas vezes os pesquisadores ficam voltados à análise e à crítica, mas nem sempre se dedicam à produção no sentido de uma concretude, através de um produto material e/ou virtual”. (ALBAINE, 2019, p. 70). Até então, mesmo pesquisas que articulavam o ensino de história com uma pedagogia progressista propositiva, não apenas analítica – como é o caso da tese de Albaine (2019) e dissertações do ProfHistória (que serão apreciadas posteriormente) –

¹⁵¹ O tempo verbal serve para indicar que, ainda que modesta, a resistência progressista e contra-hegemônica é crescente, inclusive no ciberespaço, principalmente após a o contexto pandêmico, que escancarou o desmonte operado pela agenda privatista, principalmente, nas áreas da Saúde e Educação.

¹⁵² Mesmo não sendo o pioneiro, o lançamento do Iphone, em 2007, certamente trouxe sensíveis mudanças para o segmento.

pouco tangenciaram dos climas ideológicos, modas historiográficas e novas orientações científicas (CHAUVEAU; TÉTARD, 1999).

Dessa forma, embora as relações entre ensino, educação e tecnologias digitais tenham possibilitado, nos últimos anos, um importante e necessário processo de democratização do conhecimento, conforme discorreu o historiador Roger Darton (2010), diante das desigualdades sociais tão gritantes, sobretudo neste contexto neoliberal de crise em que muitos são expostos a condições cada vez maiores de precariedade e vulnerabilidade (BUTLER, 2019), a história digital configura-se, ao mesmo tempo, como metodologia limitada e, por que não dizer, elitista? Neste ponto, não me refiro somente a prática da história digital realizada pelos historiadores universitários, mas também daqueles que atuam como professores no ensino básico, especialmente na rede pública. (MACHADO, 2020, p. 95).

Somente após 2020, torna-se mais frequente, ou menos raro, pesquisas que discutem o emprego de novas tecnologias no ensino de história em função de questões como as declaradas por Machado (*Ibidem*). Se isso é indício da consolidação de uma *quarta fase*, mais voltada àquilo que Albaine (2019) chamou de “historiografia escolar digital”¹⁵³ ou se as tendências pedagógicas liberais retomarão sua agenda reacionária do emprego das TDIC pelos sistemas escolares, a História dirá.¹⁵⁴

O que se observa é um horizonte de expectativas em alerta, especialmente quando Laísa Dall’Agnol, na edição nº 2816 da Revista Veja, destaca: “Transição de Lula monta time respeitável para tentar reorganizar educação” (VEJA, 2022, *online*).¹⁵⁵ Esse “time respeitável” conta com uma ínfima representação do setor público, mesmo sendo este o que atende a maior parte da população brasileira, do mesmo modo, movimentos sociais e entidades docentes também foram alijados do processo que se abriu à direita empresarial, fortalecendo as colunas da educação-mercadoria.

Três players – Itaú/Unibanco, Natura e o empresário Jorge Paulo Lemann, segundo homem mais rico do Brasil – financiam no todo ou em parte instituições que emplacaram 18 dos 46 nomes divulgados. Algumas, como Fundação Lemann, Todos Pela Educação e a minúscula Profissão Docente, possuem mais de um representante no GT. Outros consultores e professores do núcleo já tiveram vinculação com as mesmas entidades. Entre as instituições de ensino superior, a FGV abocanhou sozinha 7 vagas. De outro lado, o conjunto de 108 universidades e institutos federais ficou com apenas 3 postos. (RATIER, 2022, *online*).

¹⁵³ O conceito empregado por Albaine (2019) é aqui mencionado por ser mais amplo e poder conter, em si, outras nomenclaturas, sejam conjugadas como o “letramento histórico-digital” (SILVA, 2018), ou em separado como as de letramento histórico e digital (MEDEIROS, 2020).

¹⁵⁴ Esta colocação deve ser tomada aqui como uma abertura para posterior análise histórica, conforme Silveira (2021), não como indicativo do uso da História como julgamento, ou julgamentos, que quaisquer historiadores possam fazer.

¹⁵⁵ Cf. <https://veja.abril.com.br/brasil/transicao-de-lula-monta-time-respeitavel-para-tentar-reorganizar-educacao/>.

Mesmo sendo contraproducente, projetando mudanças apenas superficiais sobre a Reforma, não chega ser uma surpresa que aqueles com menor peso decisório sobre as pautas da educação sejam os(as) educadores(as). Desde que a burguesia “desmontou” a armadilha malthusiana¹⁵⁶, foram lançadas as bases do futurismo, rapidamente apropriado por uma ideia linear de processo histórico, e progresso, no qual as adversidades da existência humana seriam solucionadas pelos avanços da tecnologia.

A mentalidade solucionista vai de encontro à uma educação tecnodocente, crítica e emancipadora. Almeja-se não a adaptação das utopias humanas às novas tecnologias, mas promover a adequação dos artefatos tecnológicos à superação das contradições sociais sistêmicas. Transformação que passa inerentemente pela mobilização da consciência histórica em favor de uma consciência coletiva voltada à justiça social.

Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. “Que fazer? A realidade é assim mesmo”, seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como a própria existência humana. Numa história assim determinada as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionárias. Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. (FREIRE, 2000, p. 36).

Nesta dissertação, orientada por tendências pedagógicas progressistas e por uma didática reconstrutivista da História, não se projeta somente o uso crítico e reflexivo, mas sobretudo ético e emancipador dos artefatos em prol de adequações sociotécnicas das tecnologias digitais que auxiliem projetos de vida não apenas individuais, mas coletivos e transformadores, buscando assumir uma postura tecnodocente, atenta à ludicidade e ao materialismo histórico, em que o grau de autonomia discente conferido à história ensinada só faz sentido quando atrelado à consciência de classe, é em função desta que se tenciona mobilizar a consciência histórica e desenvolver o pensamento histórico.

¹⁵⁶ O pastor e economista inglês, Thomas Malthus, afirmara que o crescimento populacional se dava em uma velocidade muito superior a capacidade produtiva de alimentos. Em “Um ensaio sobre o princípio da população”, ele propusera o controle populacional como solução. Todavia, inovações tecnológicas já na primeira Revolução Industrial, possibilitaram um significativo avanço na produção de alimentos, tanto que a Inglaterra do século XIX logo superou a dita “armadilha malthusiana”.

3.1 Era da Nova Tecnologia¹⁵⁷

Pensar a relação entre educação e tecnologia demanda, primeiramente, a reflexão sobre as concepções de educação e as de tecnologia. Em “Tecnologia social e educação: para além dos muros da escola” (ITS, 2007) fica evidente uma dupla preocupação: entender, historicamente, o contexto educacional brasileiro quanto a questões atinentes aos programas educacionais do Brasil republicano como herdeiro e não como antítese do período monárquico; e, primordialmente, a problemática da exclusão sistêmica que impede o avanço de pautas democráticas.

Conjuntura que, segundo Morozov (2018), assegura “a retomada de uma velha corrente positivista do pensamento político. Extremamente tecnocrata em seu âmago” (p. 139). Defensora de um solucionismo tecnológico extremado, para o qual se poderia automatizar até certas decisões do sistema político, pois os algoritmos protegeriam o Estado da corrupção endêmica, de fraudes em licitações, superfaturamento, etc. Livrando a administração pública daquelas “imperfeições” eminentemente humanas.

A tendência que assevera as vantagens de uma política baseada em Inteligência Artificial (IA), supostamente pós-ideológica, pensa por uma lógica algorítmica que não contempla a condição humana. Quando se fala em automatização via IA para reduzir custos, tal custo, entretanto, pode ser justamente a própria humanidade que ainda resta à democracia. A possibilidade de admitir a imperfeição é justamente o que humaniza um regime político.

Em outras palavras, há vantagens implícitas pouco óbvias em permitir que a mesma história seja narrada a partir de múltiplas perspectivas e pontos de vista históricos e ideológicos diversos: é assim que a democracia otimiza a sua capacidade de aprendizagem, mesmo diante das ameaças à própria sobrevivência. (MOROZOV, 2018, p. 142)

Por esse viés histórico da relação entre sociedade e tecnologia, excetuando casos que incorrem no paradoxo da tolerância, é que se pode pensar em uma função social da democracia e da tecnologia, como conceitos próprios da cultura imaterial, pois a acepção dos termos é bem maior que a materialidade dos objetos. Uma tecnologia social na educação vai além do simples uso de artefatos, tem a ver com a historicidade dos sujeitos e suas relações políticas. Pode ser considerado como **tecnologia**, todo conhecimento aplicado de modo consciente visando uma finalidade precisa. Entenda-se que, justamente, por existirem

¹⁵⁷ Referência à composição de Elizer da Ponte e Gil de Carvalho, faixa nº 4 do álbum “A Voz do Morro”, de Bezerra da Silva. Rio de Janeiro: Rhythm and Blues; NANY CDS, 2008.

ambientes formais de ensino que não objetivam uma educação crítica é que se faz necessário explicitar de qual forma se pode organizar criticamente a prática educativa.

O discurso mais geral de adaptação repousa sobre a ideia de que para entender as sobreposições de temporalidades ao adentrar o terceiro milênio, ou seja, mentalidades que procuram acomodar o “tempo das máquinas”, com tecnologias em constante mudança, demanda-se assimilar a historicidade dos acontecimentos vividos pela humanidade ao longo do século XX, mais impactantes que as alterações ocorridas nos mil anos anteriores. Assim, a flagrante necessidade de conhecer, interagir e dominar novas tecnologias, traz à tona, no senso comum, uma noção linear de progresso e temporalidade que não se adequa à complexidade da temática.

Ao longo do século XX, não faltaram propostas de paradigmas que o processo de ensino poderia assumir, Mizukami (1986), elencou outras abordagens alternativas ao modelo tradicional – a didática da história em Rösen (2010), até se alinhado com algumas – como a humanista, cuja a subjetividade das experiências fundamenta a construção do conhecimento, ou a concepção sociocultural, na qual a consciência atua sobre a construção do conhecimento a partir da historicidade dos sujeitos, dado que “processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo.” (MIZUKAMI, 1986, p.91).

A noção de educação formal que o senso comum manifesta é diretamente influenciada pela serialização dos modelos fabris. Formatando uma ideia de progresso com modelos de escola voltados à aquisição dos conhecimentos enciclopédicos perpassados pela primeira revolução industrial (Indústria 1.0), marcada pelo advento da máquina a vapor. Passando, desde o século XIX, por outros avanços: a segunda revolução industrial (Indústria 2.0), que encetou novas alternativas de geração de energia com o uso do petróleo e eletricidade; e terceira revolução industrial (Indústria 3.0), a partir de meados do século XX, viabilizando a era da computação digital (DRATH; HORCH, 2014).

A chamada “Indústria 4.0” – denominação que ganhou notoriedade a partir da feira de Hannover, na Alemanha em 2011 – difundiu-se como uma condição global durante a segunda década do século XXI, momento que estaria gestando uma quarta revolução industrial.¹⁵⁸ No Fórum Econômico Mundial de 2016, em Davos, cujo tema foi “Para dominar a Quarta Revolução Industrial”, foi sistematizado com maior aceitação os contornos, elementos, desafios e projeções que caracterizam a Indústria 4.0. Assim,

¹⁵⁸ Entre 2011 e 2014 a feira de Hannover avocou papel de destaque nas inovações referentes às novas tecnologias na Indústria 4.0. Disponível em: <https://www.deutschland.de/en/topic/business/globalization-world-trade/industry-40-at-hannover-messe>. Acesso em: 25 fev. 2022.

a assombrosa profusão de novidades tecnológicas que abrangem numerosas áreas: inteligência artificial (IA), robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica, para citar apenas algumas. Muitas dessas inovações estão apenas no início, mas já estão chegando a um ponto de inflexão de seu desenvolvimento, pois elas constroem e amplificam umas às outras, fundindo as tecnologias dos mundos físico, digital e biológico. (SCHWAB, 2016, p.15).

Acompanhando essa era de “inovações” – que trouxe consigo uma maior dependência humana com relação a artefatos tecnológicos diversos, e da indústria em relação a uma química fina de benefícios provavelmente questionáveis – estão os sistemas formais de ensino. Concomitante a tais mudanças nas ciências e nas técnicas e buscando uma apropriação dessa nomenclatura tecnológica de ponta, os sistemas educacionais fundamentados em correntes neoliberais foram enumerados, por uma literatura específica,¹⁵⁹ como Educação 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0.

Como nem sempre os componentes curriculares acompanham as transformações sociais, haveria um impedimento estrutural de certos sistemas de ensino “atrasados” com relação ao ritmo das transformações, com um impacto notório sobre as relações humanas, afetando a sociedade de modo mais amplo por, supostamente, obstarem a Educação do país a alcançar uma “versão” mais atual.

Nuzzi (2016) questiona sobre como superar a escola do século XIX, argumentando que o modelo tradicional de educação escolar por meio de livros impressos e cadernos em um espaço físico limitado e definido, típico da Educação 1.0 e 2.0, ainda é a arquitetura escolar predominante. No mesmo sentido, Pimentel e Carvalho (2020) afirmam haver um atraso dos sistemas e redes de ensino que procuram se adaptar ao ritmo de hiperprodução do saber escolar em redes de colaboração. Como sugere Castells (2016), “a estrutura em rede e as tecnologias em rede incrementam a capacidade de informação, de auto-organização e de ação de qualquer agente, individual ou coletivo, da sociedade.” (p.8).

Constata-se que não faltam produções alinhadas às tendências pedagógicas liberais, bastante analíticas quanto aos aspectos sintomáticos das problemáticas educacionais, mas como observou Albaine (2019), pouco propositivas em prol de uma mudança real, “que abre brechas para o agir, para o decidir, para o (re)construir, e não meramente para o revelar.” (p.108).

Outra problemática – comumente correlacionada com o dito “modelo tradicional” – está vinculada justamente às críticas feitas aos padrões educacionais pretéritos, pois eles

¹⁵⁹ Cf. PRETTO (2011), ANTUNES (2017), BACICH (2018) e FÜHR (2019).

seriam, antes de tudo, anacrônicos em relação à geração dos chamados de nativos digitais,¹⁶⁰ termo que melhor definiria os estudantes do terceiro milênio, aqueles já “falantes nativos” da linguagem digital (PRENSKY, 2001).

Desse modo, quem sempre conviveu e interagiu com artefatos das tecnologias digitais, seria nativo digital. Para estes, parte considerável de suas interações com o mundo e com outros indivíduos seria por meio de interfaces digitais. Segundo Prensky (*Ibidem*), essas pessoas pensam e processam a informação de forma diferente das gerações anteriores devido a um ambiente ubíquo e com estreita dependência para com os artefatos tecnológicos mais recentes. Por outro lado, os “estrangeiros” (excluídos) digitais seriam todos e todas que permanecem fora dos ambientes virtuais.

Como argumentou Prensky (2001), demandar-se-ia aos docentes dominarem a linguagem digital, conhecendo as novas mídias e incorporando as novas tecnologias ao cotidiano escolar, ou seja, migrando para este novo lugar, o ciberespaço, tornando-se assim imigrantes digitais. Seriam então aqueles de gerações anteriores, mas que em algum momento da vida, assimilaram hábitos e linguagens própria da “era digital”. Assim, “os imigrantes digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu ‘sotaque’, que é, seu pé no passado.” (p.2, tradução nossa).

Palavras como Tecnopedagogia, Mídia-educação, EdTech, *e-learning*, fazem parte de um glossário de termos que dão conta de exemplificar a quantidade e variedade de projetos produzidos pelos debates educacionais sobre a incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano escolar neste primeiro quartel de século.¹⁶¹ Entretanto, mesmo com essa profusão de signos, poucos são os que escapam da noção linear de tempo e da prevalência das ideias liberais sobre os sistemas educacionais, como atestam as terminologias seriadas para Educação, que já estaria passando de uma versão 4.0 para 5.0.

No cenário da pandemia de Covid-19 – quando subitamente o cotidiano escolar migrou para o ciberespaço –, a situação de Ensino Remoto deu maior popularidade a uma modalidade denominada de Ensino Híbrido. Segundo Bacich e Moran (2018), a educação sempre foi “híbrida” por se dá em todos os ambientes da vida, não apenas na escola. Assim, ensino híbrido remeteria a interrelação desses espaços, em especial do ciberespaço, com

¹⁶⁰ É possível ainda utilizar os termos “N-gen [*Net*] ou D-gen [*Digital*]” (PRENSKY, 2001, p.1), para se referir a geração dos nativos digitais.

¹⁶¹ As terminologias referentes ao uso das TDIC na educação formal implicam um campo em disputa. Trabalhos como os de Belloni (2012), Filatro e Cavalcanti (2018), e Lima *et al.* (2019) ajudam na compreensão de tais terminologias.

predominância do modelo de pluriatividade, engendrando redes de produção colaborativa para o desenvolvimento de competências.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (BACICH e MORAN, 2018, p. 4).

Desse modo, conforme a autoria supracitada, propostas mais dinâmicas como o ensino híbrido produziram uma experiência mais personalizada, e também mais acolhedora, de construção do saber escolar, e afirmam isso com toda a certeza que somente a falta do rigor científico pode dar. Nesse sentido, para dar conta das demandas do mundo globalizado em ritmo a cada dia mais acelerado, a escola deveria se abrir à flexibilização e dinamismo dos modelos disruptivos.

O ensino híbrido – *blended learning*, ou *b-learning* – talvez tenha sido o formato mais recrutado nos debates educacionais em contexto pandêmico, até mesmo porque ele comporta outras possibilidades de interação entre modelos disruptivos flexíveis¹⁶², quase sempre combinando ferramentas didáticas mediante uso das TDIC. O desenvolvimento de habilidades e apreciação de conteúdos, agora, dar-se-ia não mais sob orientação direta dos(as) professores(as) ou apenas pela assistência destes através de um mesmo material específico. Os alunos e alunas passariam a diversificar horários de estudo em diferentes situações e ambientes.¹⁶³

A taxonomia do Ensino Híbrido na Educação Básica, se não tem origem com os trabalhos de Horn e Staker (2015), é pela obra de ambos que o conceito de *blended* foi difundido no âmbito de grupos privatistas que fomentam agendas e políticas públicas de viés mercadológico e neoliberal.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem *on-line*, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado, longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. (HORN; STAKER, 2015, p. 54)

¹⁶² Tais modelos se popularizaram por serem diacrônicos e extensíveis ao ciberespaço, mas não podem se confundir com a, mais que centenária, aprendizagem por de metodologias ativas, dentre as quais são bastante populares: *desing thinking*; Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos (PBL); estudo de caso; *just in time teaching*; sala de aula invertida; gamificação; modelos de rotação. Cf. Horn e Staker (2015).

¹⁶³ Explícita inculcação de práticas para adaptação à exploração do trabalho na versão 4.0, uberizado.

Por isso, é relevante dizer que mesmo sob à lógica da educação mercadoria, conforme a literatura apresentada, o ensino híbrido demanda que alunos e alunas produzam conhecimento de modo intencional e orientado, em diferentes situações e ambientes dentro e fora da escola, extrapolando o espaço da sala de aula. Esta, enquanto ambiente de ação educativa, tornar-se-ia o espaço de troca de conhecimentos, não apenas local de sua aquisição.

Já o modelo “inovador”, adotado pelas escolas brasileiras no período pandêmico, pode ser qualquer outra coisa, menos híbrido. A Fundação Lemann e o Instituto Península – responsáveis pela difusão do termo no Brasil, com uma série de publicações sobre o tema¹⁶⁴ – também adotam a produção de Horn e Staker como fundamentos teórico-metodológicos. Conclui-se que o modelo adotado no Brasil não condiz com a base epistemológica adotada por àqueles se valem do termo *blended* para suscitar alguma inovação disruptiva.

Segundo a literatura supracitada, Horn e Staker (2015) e Bacich e Moran (2018), o ensino híbrido é voltado para a ação colaborativa, na qual estudantes e professores interagem na resolução de problemas e produção de soluções. Com isso, centrando-se na implementação de aulas presenciais integradas a tecnologias educacionais, por isso, de fato, torna-se inviável em um contexto de isolamento. Chega-se então a uma, já esperada, constatação: não existem estudos que sustentem alguma efetividade do modelo de ensino que, no Brasil, passou a ser chamado de “híbrido” pela maioria das escolas no país.

Ao admitir os(as) estudantes como sujeitos históricos e de direitos, autônomos e ativos no processo de ensino-aprendizagem, então, não se pode chamar de híbrido o modelo emergencial adotado pelos sistemas de ensino no Brasil a partir de 2020. Para os estudantes em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), não há mudança de espaços ou liberdade metodológica – alguns assistem aulas presencialmente e outros remotamente com um tempo já delimitado, em um modelo “sobre trilhos”, de forma síncrona – não há, inclusive, autonomia quanto ao tempo da aprendizagem. Nestes casos, geralmente a matriz de desenvolvimento da aula é o tradicional formato expositivo, por isso, não se deve falar em *blended*, muito menos arriscar a dizer que há uma metodologia ativa.

Resta frisar que, longe de ser híbrido, trata-se da manutenção da aula expositiva calcada no tradicionalismo carcerário-fabril de filas e colunas, de cadeiras alinhadas com alunas e alunos sentados, voltados à mesma direção, confrontando um quadro (ou uma tela) e uma

¹⁶⁴ Dentre algumas obras que se pode citar: “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.” (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN, 2015); “Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line” (PALLOF e PRATT, 2015); “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática” (BACICH; MORAN, 2018).

única figura docente, apresentando os conteúdos de uma determinada unidade curricular. Este formato pseudo-híbrido é demasiadamente restrito, posto que os professores e professoras têm seus movimentos limitados, no espaço dentro da sala de aula, pelo ângulo de ação da câmera que transmite a aula em tempo real por *webconferência* para outros estudantes que assistem remotamente à explanação dos conteúdos.

O ensino presencial ao ser mesclado com o modelo remoto síncrono emergencial, bastante comum em muitas escolas no Brasil entre 2020 e 2022, apenas reforçou o modelo de educação bancária. O período remoto fez regredir em vários anos as práticas cotidianas no chamado “chão da escola”. Resta elucidar que o “gargalo” pedagógico não está nos modelos de Ensino Remoto que suportam a Educação à Distância (EaD), cuja qual possui na flexibilidade do ensino, tanto síncrono como assíncrono, suas potencialidades. Note-se que o entrave também não reside no *blended learning*, que pela diversidade de técnicas e formatos possui a vantagem de permitir a personalização do ensino.

O equívoco recai sobre aquilo que, no Brasil, se convencionou chamar de ensino híbrido. Pois o modelo remoto síncrono consiste no mais segregador e excludente – dentre tantos formatos liberais já segregacionistas e excludente – além configurar um contraproducente epistemicídio, já que de forma inconveniente e frente a um formato inteiramente novo, pois emergencial e surgido em tempos pandêmicos. Ainda assim, há quem busque justificar alguma eficácia assinalando estudos que, em verdade, tratam de outras realidades. Tal debate não se encerra com o retorno às aulas presenciais, dado que o “Novo” Ensino Médio abriu a possibilidade para que até 20% das aulas de deem à distância, no caso do ensino médio regular, e até 30% no noturno.

O pragmatismo neoliberal e “conto de fadas” tecnicista propagam a ideia de que os novos recursos tecnológicos – ambientes virtuais de aprendizagem, difusão d cultura *maker*, foco na aprendizagem, laboratórios móveis, gamificação digital, aprendizagem personalizada, terceirização do currículo, objetos de aprendizagem, sala de aula invertida, instrumentais de aulas prontas – apresentam-se como as melhores práticas educativas, mas não são.

Poder-se-ia dizer que o “Novo” Ensino Médio promove um grande “salto no tempo”, mas cem anos rumo ao passado. Todavia, como tal regressão fictícia, por si, entra em contradição com o discurso de linearidade civilizatória próprio da noção capitalista de progresso, os argumentos da governamentalidade convergem aos do corporativismo privatista em um esforço de apagamento da memória sobre a história da Educação. Assim, práticas educativas seculares podem ser apresentadas como inovadoras. Como ocorre com a *peer instruction* ou, na tradução de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015): aprendizagem por pares.

Já presente no método Lancaster¹⁶⁵ do século XIX. Outro exemplo está expresso na fala de José Valente:

Praticamente hoje a gente vive na cultura digital, na maneira que a gente pensa e está se apropriando dessas tecnologias digitais. Isso está mudando a maneira como as pessoas realizam suas atividades no dia a dia. Só que quando o aluno, ou o professor, adentra em sala de aula, ele volta para o século XVIII. [...] Nós estamos começando a pesquisar agora a ideia da inclusão das metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem (2021, *online*).

Notadamente, o “agora” pronunciado por Valente (*Ibidem*) tarda, no mínimo, um século, pois as propostas de metodologias ativas ganharam notoriedade no início do século passado, com a obra de John Dewey, sendo um dos pilares do movimento escolanovista, inclusive, exercendo bastante influência sobre o pensamento de Anísio Teixeira. Além disso, fica nítido um posicionamento superficial e reducionista aquiescente à ideia em que “alunos do século XXI, são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX” (PACHECO, 2017), jargão amplamente reproduzido, cuja as falhas já foram evidenciadas em críticas como as tecidas por Queiroz (2016).

Sem considerar a diversidade de contextos e discursos que permeiam o cotidiano das escolas brasileiras, clichês como o supracitado por Pacheco (2017) são frequentemente utilizados para desqualificar paradigmas escolares resistentes às agendas privatistas na Educação. Acabando por estimular tentativas de culpabilizar o anacronismo pedagógico, ou seja, justificar qualquer insucesso na consecução dos objetivos de aprendizagem como fruto de um suposto conflito geracional entre os agentes envolvidos no processo.

Não foi possível precisar alguma autoria para o conceito de anacronismo pedagógico, constando simultaneamente em algumas produções recentes¹⁶⁶, mas não necessariamente com o mesmo significado. Aqui, no entanto, a definição de anacronismo pedagógico está alicerçada em Marques (2020), que vincula o chamado anacronismo pedagógico a um certo grau de tecnofobia (aversão à tecnologia) entre os professores brasileiros, especialmente no ensino superior, pois, no ensino básico, os problemas estariam antes ligados à falta de investimentos em tecnologias educacionais e à precária formação dos profissionais da Educação Básica. Além de revelar imprudência ao confundir a precariedade de condições em que trabalham parte dos docentes da rede pública com uma suposta desqualificação destes(as) profissionais da Educação.

¹⁶⁵ Cf. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia, por Marlén Rátiva, 2013.

¹⁶⁶ Cf. Camargo, Lima e Torini (2019), e, Benatti e Teruya (2019).

Segundo Marques (2020), os ruídos no ensino-aprendizado teriam duas causas primárias: a incapacidade de professores e professoras estabelecerem uma efetiva comunicação intergeracional; e, as adversidades que o modelo escolar retrógrado impõe sobre o empreendedorismo docente, tosando quaisquer iniciativas inovadoras. Dessa forma, atribuindo grande parte do “fracasso” nos resultados e índices escolares (sem entrar no debate sobre avaliações externas) à linha de frente, ou seja, fazendo recair sobre os agentes finais a responsabilidade de toda uma cadeia produtiva, na qual a relação professor-aluno é apenas a “ponta de lança”.

Antes de qualquer outro significado, pode-se inferir que “anacronismo pedagógico” é uma adjetivação incoerente e rasteira, porque ignora o rigor da crítica científica para os inúmeros cenários educacionais possíveis. A classificação entre as abordagens de ensino (ou modelos de ensino), passa pela ação orientadora da consciência histórica, seja em eventos sincrônicos ou diacrônicos. Demanda-se justamente a preocupação em avaliar a necessidade ou não, para aplicação de determinadas tecnologias em diferentes realidades, espaços e temporalidades.

É a abordagem e não o mérito que justifica o emprego de novas tecnologias pela história ensinada. O debate que se restringe ao uso “para o bem” ou “para o mal” ou que busca reduzir a complexidade das questões educacionais à introdução, ou não, das TDIC na prática docente, apenas acaba por manietar a capacidade de reinvenção da práxis docente. Aos professores e professoras cabe a função problematizadora sobre o uso das tecnologias, atuando como críticos às próprias práticas, elucidando a ideologia por trás de cada construto didático, desvelando se são de base inclusiva ou excludente.

Ademais, apesar do tom imperativo de algumas colocações pontuais, não se pode evocar nenhum caráter inovador ao que aqui se defende, como já salientado, remete antes a um “museu de grandes novidades”. Ratificando as palavras de Almeida (2023), a obviedade não corresponde àquilo que todos sabem, é, antes, tudo aquilo que não pode deixar de ser dito. Portanto, é sempre pertinente reiterar que “uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno [...], é a própria concepção de História que deve ser repensada” (KARNAL, 2007, p.11).

Almejar uma educação verdadeiramente transformadora, passa pelo desvelar de ideologias, repensando tudo aquilo que não se sustenta quando submetido à crítica científica e social, problematizando a própria fabricação do conhecimento. Isso implica em uma postura questionadora como fundamento das investigações que levam à produção de saberes.

3.1.1 *As palavras e as coisas*¹⁶⁷

As nomenclaturas elencadas no art. 6 das DCNEM, por si, demandariam um estudo em separado. Por isso, antes de afunilar às especificidades e desafios do ensino-aprendizagem em História ante ao “Novo” Ensino Médio, proceder-se-á uma inspeção sobre o “glossário de termos” das DCNEM, na sequência em que são expressos no *caput* do artigo.

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;

II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;

III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;

IV - unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;

V - arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo (BRASIL, 2018, p. 2, grifo nosso)

Decerto o documento aspira uma conceituação para os termos apresentados, mas ao explicitar uma sequência didática de significantes e significados “soltos”, sem um embasamento epistemológico, o que resta para cada signo é seu sentido literal, dicionarizado. Isso dá margem a uma devassa interpretativa e profusão de sentidos que em nada ajuda a se alcançar os objetivos que o próprio documento propõe. Essa dessubjetivação, na verdade, afasta a objetividade ao expor uma série de lacunas que esvaziam o documento de coesão e coerência. Entretanto, dois aspectos são evidentes e servem de alerta: a palavra Educação não é sequer citada, e o termo Ensino surge apenas duas vezes, mas somente para dar nome a uma etapa da educação básica e para se referir à estrutura burocrática de divisão de competência, nunca como o ato de ensinar, transmitindo a ideia de uma Aprendizagem desvinculada do Ensino. Certamente uma fatídica comprovação do processo descrito por Catini (2019).

As fundações e institutos empresariais estão seguindo à risca as linhas para aproximar o trabalho docente dos modos de realização dos trabalhos de serviços precários, intermitentes e *uberizados*. A terceirização do trabalho educativo é o próximo passo da privatização da gestão de escolas e sistemas de ensino: “reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e dar poder aos clientes (pais e

¹⁶⁷ Cf. Foucault (1999).

alunos) para monitorar ou avaliar os professores” são algumas das principais estratégias do Banco Mundial para a educação básica. A avaliação onipresente e a seletividade negativa, que é a prática de eliminar trabalhadores apenas para manter uma taxa segura de transitoriedade no posto de trabalho, garante o tormento da instabilidade e o engajamento constante para manter-se empregado. (p. 36-37).

Das DCNEM despontam uma série de dúvidas quanto à definição sobre o que se deve compreender a partir dos termos apresentados, falta apontar estudos e referências que sustentam as escolhas pelos conceitos elencados, respectivamente. Se nenhum construto humano é vazio de significado, o que caracteriza os ditos “processos educativos significativos”? O que o documento entende por “autonomia”, “cidadania” e “protagonismo”? O que define um “projeto de vida”? Sabe-se que, sendo um documento pautado pela ideologia da aprendizagem, sobre as “aprendizagens essenciais” as DCNEM não se furtam de explicitar uma definição, estas seriam

[...] as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018)

Examinando os termos explicitados nas DCNEM, constata-se que as nomenclaturas utilizadas não se restringem aos sentidos dicionarizados, pois o “nome”, conforme Ginzburg, Castelnuovo e Poni (1991), é um “guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas” (p. 174). Da mesma forma uma nomenclatura conceitual é como um nome próprio, sua ascendência é potencialmente reveladora de seu lugar social no tempo e espaço. “Entre a forma e a substância há um hiato, que compete à ciência preencher. (Se a realidade fosse transparente, e, portanto, imediatamente cognoscível, dizia Marx, a análise crítica seria supérflua.)” (Ibidem, 1991. p. 178).

Ademais, é possível refinar o método onomástico pensado por Ginzburg (1991). “Em outras palavras, passar de uma noção de ‘o nome e o como’ – o nome como instrumento metodológico – para uma noção de ‘o nome além do como’ – o nome como elemento indicativo de relações e comportamentos dentro de uma sociedade. (CAMILO, 2016, p. 365). Com isso, ajudado a evidenciar o “mal-uso” de conceitos quando apartados de sua origem epistêmica, como faz a BNCC, buscando desvincular as terminologias de seu simbolismo ideológico. Ou seja, se o conceito de “autonomia” (nome) em Paulo Freire é diferente do conceito homônimo empregado nas publicações da Fundação Lemann, tal distinção precisa estar evidente, a elaboração do currículo deve explicitar as escolhas realizadas.

Ainda assim, todo o esforço de desambiguação empreendido sobre as nomenclaturas, toscamente delimitadas, empregadas pela governamentalidade não são passíveis de serem completamente entendidas sem se considerar o viés metafísico do capitalismo como religião. Condição agravada após o Golpe de 2016. Não é incomum que dentro de uma mesma língua um significado possua mais de um significante. Entretanto, para lidar com as patologias dos textos que evocam uma falsa pretensão de neutralidade ideológica, sobretudo construtos governamentais e não acadêmicos, deve-se atentar para quando o mesmo significado é empregado com vários significantes

A divulgação da BNCC potencializou a demanda por “soluções” desse tipo, concebidas e comercializadas por grandes conglomerados. Nos programas ditos “estruturados”, a escola adquire um conjunto de produtos (livros, videoaulas, consultorias) que prometem trabalhar todo o conteúdo socioemocional da BNCC. [...] Com referenciais frágeis, a abordagem dos aspectos afetivos tende a reforçar ora o paradigma da eficiência e da produtividade, ora o enquadramento disciplinar. O Líder em Mim, programa oferecido pela Somos Educação, adquirida em 2018 pela gigante Kroton Educacional, é um exemplo do primeiro caso. Promete “promover a mudança comportamental em educadores, crianças e adolescentes” por meio da adaptação para a educação básica do livro *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*, best-seller do binômio administração/autoajuda do consultor norte-americano Stephen Covey. Já a Escola da Inteligência é um exemplo da segunda derivação. Garantindo “melhoria dos índices de aprendizagem, redução da indisciplina, aprimoramento das relações interpessoais e o aumento da participação da família na formação integral dos alunos”, é baseada nos escritos de Augusto Cury – “teorias” do “Dr. Augusto Cury”, conforme o site do programa –, ficcionista e autor de autoajuda mais lido da última década no Brasil. (RATIER, 2019, p. 155).

Com base em uma mentalidade de seita e uma compilação de ideias superficiais, retiradas de *best-sellers* que pendulam entre o *coaching* quântico e os gurus de autoajuda, algumas nomenclaturas contidas na BNCCEM e nas DCNEM possuem sentidos difusos – levando a dubiedades que dificultam (talvez até de modo proposital) a execução prática de ações educativas alheias ao círculo hermenêutico da religião capitalista – materializando disciplinas como o NTTPS e Jovem Empreendedor, pois como dito, o empreendedorismo tem se mostrado uma das seitas mais fundamentalistas e com grande apelo na contemporaneidade.

A título exemplo, nas DCNEM (2018), “formação integral” e “aprendizagens essenciais” ora se somam, ora se equivalem, ora são limitantes entre si, pois não há unicidade epistêmica no texto. O conceito de “formação integral”, surge no art. 5º, inciso I, como sendo “expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Já no art. 6º, o conceito de formação integral perde seus “valores” – sejam quais forem, pois este é um temo sem definição nos documentos “oficiais” (de 2017 a 2022) referentes ao Ensino Médio – que só reaparecem na conceituação das “aprendizagens essenciais”. Revelando-se que o texto mais

recente das DCNEM apresenta patologias transmitidas e atávicas, especialmente no que concerne à determinadas palavras-chave (“nomes”).

Para assumir que a formação integral se daria por meio de processos educativos significativos, pelas DCNEM, tais processos corresponderiam ao desenvolvimento de competências de habilidades entendidas como conhecimento em ação, revelando-se o caráter pragmatista e produtivista de tendência empírico-utilitarista do texto. Isso fica mais evidente quando os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, do conceito de “formação integral” – já sem os seus “valores” (esquecidos no art. 5º) – dão lugar a “práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais” na definição de “aprendizagens essenciais”. Com isso, advém duas possibilidades de interpretação.

Primeiro, ao substituir a dimensão “física” pela “profissional” na definição do que seriam aprendizagens essenciais, as DCNEM retomam o dualismo mente-corpo, isso implica em uma prática formativa que concebe mente e corpo como dimensões separadas, com prioridade concedida à mente. Isso denota, conforme Dalbosco (2010), um entendimento das condições corporais como acessórias, “quando não diretamente tomadas como estorvo, à elaboração intelectual da experiência. A mente é o aspecto ativo e o corpo é o aspecto passivo.” (p. 55). Não por acaso, a Educação Física é o único componente individualizado pela BNCC não contemplado pelo PLND.

A segunda observação possível, talvez mais concreta e alinhada com o projeto de empresariamento da educação, sobremaneira após o Golpe de 2016, é que talvez não haja equívoco nem falta de esmero no texto das DCNEM. O que levaria a se concluir que a Reforma do Ensino Médio não é fruto do descaso, mas de uma desumanidade intencional. Restando assumir que o “Novo” Ensino Médio, propositalmente, compreende os aspectos físicos e profissionais como equivalentes para o mundo do trabalho, deixando evidente, no inciso I do art. 6º, a expectativa de “desenvolvimento intencional” de formação de mão de obra resistente à hiperexploração e resiliente para aceitar tal condição.

Elucida-se, também, os motivos que levam governos de tendência autoritária a se ocuparem em escantear a História dos programas curriculares. Conforme Lee (2016), a História pode ser compreendida como “uma forma pública de conhecimento e o desenvolvimento de uma tradição metacognitiva, com as suas próprias normas e critérios.” (p. 107). Assim, tal forma de conhecimento se apresenta como “contraintuitiva e que entendê-la envolve a alteração ou até mesmo o abandono de ideias cotidianas que tornam o conhecimento do passado impossível.” (p. 107).

Dessa maneira, valorizam apenas habilidades que envolvam “conhecimento-ação”, desvalorizando a reflexão que é criticada por Lee (2016) ao alertar para a ameaça de agendas de cidadania e cívicas que buscam enquadrar o ensino de história como veículo para metas de cidadania.

O desejo de usar a história como um suporte para a coesão social ou mesmo o ressurgimento nacional parece prosperar em uma era da migração, da incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e da busca por alguma base legítima de afirmação de valores “comuns”. Enquanto isso, como a concorrência da China e da Índia aumenta, os políticos procuram novas maneiras de simplificar o currículo, em um esforço para assegurar que as competências exigidas pelas empresas possam encontrar espaço nas escolas. Apesar de se falar de uma “economia do conhecimento”, a pressão sobre o currículo parece ser para as escolas treinarem uma mão de obra eficaz. (LEE, 2016, p. 110)

Ainda no *caput* do art.26 das DCNEM, são mencionados, nos incisos VI, VII e VIII, os conceitos que compõem o ensino por competência, conforme difundido no Brasil pelo MEC e pelas fundações e institutos de empresariamento da educação, atualmente, ocupantes do lugar que outrora fora das Universidades no suporte às redes públicas da educação básica para a formação docente continuada.

VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no *caput* do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados;

VIII - diversificação: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura: a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida; d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2018, p. 3, grifo nosso).

Ao equiparar os “direitos e objetivos de aprendizagem” ao desenvolvimento de “competências e habilidades”, as DCNEM, ao invés de complementar, tresvariaram o texto do PNE, além de silenciar sobre o próprio corpo conceitual que relaciona. Ficando sem respostas

claras perguntas como: o que compõe um problema complexo? Que tipo de reflexão se deve fazer, seriam reflexões críticas? As soluções buscadas devem ser prioritariamente pragmáticas? Por que adentrar o mundo do trabalho implicaria não dar prosseguimento aos estudos? O que se deve entender como “problemas específicos”, qual sua natureza? Como e quem organiza as disciplinas que não possuem competências específicas listadas na BNCC? Como serão produzidos e fornecidos os materiais didáticos alheios ao PNLD? Se, conceitualmente, competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e habilidade é, também, um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores, então seria a BNCC do Ensino Médio um grande esquema de pirâmide?

Finalmente, no inciso VIII do art. 6,¹⁶⁸ são listadas as quatro dimensões que formam o eixo que articula as áreas do conhecimento que compõem o “Novo” Ensino Médio: **trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. É a partir dessas categorias e da relação das mesmas com o currículo real que desponta a principal preocupação deste estudo e que se converte em objetivo desta dissertação: o desenvolvimento de uma metodologia aberta para que os(as) professores(as) de História – sem tangenciar a legalidade, mas indo além das determinações normativas – munidos dos princípios da ludoliteracia e da tecnodocência, possam desenvolver um ensino-aprendizagem em história que seja crítico-significativo, lúdico e ideologicamente inclusivo. Para tanto, ao invés de negar terminantemente ou esquivar do ensino por competências, como estruturado pela Base, propõe-se à crítica ao modelo corporativista de educação-mercadoria, mobilização habilidades e princípios através de adequações sociotécnicas.

Vale frisar que nas escolas públicas exclusivamente de nível médio, a imposição da pedagogização ou da psicologização dos currículos ocorre quase sem resistências. Posto que, salvo alguns profissionais pós-graduados nas áreas da Educação ou psicopedagogia, a maior parcela dos docentes não possui cabedal epistêmico para contradizer ou questionar os conteúdos que lhes chegam de fora das suas áreas de formação. O trabalho com competências socioemocionais é um exemplo, os manuais apostilados em fascículos (no caso das escolas em tempo integral do Ceará) apresentam uma sequência didática que os professores devem aplicar,

¹⁶⁸ O *caput* do art.6º é composto por um total dez incisos, os últimos dois versam sobre os sistemas e redes de ensino, respectivamente. Os primeiros entendidos como o conjunto de instituições, órgãos executivos e normativos, redes de ensino e instituições educacionais, mobilizados pelo poder público competente, na articulação de meios e recursos necessários ao desenvolvimento da educação, utilizando o regime de colaboração, respeitadas as normas gerais vigentes. Já as redes de ensino são formadas pelas instituições escolares públicas, articuladas de acordo com sua vinculação financeira e responsabilidade de manutenção, com atuação nas esferas municipal, estadual, distrital e federal. Igualmente, as instituições escolares particulares também podem ser organizadas em redes de ensino. (BRASIL, 2018).

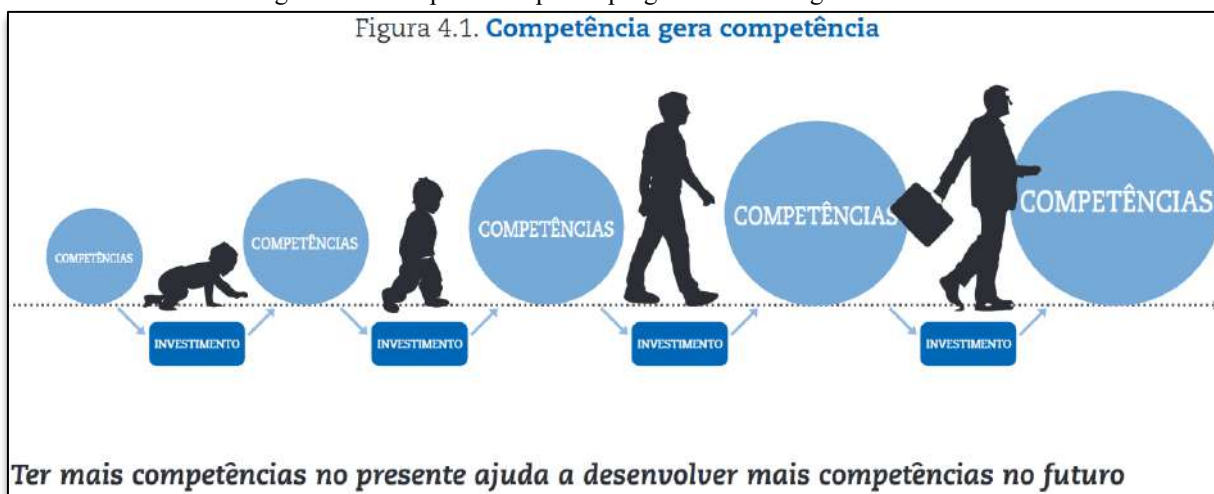
com uma rigidez que não havia sobre o processo de ensino-aprendizagem até a Reforma do Governo Temer, evidenciando que a flexibilidade propagandeada pela governamentalidade quanto ao “Novo” Ensino Médio não é real, pois não se materializa na prática sobre os componentes curriculares. Assim ocorrem com o NTPPS, operando sob vigilância direta da Gestão Escolar e da Secretaria de Educação, que não manifestam de fato interesse por aquilo que é construído ou apreendido por parte dos estudantes, mas apenas procuram supervisionar se os(as) professores(as) seguem à risca o manual da disciplina, elaborado pelo IAA.

Na rede pública, diferentemente de escolas da rede privada, tal conjunto de competências e habilidades ficam a cargo de qualquer integrante do corpo docente da instituição de ensino, mesmo sem nenhuma formação específica. Historicamente, no Brasil, já houve algo próximo a esse modelo, tornando-se mais conhecido por sua incoerência que pelo seu sucesso quando, à época do telensino, havia uma única “figura docente” – chamado de Orientador de Aprendizagem – que acompanhava os estudantes nas tarefas dos Manuais de Apoio ou Cadernos de Atividades.

“Em sala de aula, havia um profissional que não se caracterizava por ser um professor, visto que dele não se exigia a formação profissional e o conhecimento dos conteúdos compatíveis com as áreas em que estaria atuando [...], para o Orientador de Aprendizagem percebe-se o excesso de responsabilidade desse profissional em sala de aula. O professor do sistema de telensino era mais um trabalhador que em seu local de trabalho desempenhava inúmeras funções para que a programação seguisse de acordo com o planejado e fornecesse os frutos desejados. (MOURA, 2009, p. 68-69).

Como apontou Moura (2009), as inovações tecnológicas gestadas à lógica do capital tendem a oferecer sérios riscos para a qualidade formativa do País, o que se liga, diretamente, à precarização do trabalho docente e a perda da qualidade do ensino, cada vez mais distante de uma educação científica.

Figura 14 - Competências para o progresso social segundo a OCDE.



O Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), vinculado à OCDE, expressa uma noção de competências educacionais sintetizada na ilustração imediatamente anterior. Apesar da ilustração conformar uma composição simplista da alegoria evolutiva, há mais camadas sugestivas de orientação eurocêntrica e reducionista da educação formal como mercadoria. Segundo a instituição, desenvolver competências se assemelharia a fazer uma bola de neve. “As crianças pegam um punhado de neve e vão rolando-o pelo chão; ele vai ficando cada vez maior, e quanto maior é, mais rápido cresce.” (OCDE, 2015, p.76).

A representação contida na Figura 14 expressa uma ideia de desenvolvimento biológico que remonta ao darwinismo social, transmitindo uma mensagem alegórica de evolucionismo linear da espécie humana, ou melhor, apenas do “homem” – com sentido evidentemente misógino e patriarcal – dada a predominância, e solitude, da imagem masculina na ilustração, isso se comprova com a tendenciosa opção pelo o uniforme escolhido como representação simbólica do sucesso: o terno. Cabe lembrar que o terno também é uma roupa “étnica”, centrada na porção ocidental do Norte Global, não à toa, o exemplo remete a uma bola de neve, somando isso ao cabelo e perfil caucasiano, completa-se o conjunto de elementos preconceituosos da imagem: **racismo, machismo, xenofobia e aporofobia**.

Muitas outras ponderações podem ser feitas a partir da imagem analisada, mesmo sem aprofundar a leitura dos elementos semióticos (Teoria das Cores, semiologia tipográfica), e mantendo o foco pela lente sócio-histórica, note-se que – nesta parábola, ou analogia da “bola de neve” – assim como toda alegoria, cabe perfeitamente para sustentar qualquer silogismo. Então, há que se aceitar a intenção por trás das palavras escolhidas e da ordem de colocação na arte em seu viés publicitário e didático. Assim, ao colocar a “bola de neve” inicial antes da primeira representação da infância, transmite-se uma forma de compreender o mundo em que não é o ser humano que dá início à “bola de neve”, mas a “bola de neve” que dá forma ao homem, branco, europeu. Revelando, com isso, o homem como ser adestrado pelas competências, formados por elas, para, em função das mesmas, agir como reproduzidor de “bolas de neves”.

Ainda na leitura da Figura 14, fica evidente a percepção das competências como algo externo ao ser humano, que apenas as alimenta em uma crescente linear “sem fim”, denotando uma mentalidade ainda iluminista de progresso. Nesta jornada “futurista”, revela-se aquilo que aproxima a ideologia da aprendizagem (“aprender a aprender”) e a ideologia da competência (“competência gera competência”). Com a diferença que, se no primeiro caso, ainda há uma relação entre conhecimento e competência; no segundo, não mais. Assim, chega-se ao ponto de desqualificação e desmobilização dos conhecimentos, afetando diretamente às

licenciaturas e, por conseguinte, a formação docente especializada. Desse modo, não são mais, em última instância, os conhecimentos que fundamentam as competências, mas os investimentos. E, seria ingênuo supor que nisso não há intencionalidades das instituições privatistas, pois estão são as produtoras e defensoras do “Novo” Ensino Médio.

A noção de competência da OCDE (2015) é inspiração para o empresariamento da educação na governamentalidade brasileira, além de explicitamente determinista, entende “o homem” (desde o nascimento) como insumo no processo de reprodução do ensino de competências. Sobre isso, cabe o alerta feito por Antunes (2020), o sujeito enquanto “investidor e vendedor de si”, não se vê como mercadoria, mas como uma empresa, vocacionado a “empreender”. Corroborando, assim, para explicar o **caráter religioso** que comporta o “Novo” Ensino Médio, fortalecendo e ampliando – em grades curriculares amorfas – disciplinas como o NTPPS e Jovem Empreendedor. Por isso, fatalmente, conclui-se que na religião capitalista, o empreendedorismo é uma “seita” em célere expansão.

O termo *investimento* é um conceito selecionado por quem age em prol da educação-mercadoria, ele é manejado com destreza publicitária para figurar como antítese à palavra “gasto”, pois está é lida como incrível quanto ao papel social da educação formal. Desse modo, “investimento” é um eufemismo que “humaniza” a leitura economicista do currículo escolar, mas denota uma versão monetária e produtivista dos sistemas de ensino, principalmente, ao suscitar que o ser é, ao mesmo tempo, produto (alinhando-se à teoria do capital humano) e produtor de valor (ratificando a teoria do valor, em Marx). Isso porque a ideia transmitida é a de que o ser não é quem “investe”, ele em si é o investimento que faz as competências lograrem sobre a sociedade.

Por isso o “homem” na referida ilustração, apesar de protagonista, não é um ser dotado e autonomia prática e corpóreo-sensitiva, trata-se tão somente de um “investimento” (essa é a legenda para a figura humana que envelhece). Por analogia com o método onomástico, ao denominar o sujeito como “investimento”, já está posta na sua razão existencial: gerar lucro.

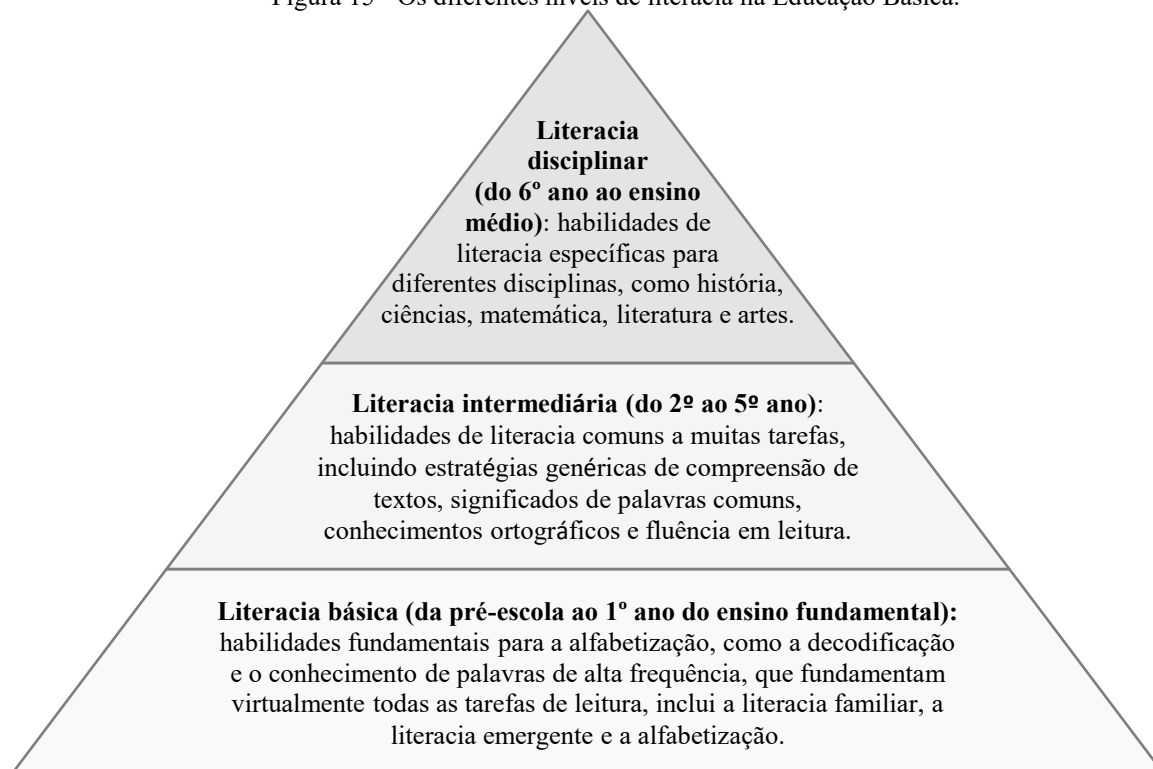
Daí emerge outra constatação, autonomia e protagonismo são coisas diferentes, conceitos distintos e independentes, qualquer um pode ser protagonista em um papel que não escolheu desempenhar, em um palco sobre o qual não possui nenhum controle ou vontade, não controlando direção ou roteiro. Por isso, o protagonismo presente no “Novo” Ensino Médio, está longe de garantir autonomia.

Basilar nesse debate é saber se os currículos da Educação Básica serão adaptados pelo reformismo ou poderão adequar as mudanças à própria realidade. Pois não se trata de uma atualização curricular, mas da substituição do que havia até então, inclusive, descartando o que

já estava consolidado com êxito na educação nacional, em prol uma aventura irresponsável. Alterações drásticas que foram impostas sem ampla avaliação de projetos piloto em estudos comparativos, que fossem assistidos pela sociedade civil em médio prazo e com mudanças programadas que minimizassem os impactos sobre a educação formal, nem plano de instrumentalização das redes públicas para absorver tal mudança colossal. As múltiplas literacias disciplinares foram descontinuadas, com o pretexto da interdisciplinaridade, mas esta, sem disciplinas, implica em um acentuado retrocesso no letramento científico.

É possível verificar, pela classificação exposta no esquema a seguir, a existência de níveis de literacia do básico, passando por um nível intermediário e outro mais avançado, disciplinar. Contudo, como observou Dionísio (2018), ainda figura entre professores e professoras da Educação Básica, o sentido de Literacia como sendo a contribuição que cada área do conhecimento poderia dar à competência leitora no campo da linguagem escrita. Assim, para melhor compreensão das origens e problemas conceituais acerca desse tema, é relevante a obra de Magda Soares, em específico, sua análise sobre a “progressiva *invenção* da palavra e do conceito de letramento, e a concomitante *desinvenção* da alfabetização, resultando na polêmica conjuntura atual” (2004, p.5).

Figura 15 - Os diferentes níveis de literacia na Educação Básica.



Fonte: Ministério da Educação, 2019, adaptado.

No Brasil, os termos “literacia” e “letramento” evocam o verbete inglês *literacy*, já dicionarizado desde o século XIX. Ambos figuram na produção acadêmica nacional desde a

década de 1980, pelo menos, muitas vezes como sinônimos, diferenciando-se mais pelas posições epistêmicas no campo da linguística que pela distinção prática no uso dos referidos termos. Por não ser propósito deste estudo aprofundar nenhum revisionismo teórico sobre os conceitos que fundamentam esta pesquisa – mas tão somente explicitá-los – o esquema a seguir pode cumprir essa demanda ao mostrar, resumidamente, o entendimento da política educacional brasileira quanto ao papel das diferentes literacias na educação básica.

Mostrando-se ainda pouco difundida a noção de literacia disciplinar como um processo inerente a cada área do saber, cujo qual se almeja formar uma pessoa cientificamente letrada à luz de determinada disciplina. Isso se dá, possivelmente, pela ênfase que as políticas educacionais, pelo menos no Brasil e em Portugal, ainda remetem ao que chamam de literacia e numeracia nas metas educacionais. Negligenciando outros aspectos e potencialidades da literacia disciplinar.

Grosso modo, é possível admitir uma literacia disciplinar, ou pelo menos de uma literacia científica, já há mais de meio século. Hurd (1958), já questionava se a filosofia da educação poderia dar conta da complexa realidade daquilo que chamou de “*scientific age*”. Sendo, então, urgente a efetivação de uma *Science Literacy* que pudesse, por sua vez, “estabelecer novas perspectivas para a reflexão sobre os problemas sociais.” (1958, p. 16, tradução nossa).

Pensando em um contexto internacional – a partir do relatório de 2018 do *Programme for International Student Assessment (PISA)* – nota-se que o exame assenta sua estrutura de análise sobre três objetos de avaliação: *Reading literacy*; *Mathematics literacy* e *Science literacy*. (OCDE, 2020). Com isso, evidencia-se um reducionismo conceitual maninho no debate educacional brasileiro, pois o próprio uso do termo “literacia”, quando não qualificado, assim como o uso do termo não dicionarizado “numeracia”, são bastante reveladores de um posicionamento político e projeto de educação para o país. O PISA também apresenta uma definição de literacia científica, esta asseguraria “a habilidade de engajar pessoas em questões relacionadas à ciência [...] Uma pessoa cientificamente letrada é hábil a se engajar em debates racionais sobre ciência e tecnologia, o que requer competências para explicar fenômenos cientificamente” (OCDE, 2020, p. 32, tradução nossa).

Todas estas perspectivas de letramento passam, conseqüentemente, por uma educabilidade influenciada pela cultura digital, demarcando esta última como parte integrante da cibercultura – isso porque a cibercultura é anterior as TDIC e transcende as tecnologias digitais – que pressupõe outros regimes de tempo e espaço. Com isso, cenários de inclusão ou exclusão se ligam, decerto, às alternativas de promoção da literacia digital. Dentro dessa

temática, exercem bastante influência o conceito de multiletramentos digitais conforme a classificação de Selber (2004) em “*Multiliteracies for a Digital Age*”.

Quadro 3 - Multiletramentos digitais pela classificação de Selber.

MULTILETRAMENTOS DIGITAIS			
Nível de Letramento Digital	Letramento Digital Funcional	Letramento Digital Crítico	Letramento Digital Retórico
Metáfora de uso	TDIC como ferramenta	TDIC como artefatos culturais	TDIC como mídia hipertextual
Posição de Sujeitos	Usuários competentes	Questionadores informados	Produtores reflexivos
Parâmetros e qualidades a serem explorados	1) Fins educacionais: atingir objetivos educacionais através das TDIC; 2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TDIC; 3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TDIC; 4) Atividades gerenciais: gerenciar de modo inteligente o mundo on-line; 5) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico.	1) Culturas de design: investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de design das TDIC e seus artefatos; 2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TDIC que ajudam a constitui-las e contextualizá-las; 3) Forças institucionais: entender as forças institucionais que modelam os usos das TDIC; 4) Representações populares: investigar as representações que as TDIC têm no imaginário das pessoas.	1) Persuasão: entender que a persuasão permeia os contextos de design de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias); 2) Deliberação: entender que os problemas de design de interface são problemas mal definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas; 3) Reflexão: articular o conhecimento de design de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica; 4) Ação social: compreender o design de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica.

Fonte: Adaptado de Saito e Ribeiro (2013).

Saito e Ribeiro (2013) traduzem o conceito de Selber (2004) como multiletramentos digitais, já Souza (2014) chamou de multiliteracias. Todavia, tais termologias guardam uma estreita sensível distinção que é mais facilmente assimilada ao se observar as três fases de multiletramentos reunidas por Saito e Ribeiro (2013, p. 42) com base na obra de Selber (2004), organizadas no Quadro 3. As categorias de letramento digital de Selber (2004) – funcional, crítico e retórico – conforme agrupadas por Saito e Ribeiro (2013) formam, em conjunto, uma multiliteracia. Ao nível apenas funcional, o uso das TDIC corresponde apenas ao letramento, mas na fase de questionamento crítico e produção reflexiva, passa-se da simples “alfabetização digital” para uma literacia digital científica.

Conforme defende Alves (2017), a literacia digital denota a integração entre o letramento digital e a literacia informacional. Com isso, a literacia digital abrange não somente o uso instrumental cotidiano das tecnologias digitais, mas inclui a noção de responsabilidade digital na realização de projetos colaborativos de forma crítica e transformadora. Nesse sentido, Fazzioni (2021) recomenda que a literacia digital se destine a promover a cidadania digital, orientando o desenvolvimento da pesquisa numa perspectiva interdisciplinar, responsável e ética com as tecnologias digitais. “A literacia digital envolve mais que a mera habilidade de operar um dispositivo digital ou usar um *software*, inclui um complexo cognitivo, motor, emocional, cultural e sociológico do usuário” (ALVES, 2017, p. 145).

Desconsiderando muitos aspectos e variáveis importantes da literacia digital, o “Novo” Ensino Médio não oportuniza o letramento digital para além do nível funcional. Pois a criticidade sobre o tema que a BNCC projeta é estéril e estanque, sem considerar as cadeias de produção, força de trabalho e alienação. Não é por meio da isenção, da inação ou da neutralidade que se deve pensar o uso das TDIC, mesmo a dimensão crítica demanda ação, subversão, não somente negação. Por isso, mesmo sendo este é um trabalho no campo da pesquisa em ensino de história, compreende-se que para a Educação de modo geral e para vida humana, a tecnodocência é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, em especial à história ensinada. Pois a postura tecnodocente evita que se empregue Rüsen (2004; 2007; 2010; 2011; 2014; 2020) para reproduzir “mais do mesmo”, ou que se mobilize Marx apenas para produzir “notas de repúdio”. A tecnodocência de Lima e Loureiro (2019) estimula da construção de “punhos de repúdio”.¹⁶⁹

Certamente que aprofundar certas comparações interdisciplinares beiram a incoerência, por isso, é pertinente reestruturar a argumentação entre pares. Pelo distanciamento em relação a proposta de autonomia em Freire (1996) que suscita em processo de ensino-aprendizagem pela instrumentalização de “posturas rebeldes”, a didática da história alemã fica aquém do que se projeta como necessário a efetivação de uma aprendizagem histórico-significativa, por isso as contribuições do campo da educação histórica propostas por Barca (2005), principalmente, na aproximação com literacia histórica de Lee (2006; 2016) é que se fundamenta uma história ensinada transformativa. Ainda nesse debate, a percepção de ludicidade que proponho aqui, pautada por Luckesi (2014), referência também adotada por Albaine (2019), entendendo ludicidade como uma característica que os sujeitos irrogam através de percepções individuais, portanto a ludicidade não é uma característica inerente aos objetos.

¹⁶⁹ Cf. METEORO BRASIL. Negacionismo pandêmico vira vídeo game. **YouTube**, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/XG7Wg10z75ge>. Acesso em: 23 jul. 2022.

Por isso, dissociando-se da ideia de que jogos são lúdicos por natureza, entende-se que ao propor atividades lúdicas, não se está, sempre, conferindo ludicidade à história ensinada.

3.1.2 *A história na escola*¹⁷⁰

O ensino do Ceará é destaque no país em termos de resultados educacionais, o Estado desponta na educação básica nacional, especialmente quanto aos resultados das escolares públicas, mas não somente. Por isso, é cabível advertir que não há estudos que comprovem nenhuma vantagem do modelo proposto pelo “Novo” Ensino Médio em relação ao formato de EEMTI já em voga no Ceará antes da Reforma. Logo, ao que parece, parte da juventude brasileira está compondo uma massa de “cobaias involuntárias” para um projeto educacional de eficácia duvidosa. Assim, Saúde e Educação no Brasil, sob o governo Bolsonaro, compartilharam estreita semelhança em mais uma trágica “coincidência”.

Para as escolas públicas de nível médio, pelos documentos curriculares federais, não houve a manutenção de conteúdos e competências específicas da História. Já nas redes privadas, de modo geral, diversamente às redes públicas, o ensino por competências não substituiu, mas se integrou ao conteudismo, houve uma fusão de conhecimentos dos programas didáticos “tradicionais” da História, com os novos elementos demandados pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018,¹⁷¹ isso pode ser observado pelo quadro a seguir.

Quadro 4 - Programa anual de História para a 1ª série em nível médio

Capítulo	Módulo/assunto principal	Conteúdos-foco	Habilidades	Nº de aulas
1	Cultura, patrimônio e memória social	Cultura • Etnocentrismo e diferenças culturais • Patrimônio Cultural • História e memória	EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104	2
2	O nascimento das civilizações	Pré-História • Período Paleolítico • Período Neolítico • Civilização	EM13CHS104 EM13CHS105	2
3	Antiguidade Oriental: Mesopotâmia	Povos da Mesopotâmia • Cultura e sociedade	EM13CHS104 EM13CHS204	2
4	Egito Antigo	Período Dinástico • Sociedade, economia e cultura	EM13CHS104 EM13CHS204	2
5	Hebreus, fenícios e persas	Hebreus • Fenícios • Persas	EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS204	2
6	Antiguidade Clássica – Formação do Mundo Grego	Civilização cretense • Civilização micênica • Período Homérico • Atenas e Esparta	EM13CHS101 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS204	2

¹⁷⁰ Cf. Rocha, Reznik e Magalhães (Orgs., 2009).

¹⁷¹ Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24.

7	Antiguidade Clássica – Grécia Antiga	Guerras Médicas • Guerras do Peloponeso • Helenismo	EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS204 EM13CHS206	2
8	Antiguidade Clássica – Roma: Monarquia e República	Monarquia • República • Conflitos sociais • Expansão romana	EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS401	2
9	Antiguidade Clássica: Império Romano	Império • Crise do Império • Povos bárbaros	EM13CHS105 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS401	2
10	Império Bizantino e Expansão Islâmica	Constantinopla • Queda do Império Bizantino • Islamismo • Unificação da Arábia • Expansão árabe • Cultura árabe-muçulmana	EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206	2
11	Culturas africanas	Islamismo • Iorubás • Bantos e sudaneses	EM13CHS104 EM13CHS601	2
12	África Subsaariana e África Atlântica	Império Gana • Império de Mali • Império Songai • Escravidão na África	EM13CHS104 EM13CHS601	2
13	Idade Média	Povos germânicos • Reino Franco • Feudalismo • Igreja Católica • Cruzadas	EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206	2
14	Crise do Feudalismo	O declínio do feudalismo na Europa • Crise do século XIV	EM13CHS201 EM13CHS206 EM13CHS603	2
15	Renascimento Comercial	A burguesia e o Estado Nacional • Burgos e feiras • Corporações de ofício • Liga Hanseática	EM13CHS201 EM13CHS202	2
16	Renascimento Cultural	Humanismo • Renascimento na Itália • Expansão do Renascimento • Renascimento Científico • A invenção da imprensa	EM13CHS101 EM13CHS104	2
17	Estados Nacionais Modernos	Formação dos Estados Nacionais • Grupos sociais • Mercantilismo	EM13CHS201 EM13CHS206	2
18	Absolutismo	Teóricos absolutistas • Sociedade do Antigo Regime • Monarquias absolutistas • revoluções Inglesas	EM13CHS201 EM13CHS603	2
19	Reforma Protestante e Contrarreforma Católica	Luteranismo • Calvinismo • Anglicanismo • Guerras religiosas • Concílio de Trento • Inquisição	EM13CHS201 EM13CHS202	2
20	Grandes navegações	Pioneirismo português • Expansão marítima europeia • Tratado de Tordesilhas • Comércio mercantil	EM13CHS201 EM13CHS206 EM13CHS603	2
21	Colonização das Américas Espanhola e Inglesa	Povos pré-colombianos • Colonização espanhola • Treze Colônias da América do Norte	EM13CHS201 EM13CHS206 EM13CHS603	2
22	Período Pré-Colonial	Povos nativos brasileiros • Expedições guarda-costas • Extração do pau-brasil • Trabalho indígena • Jesuítas	EM13CHS201 EM13CHS204	2
23	Invasões no Brasil Colônia	França Antártica e França Equinocial • União Ibérica • Ocupação holandesa • Insurreição Pernambucana	EM13CHS204 EM13CHS601	2
24	Administração portuguesa no Brasil Colônia	Capitanias Hereditárias • Governo Geral • Divisões administrativas • Câmaras Municipais • Exclusivo colonial	EM13CHS201 EM13CHS204	2
25	Brasil Colônia: açúcar	Instalação de engenhos • Produção do açúcar • Trabalho no engenho • Sociedade do açúcar • Patriarcalismo	EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS401	2

26	Interiorização da colonização	Pecuária • Drogas do sertão • Missões • Entradas e Bandeiras	EM13CHS102 EM13CHS204	2
27	Brasil Colônia: mineração	Corrida do ouro • Guerra dos Emboabas • Sociedade mineradora	EM13CHS102 EM13CHS204	2
28	Escravidão e Sociedade	Escravidão indígena • Tráfico intercontinental • Africanos no Brasil • Cultura negra • Luta pela liberdade	EM13CHS201 EM13CHS502 EM13CHS602	2
29	Iluminismo	Pensamento iluminista • Enciclopédia • Fisiocratas e o liberalismo econômico • Déspotas esclarecidos	EM13CHS201 EM13CHS603	2
30	Independência dos EUA	Leis Intoleráveis • Processo de independência • Declaração de Independência	EM13CHS102 EM13CHS603	2
31	Revolução Francesa	França pré-revolucionária • Estados Gerais • Assembleia Nacional Constituinte • Convenção Nacional • Diretório	EM13CHS102 EM13CHS603	2
32	Revoltas Coloniais na América	Revoltas nativistas • Conjurações • Tupac Amaru	EM13CHS204 EM13CHS603	2

Fonte: Adaptado de “Livro didático: História volume 1/ SAE DIGITAL” (TWARDOWSKI *et al.*, 2022).

Uma prova do que é afirmado aqui surge ao observar a disciplina de História, que só “deixou de existir” nos materiais didáticos fornecidos pelo PNLD para as escolas públicas. As instituições privadas nada “ceifaram” de seus materiais didáticos, seja em forma ou conteúdo, não suplantaram nenhum dos conteúdos ditos tradicionais da história quadripartite (povos ágrafos e idades antiga, média, moderna e contemporânea), pelo contrário, incorporaram aquilo que a legislação exigiu que fosse incluído nos currículos – como história e culturas afro-brasileiras e indígenas –, mesclado aos tópicos especiais no modelo de história temática, bem como deram maior atenção a história do povos orientais.

O conteúdo programático apresentados no Quadro 4 ainda reflete carências de orientação temporal e adequação ao trabalho com temas transversais.¹⁷² Pontos que, nos materiais do PNLD 2021 – para o desenvolvimento do pensamento histórico – também pouco avançaram. Possivelmente, poder-se-ia tentar uma contra argumentação, sugerindo que, na verdade, os temas transversais é que dão toda a tônica do “Novo” Ensino Médio. Porém, mais uma vez abordando a efetividade da seleção de “temas”, o que fica evidente são as patologias crônicas, ou seja, intrínsecas ao próprio modelo adotado, pois o trabalho com temas transversais faz parte da realidade escolar, desde antes da Reforma, no caso da EEMTI acompanhada, tal condição já se apresentava mais de uma década atrás (CRUZ, 2009).

Isso não implica tomar como ideais os materiais didáticos das redes privadas de ensino, implica, antes, observar a desqualificação dos materiais destinados às redes públicas com o “Novo” Ensino Médio. Dado que este último, de fato, apagou do currículo formal saberes

¹⁷² Na coluna “Habilidades” estão os códigos das habilidades para o Ensino Médio, e suas respectivas competências, de acordo com a BNCC (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jun. 2022.

específicos de determinadas disciplinas. No caso da História, os impactos da BNCC (2018) são discutidos e problematizados por pesquisadores(as) da área já desde a “deforma” em 2017.

As reflexões lançadas nos encontros da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH) entre 2020 e 2022 que originaram se materializaram em obra organizada por Pinto Júnior, Silva e Cunha (2022), cuja qual ratifica a leitura feita nesta dissertação sobre como a BNCC (2018) e as coleções disponibilizadas pelo PNL D (2021), para o Ensino Médio na rede pública, hipertrofiaram competências generalistas de cunho corporativo empresarial da ideologia neoliberal reformista, ao mesmo tempo em que se atrofiam os conteúdos específicos relativos as ciências de referência, precisamente, quanto a história ensinada. “É tautológico dizer que toda operação na direção de constituir um currículo configura-se como seleção.” (SILVA; PINTO JÚNIOR; CUNHA, 2022, p.62). Ademais, não se pode esquecer o papel da escola como instituição formalmente erigida pela sociedade para, não somente, formar para o convívio social e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos séculos, mas também, para transformar o meio. Neste sentido,

[...] pensar em uma escola democrática e cidadã, é preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino. A escola atual tem mostrado que não está dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados a repensá-la (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 33).

Oportuno frisar que o currículo tradicional em História, como salienta Abud (2021), caracterizava-se por compilações e categorizações herdeiras das preferências gestadas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) até meados do século passado, pensando a História como uma genealogia das nações.

O que mais se pode evidenciar do “Novo” Ensino Médio – além da constatação de que, enquanto a rede pública reduz, as redes privadas de ensino mantêm inalterada a carga horária do componente História – não é a correlação valorativa da seleção de conteúdos. Ao esmiuçar a produção de uma historiografia didática que parte da divisão tradicional dos conteúdos foi possível constatar que os materiais didáticos disponibilizados pelo PNL D, até o ano de 2017, pouco diferiam e até, por vezes, eram mais robustos e atuais que os produzidos para as redes privadas, como é ilustrado a seguir (Figuras 16, 17, 18 e 19).

Figura 16 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 1/4)

Sumário	
ENEM: MATRIZ DE REFERÊNCIAS, 8	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, 10	
MAPEANDO O LIVRO, 12	
CAPÍTULO 1 NAS FRONTEIRAS DA ANTIGUIDADE, 15	
1 África: o surgimento dos seres humanos, 16	
Um Outro Olhar, 17	
O pequeno polegar e os olhos bem focados, 18	
<i>Homo habilis</i> e <i>Homo erectus</i> , 18	
<i>Homo erectus</i> , 18	
<i>Homo sapiens</i> , 19	
A Eva africana, 19	
A caça e a coleta, 20	
? Tá ligado?, 21	
O controle do fogo, 21	
Cenas nas cavernas, 21	
A arte rupestre, 22	
Linguagem, cultura e sobrevivência, 22	
Verificação de leitura 1, 22	
2 A revolução neolítica, 23	
Análise de imagem: <i>O Saara no Neolítico</i> , 23	
A domesticação de plantas e animais, 25	
A domesticação do ser humano, 25	
A divisão sexual do trabalho, 25	
Análise de imagem: <i>Vênus de Willendorf</i> , 26	
A domesticação do espaço, 26	
Novas alterações climáticas, 28	
Jericó, 28	
A ocupação da América, 28	
A Pré-História brasileira, 29	
Arte rupestre brasileira, 29	
Tá na rede!, 30	
Os sambaquis, 30	
Verificação de leitura 2, 30	
3 Os povos mesopotâmicos, 31	
Os sumérios: o início da ocupação, 32	
Trabalho e irrigação, 32	
O poder da escrita, 32	
Tá na rede!, 33	
O grande dilúvio, 34	
O poder do mito, 34	
Cidades-Estado sumérias, 35	
Os acadianos: o Primeiro Império Mesopotâmico, 35	
Análise de imagem: <i>A paz, estandarte de Ur</i> , 36	
Renascimento sumério, 36	
O Império Babilônico, 37	
O governo de Hamurabi, 37	
O Império Assírio, 38	
Tá ligado?, 38	
O Império Neobabilônico, 39	
Uma Torre de Babel, 39	
Análise de imagem: <i>Babel brasileira</i> , 40	
Verificação de leitura 3, 40	
4 Os povos africanos, 41	
O vale do Nilo, 42	
O Egito Antigo, 42	
Os nomos: unidades político-administrativas, 42	
A teocracia e a sociedade egípcia, 43	
Divisão social, 43	
A escrita e o poder, 44	
Além da vida, 44	
Análise de imagem: <i>Ant e a pesagem do coração</i> , 45	
O período dinástico inicial (3100-2686 a.C.), 46	
O Antigo Império (2686-2040 a.C.), 46	
O Império Médio (2040-1570 a.C.), 47	
O Império Novo (c. 1570-715 a.C.), 47	
O monoteísmo de Amenófis IV, 47	
A crise do Império, 48	
Tá na rede!, 48	
Kush, 48	
Napata, 48	
Kush: o Império, 48	
Verificação de leitura 4, 50	
5 Os povos semitas, 51	
Os fenícios, 51	
O comércio fenício, 53	
Os baalim, 53	
Análise de imagem: <i>Mapa-múndi</i> , 54	
Os hebreus e as terras de Canaã, 54	
A luta por Canaã, 55	
A Bíblia, 56	
Verificação de leitura 5, 56	
Engenho e Arte, 57 • Radar, 62	
Quadros do capítulo	
A invenção do amor, 20 / Cio da terra, 24 / A mulher e a agricultura, 26 / A fabricação de cerâmica, 27 / A epopeia de Gilgamesh, 34 / A geometria da vida eterna, 46 / A arte kushita, 50 / As cores e a História, 52	
CAPÍTULO 2 A GRÉCIA ANTIGA, 65	
1 A formação da sociedade grega, 66	
O período creto-micênico (XX-XII a.C.), 67	
Micenas, 68	
O período homérico (XII-VIII a.C.), 68	
Tá ligado?, 69	
A cerâmica grega e a arqueologia, 69	
Deuses e seres humanos, 70	
Análise de imagem: <i>Heraclês (ou Hércules) matando o leão de Nemeia</i> , 70	
Verificação de leitura 1, 70	
2 A pólis grega, 71	
O período arcaico (VIII-V a.C.), 71	
O novo poder da palavra, 71	
Os Jogos Olímpicos, 72	
Tensões sociais e a colonização grega, 72	
Esparta, 73	
Atenas, 74	
A tirania, 75	

Figura 17 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 2/4)

<p>As mulheres: em Atenas e Esparta, 76</p> <p>Os persas, 76</p> <p>Persépolis: a capital do Império, 77</p> <p>O período clássico (V-IV a.C.), 78</p> <p>O apogeu da cidade de Atenas, 78</p> <p>A filosofia, 79</p> <p>📶 Tá na rede!, 79</p> <p>O teatro, 79</p> <p>Guerra do Peloponeso, 80</p> <p>📖 Verificação de leitura 2, 80</p> <p>3 O período macedônico (III-II a.C.), 81</p> <p>A expansão do Império Macedônico, 81</p> <p>A cultura helenística, 82</p> <p>A África sob dois impérios, 82</p> <p>Egito e o período Ptolomaico (304-30 a.C.), 83</p> <p>A cultura grega no Egito, 83</p> <p>Alexandria, 83</p> <p>Papiro, 84</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Laocoonte e seus filhos</i>, 85</p> <p>Um Outro Olhar, 86</p> <p>📖 Verificação de leitura 3, 86</p> <p>★ Engenho e Arte, 87 • Radar, 91</p> <p>Quadros do capítulo Kouroi, 71 / Assim falou Zaratustra, 77 / A Maratona, 78 / A Batalha de Issus, 82</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 3 TODOS OS CAMINHOS LEVAM A ROMA, 93</p> <p>1 As origens romanas, 94</p> <p>A República romana (VI-I a.C.), 96</p> <p>As conquistas romanas, 97</p> <p>As Guerras Púnicas, 98</p> <p>A continuidade da expansão, 98</p> <p>Repercussões das conquistas, 99</p> <p>A escravidão e o escravismo, 99</p> <p>Latifúndios e proletários, 99</p> <p>A tentativa de reforma agrária, 99</p> <p>?! Tá ligado?!, 100</p> <p>A crise na República, 100</p> <p>Instabilidade social, 100</p> <p><i>Imperium</i> e a lealdade aos generais, 100</p> <p>Os triunviratos, 100</p> <p>📖 Verificação de leitura 1, 101</p> <p>2 O Império da cidade de Roma, 102</p> <p>Arquitetura e cidadania, 102</p> <p>O Coliseu e os jogos, 103</p> <p>Alto Império (I-III d.C.), 103</p> <p>A política do pão e circo, 104</p> <p>A Paz Romana, 104</p> <p>Baixo Império (III-V d.C.), 104</p> <p>A crise geral, 104</p> <p>Queda demográfica, 104</p> <p>Colonato, 106</p> <p>A divisão do Império Romano, 106</p> <p>O enfraquecimento do Estado, 107</p> <p>A queda do Império Romano do Ocidente, 107</p>	<p>O fortalecimento do cristianismo, 107</p> <p>A oficialização do cristianismo, 108</p> <p>África: muito além do deserto, 108</p> <p>Povos do deserto e das savanas, 109</p> <p>Egito e Núbia, 110</p> <p>Etiópia: Reino de Axum, 110</p> <p>📶 Tá na rede!, 110</p> <p>📖 Verificação de leitura 2, 110</p> <p>Um Outro Olhar, 111</p> <p>★ Engenho e Arte, 112 • Radar, 115</p> <p>Quadros do capítulo A invenção das tradições e a ciência moderna, 95 / Todos os caminhos levam a Roma, 102 / Federados, 105 / O Império Romano do Oriente, 106 / Hipátia e a perseguição à cultura pagã, 108</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 4 A ALTA IDADE MÉDIA, 117</p> <p>1 A formação da cristandade ocidental, 118</p> <p>Os primeiros reinos germânicos, 119</p> <p>O rei Artur e a Bretanha, 119</p> <p>O direito germânico, 119</p> <p>?! Tá ligado?!, 120</p> <p>A Igreja de Roma e a conversão dos germânicos, 120</p> <p>O arianismo, 120</p> <p>Merovíngios, 121</p> <p>A aliança entre a Igreja e a monarquia franca, 121</p> <p>Os monges e as horas litúrgicas, 123</p> <p>Carnaval: uma festa pagã no calendário cristão, 123</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>O combate entre o Carnaval e o Quaresma</i>, 124</p> <p>📖 Verificação de leitura 1, 124</p> <p>2 O Islã, 125</p> <p>Arábia Pétria e Arábia Feliz, 125</p> <p>A Arábia antes do Islã, 126</p> <p>Maomé e o surgimento do Islã, 127</p> <p>A Hégira, 127</p> <p>Maomé e os beduínos do deserto, 127</p> <p>A expansão islâmica e a sucessão de Maomé, 128</p> <p>Os sucessores de Maomé, 129</p> <p>Economia e cultura, 129</p> <p>A conquista da península Ibérica, 130</p> <p>África: o impacto do Islã, 130</p> <p>O Islã e as rotas africanas, 131</p> <p>O sistema de trocas africano, 132</p> <p>Fatimidas: um Império Berbere, 132</p> <p>Caravanas: reinos em movimento, 132</p> <p>Axum: o reino cristão da Etiópia, 133</p> <p>📶 Tá na rede!, 133</p> <p>Um Outro Olhar, 134</p> <p>📖 Verificação de leitura 2, 134</p> <p>3 Os Impérios cristãos, 135</p> <p>O Império Bizantino, 137</p> <p>A arte bizantina, 137</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Imperador Justiniano e sua corte</i>, 138</p> <p>O Império Carolíngio, 138</p> <p>A fragmentação do poder, 139</p> <p>A cultura intermediária, 140</p>
--	--

Figura 18 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 3/4)

<p>O códice: a primeira revolução na história do livro, 140</p> <p>A síntese romano-germânica, 141</p> <p>☒ Verificação de leitura 3, 141</p> <p>► Engenho e Arte, 142 • Radar, 145</p> <p>Quadros do capítulo</p> <p>Poderio dos bispos, 122 / Domínios islâmicos, 128 / O desenvolvimento da medicina, 129 / Basílica de Santa Sofia, 135 / Domínios germânicos, bizantinos e islâmicos, 136 / Evangelistas, 140</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 5 ENTRE O CÉU E A TERRA, 147</p> <p>1 O feudalismo, 148</p> <p>A sociedade feudal, 148</p> <p>A nobreza, 149</p> <p>Os poderes políticos, 149</p> <p>O senhorio, 149</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Mês de Março</i>, 150</p> <p>Tempo e poder, 151</p> <p>O casamento e o amor cortês, 151</p> <p>A agricultura, o comércio e as cidades, 152</p> <p>As inovações técnicas, 152</p> <p>A vida nas cidades, 153</p> <p>☒ Verificação de leitura 1, 153</p> <p>2 Visões do Paraíso, 154</p> <p>Oralidade e cultura visual, 154</p> <p>Os mosteiros e o Paraíso, 155</p> <p>A Reforma Gregoriana, 155</p> <p>Clérigos e leigos, 156</p> <p>Roma e Constantinopla, 156</p> <p>O poder temporal: um poder profano, 157</p> <p>Jerusalém e os mistérios do Oriente, 157</p> <p>Relatos medievais, 158</p> <p>O Paraíso de São Brandão, 158</p> <p>As viagens de Marco Polo, 159</p> <p>Imaginário europeu depois de Marco Polo, 159</p> <p>África: as sociedades urbanas, 162</p> <p>Norte da África: as cidades do deserto, 162</p> <p>A Costa Oriental: cidades <i>swahili</i>, 162</p> <p>As cidades da savana, 163</p> <p>As cidades da floresta, 163</p> <p>Ifé: a cidade sagrada, 163</p> <p>☒ Verificação de leitura 2, 164</p> <p>3 Entre o mundo medieval e o início da Idade Moderna, 165</p> <p>A escolástica, 165</p> <p>O Renascimento, 166</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Davi</i>, 166</p> <p>Os humanistas, 167</p> <p>Técnicas renascentistas, 168</p> <p>A perspectiva, 168</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Anunciação</i>, 168</p> <p>📶 Tá na rede!, 169</p> <p>As crônicas dos livros, 169</p> <p>A crise do século XIV, 169</p> <p>Revolutas e rebeliões, 169</p> <p>?! Tá ligado?!, 171</p> <p>O declínio da cavalaria medieval, 171</p> <p>Maquiavel e o Estado, 171</p> <p>Um Outro Olhar, 172</p> <p>☒ Verificação de leitura 3, 172</p> <p>► Engenho e Arte, 173 • Radar, 177</p>	<p>Quadros do capítulo</p> <p>Ritmos do tempo medieval, 148 / As Cruzadas, 158 / O mundo de Marco Polo, 160 / O Império Mongol, 161 / A Peste Negra, 170</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 6 A CONQUISTA DO NOVO MUNDO, 179</p> <p>1 A Reconquista e a Expansão Marítima, 180</p> <p>A Reconquista ibérica, 182</p> <p>A Revolução de Avis e o Estado português, 182</p> <p>A expansão marítima portuguesa, 182</p> <p>?! Tá ligado?!, 183</p> <p>Viagens portuguesas: povos e lendas, 183</p> <p>África: caravanas e caravelas pela disputa do continente, 183</p> <p>📶 Tá na rede!, 184</p> <p>A expansão espanhola, 185</p> <p>Novas terras, 185</p> <p>A partilha do mundo pelos ibéricos, 186</p> <p>☒ Verificação de leitura 1, 186</p> <p>2 Os negros da terra, 187</p> <p>Os maias, 187</p> <p>Chichén-Itzá, 188</p> <p>Os mexicas, 188</p> <p>Tenochtitlán, 189</p> <p>Quetzalcoatl, 189</p> <p>Os incas, 190</p> <p>Cuzco, 190</p> <p>Os povos indígenas da América portuguesa, 191</p> <p>A Terra sem mal: os deslocamentos dos Tupi, 192</p> <p>☒ Verificação de leitura 2, 192</p> <p>Um Outro Olhar, 193</p> <p>► Engenho e Arte, 194 • Radar, 197</p> <p>Quadros do capítulo</p> <p>Cristóvão Colombo, 185 / Guiados por Tenoch, 189 / Rituais funerários, 190 / Milho, batata, pimentas, tomate, 191</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 7 O VELHO E O NOVO MUNDO SOB A CRUZ E A ESPADA, 199</p> <p>1 A Reforma Protestante, 200</p> <p>Erasmus de Roterdã e Latrão: antecedentes da Reforma, 201</p> <p>O luteranismo, 201</p> <p>As teses de Lutero, 201</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Martinho Lutero pregando em uma igreja na cidade de Wittenberg</i>, 202</p> <p>Lutero, entre príncipes e camponeses, 202</p> <p>O calvinismo e a predestinação, 203</p> <p>A ética do trabalho, 203</p> <p>Expansão do protestantismo e guerras religiosas, 204</p> <p>A Reforma Católica, 204</p> <p>O verbo escutar, 205</p> <p>☒ Verificação de leitura 1, 205</p> <p>2 Visões dos conquistadores, 206</p> <p>O batismo da América, 206</p> <p>Os conflitos com os nativos e a escravidão, 208</p> <p>?! Tá ligado?!, 210</p> <p>A exploração da mão de obra indígena na América espanhola, 210</p> <p>A conquista de Deus pelos ibéricos, 210</p>
--	--

Figura 19 - Sumário de livro didático 1º ano Médio (parte 4/4)

<p>📶 Tá na rede!, 211</p> <p>📖 Verificação de leitura 2, 211</p> <p>Um Outro Olhar, 212</p> <p>3 A administração das colônias portuguesas e espanholas, 213</p> <p>As capitanias hereditárias, 213</p> <p>O governo-geral, 214</p> <p>A América francesa, 216</p> <p>A justiça colonial, 216</p> <p>A questão indígena, 217</p> <p>📶 Tá na rede!, 217</p> <p>A administração colonial espanhola, 217</p> <p>A Casa de Contratação e o Conselho das Índias, 217</p> <p>A divisão político-administrativa, 217</p> <p>Os vice-reinados e as Audiências, 218</p> <p><i>Chapetones e criollos</i>, 218</p> <p>?! Tá ligado?!, 218</p> <p>📖 Verificação de leitura 3, 219</p> <p>► Engenho e Arte, 220 • Radar, 226</p> <p>Quadros do capítulo</p> <p>Venda de indulgências, 200 / Arte e religiosidade, 204 / O palácio da memória de Matteo Ricci, 205 / Brasil, 207 / Índios perderam a guerra bacteriológica, 209 / Conquista e violência, 211 / Os direitos dos donatários, 214 / A administração colonial, 215 / Catequização e representações, 216</p> <p>CAPÍTULO 8 O IMPÉRIO COLONIAL PORTUGUÊS, 229</p> <p>1 A economia colonial, 230</p> <p>Açúcar e escravidão, 231</p> <p>A origem do açúcar, 231</p> <p>A estrutura do engenho e o poder dos senhores, 231</p> <p>O funcionamento de um engenho, 232</p> <p>Outras atividades econômicas, 232</p> <p>A pecuária, 232</p> <p>Tabaco e algodão, 233</p> <p>O Império atlântico, 233</p> <p>Os judeus, 233</p> <p>O pacto colonial e o mercantilismo, 234</p> <p>Mercantilismo e protecionismo, 234</p> <p>A burguesia ibérica, 234</p> <p>O mercantilismo em outros Estados europeus, 234</p> <p>?! Tá ligado?!, 235</p> <p>📶 Tá na rede!, 235</p> <p>📖 Verificação de leitura 1, 235</p> <p>2 Inferno dos negros, purgatório dos brancos, paraíso dos mulatos, 236</p> <p>Escravidão e a sociedade colonial, 236</p> <p>Índigenas e africanos, 237</p> <p>A escravidão e a política, 237</p> <p>Castigos, 237</p> <p>Doce inferno, 238</p> <p>A Colônia purgatório, 238</p> <p>Não tem mais Paraíso, 238</p> <p>O inferno dos africanos, 239</p> <p>Purgação dos pecados, 240</p> <p>Os mestiços na sociedade colonial, 240</p> <p>As formas de resistência do africano escravizado, 240</p>	<p>Os quilombos, 241</p> <p>Escravidão e escravismo, 241</p> <p>África: os reinos e o tráfico negreiro, 242</p> <p>Reino Achanti, 242</p> <p>Reinos de Oyo, Benin e Daomé, 242</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Chefe guerreiro com séquito</i>, 243</p> <p>Reino do Kongo, 244</p> <p>A Babel africana, 245</p> <p>Um Outro Olhar, 246</p> <p>📖 Verificação de leitura 2, 246</p> <p>► Engenho e Arte, 248 • Radar, 251</p> <p>Quadros do capítulo</p> <p>Bartolomé de las Casas: um crítico da escravidão indígena, 239 / A costa africana e o tráfico de escravos, 241 / Os Achanti e o trono de ouro, 242 / Escravidão em números, 244</p> <p>CAPÍTULO 9 O ANTIGO REGIME E AS MONARQUIAS ABSOLUTISTAS, 253</p> <p>1 A sociedade do Antigo Regime, 254</p> <p>A nobreza ibérica, 255</p> <p>A mão de obra indígena e o tráfico de escravos, 255</p> <p>?! Tá ligado?!, 255</p> <p>Os primeiros sinais da crise econômica ibérica, 256</p> <p>A União Ibérica, 257</p> <p>📖 Verificação de leitura 1, 257</p> <p>2 Absolutismos, 258</p> <p>O fortalecimento dos poderes monárquicos, 258</p> <p>Estado absolutista: um Estado feudal?, 259</p> <p>Clero, nobreza e burguesia, 259</p> <p>Espanha, 259</p> <p>A União Ibérica e o absolutismo espanhol, 260</p> <p>O absolutismo na França, 260</p> <p>Bodin e o conceito de soberania, 261</p> <p>Jacques Bossuet e o caráter divino da monarquia, 261</p> <p>Richelieu e a "razão de Estado", 262</p> <p>Luís XIV, o Rei Sol, 262</p> <p>Versalhes e o teatro da corte, 262</p> <p>Soberania e sucessão, 263</p> <p>📖 Verificação de leitura 2, 263</p> <p>3 O absolutismo na Inglaterra, 264</p> <p>As ovelhas e o rei, 264</p> <p>O Parlamento inglês, 265</p> <p>O anglicanismo, 265</p> <p>?! Tá ligado?!, 266</p> <p>Mulheres no poder, 266</p> <p>Shakespeare em cena, 266</p> <p>📶 Tá na rede!, 267</p> <p>🔍 Análise de imagem: <i>Rainha Elizabeth I</i>, 267</p> <p>Um Outro Olhar, 268</p> <p>📖 Verificação de leitura 3, 268</p> <p>► Engenho e Arte, 269 • Radar, 274</p> <p>Quadros do capítulo</p> <p>Felipe II e a Santa Liga, 258 / A cartografia a serviço da guerra, 260 / A Noite de São Bartolomeu, 261 / Luís XIV, 263</p> <p>BIBLIOGRAFIA, 276</p> <p>ÍNDICE DE MAPAS E INFOGRÁFICOS, 277</p> <p>ÍNDICE REMISSIVO E ONOMÁSTICO, 278</p>
---	--

Conforme se observa, comparativamente, entre o sumário constante no Quadro 4 e o apresentado pela coleção “Oficina de História” (2016), há nitidamente uma aproximação maior com a história temática na segunda obra, além de apresentar uma estética que, mesmo seguindo uma linearidade cronológica, não se abstém de buscar uma dialética problematizadora entre presente e passado.

Não se pode esperar ir além do que já era feito apenas pela mudança nos materiais didáticos sem oportunizar que a interdisciplinaridade ocorra de fato. Soma-se a isso a constatação de que não houve um projeto piloto ou teste de aplicação prática que comprovasse a efetividade da história ensinada através dos materiais didáticos do PNLD 2021 em comparação com aqueles vigentes até do PNLD 2017. Pelo contrário, no que concerne aos dados de variáveis educacionais apresentados pelo PISA, Goodson (2019) faz um importante alerta.

Os países que seguiram reformas neoliberais de maneira rápida e profunda, tal como a Inglaterra, obtêm resultados piores nos padrões educacionais. Enquanto isso, aqueles que defenderam uma visão social democrática, e explicitamente valorizam a autonomia, assim como a Finlândia, produzem padrões educacionais de alto nível. Parece que é hora de avaliar seriamente a ortodoxia neoliberal no campo da educação. (p. 89).

Na disciplina escolar de História, dentre os materiais distribuídos às escolas públicas, até 2017 (Figura 16, 17, 18 e 19), era possível perceber uma maior integração e fluidez entre os eventos históricos, conjunturas e estruturas temporais, facilitando a problematização do processo histórico como descentralizado e que, cada vez mais, a cada nova coleção, distanciava-se do eurocentrismo em favor da decolonialidade, mesmo que ainda de forma muito tímida e extremamente vinculada ao tempo cronológico e linear.

Note-se que, apesar de mais recente, o material didático produzido por Twardowski *et al.* (2022) é mais conservador e eurocêntrico quanto à seleção e disposição dos conteúdos. Já na obra de Campos, Pinto e Claro (2016), é perceptível, desde o sumário, uma articulação dialógica com fontes primárias. Vê-se no tópico 2 do capítulo 9 (Figura 19), que o livro remete a “Absolutismos”, no plural, entendimento essencial para compreensão das idiossincrasias presentes no conceito. Já no tópico 2 do capítulo 8, constrói-se um debate que leva à problematização histórica da chamada colonização em diálogo com a obra de Antonil (2011),¹⁷³ evidenciando uma metodologia de leitura do passado atenta aos sujeitos em seu próprio tempo,

¹⁷³ O título do tópico e suas subseções dialogam com a, já bastante reproduzida, frase: “o Brasil é inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas; salvo quando, por alguma desconfiança ou ciúme o amor se muda em ódio e sai armado de todo o gênero de crueldade e rigor.” (ANTONIL, 2011, p. 107).

possibilitando a apreensão da conjunta da sociedade colonial perspectivada pelo presente, mas a partir de sujeitos contemporâneos ao recorte estudado.

Quanto às orientações curriculares para o componente História, ambas coleções didáticas se referenciam por matrizes que se almejam interdisciplinares, mas que são distintas. A coleção *Oficina de História* (2016), orienta-se pela matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – Figuras 20 e 21 –, já o material de História da rede SAE (2022) se pauta por competências e habilidades constantes na BNCC (2018) para o nível médio, mesmo assim, não abre mão dos conteúdos específicos do ensino de história. Conteúdos que foram eliminados dos materiais do PLND destinados às escolas públicas.

Silva, Pinto Junior e Cunha (2022) evidenciaram as antinomias e disputas de sentido no processo de produção curricular. O que seria, mesmo sem consenso, uma superação do tradicionalismo (1ª versão da Base), findou como uma quimera reacionária (BNCC positivada). Portanto, ao se observar o sumário constante na coleção “Oficina de História” de 2016 (Figuras 16, 17, 18 e 19), do PNLD (2017), retoma-se um horizonte de possibilidades e expectativas frustradas pela versão final da BNCCEM e DCNEM (2018).

O texto final da BNCC (2018) para o Ensino Médio não apresenta créditos, nem ficha técnica referentes à versão publicada. Diferentemente da 1ª versão da Base, na versão final não consta lista nominal dos coordenadores institucionais das comissões estaduais para a discussão da BNCC, nem revisão crítica realizada por profissionais ligados às Instituições e Ensino Superior (IES), como houve nas versões anteriores.

Os cinco eixos cognitivos do Enem que serviam de referência à elaboração de materiais didáticos para o nível médio (dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; elaborar propostas), foram substituídos por quatro novos segmentos, agora chamados de eixos estruturantes, constantes na BNCCEM, com a proposta de serem mais abrangentes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo. São estes eixos estruturantes que orientam os materiais didáticos oriundos do PNLD (2021).

Conforme exposto, no material da rede privada, a História é mantida como componente específico sem redução nos conteúdos relativos à disciplina. Contrariamente, os materiais distribuídos pelo governo federal às escolas públicas formam uma composição contraintuitiva, longe de ser interdisciplinar ou transdisciplinar. A falta de coesão entre os saberes agregados de várias disciplinas, na verdade, criou uma outra matéria, uma espécie de “Estudos Sociais 4.0”, bastante genérica e reducionista.

Figura 20 - Matriz de referências do Enem para Ciências Humanas, 2009 (parte 1/2)

Enem: matriz de referências

Os quadros a seguir trazem os elementos indispensáveis para a compreensão das competências, habilidades e conteúdos propostos como referências para o Enem. Utilizaremos as abreviaturas assinaladas a seguir nas atividades, representadas pelo ícone ↻.

Disponível em: <http://goo.gl/hpllca>. Acesso em: 12 abr. 2016.

2.1. EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

1. Dominar linguagens:	(DL)	dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
2. Compreender fenômenos:	(CF)	construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
3. Enfrentar situações-problema:	(SP)	selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
4. Construir argumentação:	(CA)	relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
5. Elaborar propostas:	(EP)	recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

2.2. MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Competência de área 1. Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
	H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.
	H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.
	H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.
	H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
Competência de área 2. Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.	H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.
	H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.
	H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.
	H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

Figura 21 - Matriz de referências do Enem para Ciências Humanas, 2009 (parte 2/2)

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Competência de área 2. (continuação)	H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
Competência de área 3. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.
	H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.
	H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
	H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.
	H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.
Competência de área 4. Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.
	H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.
	H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.
	H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.
	H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
Competência de área 5. Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.
	H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.
	H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.
	H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.
	H25 - Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.
Competência de área 6. Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.
	H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.
	H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.
	H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.
	H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

O desenho do “golpe dentro do golpe”, sofrido pela História¹⁷⁴ enquanto matéria escolar no “Novo” Ensino Médio, fica evidente com a distribuição das habilidades – lembrando que, pela BNCCEM, não existem mais os conteúdos disciplinares – a serem desenvolvidas ao longo da última etapa da educação básica. Não havendo mais conteúdos específicos, também não existem mais livros de História para o Ensino Médio. Isso também ocorre com as demais disciplinas que formam, pela Base, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), conjunto de saberes que foram reduzidos às habilidades pontuais agrupadas nas seis competências específicas da área.

Cada uma das seis competências específicas implica em um crivo de temas que foram reunidos para compor os materiais didáticos, não para cada matéria, mas para todos os campos que compõem a área. Ou seja, História, Geografia, Sociologia e Filosofia compartilham do mesmo material, um conjunto de seis livros que são distribuídos aos estudantes pela livre escolha de cada escola. Isso implica uma **total aleatoriedade** entre as maneiras como cada escola das redes públicas de ensino trabalham as seis competências.¹⁷⁵ Ou seja, mesmo o PNLD dividindo todo o conteúdo programático correspondente às CHSA em seis partes, fazendo com que as editoras produzissem coleções didáticas em seis volumes¹⁷⁶, isso não significa que exista uma ordem de competências a serem seguidas, tampouco de habilidades. A única condição é que todas as 31 habilidades sejam mobilizadas ao longo do Ensino Médio.

[...] no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. (BRASIL, 2018, p. 549, grifo nosso).

As onze dimensões elencadas pela BNCCEM, agrupadas em quatro eixos, por determinação da própria Base, podem ser desmembradas para compor toda espécie de currículo. Ou seja, é livre a escolha que cada editora que concorre ao PNLD faz sobre a sequência das categorias temáticas – tempo, espaço, territórios, fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho – em relação às seis competências específicas das CHSA.

Assomando o fato que a Matriz de Referência do ENEM (2009) não foi descontinuada, e que os Estados podem legislar concorrentemente – como no caso de Ceará que produziu sua própria Matriz Seriada de habilidades e competências (ANEXO B) –

¹⁷⁴ Assim como também por outras licenciaturas.

¹⁷⁵ Sabendo que tal programa é anterior ao governo Bolsonaro, e que figuras como Abraham Bragança Weintraub e Eduardo Pazuello ainda não encabeçavam ministérios, não se tem provas, mas se tem firme convicção de que esse currículo disfuncional, que é a BNCCEM enceta, é fruto de conduta dolosa.

¹⁷⁶ Ver exemplo de distribuição de conteúdo programático para o Ensino Médio no Apêndice A.

configura-se, inexoravelmente, um cenário de “balbúrdia” curricular com imenso potencial lesivo aos jovens das redes públicas de ensino em todo o país. Isso porque, mesmo que as redes estaduais procurem sanar as incompletudes dos documentos curriculares nacionais, cada escola elabora seu planejamento coletivo por área a partir dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD.

Avaliando que, apenas pela BNCCEM, existem 11 categorias temáticas e 31 habilidades específicas, sem nenhum critério de ordenamento sequencial, não hierarquizadas e tampouco condicionadas entre si com ancoragem de pré-requisitos, chega-se a um extenso universo de possibilidades para os conteúdos programáticos do Ensino Médio. Pode-se verificar – através de uma combinação simples de ‘*n*’ elementos tomados ‘*p*’ a ‘*p*’ ($p \leq n$) – com o cálculo da combinação $Cn, p = \frac{n!}{p!(n-p)!}$, quantas possibilidades de distribuição das 31 habilidades em seis livros (distribuição dos volumes didáticos para CHSA pelo PNLD 2021) podem advir dos parâmetros oriundos da BNCCEM. Com isso, tem-se que:

$$Cn, p = \frac{n!}{p!(n-p)!} = \frac{31!}{6!(31-6)!} = \frac{530.122.320}{720} = 736.281$$

Com a BNCCEM possibilitando a composição de 736.281 (setecentos e trinta e sei mil duzentos e oitenta e um) modos de organizar os currículos do “Novo” Ensino Médio, mas sem a mínima atuação da governamentalidade para estabelecer critérios de sequenciamento didático, o único limite à variabilidade dos conteúdos apresentados pelos livros didáticos é a quantidade de editoras e obras que concorrem e são selecionadas via PNLD. As coleções aprovadas em 2021 para o Ensino Médio – excluindo-se o componente de Ciências Humanas e Matemática – relativos à CHSA, reunidas no Quadro 5, correspondem aos livros vigentes para uso nas escolas públicas em todo o país.

As chamadas Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio compõem o chamado Objeto 2 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Quadro 5 - Obras relativas ao Objeto 2 para CHSA do PNLD (2021).

Título	Autores e Autoras	Editora
IDENTIDADE EM AÇÃO – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Felipe de Paula Góis Vieira; Lucila Lang Patriani de Carvalho; Ana Claudia Fernandes; Lucas Nascimento Machado; Cristina Costa; Eliano Freitas; Alice de Martini; Rogata Soares Del Gaudio; Isabela Backx; Marcelo Abreu; Luiz Estevam de Oliveira Fernandes; Leandro Karnal	ED. MODERNA.
HUMANITAS.DOC	Felipe Vinicius dos Santos; Andre Albert; Sheila de Castro Faria; Jorge Luiz Ferreira; Ronaldo Vainfas	SARAIVA

MODERNA PLUS – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Afrânio Silva; Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota; Raul Borges Guimarães; Maria Lúcia de Arruda Aranha; Fátima Ferreira; Raphael M. C. Corrêa; Rogério Lima; Marcela M. Serrano; Lier Pires Ferreira; Vinicius Mayo Pires; Thiago Esteves; Tatiana Bukowitz; Rodrigo Pain; Paula Menezes; Otair Fernandes de Oliveira; Martha Nogueira; Marcelo Costa; Marcelo Araújo; Cassia Miranda; Bruno Loureiro; Regina Araujo; Lygia Terra.	ED. MODERNA
CONEXÕES – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Alexandre Alves; Letícia Fagundes de Oliveira; Angela Corrêa da Silva; Ruy Lozano; Gilberto Cotrim; Marília Moschkovich	ED. MODERNA
MULTIVERSOS - CIÊNCIAS HUMANAS	Laercio Furquim Jr.; Edilson Adão; Alfredo Boulos Junior	ED. FTD
DIÁLOGOS EM CIÊNCIAS HUMANAS	Eduardo Campos; Eustáquio de Sene; Claudio Vicentino.	ED. ÁTICA
PALAVRAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Cosme Freire Marins; Candido Grangeiro; Arno Aloisio Goettems; Antonio Luis Joia	ED. PALAVRAS
PRISMA - CIÊNCIAS HUMANAS	Reinaldo Seriacopi; Leandro Calbente; Isabela Gorgatti; Gislane Azeredo; Angela Rama	FTD
MÓDULOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Robson Edgar Rocha; Paulo Tadeu da Silva; Michele Escoura Bueno; Ana Paula Gomes Seferian; Andre Luis La Salvia; Roberto Catelli Junior	AJS
DIÁLOGO – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Maria Raquel Apolinário; Julieta Romeiro; Silas Martins Junqueira; Ricardo Melani.	ED. MODERNA
INTERAÇÃO HUMANAS	Pedro M.C. Ferreira; Judith Nuria Maida; Amarildo Diniz; Paulo Crispim Alves de Souza; Silvia Panazzo; Flávio Berutti; Adhemar Marques; Julia Galli O Donnell; Maurício Parada; Paulo Edison de Oliveira; Vítor H. Schwartz	ED. DO BRASIL
CONEXÃO MUNDO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Angelica Natalia Pizzutto Pozzani; Leandro Gomes; Natalia Salan Marpica; Sabina Maura Silva; Priscila Manfrinati	ED. DO BRASIL
CONTEXTO E AÇÃO	Fabiana Sanches Grecco; Igor Jose de Reno Machado; Glaydson Jose da Silva; Leandro Galastrri; Cassiano Terra Rodrigues; Henrique Amorim.	SCIPIONE

Fonte: Adaptado de Guia Digital do PNLD – Objeto 2, 2021.

As obras do Objeto 2, supostamente, atendem integralmente ao “Novo” Ensino Médio.¹⁷⁷ Conforme a Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), os livros que formam o Objeto 1 são a obras de Projetos Integradores e Projetos de Vida. Além destes, há ainda o Objeto 3, obras de apoio aos(as) professores(as) e equipe gestora das escolas públicas de nível médio, também chamados de obras de Formação Continuada, servem para “ensinar a ensinar” dentro da linguagem e do currículo proposto pela BNCC.¹⁷⁸ Tem-se, ainda, o Objeto

¹⁷⁷ Os Objetos do PNLD não possuem qualificativos, não são objetos “de” ou “para” alguma finalidade. É importante que não sejam confundidos com os Objetos do Conhecimento da BNCC que são os conteúdos, conceitos e processos organizados em diferentes unidades temáticas. Também não são Objetos de Aprendizagem (OA) que formam um conjunto de instrumentos pedagógicos.

¹⁷⁸ Uma observação importante sobre o Objeto 3 é que este é o único a reunir um conjunto de obras destinadas, especificamente, para cada uma das quatro disciplinas que compõe às CHSA.

4, compostos pelos chamados Recursos Educacionais Digitais (REDs), que são apenas outra nomenclatura para Objetos de Aprendizagem (OA), voltados para as quatro áreas do conhecimento, mas com destaque para o STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática). E, por fim, as Obras Literárias (Objeto 5) referente aos materiais paradidáticos.¹⁷⁹

Assim, na arquitetura da nova matriz curricular, as Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento se destinam à etapa da *Formação Geral* e são compostas por seis volumes autocontidos (ou seja, que não são sequenciais). No contexto das CHSA, compreendem de maneira integrada os conhecimentos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia e podem ser utilizadas em qualquer ano do Ensino Médio. (BRASIL, 2021b, p.21).

Pelas obras constantes no Quadro 5, nota-se que as mais de setecentas mil possibilidades de composição de livros didáticos são limitadas apenas em 11 coleções diferentes. Cada uma destas obras é dividida em seis volumes que podem ser aleatoriamente distribuídos ao longo do Ensino Médio da forma que cada escola escolher, inclusive concentrando todos os livros em uma única série.

Frente a isso, a problemática que se apresenta denuncia os prejuízos que os(as) estudantes irremediavelmente amargarão, caso precisem mudar de escola durante a etapa. Destacando que a análise feita aqui examinou somente um (CHSA) dos sete¹⁸⁰ grupos de saberes para os quais o PNLD fornece obras didáticas. Por isso, é significativo calcular a probabilidade que um(a) estudante tem de, ao se transferir de escola, conseguir dar continuidade a sequência didática já iniciada, considerando apenas o uso coincidente das obras do Objeto 2, isto é, que a escola de onde sai e a escola aonde se vai adotem a mesma coleção e utilizem a mesma sequência de distribuição dos seis volumes ao longo do Ensino Médio.

A pesquisa de campo observou que a forma comumente adotada pelas escolas em tempo integral é utilizar dois livros por ano, em cada semestre do Ensino Médio (pensando em uma etapa de três anos). Ainda assim, retomando o cálculo das possibilidades de combinação, tem-se que cada uma das 11 obras, torna possível 720 combinações de distribuição de livros ($6! = 6.5.4.3.2.1 = 720$) para cada uma das 11 coleções. Com isso, tem-se um total de 7.920 (sete mil novecentos e vinte) variações possíveis de distribuição dos conteúdos programáticos que uma escola pode adotar, somente seguindo o material disponibilizado pelo Governo Federal.

Dessa forma, desconsiderando as variações no ritmo de desenvolvimento das aulas em cada escola, um(a) estudante que eventualmente precise mudar de escola durante o Ensino

¹⁷⁹ Cf. Edital PNLD-CGPLI. (BRASIL, 2021a).

¹⁸⁰ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Língua Estrangeira Moderna - Inglês; ensino médio; Língua Portuguesa: ensino médio; Matemática e suas Tecnologias.

Médio terá uma chance de, aproximadamente, 0,0126% para conseguir dar continuidade aos seus estudos nas mesmas condições curriculares da escola anterior, isso levando em conta apenas as CHSA. Ressaltando que este é um cálculo simplista, desconsiderou-se outras variáveis como o período em que a mudança acontece, os feriados de cada ano letivo em relação aos dias em que ocorrem as aulas referentes às CHSA, etc. A equação foi reduzida apenas a dois fatores, quantidade de obras disponíveis pelo PNLD e número de partes em que cada obra é dividida.

$$P(A) = \frac{n(A)}{n(\Omega)} = \frac{1}{11(6!)} = \frac{1}{7920} = 0,000126$$

Na BNCCEM, ou mesmo nas DCNEM, nada consta sobre a distribuição de tempo e espaço que cada uma das seis competências e suas correspondentes habilidades podem, ou devem, ocupar dentro dos currículos escolares, ficando livre para cada rede de ensino definir como, quando e onde irá alocar cada competência, podendo, inclusive, trabalhar com todas as seis competências e suas 31 habilidades em um único ano do Ensino Médio, segundo a BNCCEM: “pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares.” (BRASIL, 2018, p. 34). No entanto, é comum que as escolas acabem optando por se adaptarem à distribuição já pré-determinada pelos livros didáticos.

Quadro 6 - Semântica do identificador alfanumérico de habilidades da BNCCEM.

CODIFICAÇÃO ALFANUMÉRICA DE HABILIDADES DO ENSINO MÉDIO.			
EM	13	CHS	101
O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio .	O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos.	A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LGG = Linguagens e suas Tecnologias; LP = Língua Portuguesa; MAT = Matemática e suas Tecnologias; CNT = Ciências da Natureza e suas Tecnologias; CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

Fonte: Adaptado de BNCCEM, 2018, p. 34.

Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais. (BRASIL, 2018, p. 34).

No PNLD (2021), os materiais didáticos voltados ao “Novo” Ensino Médio (Objeto 2)¹⁸¹ foram separados em duas categorias: áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias) e obras didáticas específicas: (Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática e Língua Inglesa). De acordo com a BNCCEM, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, demanda uma formação humana integral baseada em princípios éticos, políticos e estéticos.¹⁸²

A palavra competência, no senso comum, geralmente é tomada como atributo individual, classificando sujeitos em competentes ou incompetentes. A BNCCEM busca validação em definições mais operacionais do conceito de competência cujo qual tem na obra de Philippe Perrenoud sua principal via de difusão. Entretanto, não há um alinhamento entre o ensino por competências em Perrenoud (1999, 2000), com foco na abrangência do saber-fazer, com o modelo de competências da BNCCEM com ênfase na aprendizagem e autodidatismo.

[...] de acordo com a análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, a BNCC e a abordagem por competências representam em sua elaboração, *a priori*, interesses da classe capitalista. Na atual conjuntura, o processo de elaboração e implementação deste documento normativo envolvem uma defesa da Pedagogia das Competências, o que poderá trazer prejuízos à classe trabalhadora. (CRUZ, 2021, p.4).

A terminologia empregada pela Base define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Tal conceituação é veiculada por Brandão e Guimarães (2001).

Na distribuição entre competências gerais e específicas, estas últimas relativas a cada área do conhecimento como “direitos de aprendizagem” já delimitados. Para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCCEM define um conjunto de seis competências específicas em que a História não é citada em nenhuma delas. O conhecimento histórico surge como fator acessório – como meio, não como fim – somente em algumas habilidades derivadas das competências específicas, organizadas no quadro observado a frente.

As competências relativas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, estão divididas em 31 habilidades. Optou-se por evidenciar apenas as habilidades que explicitam a necessidade direta de mobilização do conhecimento histórico e conceitos a serem

¹⁸¹ Cf. https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio.

¹⁸² Cf. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.

desenvolvidos na construção do saber histórico escolar, conforme a BNCCEM. Disso derivam dois problemas: o primeiro, emerge porque a Base não menciona nada sobre qual sequência deve ser seguida; o segundo, implica observar que o conhecimento histórico é recrutado somente em cinco das 31 habilidades das CHSA para o Ensino Médio, evidenciando uma redução bastante acentuada no conjunto de saberes referentes à história escolar.

Quadro 7 - Competências específicas e habilidades da BNCCEM relativas ao conhecimento histórico.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.	
Competência - 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se crítica.	
Habilidades	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos , geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas , geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos , gráficos, mapas, tabelas etc.).
Competência - 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	
Habilidades	Nada Consta
Competências - 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	
Habilidades	Nada Consta
Competências - 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	
Habilidades	(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais
Competência - 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	
Habilidades	Nada Consta
Competência - 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	
Habilidades	(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Fonte: Adaptado de BNCCEM, 2018.

Já não bastasse o *lobby* do mercado editorial, arvorou-se sobre a educação pública uma força ideológica privatista, portadora do discurso do empresariamento, que passou a controlar a organização curricular da Educação Básica. Neste cenário, qualquer paulatina evolução que os livros didáticos de História pudessem estar atravessando, dentro do PNLD –

como se pode identificar nos elementos pré-textuais (Figuras 22 e 23) da obra de Campos, Pinto e Claro (2016), onde se observa uma dimensão crítica nos procedimentos metodológicos de análise histórica das fontes – tal processo foi bruscamente interrompido pela Reforma do Governo Temer (2017).

Muito longe da propalada neutralidade governamental e partidária – ou seja, política –, tais organizações trazem à tona o vocabulário liberal conservador. [...] Historicamente, os empresários brasileiros, seus representantes e/ou simpatizantes não são defensores dos direitos sociais, muito menos da qualidade do ensino público tal qual advogada em campos acadêmicos e movimentos sociais que pautam projetos educacionais. A suposta qualidade defendida pelo empresariado vincular-se-ia à transposição da cultura empresarial, suas técnicas e mecanismos do controle de qualidade de produção de mercadorias à escolarização. (SILVA; PINTO JUNIOR; CUNHA, 2022, p. 49).

Pensando o currículo como um ato de seleção e política de memória, como posto por Almeida (2021), mas também como processo, conforme Sacristán (2017), então, o retrocesso em aspectos sensíveis que afetam diretamente a história ensinada na etapa final da educação básica, faz parte de um processo de avanço privatista sobre educação em favor da educação-mercadoria que também se serve da construção de uma memória, por isso a necessidade manutenção da colonialidade narrativa na história ensinada.

Evidencia-se, então, o viés hiperliberal da reforma, atravessada por ambiguidades e clichês generalistas em que as práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais dificilmente são articuladas livres de problemas, sobretudo aqueles de ordem epistemológica. Ademais, ao utilizar o termo complexo, o documento adentra o delicado terreno da Teoria da Complexidade que, considerando-se Morin (2000; 2009), não parece compatível com o (neo)pragmatismo funcionalista que orienta a construção da BNCC.

Comparando-se a carga horária e obras didáticas de antes e depois da Reforma de 2017, fica evidente o quanto a História foi depreciada e dilapidada, seja em relevância dentro do currículo formal, seja em carga horária dentro do “Novo” Ensino Médio. Tomando por referência elementos pré-textuais (Figuras 22 e 23) do livro destinado ao 1º ano do nível médio da coleção “Oficina de História” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016), parte do último PNLN antes da Reforma.

Figura 22 - Método para análise de filmes e imagens da coleção Oficina de História.

Procedimentos metodológicos

Como analisar um Filme

Os filmes contam histórias por meio de imagens, sons, diálogos e efeitos especiais que conduzem o espectador através de uma narrativa recheada de mensagens e informações. De olho em sua marcante presença na sociedade em que vivemos, ao final de cada capítulo há a subseção **Em Cartaz**, para que você possa explorar os conteúdos a partir dessa linguagem.

Mesmo que baseados em fatos considerados reais, os filmes que possuem como tema uma situação histórica devem ser compreendidos como representações dessa situação. Ou seja, não são "a História", mas discursos e visões "sobre a História". Apesar disso, podem auxiliar na produção de reflexões e conhecimentos, pois a partir deles podemos discutir determinadas visões sobre uma dada sociedade e organizar informações e conceitos a seu respeito.

Mas, para que isso seja possível, antes de analisar qualquer filme, é importante levar em consideração:

- 1 O momento em que foi produzido.
- 2 Seu diretor e país de origem, pois, além de imagens, as películas também projetam características e pontos de vista do presente sobre o passado.
- 3 O tema do filme e seus personagens principais.
- 4 O momento histórico em que transcorre a trama do filme.
- 5 As mensagens transmitidas pelo filme e os pontos de vista expressados ao longo da sua narrativa.



Como analisar uma Imagem

Para interpretar uma imagem – obras de arte, fotos e ilustrações –, esteja atento a alguns procedimentos.



*Entero do Conde de Orgaz, El Greco.
Óleo sobre tela, 1586-1588.*

Procure seguir estes procedimentos:

- 1 Identifique o que está no centro e à frente na figura. Geralmente, é o que o autor da imagem procurou destacar.
- 2 Verifique os espaços laterais, aquilo que está mais longe do centro, ao fundo ou no alto.
- 3 Note se há espaços fechados e espaços abertos.
- 4 Identifique todas as pessoas, animais, construções e demais figuras que compõem a imagem.
- 5 Confira se há personagens ou figuras escondidas ou encobertas.
- 6 Verifique as ações que estão sendo retratadas. Qual é a principal? Quais são as secundárias (se houver)?
- 7 Preste atenção nas expressões faciais e atitudes dos personagens. Não se esqueça dos pequenos detalhes, pois eles podem revelar muito.
- 8 Procure identificar o tema ou o assunto da imagem.
- 9 Procure identificar o período e o contexto em que a imagem foi produzida.
- 10 Procure formular hipóteses sobre as mensagens apresentadas pela imagem.

Figura 23 - Método para análise de textos e mapas da coleção Oficina de História.

Como interpretar um Texto

Para os textos, procure seguir estes procedimentos:

- 1 Faça uma primeira leitura do texto.
- 2 Faça uma lista com as **palavras** que não entendeu.
- 3 Agora, organize essa lista: palavras cujo significado você não sabe; palavras cujo significado você poderia arriscar; e palavras que, pelo texto, você já entendeu.
- 4 Consulte o dicionário de língua portuguesa. Tire suas dúvidas.
- 5 Agora procure informações sobre o **autor** desse texto. Quem é? A qual grupo social pertence(ia)?
- 6 Identifique o **assunto** do texto.
- 7 Faça uma nova leitura completa e resolva as questões propostas.

"Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a **espoliação** do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História".

"Carta-testamento de Getúlio Vargas",
Diário de Notícias, Rio de Janeiro,
24 de agosto de 1954.

Como analisar um Mapa

O mapa é uma representação de determinado espaço geográfico, que utiliza texto e imagem.

Para os mapas, procure seguir estes procedimentos:

- 1 Leia o título do mapa. Nele está contido o assunto representado.
- 2 Identifique quais são as partes do mundo retratadas.
- 3 Observe quais são as partes destacadas (países, continentes, regiões...).
- 4 Confira a posição relativa de localização em relação ao lugar onde você se encontra, ao norte, ao sul, a leste ou a oeste.
- 5 Note se há rios e mares representados.
- 6 Verifique se há indicação de cidades, reinos, impérios ou outra divisão política no mapa.
- 7 Veja se há representação de relevo ou vegetação.
- 8 Leia com atenção as legendas. Identifique no mapa os sinais e as cores na legenda. São informações muito importantes.
- 9 Identifique o momento histórico representado.
- 10 Faça agora uma leitura global do mapa. Procure relacionar as informações oferecidas.
- 11 Analise o assunto e as informações trazidas pelo mapa ao tema desenvolvido no capítulo.



Fonte: Elaborado com base em ADE AJAYI, J. F.; CROWDER, M. *Historical atlas of Africa*. Essex: Longman, 1985; BLACK, J. (Org.). *World history atlas*. London: Darling Kinderley, 2008; JOLLY, J. *L'Afrique et son environnement européen et asiatique*. Paris: L'Harmattan, 2008; SMITH, S. *Atlas de L'Afrique. Un continent jeune, révolté, marginalisé*. Paris: Autrement, 2005.

Atentando para a combinação de conteúdos que integram o material (Figuras 22 e 23), competências referentes às ciências humanas e procedimentos metodológicos que concernem à análise histórica, é possível constatar, inclusive, uma abordagem que oportuniza mobilizar conceitos históricos de segunda ordem (tempo, mentalidade, evidência, etc.), isso somado a uma preocupação estética e retórica, conforme preconizada por Rösen (2014). É pertinente, sobretudo, entender que dentre os elementos que definem um ‘lugar’ para a História, especialmente quanto ao desenvolvimento do pensamento histórico, está a forma ímpar com que os(as) historiadores(as) dialogam com duas grandezas fundamentais à **existência e experiência: tempo e espaço**. Com outro viés, somente a Física manifesta semelhante riqueza epistemológica sobre a relativização das dimensões espaço-temporais. Este é o único momento em que a BNCCEM recruta uma epistemologia eminentemente histórica.

O tempo na história apresentou significados e importância variados. Ao se tratar do tempo, o fundamental, como nos lembra Jacques Le Goff, é compreender que não existe uma única noção de tempo e ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Diante dessas observações, é importante desenvolver habilidades por meio das quais os estudantes possam refletir sobre as diversas noções de tempo e seus significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassam a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. (BRASIL, 2018, p. 551).

Pela via que a dimensão espaço-temporal conforma à historicidade humana, é possível conceber um ensino-aprendizagem histórico-crítico, mesmo dentro dos ditames da BNCCEM. Especificamente porque o Tempo, mais que relativizado – como se passou a compreender a partir das ideias de Einstein – segundo Hawking (2015), é um tempo subjetivado. Mesmo que em História se considere a sobreposição de temporalidades coletivas, também, “não existe tempo absoluto único; em vez disso, cada indivíduo tem sua própria medida de tempo, que depende de onde ele se encontra e de como está se movendo.” (p. 52).

Se as durações temporais utilizadas pelos historiadores podem ser pensadas como polarização temporal, pois. “de um pólo [sic] ao outro do tempo, do instantâneo à longa duração que se situará nossa discussão.” (BRAUDEL, 1992, p. 45). Portanto, há mais em comum entre a teoria da relatividade com os regimes de historicidade que se tem articulado na literatura.¹⁸³ “Outra previsão da relatividade geral é que deve parecer andar mais devagar perto de um corpo com grande massa” (HAWKING, 2015, p. 51). Nesse sentido, vale, analogamente, acenar para a noção de estrutura que Braudel veicula aos historiadores, como sendo uma arquitetura

¹⁸³ Cf. Saviani (2015) e Pimenta (2021).

cronologicamente massiva. “Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações; atravancam a história, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento.” (1992, p. 49). Tornando-se permanências no largo domínio cultural.

Há mais de um século que tempo e espaço passaram a serem vistos como categorias dinâmicas. “Espaço e tempo não apenas afetam como também são afetados por tudo o que acontece no universo.” (HAWKING, 2015, p. 52). Porém, nas ditas Ciências Humanas e Sociais, é comum que as variáveis espaço-temporais sejam manejadas como estáticas ou cinematográficas, mas não dinâmicas. Mesmo na História, não é possível garantir uma historiografia totalmente isenta de anacronismos.

O que Bloch chama de tempo da história pode ser entendido como a síntese dos muitos tempos da história. Afinal, como já observamos, uma mesma sociedade possui várias dimensões, cada uma com seus ritmos próprios de existência e transformação; logo, possui não apenas um, mas vários tempos, e todos ao mesmo tempo. Essa simultaneidade de tempos é uma premissa de qualquer análise histórica, e quem a realiza deve levar em conta que os fenômenos temporais de uma mesma sociedade estão sempre se modificando, interagindo uns com os outros, sendo criados, recriados e eliminados, e assim estabelecendo hierarquias recíprocas. As relações entre esses tempos simultaneamente existentes em uma mesma sociedade acabam por criar estruturas temporais, que estabelecem até onde pode chegar a ação de um indivíduo, mas jamais determinando-a por completo, jamais extinguindo a autonomia desse indivíduo. (PIMENTA, 2021).

“Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história? [sic]” (GIACOMONI; PEREIRA 2013. p. 13). Essa perquirição, emblemática, é feita no livro “Jogos e ensino de história”, onde são relatadas algumas dificuldades do ensino de história no cotidiano escolar, como o distanciamento temporal dos conteúdos que poderia ser um dos fatores de desânimo e desgosto pela aula de História. Todavia, antes de proceder em refletir o “como”, é essencial conhecer o “por quê”. Por que professores e professoras afirmam que alunos e alunas não gostam, nem se envolvem nas aulas? Será mesmo que tal premissa procede?

Como se defende neste trabalho, repetidamente, o ideal seria que essas questões não fossem tratadas apenas pela “ponta de lança” de todo o sistema educativo, não cabe aos professores e professoras, unicamente, serem responsáveis por “fazer dar certo”. Os sistemas de educação, a formação escolar, a família, o Estado e a sociedade que se estruturam sobre a lógica da religiosidade capitalista, conforme Manacorda (2007), estão sempre “elevando a meta”, exercendo sobre todos e todas uma pressão social de “adestramento” em prol do produtivismo, gerando frustrações e desigualdades nas condições materiais de existência e nas relações de poder, assim afetando corpos e mentes. A problemática levantada por Giacomoni e

Pereira (Orgs., 2013) precede o espaço escolar, principalmente entre jovens do Ensino Médio, como lembra a mensagem veiculada pela música do grupo Racionais Mc's:

Tô Ouvindo Alguém Me Chamar

Lembro que um dia o Guina me falou.
 Que não sabia bem o que era amor.
 Falava quando era criança.
 Uma mistura de ódio, frustração e dor.
 De como era humilhante ir pra escola.
 Usando a roupa dada de esmola.
 Longe dos cadernos, bem depois.
 A primeira mulher e o 22.
 Prestou vestibular no assalto do busão.
 Numa agência bancária se formou ladrão.
 Não, não se sente mais inferior.
 - Aí neguinho, agora eu tenho o meu valor.
 [...]
 Pela janela da classe eu olhava lá fora.
 A rua me atraía mais do que a escola. (Racionais Mc's, 2014).

Na narrativa da música, a vida do interlocutor, um jovem que é levado à criminalidade por ambição financeira, contrasta com a história de outro personagem chamado Guina, que sem família e vivendo na miséria, nunca vislumbrou outra possibilidade de consumo material senão através do crime. Assim, com os mesmos objetivos, eles desenvolvem uma tensa parceria. Atentando para a historicidade da vida prática humana (RÜSEN, 2010.), negligenciar aspectos sensíveis da juventude e da realidade escolar nas grandes cidades do país seria, além de contraproducente, desumano.

Certamente que a letra da música fala de um lugar no passado anterior as políticas públicas de universalização da educação básica pela qual passou o Brasil nas últimas décadas. Além disso, com a popularização da internet, principalmente, após a ampliação do consumo de *smartphones*, o efeito de manada leva em direção à opinião na qual a educação formal não deve ficar à margem de tais “modernizações”. Trazendo ao debate o recente dilema das mídias sociais, e atualizando o contexto da música dos Racionais (2014), não é mais somente a rua que concorre com a aula. A distração e objeto de fuga está, literalmente, na mão dos(as) jovens estudantes, tornando ainda mais difícil converter os *espaços* escolares em *lugares* de aula.

Sem a devida problematização, forma-se um pensamento emblemático desta era da (des)informação que leva a um duplo equívoco, o primeiro diz respeito à concepção solucionista das inovações técnicas, o outro reside na crença de que a escola poderia existir apartada da realidade na qual está inserida. Isto é, como se alguma construção social pudesse existir à frente, ou anterior, a seu espaço-tempo, como se houvessem realidades paralelas, dentro e fora dos muros da escola, noção que desconsidera o ciberespaço.

As temporalidades que se atravessam, neste início de terceiro milênio, por vezes transmitem a ideia de um sentido teleológico estrito para um mundo cada vez mais globalizado, obstando-se da criticidade necessária à reflexão sobre o “fechamento do mapa”, suscitando a percepção da globalização como um evento – pertencente somente ao presente – e não como parte de um processo com mais de cinco séculos (BEY, 2003).

3.2 A palo seco¹⁸⁴

A consciência histórica mobilizada em função do desenvolvimento do pensamento histórico não se efetiva como contra-hegemônica sem converter posturas rebeldes em ação prática sobre a interpretação do passado. Para tanto, instiga-se que alunos e alunas sejam não apenas protagonistas do consumo de artefatos tecnológicos, mas também problematizadores dessa necessidade, não somente usuários de produtos do avanço das ciências, mas também comprometidos com o método científico.

Se a formação é para o trabalho, trabalho deve ser a categoria em torno da qual se organizam os demais conhecimentos mobilizados na formação. Nesse sentido, a escola, por ser responsável pela transmissão do conhecimento acumulado historicamente e ser, ao mesmo tempo, geradora de novos conhecimentos, tem importância ímpar. Está na escola a possibilidade da construção da emancipação e da humanização do ser social, e de ser um espaço de crítica e resistência à adaptação passiva, à coisificação do homem, de seu modo de pensar e de sua identidade, entendendo a realidade de maneira ao mesmo tempo ampla e concreta. (MARON; MARON NETO, 2011, p. 9).

Certamente não se pode dissociar a educação formal de sua função social na inserção dos(as) jovens estudantes no exercício da cidadania e nos mundos do trabalho, porém, esta dimensão vai além da simples colocação no mercado de trabalho, sendo este limitado e, independentemente de qualquer eufemismo, violentamente competitivo. A diferença entre as abordagens pedagógicas, sejam elas síncronas ou diacrônicas, reside no fato de serem abertas, ou não, a diferentes realidades. Do panorama apresentado até agora, pode-se concluir que é vital a participação ativa, autônoma e crítica dos(as) estudantes, em especial quanto ao uso de novas tecnologias no processo educativo. Há quem defenda que a disseminação dos meios de comunicação na chamada “era digital” exige um novo paradigma pedagógico crítico, reflexivo e propositivo, mas o que isso significa?

¹⁸⁴ A expressão “Palo Seco” significa ter uma atitude “franca, direta, contundente”. É título de um poema de João Cabral de Melo Neto (1947) e também de uma canção de Belchior (1974). (BEZERRA, 2022). Assim como o poema e a música, esta subseção também busca ser transparente e “visceral” sobre a relação entre o “Novo” Ensino Médio e o ensino de história, para esse texto torto feito faça corte a “carne” da educação-mercadoria.

[...] o discurso argumentativo do “desenvolvimento tecnológico”, cedendo à ideologização que o erige independente das injunções do modo de produção que o subordinam aos interesses hegemônicos, torna-se um discurso vazio, visto que não são as características intrínsecas à ciência e à tecnologia que marcam de angústia ou esperança as suas consequências, e sim a forma pela qual as sociedades se relacionam com elas: a serviço dos objetivos humanos ou como forma a assegurar um alibi para sua própria capitulação ante aos poderes da alienação e destruição. (LOBO NETO, 2009, p. 93).

O pensamento de Lobo Neto (2009) é revelador no sentido em que evidencia a impossibilidade de alguém sem consciência de classe para si, conseguir efetivar uma práxis crítica e emancipadora de fato. Todavia o contrário também se confirma, tanto que o avanço dos interesses privatistas sobre a educação formal impetrada pelo “Novo” Ensino Médio, está se processando pela via da terceirização, retirando carga horária e componente eletivos dos professores e professoras, para entregar a sujeitos alienígenas à área da Educação, imbuídos pela mentalidade empreendedora e que transportam para dentro do ambiente escolar a crença na meritocracia. Dessa maneira, gradualmente o ensino público vem sendo privatizado, caminho já conhecido por outros setores da sociedade, em três etapas: precarização, terceirização e por fim, uberização. Paulatinamente, os(as) docentes de formação e carreira estão sendo substituídos por “empreendedores” com o seguinte perfil:

Requisitos para a participação do prestador de serviços: a) Estar matriculado, a partir do 3º semestre ou ser portador do título de bacharel em administração ou áreas afins; b) Ter disponibilidade de tempo para participar das atividades; c) Estar no pleno gozo de seus direitos civis e políticos; d) Estar regular com as obrigações tributárias. (JA CEARÁ, 2022, p.2).¹⁸⁵

Mas o que pode um professor ou professora fazer frente às condicionantes do Estado especializado? O mais indispensável é expor, com criticidade, tudo que se oculta por traz de projetos como o “Novo” Ensino Médio, abrir o debate com os(as) discentes. Como orientam os princípios da tecnodocência, a principal pareceria que se deve estabelecer na educação formal é entre professores(as) e alunos(as). O sentido formativo da classe trabalhadora não pode ficar a cargo da burguesia. Ninguém forma ninguém, os(as) trabalhadores(as) se formam entre si. Por isso é indispensável que professores e professoras se entendam enquanto classe trabalhadora, e como profissionais da educação básica, não se furtem de levar para a sala de aula reflexões inerentes a própria condição formativa da ação trabalho, voltando-se, dessa forma, para demandas próprias à resistência frente a precarização da educação e dessubjetivação do trabalho docente.

¹⁸⁵ Edital de seleção para “professores(as)” terceirizados(as) aturem na rede pública de ensino do Ceará, através da JA Ceará, na disciplina Jovem Empreendedor, disciplina com sutil apelo de uma nomenclatura no masculino singular.

“A dessubjetivação do trabalho é um processo de negação do elemento subjetivo; pelo processo de dessubjetivação o trabalhador é transformado de sujeito em coisa. Se essa transformação já é dada pela simples venda da força de trabalho, seu caráter é aprofundado na medida em que o trabalhador se torna um objeto manipulável pela ciência. Assim, a dessubjetivação do trabalho torna a atividade do trabalhador algo em que esse se vê negado como sujeito. Através da dessubjetivação as potencialidades subjetivas do trabalhador se apresentam como independentes e hostis a ele, como pertencentes a um outro. A dessubjetivação reforça o caráter hostil e estranho que o processo de trabalho tem na produção capitalista ao reduzir os elementos subjetivos ao estatuto de coisa.” (AUGUSTO, 2009, p. 323).

Um risco maior, nesse cenário, é abrir caminho para uma possível Educação 5.0, retirando da figura docente o domínio sobre o tempo da ação pedagógica, anulando professores(as) enquanto sujeitos de carne e osso, relegando às máquinas o controle sobre planejamento e conteúdo programático, desumanizando por completo a educação e limitando a aquisição do saber ao consumo de novas tecnologias. O que está posto é um projeto desigual de acesso ao conhecimento, explicitamente excludente, desumanizador e, possivelmente improdutivo, contraditório à desnaturalização dos artefatos e produtos da cultura. Nesse sentido, é emblemático um caso ocorrido na Universidade de Concórdia, no Canadá.

Após semanas cursando uma matéria de história da arte online na Concordia University, no Canadá, o aluno Aaron Ansuini teve uma dúvida sobre uma das aulas, e tentou procurar o contato de François-Marc Gagnon, o professor que lecionava o curso. Contudo, o estudante acabou descobrindo que, na realidade, o docente estava morto desde março de 2019 – e a instituição não deixou claro para os alunos que estavam tendo aulas com uma pessoa que havia falecido. [...] “Eu nem quero mais assistir às aulas”, contou o aluno. (O TEMPO, 2021, *online*).

Esse exemplo da denominada Educação 5.0 projeta uma alienação sem precedentes da força de trabalho e sistematiza um modelo de mais-valia “infinita”. Conforme Ramos *et al.* (2017), no Brasil, as escolas públicas são as que mais rapidamente sentem as mudanças na sociedade, sobretudo por dependerem de políticas públicas e por descontinuidades das ações pedagógicas. Este contexto revela muitos entraves à reflexão sobre a significação da alteridade no ambiente escolar para seus diferentes sujeitos, bem como para grupos sociais preocupados com a Educação, como pesquisadores, educadores, famílias, entre outros.

A promoção da criticidade se apresenta como indispensável à democratização das relações de emancipação no espaço escolar, não devendo, porém, ser desvinculada de uma formação contra-hegemônica, como apontou Rodrigues (2009). Assim, admitindo-se a complexidade das relações e problemas da humanidade é que se faz plausível, segundo Morin (2000), superar a ideia linear sobre o conhecimento, perspectiva que não possui mais lugar em um mundo cada vez mais acelerado, inclusive em suas relações de força.

Como um autor que ajuda a evidenciar as contradições intrínsecas à educação capitalista, Edgar Morin tem raízes em um marxismo difuso. Assim como Paulo Freire, Morin faz parte do rol de ressignificações incômodas às tendências liberais. Estas costumam, com frequência, recorrer a Morin dado o aparente otimismo do autor frente à globalização, mas limitando-se às obras dos anos de 1990, quando o autor ainda não ressaltava a importância do contato com as “epistemologias do sul”.

Edgar Morin é um autor centenário¹⁸⁶ e bastante ativo nas mídias sociais, em especial no Twitter (@edgarmorinparis). Caminhando para seus 102 anos de vida, em entrevista para o portal Lusa, em 2017, o autor afirmou que: “o neoliberalismo é a causa de pobreza e de estagnação” (DIÁRIO, 2017, *online*) e ainda, que “a globalização é a hegemonia dos valores do norte sobre o sul, é a continuação, por meios econômicos, da colonização (MORIN *apud* PASSOS, 2019, *online*). Dentre as ideias do autor com maior capilaridade está a Teoria da Complexidade, na qual ele definiu como complexo aquilo que é tecido em conjunto, elaboração imbricada e não linear. Morin (2000) inferiu que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (p. 42).

Dentre os saberes necessários à educação, conforme os parâmetros próprios de cada cultura, segundo Morin (2000), pode-se observar que o ensino formal maneja dois tipos de conhecimento: “conhecimento” e “conhecimento pertinente”. De acordo com o referido autor, conhecimento é tudo aquilo que é ensinado para ser apreendido para ser assumido por certo e verdadeiro, e por causa disso, ilusório. Por outro lado, conhecimento pertinente seria aquele que contextualiza o saber, considera sua historicidade e seus efeitos, por isso se torna, simultaneamente, analítico e sintético. Tal diferenciação reforça a classificação exposta por esta dissertação entre conhecimento cinemático e dinâmico.

Em Morin (2000; 2009), evidencia-se uma proposta de transdisciplinaridade em defesa de um ensino não compartimentado que vem ao encontro de uma proposta holística e não linear de compreensão das questões humanas. Por isso, é apropriado considerar que, “como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível.” (MORIN, p. 42).

Neste sentido, sensibilizar para a conjugação dos conhecimentos é também democratizar responsabilidades na procura por um sentimento de pertencimento e valorização da escola como patrimônio coletivo e não como simples “repartição” do poder Estatal, muitas

¹⁸⁶ Ver matéria sobre os eventos realizados pela UFRN por conta do centenário de Morin em 2021. Disponível em: <https://ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/48993/edgar-morin-100-anos>. Acesso em: 12 out. 2022.

vezes visto como contrário aos interesses da comunidade, esta “metamorfose” da transposição do conhecimento linear e cinemático para a elaboração dinâmica dos saberes em sua complexidade, também é condição para um ensino-aprendizagem pautado pela coletivização das diferenças, aceitação da alteridade e abertura à diversidade.

Contrariamente ao reducionismo imbuído nos procedimentos do solucionismo tecnológico, tanto pela via administrativa quanto pela via pedagógica, entenda-se que identidade e diversidade, mesmo distintos, podem ser trabalhados como vetores que não exerçam forças em sentidos opostos. O que se almeja é encontrar uma “angulação” em que a resultante permita uma ação educativa que tangencie o embrutecimento e a mercadologização do ensino, enquanto se nutre o esperar de uma mudança **revolucionária, não apenas reformista**.

Em comum entre o currículo formal e o real devem estar valores como respeito e empatia que, na educação formal, são elementos transversais à escola, à sociedade e ao poder público. Fatores ainda mais necessários no Brasil após o desmonte de políticas públicas ocorrido durante o (des)governo Bolsonaro que foi, acima de tudo, exemplo de ingerência frente a crise pandêmica, disseminador de discursos de ódio e um catalisador dos males da sociedade do desempenho, evidenciando de modo inexorável a atualidade do marxismo e da luta de classes.

A suposição antropológica corrente de que o ser humano se comportaria voyeuristicamente em relação ao sofrimento do outro não é suficiente para a explicação da rápida queda da capacidade de empatia. A perda crescente de empatia aponta para o acontecimento profundo de que *o outro desaparece*. A sociedade paliativa elimina o outro como dor. O outro é coisificado em um objeto. *O outro como objeto não dói*. Em tempos de pandemia, a dor dos outros fica ainda mais distante ponto ela se dissolve em “números de casos”. Os seres humanos morrem solitários em estações intensivas, sem qualquer atenção humana. Proximidade significa infecção. O *social distancing* acentua a perda da empatia o outro é, agora, um possível portador do vírus, de que se deve manter distância ponto o *social distancing* evolui em um ato de distinção social. (HAN, 2021, p. 100).

A reflexão feita por Han (2021) explica o empenho dos sistemas de ensino em proceder um “apagamento” da memória pandêmica, tal esforço era esperado, posto que a escola é lugar primordial à educação formal, portanto, espaço de disputas políticas, e disso não resta dúvida. Todavia, o silenciamento e menoscabo sobre as mortes e outras perdas só se justificam como constatação de que é a ideologia hiperliberal capitalista que dita as pautas educacionais. Isto posto, **respeito** e **empatia** são, na prática, valores menores dentro do “Novo” Ensino Médio, ainda estão nos documentos curriculares, mas bem longe de serem prioritários como

são empreendedorismo, protagonismo e lucro, esses sim, dão a tônica dos documentos curriculares derivados da BNCC e das DCNEM (2018).

Não é apenas negligência, trata-se realmente de esforço de desintegrar a memória do período pandêmico, sem nenhuma preocupação em preservar as “memórias da pandemia”, para a escrita desse passado recente. Acredita-se que não foi apenas nas escolas acompanhadas nesse estudo que se pôde observar uma urgência em “voltar à normalidade”, com notório esforço das gestões escolares e redes de ensino para iniciar o ano de 2023 “fingindo” que nada aconteceu. Evidenciando que a educação formal e os sistemas de ensino estão em sintonia com o preceito desumano da afirmação: “a economia não pode parar”. Todavia, tal fato em si, não somente ratifica a função do trabalho humano enquanto produtor de valor, como explicita que durante uma conjuntura de risco à vida, na estrutura necropolítica do liberalismo, quem decide sobre a vida e morte da classe trabalhadora é o “deus Mercado”.

A relação estabelecida, de fato, entre as características pertinentes da condição econômica e social – o volume e estrutura do capital, cuja apreensão é sincrônica e diacrônica – e os traços distintivos associados à posição correspondente no espaço dos estilos de vida não se torna uma relação inteligível a não ser pela construção do *habitus* como fórmula geradora que permite justificar, ao mesmo tempo, práticas e produtos classificáveis, assim como julgamento, por sua vez, classificados que constituem estas políticas e estas obras em um sistemas de *sinais distintivos*. (BOURDIEU, 2011, p.162).

É pertinente não esquecer que se a possibilidade de distanciamento é também um ato de distinção social, está mais que justificada uma distinção sutil, mas extremamente reveladora, quanto a implantação do “Novo” Ensino Médio entre rede pública e privada. Mesmo se tratando de um comparativo apenas entre duas escolas, vale destacar que a padronização das diretrizes curriculares estaduais faz com que a EEMTI aqui observada sirva como exemplo para o que, normativamente, aplica-se as demais EEMTIs do Ceará. Já quanto à escola particular aqui estudada, ressalta-se que a mesma segue uma rede curricular interestadual, da qual fazem parte outras escolas em, pelo menos, cinco unidades da Federação.

Ao refletir sobre a democratização do ensino-aprendizagem, considera-se o ser humano como falho e limitado à própria condição humana, mas detentor de imensuráveis potencialidades (MORIN, 2009). Ao interessar-se em compreender a si e aos outros como igualmente complexos, caminha-se em direção à construção de uma postura de alteridade. Esta posição menos hierarquizada das relações humanas é basilar para a ampliação dos princípios democráticos na escola, pois possibilita a construção de um processo de ensino-aprendizagem menos verticalizado.

Demerval Saviani também contribui às reflexões sobre criticidade e horizontalidade no cotidiano das relações que compõem a formação do saber escolar. Na análise de diferentes correntes teóricas por ele esquadrihadas, Saviani (1999), consolidou as bases do que veio a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, concebendo um modelo crítico não-reprodutivista, que considera não somente as ações de apropriação ou ressignificação por parte das camadas sociais inferiorizadas, mas aponta para uma ação contra-hegemônica pela manutenção de seus próprios valores e interesses.

Com a pedagogia histórico-crítica, a criticidade adquire um sentido pedagógico no qual a conscientização e a leitura crítica são dimensões da autonomia. Portanto, como ninguém é sujeito da autonomia de ninguém (FREIRE, 1996), ninguém conscientiza ninguém, nem existe ensino-aprendizagem crítico enquanto a criticidade não for uma faculdade do ser aprendiz. Por isso que, por exemplo, apesar da posição crítica, a constatação de Bourdieu sobre as variadas formas de apropriação, pela “classe dominada”, de valores da “classe dominante”, serve mais como elemento reprodutor da dominação, pois mesmo a valorização da cultura dos “de baixo” se dá sempre em comparação com uma cultura “de cima”. Assim, a posição de Bourdieu, mesmo crítica, ainda é reprodutivista.

Gabriel e Monteiro (2007) evidenciam que narrativas discursivas que expressam subjetividades produzidas e reproduções de subjetividades, não devem ser tratadas como sinônimos na prática docente. Sejam elas narrativas oficiais, dominantes, totalizantes, ou alvos de críticas, bem como narrativas dos “outros” que estão no poder (não de um “nós”). Importa saber como em um discurso “alternativo”, o campo do currículo abre espaços para outras narrativas, não oficiais, de grupos específicos, em geral, grupos dominados, silenciados, negados. Narrativas dos “excluídos”, dos “sem”. Nesses casos, o uso do termo narrativa está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares.

A Constituição Federal de 1988, marco da reabertura democrática na história recente do Brasil, trouxe uma série de direitos e garantias que – legalmente – apresentaram avanços significativos na promoção da igualdade e justiça social, pois explicita-os como objetivos fundamentais “[...] reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988). Todavia, com a Reforma do 2017, a própria LDB se tornou um entrave à história ensinada no nível médio.

Daí a importância de outros instrumentos legais positivados como a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) de 2003 e a Lei nº 10.639 que determinou a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira” – alterada pela Lei nº 11.645/2008 que acresceu a obrigatoriedade, também, do ensino da cultura indígena na Educação Básica, sendo ambos marcos jurídicos importantes para reconhecimento da importância cultural e histórica desses grupos – mesmo assim, a educação formal no Brasil ainda não solucionou a discrepância mais elementar de acesso à cultura letrada entre as populações branca, preta e parda.¹⁸⁷ A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, com indicação do coeficiente de variação por cor ou raça, demonstra que entre pessoas negras o déficit em alfabetização (9,1%) é mais que o dobro quando comparadas às pessoas brancas (3,9%). (IBGE, 2019).

O que está posto é um projeto desigual de acesso aos conhecimentos sistematizados, notoriamente excludente e, possivelmente, ineficaz. Portanto, o que há de inovador na conjuntura de promoção do “Novo” Ensino Médio é constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação têm grande importância na dissimulação reformista em que – até se pode pensar que pouco ou nada foi de fato alterado, mudando tudo para “ficar como está” – o que de fato ocorre é uma abissal redução de conteúdos (pela BNCC, objetos de aprendizagem) no currículo formal em prol de uma interdisciplinaridade impossível, pois planejada para não acontecer. Ao pedir para alguém fixar um prego em uma parede, espera-se que também seja fornecido um martelo, mas às escolas públicas não foram fornecidas as ferramentas adequadas, ou até sem ferramenta alguma, para “pregarem” o “Novo” Ensino Médio.

A realidade das escolas públicas, sobretudo quanto aos materiais didáticos fornecidos e estrutura de planejamento, não favorece a interdisciplinaridade, posto que ainda são disciplinares ou multidisciplinares as grades curriculares. Ao passo que as condições materiais não viabilizam, na própria escola, a impressão de materiais didáticos ou paradidáticos, dificultando o acesso discente à cultura letrada. E mesmo a produção via TDIC, como é o caso desta dissertação, demandou uma exaustiva batalha por acesso à computadores e internet no ambiente escolar.

Longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva frente às novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando hoje tendem a reforçar as polarizações e a desigualdade. [...] é essencial enfrentarmos de maneira organizada a compreensão das novas tecnologias, do seu potencial, dos seus perigos, das suas dimensões econômicas, culturais, políticas, institucionais. (DOWBOR, 2001).

¹⁸⁷ Nos governos que se seguiram ao Golpe de 2016 (Temer e Bolsonaro) a populações indígenas, também sofreram com descaso ou por ataques diretos, mas os dados referentes a estes grupos, conforme o IBGE (2019), seguem outra métrica.

Se o que se almeja na atualidade é a estruturação de modelos educacionais que formem sujeitos capazes de estabelecer redes de cooperação laboral e difusão do conhecimento de modo coletivo, mas sem obstar a autonomia, então, tem-se uma explícita divergência, ou não, dos objetivos da Educação nacional em relação a sociedade na qual serão inseridos os sujeitos oriundos dos modelos escolares propostos pela governamentalidade. Assume-se, aqui, uma posição crítica, contra-hegemônica e anticolonialista, refratária aos reparos institucionais reformistas nos sistemas educacionais em favor do capital que, como o “Novo” Ensino Médio, comungam do solucionismo tecnológico sob a lógica individualista e excludente da mercadologização do ensino, interagindo de modo cinemático e linear com as novas tecnologias, particularmente, com as TDIC.

Urge a compreensão da tecnologia como um artefato sociocultural. A ideia de que há soluções homogêneas, adequadas a todo tipo de contexto é tão falaciosa quanto a noção de que a mera existência das tecnologias digitais no cotidiano escolar é capaz de, automática e autonomamente, potencializar experiências educacionais. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 15).

Pelo viés que se arvora, cabe aos profissionais da educação encararem as “ferramentas pedagógicas” como “objetos de estudo”, observando as próprias práticas de forma crítico-analítica, com atenção às patologias dos referenciais adotados. Foi por tal viés que a revisão do ‘estado da arte’ – especialmente quanto às produções do ProfHistória, mas não somente – operou, para esta dissertação, uma pesquisa bibliográfica sob o crivo dos oito elementos-chave mais pertinentes à temática: história ensinada; Ensino Médio; currículo; tecnodocência; Ludoliteracia histórica, pedagogia histórico-crítica; ludicidade e aprendizagem significativa.

O aprofundamento na temática da história ensinada digital leva a concluir que a maior inovação do “Novo” Ensino Médio é a acentuação do dualismo escolar. Em escolas particulares, onde o desenvolvimento de tarefas no ciberespaço e a informatização de rotinas já é uma realidade, os impactos das mudanças são menos sentidos. Já em escolas públicas onde, ao fim e ao cabo, a tese da tecnofobia não se sustenta, as alterações trazidas pela Reforma de 2017 são traumáticas. Note-se, por exemplo, algo que dito aos professores e professoras, pela gestão da EEMTI acompanhada, em um encontro pedagógico ocorrido em 24 de janeiro de 2023: “quem quiser usar ‘datashow’, é livre para comprar o seu.” (informação verbal).

Um destaque necessário quanto à dimensão propositiva desta dissertação se deu pela observação comparativa da recepção do “Novo” Ensino Médio entra as escolas (pública e particular) acompanhadas. Na unidade escolar da rede privada, foi mantida uma unidade curricular em modo EaD para monitorar e estimular o letramento digital. Já na rede pública, foi

criada uma nova disciplina chamada pelo DCRC de Cultura Digital. Todavia, longe de ofertar conhecimentos e habilidades em Computação de acordo com a BNCC (2018), a Cultura digital, pelo menos como ofertada na rede pública do Ceará (ANEXO C), mais se aproxima de ser outro componente curricular que se volta ao condicionamento e “adestramento” do infoproletariado.

O local de trabalho, ao qual era preciso se dirigir por conta própria, se deixava separar claramente dos espaços de não trabalho. Hoje essa delimitação é completamente suprimida em algumas profissões. O aparato digital torna o próprio trabalho móvel. Todos carregam o trabalho consigo como um depósito de trabalho. (HAN, 2018, p. 65).

Os(as) estudantes que ingressaram em 2022, dentro do “Novo” Ensino Médio, nas EEMTIs, não mais foram instados ao uso da TDICs, muitos encerraram o ano letivo sem terem acessado as plataformas virtuais que o Governo do Estado ainda mantém. Já na escola privada acompanhada – com todos os professores e professoras, em todas as matérias – há uma postura mais dialógica entre o “chão da escola” o seu respectivo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), efetivando a percepção de que tanto a realidade material, quanto o ciberespaço, compõem ‘lugares’ de aprendizagem complementares.

Na escola pública acompanhada – salvo iniciativas individuais, como as que resultaram na dimensão propositiva desta dissertação – excetuando a profissional responsável pelo laboratório de informática, nenhum professor ou professora é estimulado a desenvolver competências digitais, nem aqueles(as) que a própria BNCC demanda que o façam, como nas matérias de Arte e Matemática. Isso resultou em um retorno dos professores e professoras às mesmas práticas anteriores à pandemia de Covid-19, aulas predominantemente expositivas com atividades manuscritas.

Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. [...] Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos e condena-os para sempre a serem considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial” ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48-49).

Certamente que, comparadas ambas escolas em suas realidades distintas (pública e privada), em certos momentos, na escola particular, o estímulo ao uso do AVA se transformava em cobrança direta aos professores e professoras, o que já se sabe também ser contraproducente ao processo de ensino-aprendizagem. Já no cotidiano da escola pública, observou-se que professores e professoras contavam com maior liberdade de ação pedagógica e de controle

sobre o próprio instrumental didático, inclusive, com toda a liberdade de não desenvolverem “nada”.

Entenda-se que nenhum dos cenários supraditos é preterido à educação formal, ambos são restritivos à promoção das potencialidades do ser aprendente, conforme as lições transmitidas por Rancière (2002) em “O mestre ignorante”. Por sua vez, Rancière (2007), aponta para a superação de uma impedância dicotômica e preconceituosa, pois construída sobre uma base segregacionista e etnocêntrica entre “cultura dominante” e “cultura popular”. Conquanto que no século XXI, não haveria mais uma delimitação explícita e exclusiva de signos culturais de uma determinada “elite”. Por exemplo, a linguagem, as referências, os símbolos e as influências de jogadores de futebol multimilionários, seriam os mesmos de seus torcedores mais pobres. Com isso, “a distinção”¹⁸⁸ não está nas condições materiais que cada sujeito possui para adquirir, ou não, um iate. A problemática reside na transformação do capital financeiro em capital cultural, pois é disso que derivam a manutenção e reprodução das desigualdades estruturais, práticas perpetradas sem que se denunciem

[...] as ingenuidades filosóficas do livre juízo estético e da livre escolha dos destinos, a sociologia naturalizava, transformava em necessidade do corpo social aquilo que o filósofo Platão tinha apresentado como a “mentira” necessária para fundar uma inferioridade de direito, cuja realidade empírica, além disso, assegurava a reprodução. (RANCIÈRE, 2007, p. 37).

Vê-se que a valorização da cultura grega clássica no ocidente não se justifica, somente, pela propagação do ideal eurocêntrico de civilização, para além disso, vai ao encontro da lógica de dominação do consumismo neoliberal imposto ao precariado. As “mentiras” contadas aos “inferiores” pelas classes dominantes do Capital no século XXI – sob a alcunha de “meritocracia” – se assemelham às contadas na República de Platão, isso para justificar uma superioridade de direito. Admitindo-se que o currículo escolar é um campo de disputas de diversos interesses, a objetividade científica é apropriada por agendas políticas que levam tais embates para o terreno dos discursos. Pois como bem ressaltou Rancière (2007.), “o primeiro sofrimento é justamente o de ser tratado como sofredor [...] o primeiro mal intelectual não é a ignorância, mas o desprezo” (p. 41).

Esta dissertação recusa a lógica da educação-mercadoria, entende-se que os chamados **Objetos de Aprendizagem** (OA), laureados pelos(as) defensores(as) do “Novo” Ensino Médio, encetam uma linearidade contrária à autonomia discente e docente. Sendo, portanto, inefetivo o uso de planos de aulas previamente elaborados por terceiros – como ocorre

¹⁸⁸ Cf. Bourdieu (2011).

com a maioria dos **Itinerários Formativos (IF)**, aulas de “competências socioemocionais” e empreendedorismo – e inadmissível a simples aplicação de “aulas prontas”, que descaracterizam a função do(a) professor(a), não devendo estes(as) aceitarem a condição de simples instrutores(as) ou facilitadores(as), pois isso introduz a robotização do ensino. Um(a) professora(a) é um(a) profissional da docência, ponto.

Refletindo sobre os serviços públicos como base do bem-estar social, como saúde, segurança e educação. Materialmente, os(as) profissionais da Educação não são somente os(as) menos valorizados(as), mas são também os(as) mais atingidos pela dessubjetivação do trabalho. Então, não é por tratar de tecnologias digitais e ensino de história, nem tampouco por versar sobre o uso da história digital no “Novo” Ensino Médio, que outros textos acadêmicos, ou não, convergem ou se assemelham à esta pesquisa.

Como exemplo de convergência epistêmica, a dissertação de Sczip (2020) é uma que corrobora com esta pesquisa na análise sobre a predominância do interesse privatista sobre o interesse público na formulação da BNCCEM – principalmente quanto a influência de atores privados da ordem hegemônica como “Todos pela educação” e “Movimento pela base” –, por isso, seu trabalho foi uma das pesquisas recrutadas como complemento para alguns fatores que aqui não foram aprofundados, em especial, o modo como, dissimuladamente, a BNCCEM mantém nos créditos da redação nomes com relevância nacional em ensino de História, mas que na edição de seu texto final, ignora completamente as orientações e indicações de alterações feitas por estes(as) pareceristas.

[...] o ensino de história na Base se converte em mais um meio para reproduzir a lógica do saber fazer. Reforça, por esse modo, aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Despreza o conhecimento e reforça o individualismo. Essa lógica é reforçada pela ausência de uma definição do campo do conhecimento histórico e pelo excesso de objetivos tarefairos voltados a reproduzir ações e não formas de compreensão histórica. A Base não explica o que entende por fato, acontecimento, tempo e processo histórico. Encontra-se no texto muito do que a História faz, mas nada do que a História é. (SCZIP, 2020, p. 247).

Assim como Sczip (2020), assume-se como equivocado pensar que somente por serem mantidos alguns conteúdos tradicionalmente classificados como “da disciplina de História”, já implicaria a manutenção da autonomia à história ensinada. O que se entende por autonomia da matéria de História no Ensino Médio, passa também pela garantia da manutenção de professores(as) licenciados(as) em História. Quando, em uma grade curricular, surgir o nome

“História do Brasil”¹⁸⁹ como componente curricular, mas com as aulas sendo ministradas por um(a) bacharel(a) em Administração, definitivamente não é autonomia para a história ensinada.

Na pesquisa bibliográfica feita para esta dissertação, houve preocupação em não retestar ou reavaliar outras pesquisas, particularmente do ProfHistória, que destoam da tendência progressistas contra-hegemônicas. Isto é, não foi objetivo deste trabalho refutar as produções alinhadas às tendências pedagógicas liberais. Mesmo que a contraposição seja evidente, tratou-se mais de realizar um estudo que estabelecesse uma relação de complementariedade com algumas dissertações do programa que compartilham o lugar da teoria crítica. Assim o fazem Adam (2016) e Braga (2020), egressos do ProfHistória que também pautaram suas dissertações pela Pedagogia histórico-crítica, ou como Telles (2018) que, pelo modo como engajou ‘jogos digitais’, ‘educação histórica’ e ‘empatia histórica’, estimula outras formas de percepção da temática. Bem como Alves (2020), que também escreveu com base na teoria crítica da tecnologia,

[...] tendo como ponto de partida a reflexão da tecnologia de Feenberg, para pensar questões como: o predomínio das perspectivas instrumental e determinista de tecnologia no pensamento educacional brasileiro; as representações sociais dos professores-pesquisadores do Ensino de História sobre as tecnologias digitais e o paradoxo entre o desenvolvimento tecnológico e a precarização do trabalho docente, por exemplo. (ALVES, 2020, p.8).

Acredita-se que a história ensinada tem o potencial de desnaturalizar a noção tecnocrata de progresso, colocando-se presente, passado e futuro em perspectiva, bem como evidenciando fatores de exclusão presentes na cultura escolar e na cultura digital, quando correlacionadas à cultura histórica. Portanto, em um **Mestrado Profissional**, é substancial questionar: qual o lugar de um “produto” que em nada difere dos Objetos de Aprendizagem das fundações e institutos do empresariamento privatista? Contra quem e contra o que são tais “produtos”? Em favor de quem existem, em favor de quê? Não parece plausível conceber que a **relevância social** dos mestrados profissionais seja “abastecer” entidades como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Aliança com o Adolescente, Fundação Bradesco, e tantas outras.

A literacia histórica pode mobilizar a consciência histórica para desenvolver o pensamento histórico em função da consciência de classe, com serventia para repensar a relações entre o “produto” e o produtivismo, entre a produção do conhecimento escolar e a reprodutibilidade. Isso implica uma abordagem progressista que pense tempo, espaço e

¹⁸⁹ Nomenclatura que em si, já é reflexo de uma leitura colonizada. É mais coerente, e emancipador, pensar em termos de “História *no* Brasil”, como estimula Boucheron (2015) ao contrapor a mundialização e as antimundializações históricas.

complexidade como dimensões do materialismo histórico-dialético, pois, como definiu Rancière (2002), quem educa sem emancipar, embrutece e – até mesmo para fazer frente à violência nos ambientes formais de ensino – e o embrutecimento social não pode ser objetivo da formação humana integral.

3.2.1 *Marx no fliperama*

Os componentes metodológicos do presente estudo distinguem-se da aplicação e avaliação que compõem os princípios da ludificação ou, mais usualmente conhecida como, gamificação, consistindo na aplicação de mecânicas e características de jogos para envolver e motivar comportamentos que facilitem o aprendizado em situações reais, nem sempre relacionadas aos jogos. A gamificação não é um conceito exclusivo da educação, seu apelo maior, atualmente, reside no mundo corporativo, ligando-se a um ambiente com metas e valores próprios da competitividade do mercado de trabalho que se apresenta aos jovens do século XXI, mas não somente a estes.

Assim, devemos nos contrapor à gameificação [sic] incrustada na gestão das empresas – como dispositivo da racionalidade neoliberal [...] ligado à produtividade e ao controle dos trabalhadores – com uma gamificação ‘vinda de baixo’ que, de fato, apoia as lutas dos trabalhadores e a recusa em relação ao trabalho. A gamificação não é algo neutro e geralmente é usada para deixar a aparência de um trabalho mais divertido, [...] invisibilizando a intensificação do ritmo de trabalho e a concorrência entre os trabalhadores. (WOODCOCK, 2020, p.9).

A gamificação vem ganhando bastante espaço no tempo presente, inclusive nas IES. Atividades gamificadas despontam também como forma de exploração de um infoproletariado que, conforme Antunes (2020), é desvinculado de sua consciência de classe e passa a se pensar como a corporificação de uma empresa (aspecto físico), na qual o sujeito é um empresário de si mesmo, administrando a vida a partir de uma mentalidade empreendedora (aspecto cognitivo), sem perceber a própria subserviência. “O ser humano do futuro intangível não será um trabalhador, um *homo faber*, mas sim o jogador, o *homo ludens*”. (HAN, 2018, p. 62). Formatação alinhada com os pressupostos do “Novo” Ensino Médio que também potencializa o dualismo escolar. Tal condição é acentuada, principalmente, pelo uso de *gadgets*, dos quais o celular é o mais consumido.

Sendo esta uma pesquisa situada em uma “zona de fronteira” à guisa de uma literatura sobre a história ensinada e da pedagogia crítica, por isso mesmo, oposta à mercadologização da educação e, desse modo, indo de encontro a muitos estudos que envolvem o modelo de gamificação empresarial no espaço escolar. Além disso, este trabalho faz uso das

plataformas digitais, de materiais analógicos e outras ferramentas didáticas, mas buscando problematizar suas aplicações e intencionalidades. Tencionando-se demonstrar o papel da consciência histórica na produção de sentido para vida prática, entendendo tal articulação como indissociável da dissonância cognitiva que afeta a consciência de classe. Esta é a via pela qual se procurou desenvolver o pensamento histórico em favor de outras formas de conscientização tão caras a formação humana. Além disso, o desenvolvimento pensamento histórico é fator necessário à anticolonialidade na formação humana.

Projetou-se buscar uma maneira de oportunizar um ensino-aprendizagem significativo, mas o que isso realmente quer dizer? Decerto que para chegar a um conceito de **aprendizagem histórica crítico-significativa**, requer-se correlacionar três outras categorias em perspectiva: i) aprendizagem significativa, ii) aprendizagem histórica e, iii) pedagogia histórico-crítica. Ao longo desta dissertação estas, e outras dimensões conceituais, foram gradualmente conectadas na urdidura da rede teórico-metodológica coligida para orientar o trabalho com as fontes produzidas e dados coletados. Vale destacar a ludicidade como fator catalisador no processo de ensino-aprendizagem, admitida aqui como sendo potencialmente favorável ao desenvolvimento do pensamento histórico, sobretudo no espaço escolar.

Karl Marx traz, portanto, elementos que incidem nas formas de percepção da vivência (dando destaque às experiências de crise e as tensões entre interesses opostos), nos modelos de interpretação (dando destaque à leitura de dialética como teleologia estrutural constante), na orientação-motivação (focando nas formas críticas de orientação para a ruptura e o engajamento identitário de adesão à luta, ao mesmo tempo em que há uma orientação para a determinação) e, acrescido, nas formas de mobilização discursivas da consciência histórica (discursos narrativos de ênfase às tensões e crises, ora como denúncia, ora como convocação à luta engajada). Vale destacar, pensando as contribuições da teoria marxista para o conceito de consciência histórica e geração histórica de sentido, que há uma complexidade no amálgama de exemplaridade e crítica por conta da teleologia da luta de classes, que atravessa formas-funções da consciência histórica. (MIRANDA, 2022, p. 107).

Propondo uma análise radical das estruturas, os pressupostos do materialismo histórico são muitas vezes rejeitados pela educação formal. Logo, durante as aulas, quando professores e professoras discutem todo o processo de *cercamentos* que avançou sobre terras comunais na Inglaterra moderna, debatem a relação campo-cidade e os fatores de dependência internacional que emergem da globalização, não o devem fazer em forma de abstrações distantes. Por vezes, ignora-se a radicalização analítica sobre o que está mais próximo, palpável, latente: o lanche da escola, a tinta das paredes, o lixo produzido, o transporte público. Questões que são ainda menos refletidas quando tratamos da imaterialidade do ciberespaço, ou seja, o *software* (virtualidade). A própria cibercultura é essencialmente imaterial, pois a concretude é composta por um corpo físico formado por componentes eletrônicos, pois o *hardware*

(materialidade) e toda sua cadeia produtiva são quase que completamente ignorados pela BNCCEM e por novas disciplinas como Cultura Digital.

Neste debate é possível engendrar todas as argumentações filosóficas que a humanidade concebeu sobre o dualismo corpo (*hardware*) e mente (*software*), problema que é anterior ao surgimento da informática. Enquanto produto da cultura, um software também reproduz conceitos e pré-conceitos de seus criadores. Tome-se por exemplo o caso da Transsion, produtora dos aparelhos de telefonia móvel das marcas Tecno, Itel e Infinix. Conforme o portal angolano de notícias Menos Fios, são elas que juntas dominam o mercado de *smartphones* em África.¹⁹⁰

É provável que todos estes nomes sejam novidades para você. Apesar de pouco conhecida no continente americano, na Europa e até na China, sua terra natal, a Transsion é, desde 2017, a maior vendedora de smartphones na África. Além disso, a empresa é também a quarta maior exportadora de celulares do mundo, apenas atrás da Samsung, Huawei e Apple. (ORTEGA, 2019, *online*).

A Transsion se especializou em produzir aparelhos com baterias de maior duração e câmeras otimizadas para pele negra, com configuração nativa de seus aparelhos que vão no caminho contrários de outras fabricantes de celulares produzidos para atenderem usuários com tons de pele mais claros. Isso revela como a Inteligências Artificial (IA) também é condicionada a reproduzir as posições ideológicas de seus criadores. Não basta descolonizar, é preciso ser anticolonialista, não somente assumir uma postura de suspensão evasiva, mas também combativa, instando tecnologias contra-hegemônicas.

Note-se um interessante aspecto a partir do caso da Transsion é que, no Brasil, um país composto por uma população de maioria negra nenhuma das três marcas voltadas para este público possui capilaridade no mercado nacional. O racismo estrutural e outras formas de segregação também afetam fortemente a produção, propagação e consumo tecnologias digitais, bem como as distinções sociais são reproduzidas de modo acrítico, de forma literalmente desumana, pelos artefatos tecnológicos. As ramificações dessa problemática formam uma teia complexa de relações socioeconômicas que geralmente são desconsideradas no “chão da escola”, na utilização de tecnologias educacionais.

Woodcock (2020) evidencia como os *softwares* (aplicativos) costumam ser naturalizados ou demonizados, mas pouco problematizados e compreendidos. “Os jogos eletrônicos, assim como uma xícara de chá, precisam de uma complexa cadeia global de suprimentos e diferentes tipos de trabalho para assegurar que o objeto final seja consumido pelo

¹⁹⁰ Cf. [https://www.menosfios.com/tecno-e-itel-sao-os-smartphones-mais-vendido-em-africa-veja-o-top-3/#:~:text=Itel%20e%20Tecno%20s%C3%A3o%20os,International%20Data%20Corporation%20\(IDC\).](https://www.menosfios.com/tecno-e-itel-sao-os-smartphones-mais-vendido-em-africa-veja-o-top-3/#:~:text=Itel%20e%20Tecno%20s%C3%A3o%20os,International%20Data%20Corporation%20(IDC).)

jogador.” (p. 29). Além disso, conforme o autor, “os jogos eletrônicos, não é nenhuma surpresa ouvir isso, normalmente utilizam bastante licença artística.” (p. 30). Requerendo atenção para a disseminação de **preconceitos recreativos** em um setor produtivo marcadamente patriarcal e eurocêntrico, que dissemina ideologias excludentes de modo lúdico.

Massa (2015), chama atenção para o termo ludicidade, pois apesar de não dispormos de nenhuma outra palavra que dê conta da gama de significados atribuídos à ludicidade, esta palavra não é encontrada em dicionários da Língua Portuguesa. A autora faz um levantamento, a partir da etimologia da palavra, expondo a pluralidade de sentidos e atribuições, referenciada em extensa bibliografia. Inferindo que ludicidade “portanto, não é atividade. É estado de ânimo, emergente das atividades praticadas com plenitude.” (p. 127) Assim, a ludicidade nasce da condição interna dos sujeitos e é carregada de intencionalidade que pressupõe: um contexto lúdico; uma situação lúdica; uma manifestação lúdica e uma condição lúdica.

Tomar o termo lúdico como sinônimo de jogo é uma acepção historicamente deficitária, a ideia de jogo é tão antiga quanto as sociedades humanas, encontrando correspondência linguística em diversos povos em muitas culturas. Porém, conforme Huizinga (2000) o termo lúdico, em sua etimologia, já abarcava vários sentidos e ações além do ato de jogar, origina-se da palavra latina *ludus* que remete a fazer movimentos rápidos, não no sentido de dar celeridade, mas como objetivo de criar uma “ilusão” e, crescido do sufixo ‘ico’ que exprime a ideia de presença, como alguma coisa que existe em função da presença de outra, assim que ‘*ludus + ico*’ ganhou o sentido de “simulação”. O lúdico¹⁹¹ então seria uma esfera de macroanálise, dentro da qual caberiam predicamentos ligados a fruição:

Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa ‘dançar’. Parece estar no primeiro plano a idéia [sic] de ‘simular’ ou de ‘tomar o aspecto de’. Os compostos *alludo*, *colludo*, *illudo* apontam todos na direção do irreal, do ilusório. Esta base semântica está oculta em *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana, ou então no sentido de ‘escolas’. No primeiro caso o ponto de partida semântico é a competição; no segundo, é provavelmente a ‘prática’. (Huizinga, 2000, p. 29).

O jogo, na acepção moderna do termo, é uma categoria do lúdico, não por uma hierarquia cronológica, mas por uma organização semântica historicamente constituída. É sobre tal variedade que se detém este estudo. O jogo tem o potencial de mediação entre o ser o mundo,

¹⁹¹ O termo lúdico, em seu sentido literal, possui mais de uma significação, sendo: relativo a jogos ou brinquedos; relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte e, na pedagogia, relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo. (DICIONÁRIO Michaelis da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2020).

“permeia diversos campos, como a aprendizagem, a educação e ou trabalho.” (CORREA, 2017, p. 6). Porém, antes de referenciar os conceitos que sustentam a Estrutura Histórica Utilizável (UHF) que configura o “produto” deste trabalho, cabe elucidar algumas escolhas sobre o cabedal teórico mobilizado.

Ao tratar de jogos na aprendizagem, três autores se sobressaem quase como unanimidade entre as pesquisas, ao cruzar as palavras ‘jogo’, ‘educação’ e ‘ensino’, nas bases mais comuns de banco de dados de trabalhos acadêmicos, chega-se à inúmeros estudos desenvolvidos a partir das ideias de Piaget, Wallon e Vygotsky, como destacam Mattos e Faria (2011) e Luiz *et al.* (2014).¹⁹² No entanto, tais autores têm na infância seu principal recorte, o que diverge desta pesquisa que tem como público jovens, em sua maioria.¹⁹³ Uma associação simultânea com os três autores seria, possivelmente, quimérica. Além do que, apesar das vicissitudes práticas, aqui, jogo e brincadeira são vistos como elementos distintos, não divergentes e possivelmente dependentes, ainda assim diversos.

A leitura de Huizinga (2000) sobre o ato de jogar torna possível um liame subjetivo com o pensamento de Vygotsky (1991), principalmente, através da ideia de aprendizagem como um processo mediado pela linguagem e das inferências a respeito dos três elementos que, segundo este autor, compõem o brincar: imaginação, imitação e regra. Cabe ressaltar que, por esta concepção, o lúdico pressupõe liberdade, com cada participante gozando de autonomia para entrar, e sair, quando quiser, condição diferente daquilo que se observa, geralmente, nas aulas em ambiente escolar. Assim sendo, não é lúdica qualquer atividade imposta aos participantes, sendo este o *paradoxo da ludicidade* na educação formal.

O referencial para uma percepção ampliada da ideia de jogo pode ser encontrado na obra “O Jogo do Mundo: ensaio sobre o imaginário lúdico” (ALPALHÃO; CARRETO e DIAZ, 2017) que compõe um panorama de conceitos e situações que ora conformam e ora transcendem a dimensão lúdica do jogo com estudos da Psicanálise, Antropologia, Sociologia, Literatura, Matemática e Filosofia.

O jogo incorpora sempre uma visão do mundo. O jogo é uma imagem do mundo. Entrar no jogo implica a ‘imersão mimética nos universos ficcionais’, [...] o que não significa que o jogo se confunda inteiramente com a ficção, o primeiro não existindo

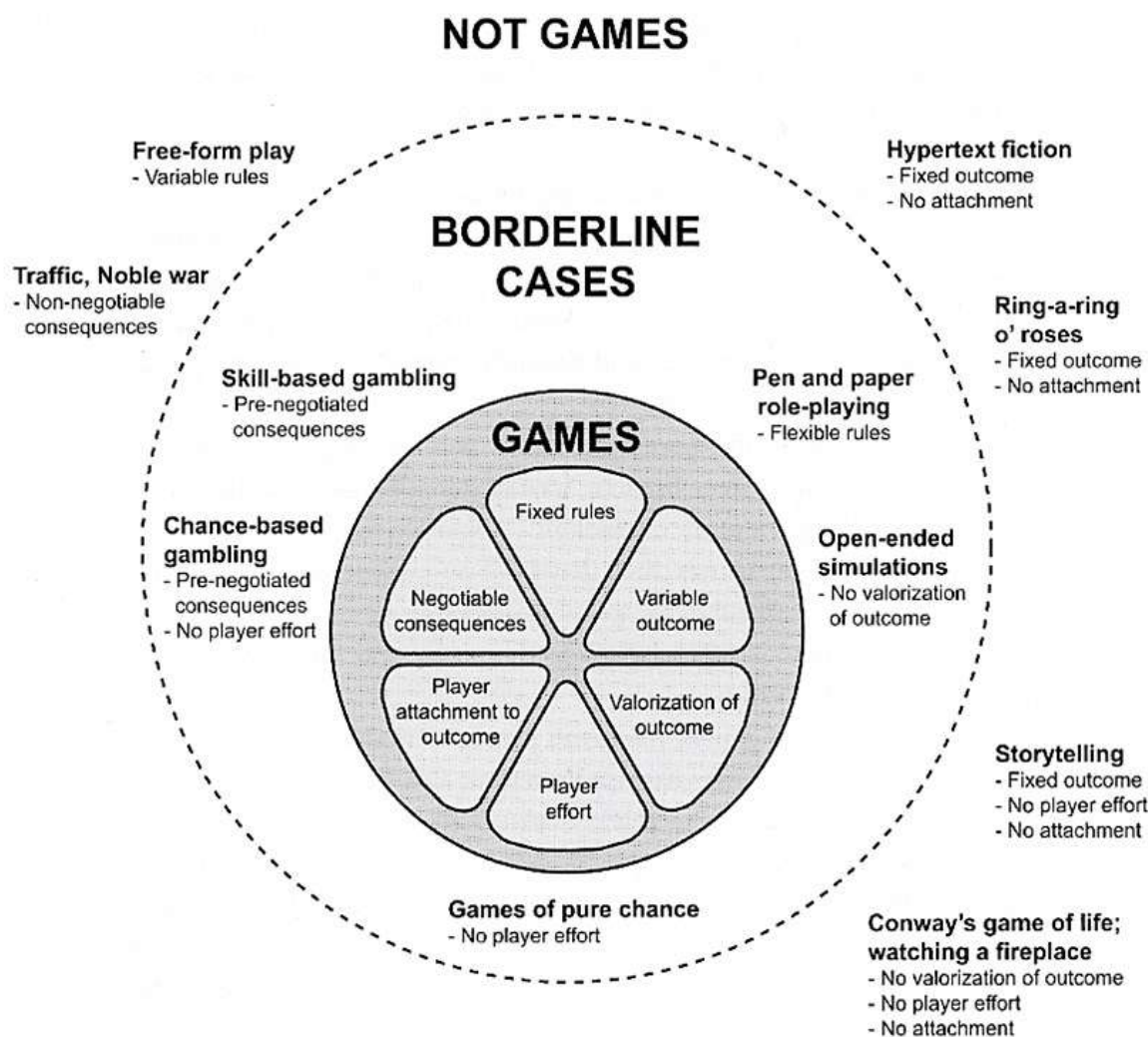
¹⁹² Os trabalhos de Mattos e Faria (2011) e Luiz, *et al.* (2014) proporcionam um exame mais profundo da relação as visões de Piaget, Wallon e Vygotsky sobre a relação entre jogo e aprendizagem.

¹⁹³ As definições de adolescência e juventude que se desenvolverão nessa pesquisa tem por base o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); os dados e relatórios do Fundo de População das Nações Unidas - UNFPA, reunidos no livro *Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento* (2010); o Estatuto da Juventude (2013); o *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil* (2015) e o *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência* (2017).

sem as regras (tão ou mais simbólicas do que o jogo em si) que ditam o contrato lúdico e circunscrevem claramente a sua práxis. (p. 1-2)

Há que se falar também do que a literatura chama de jogo educativo¹⁹⁴, ou seja, quando o jogo é desenvolvido com a função específica de ensinar algo preestabelecido, distinguindo-se de outros tipos de jogos que encerrariam seu papel apenas no entretenimento. Entretanto, tal classificação dicotômica é insuficiente para definir o tema, pois, é possível listar, pelo menos, três categorias: jogos de exercício, divididos em jogos simples, jogos de combinações sem finalidade, jogos de combinações com finalidade; jogos do pensamento; jogos simbólicos e jogos de regras (MATTOS; FARIA, 2011). Isso sem incluir, ainda, os videogames e demais plataformas digitais.

Figura 24 - Diagrama de Juul: definição das fronteiras do não-jogo.



Fonte: Juul, 2005.

¹⁹⁴ Tratam sobre as definições de possibilidades dos jogos educativos Grübel e Bez (2006), Pereira (2016), Maia (2016) e Bernardes (2017).

De acordo com Juul (2005) há uma fronteira entre atividades consideradas lúdica, ou ficcionais, que delimita jogos e não-jogos. Tal demarcação é demonstrada em um diagrama de círculos concêntricos cujos quais representam as fronteiras entre as diversas experiências (Figura 24). Estas se enquadram na definição clássica e modalidades como *role-playing games* ou jogos de azar, aparecem como casos limítrofes. Pela referida classificação, algumas práticas lúdicas não podem ser classificadas como jogos por serem atividades “muito livres”, com regras variáveis, ou com resultado fixo, sem muita tensão ou esforço do(a) jogador(a). Ao centro estariam os requisitos para assumir uma atividade qualquer como um jogo, que são: regras fixas, consequências negociáveis, preocupação do jogador com o desfecho, esforço, valorização e variação do resultado.

Portanto, mesmo delimitando aquilo que, segundo uma determinada classificação, é ou não um jogo, entenda-se que esses não são limites que demarcam o lúdico. Principalmente porque que atividade lúdica e ludicidade se complementam, estão imbricadas, mas não são a mesma coisa. Assim como ensino e aprendizagem também são condições interdependentes e complementares, porém distintas, por isso o ensino-aprendizagem – em ambiente escolar – sugere um processo indissociável.

Ademais, e, principalmente, procurou-se, neste estudo, estreitar o contato dos estudantes da educação básica com o universo da pesquisa, com conceitos inerentes às ciências humanas e sociais aplicadas, sobretudo, através do lúdico, mas voltando-se à crítica radical na produção do conhecimento. Assumindo que, como defende Luckesi (2014), “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre” (p. 16).

Por isso, as bases de uma aprendizagem histórica crítico-significativa se aproximam do modo como Ausubel (2001) define aprendizagem significativa, em convergência à ideia de Ludoliteracia (tradução nossa),¹⁹⁵ como caracterizada por Zagal (2010), englobando a definição, compreensão e apoio ao emprego de jogos na educação, “*the ability to play a game can often encompass more than just knowledge of the rules, goals, and interface of a game. Playing a game can also include the ability to participate of the social and communicational practices of play.*” (p. 23). Dias *et al.* (2016), em uma revisão de literatura sobre construção de jogos e aprendizagem, argumentam sobre o sentido da ludoliteracia.

¹⁹⁵ Obra ainda não traduzida, mas citada por alguns trabalhos em língua portuguesa. Oliveira e Nunes (2017), traduzem *Ludoliteracy* como Ludoletramento, definição que restringe a abrangência do termo original.

A importância dessa literacia estaria na possibilidade de ampliar o controle de crianças, jovens e adultos em relação ao seu consumo desses meios, e sua concretização dependeria de considerar o “lúdico digital” como “um meio distinto dos demais que gera significados, prazeres e requer competências analíticas e criativas próprias” [...], porém essas experiências ainda enfrentam dificuldades de tempo, de formação dos professores e de inserção em uma cultura escolar voltada para os conteúdos. (p. 1079)

Segundo Carla Meinerz (2013)¹⁹⁶, o jogo é uma prática cultural que pressupõe interação social, capaz de criar vínculos entre os estudantes, destes com os professores e de ambos com os saberes. No entanto, a noção de um letramento em jogos, ou ludoliteracia, implica que o universo dos jogos é distinto o suficiente para garantir sua própria “alfabetização”. Zagal (2010) destaca que muitos estudiosos têm explorado as características dos jogos como forma cultural, sinalizando para aquilo que diferencia os jogos de outros suportes, em especial, distinguindo jogos eletrônicos de outras as mídias e apontando tipos de significados que os jogos podem criar.

A Ludoliteracia não preconiza apenas de ensinar com jogos, mas ensinar sobre jogos e sobre mídias, como um produto da cultura, e mais que isso, por ser a mais lucrativa parcela da indústria do entretenimento, possibilita um franco debate sobre os esquemas de dominação e reprodução. Conforme Morozov (2018), as *Big Tech* são o mais emblemático exemplo de aplicação das mecânicas de jogos para induzir usuários à imersão. As cores, a *timeline*, os níveis, os marcadores de “pontos”, o ranqueamento, a competitividade, a criação de personagem (como projeção de si), tudo em função de ampliar o tempo de tela.

Umberto Eco argumentou que para usar a televisão para ensinar alguém, primeiro se deve ensinar a usar a televisão (1979 *apud* ZAGAL, 2010). Incorporando tal condição às atividades lúdicas, jogos, videogames e plataformas digitais, Zagal alerta para a necessidade de desnaturalizar as tecnologias, expondo-as como parte cocriada das relações humanas e construções coletivas, dessa forma, contrapondo-se ao individualismo. “*Knowledge building is a process by which ideas that are valuable to a community are continually produced and improved.*” (2010, p.37).

Escremin e Calefi (2018) explicam a distinção entre jogo educativo e jogo didático, chamando atenção para o que seria o “paradoxo do jogo educativo”, ocorrendo na junção do jogo com a educação, sendo atribuído ao jogo a função de conferir aspecto lúdico ao ensino, mas que, como dito, deixando-se de lado a ludicidade em prol do conteúdo. Todavia, isso não implica que não possa haver ludicidade intrínseca à Educação, ou que o jogo “sem conteúdo”

¹⁹⁶ “Jogar com a História em sala de aula” (*In*: GIACOMONI; PEREIRA, 2013).

curricular nada ensine. A questão passa pela existência de uma sistematização de saberes própria da ação educativa escolar, cuja qual a escola não deve negligenciar, mas que os jogos são livres para desconsiderar.

No contexto da exploração hiperliberal, de acordo com Han (2018), o trabalho é transformado em jogo. As “facilidades” da vida digital não agem para liberar tempo e espaço para o ócio, ajudando a ocultar a autoexploração como princípio do desempenho, frustrando qualquer aproximação do lúdico com a ação trabalho. A busca pelo desempenho transforma a exploração em um jogo, pois na “era digital” não há mais tempo para o ócio, o próprio ato de jogar é submetido à coação do desempenho. Não é preciso mais que se imponham metas aos trabalhadores, eles(as) mesmos(as) o fazem “livremente”. A hiperexploração se concretiza pela via da hiperprodutividade autorregulada.

Segundo Severino (2000) a educação é um processo pedagógico sistematizado de intervenção na vida social que expõe a significação teórica desse processo, destacando as dimensões que delimitam a temática do trabalho com educação: a científica, a filosófica e a política. Assim, esse autor apresenta preocupações particularmente interessantes à urdidura desta dissertação: explicitar os valores e significações que ultrapassam os processos educacionais para além de seu desempenho operacional; e, aduzir “[...] a significação da educação, como mediação concreta da existência real da sociedade brasileira, no quadrante histórico atual.” (p.66).

Contraopondo-se às perspectivas da literatura que o autor considera como reducionistas ou de pouca profundidade sobre o papel da educação na construção social, Severino (2000), argumenta sobre o conceito de pós-modernidade que, apesar de amplamente utilizado, seria anacrônico e notoriamente neoliberal, pois questões atuais como o individualismo exacerbado, produtivismo, e “mercadorização”, até de elementos simbólicos, não configurariam nenhuma pós-modernidade, mas sim a “plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade.” (*Ibidem*, p. 66). Assim, o autor destaca que

[...] o aclamado processo de globalização da economia parece universalizar as vantagens do capital produtivo e as desvantagens do trabalho assalariado. Dada essa situação, o conhecimento, em geral, e a educação, em particular, são interpelados com relação a seu papel histórico. (SEVERINO, 2000, p. 67).

O supracitado autor ressalta a condição da educação como prática mediadora da existência histórica da humanidade, explicitando as adversidades e compromissos que precisam ser assumidos diante do contexto social brasileiro, sob pena de não se alcançar mudanças concretas. Ressalta-se a relação entre educação, trabalho e cidadania, como aproximação

necessária para o processo de formação sociocultural de pessoas capazes de construir conhecimentos e se entenderem sujeitos de seu tempo. “Por sobre um lastro de uma natureza físico-biológica prévia, mas que é pré-humana, compartilhada com todos os demais seres vivos, eles vão se transformando e se reconstruindo como seres especificamente humanos, como seres ‘culturais’.” (SEVERINO, 2000, p. 68).

3.2.2 *Zona Autônoma Temporária*

Há mais em comum entre a Reforma do Ensino Médio (2017) e reforma promovida pela Ditadura (1971) do que as secretarias de educação têm coragem de assumir. Além de ambas terem sido fabricadas em “governos golpistas”,¹⁹⁷ um dado interessante que exemplifica a escalada do projeto individualista na educação neoliberal se dá no apagamento da noção de coletividade dos princípios educacionais. A historicidade de tal processo explica a condição atual, na qual o dualismo escolar se tornou uma característica mercadológica, expandindo-se junto à globalização.

Com o avanço da mentalidade capitalista sobre o ciberespaço, a lógica hegemônica trouxe um novo peso à escolha profissional, atenta-se às novas demandas de um mercado de trabalho atravessado pela cultura digital. Todavia, a historicidade dos sujeitos, em segundo plano, continua sendo substituída pelas tarefas que se executa e pelos objetos que se produz. A alienação da força de trabalho se manifesta de modo mais sutil, dando ao ser humano a ideia de escolher “livremente” uma profissão ou trabalho, já por si uma condicionante do capital, agravada pela pressão social que se expressa na própria ilusão de se pensar livre para ascender na pirâmide econômica das sociedades capitalistas. Por tal viés, progresso pessoal se torna sinônimo para acumulação bens. Assim, o que se possui em termos de bens de consumo é o que define o *status* da pessoa na sociedade. De acordo com Bock (2002), a partir do momento que o “ter” ocupou o lugar do “ser”, as qualidades que regiam o social como a ética, a religião e a moral, foram substituídas por um único valor comum: a renda.

No “Novo” Ensino Médio, os(as) jovens adolescentes são colocados em um ambiente de relações capitalistas mais acentuadas, nas quais, mesmo na rede pública, as escolas são pensadas antes como empresas que como centros de formação humana integral. Sob o espectro da globalização no contexto do capitalismo, isso tem resultado na formatação de

¹⁹⁷ Cf. A reforma educacional da ditadura eliminou exigência de gasto mínimo com educação. In: Jornal da Unicamp, 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/reforma-educacional-da-ditadura-eliminou-exigencia-de-gasto-minimo-com-educacao>. Acesso em: 13 set. 2022.

currículos que priorizam a colocação dos(as) estudantes do Ensino Médio no mercado de trabalho, minimizando as potencialidades do ser aprendiz para com a coletividade da qual faz parte. Assim, a educação escolar vista como um meio para alcançar o sucesso financeiro, fica desprovida de sua função social. “Um dia, temos essa esperança, o progresso já não se limitará a essa camuflagem mercantil.” (FREINET, 1998, p. 115).

Dentro das tendências liberais da educação é quase consensual a defesa e reprodução de quatro pilares da educação, conforme organizados por Delors (2010) no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Os conceitos por trás destas quatro “aprendizagens essenciais” foram pensados a partir da realidade eurocentrada de um estado de bem-estar social que passou por um processo de adaptação à lógica da globalização neoliberal. Mas mesmo com esse processo de embrutecimento e paternalização tipológica das aprendizagens, não se constituíram orientações alienantes o suficiente para serem integralmente introduzidas na BNCC, por isso os documentos da governamentalidade que compõem o “Novo” Ensino Médio recorrem a uma edição mais recente das produções da UNESCO, outra adaptação, mais reducionista e alinhada ao hiperliberalismo de “alta performance” que a Base persegue.

A ideia de aprendizagens essenciais para a educação formal está presente nos escritos da UNESCO, pelo menos, desde os anos de 1970. O conceito de “Aprender a ser” de Faure *et al.* (1972) é uma abordagem da Educação que se concentra no desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, além de conhecimentos técnicos. Faure acreditava que a educação deveria preparar as pessoas para serem cidadãos ativos e responsáveis, capazes de pensar criticamente e tomar decisões informadas. Ademais, sustentava que a educação deveria ser muito mais do que simplesmente transmitir conhecimento, mas sim desenvolver habilidades como a capacidade de pensar de forma independente, tomar decisões, resolver problemas e trabalhar em equipe.

“Aprender a ser” pressupunha avaliar o indivíduo como um todo, não apenas em seus conhecimentos acadêmicos, mas também em suas habilidades pessoais e sociais, buscar-se-ia desenvolver essas habilidades de forma equilibrada. Desse modo, o chamado Relatório Faure foi fundamental para que a UNESCO – como organização dedicada à educação, ciência e cultura – elencasse quatro pilares fundamentais para o desenvolvimento de tais setores. Estes pilares incluem a instrução de habilidades básicas, o enriquecimento pessoal e social, a formação para a cidadania e a preparação para as exigências do mundo profissional. Portanto, os pilares sintetizados por Delors *et al.* em 1996, derivam das ideias de Faure *et al.* (1972), mas

acentuando elementos das pedagogias do “aprender a aprender”, cujas quais a UNESCO ajudou a alavancar globalmente, defendendo que à cada sujeito “que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender” (DELORS *et al.*, 1998, p.18).

Também conhecido como Relatório Delors, o documento de 1996 não deixou de ressaltar a importância de conceitos em alta nos debates educacionais dos anos de 1990 como liberdade, igualdade, solidariedade e responsabilidade. Todavia, são princípios que carecem de materialidade quanto à congruência com ambientes da chamada *periferia do capitalismo*, ou seja, os quatro pilares da educação não possuem respaldo epistemológico no que tange à sua efetividade em realidades contra-hegemônicas. Como cada um desses “pilares” foi discutido e debatido em diferentes contextos, são considerados pelas tendências pedagógicas liberais de grande importância para uma educação equitativa e eficaz, mas representam primordialmente uma compilação de ideias e opiniões de “especialistas” em teorias da educação burguesa eurocentrada.

Quase que como regra dentre as pedagogias liberais, o Relatório Delors também foi reeditado e adaptado para a era das TDIC e da Indústria 4.0. Logo, comparando as versões de 1996 e 2010, notam-se discretas alterações de termos específicos ao longo do texto que, somados, conferem menor criticidade e maior individualização de responsabilidades sociais que são coletivas. Como no trecho a seguir.

[...] como aprender a viver juntos nesta “aldeia global”, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade. Querê-lo ou não, é bom não o esquecer, depende do sentido de responsabilidade de cada um. Ora se, por um lado, a democracia conquistou novos espaços dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, ela tem tendência a tornar-se pouco estimulante em áreas onde existe institucionalizada há dezenas de anos. (DELORS *et al.*, 1998, p. 14, grifo nosso).

Que na versão mais recente foi redigido de forma a naturalizar alguns conceitos.

[...] como aprender a conviver nesta aldeia global, se somos incapazes de viver em paz nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um. Ora, apesar de ter conquistado novos espaços, dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, a democracia tem tendência a debilitar-se com o decorrer dos anos. (DELORS *et al.*, 2010, p. 7-8, grifo nosso).

Nota-se, comparativamente, que o conceito de “aldeia global” passou a ser empregado como que consensual e tacitamente aceito, nomenclatura dos anos de 1970, empregada por McLuhan (1979), e que não aparece na BNCCEM, mas que é resgatada como

Objeto do Conhecimento pelas DCRC (2021) na competência específica nº 6 das as CHSA. Mais grave é o esvaziamento da defesa das instituições democráticas, retirando o imperativo de que a democracia institucionalizada deve ser constantemente estimulada sob pena de enfraquecimento, noção que, na versão mais recente, transmite uma opinião na qual o enfraquecimento da democracia seria um processo natural.

A debilidade epistemológica das produções¹⁹⁸, orientações e corpo normativo que a governamentalidade apresenta, além de dar margem para o negacionismo científico, favorece a privatização das narrativas e discursos públicos, como ocorre com o “Novo” Ensino Médio. No currículo cearense, ainda na parte um, intitulada “O Ensino Médio no Brasil: sujeitos, modalidades e princípios”, o DCRC afirma que um dos seus mais proeminentes programas, o PPDT,

[...] tem como base os quatro pilares da educação de Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Ele é composto por elementos estruturantes que contribuem com o Projeto Pedagógico da escola e gestão de sala de aula com o intuito de fortalecer, orientar, organizar e potencializar ações direcionadas à transformação do espaço escolar, em um ambiente propício à “desmassificação” do ensino e ao desenvolvimento integral do estudante, a partir do envolvimento dos variados sujeitos educacionais. (CEARÁ, 2021, p. 30, grifo nosso).

Vale revelar uma contradição explícita ao contrapor os discursos e as práticas da governamentalidade. Isso porque, apesar do referido documento curricular se mostrar defensor da “desmassificação” do ensino, em fevereiro de 2022, a EEMTI acompanhada estava com duas turmas superlotadas, no 1º ano médio, com 46 e 41 estudantes, em salas que comportam, confortavelmente, até 35 estudantes. Entretanto, a Secretaria de Educação de Estado não autorizou a abertura de uma terceira turma para a redistribuição dos estudantes, exemplo que, por si, já vai de encontro a duas metas da Educação Nacional: a desmassificação, pois quanto mais estudantes maior a dificuldade de atendê-los(as) em suas individualidades; a universalização, pois foi um fator que impossibilitou a escola de receber outras famílias que buscaram vagas no decorrer do ano letivo.

Outra contradição observada entre aquilo que o “Novo” Ensino Médio propõe, em particular o DCRC, e sua materialidade prescrita, sobressai em dois momentos, no documento que apresenta os quatro pilares de Delors *et al.* (1998; 2010): no capítulo 1 (“O Ensino Médio

¹⁹⁸ Tal “debilidade” incide somente sobre o que é publicizado, na dimensão do espetáculo, estando presente apenas naquilo que é evidente. Há, de fato, uma epistemologia escondida, não evidente, estudos minuciosos em economia comportamental, *growth hacking* e tecnologia persuasiva com reforço intermitente positivo (PETERS, 2014). Porém, sendo potencialmente danoso aos agentes do empresariamento das políticas públicas educacionais revelarem certo tipo de fundamentação teórico-metodológica em prol do “adestramento” dos(as) jovens no Ensino Médio, o subterfúgio é saturar a sociedade com o excesso de positividade de uma literatura evasiva e acrítica.

no Brasil), ao definir o PPDT; e no capítulo 8 (“Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”), como citado a seguir.

Os documentos oficiais da Unesco que tratam da questão educacional, dentre eles, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), lançaram luz sobre a questão e proporcionou um debate mundial sobre o campo educacional e as necessidades de saberes aplicados a educação, a partir da escrita dos quatro pilares da educação ou quatro aprendizagens fundamentais, considerados também os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser. Através destes, o indivíduo poderá, respectivamente, “adquirir os instrumentos da compreensão”, “poder agir sobre o meio envolvente”, “participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” e através do quarto pilar ter a representação da “via essencial que integra as três precedentes”. (CEARÁ, 2021, p. 259, grifo nosso).

Algumas ilações podem ser organizadas a partir das colocações apresentadas. O DCRC dá a entender que os pilares de Delors (1998, 2010) só importam ao PPDT e às CHSA, posto que não são mencionados em nenhuma das demais áreas da Formação Geral Básica (FGB), tampouco os Itinerários Formativos (IF), se for esse o caso, os princípios que embasam o PISA estão sendo desconsiderados pela maioria dos componentes curriculares do “Novo” Ensino Médio da rede pública do Ceará. Porém, se o fato de ser explicitado em apenas uma sessão do texto, já significa que vale, implicitamente, para todo o Documento, então qual seria o sentido da redundância? Nesse caso, a repetição se torna indício que o DCRC, a despeito do discurso idealista em defesa do colaboracionismo e da interdisciplinaridade, foi redigido de modo compartimentado com cada área do saber “no seu quadrado”.

Embora o DCRC seja mais um trabalho de “bricolagem” textual, a qual não foi fruto de uma construção coletiva interdisciplinar, mas uma juntada de produções individuais ou de pequenos grupos de autores(as), quase um palimpsesto da BNCCEM sobre os PCNs, não tiram sua importância no contexto que os produziu. Todavia, torna-se frágil à governamentalidade exigir que, no “chão da escola”, os professores e professoras trabalhem em ações interdisciplinares, ou mesmo transdisciplinares, quando a própria governamentalidade é incapaz de fazê-lo, já que o DCRC é um documento multidisciplinar, permeado por “ilhas” de interdisciplinaridade, episódicas, ao longo texto.

A evidência que dá materialidade ao indício, e transforma a convicção em certeza se dá através da prova. Condição está que se constata, mais uma vez, recorrendo ao método indiciário da microhistória.¹⁹⁹ Note-se que, enquanto os quatro pilares para a educação do

¹⁹⁹ Esta dissertação admite os limites científicos do método indiciário, por isso, este não é o único recurso aqui empregado, nem é aplicado sozinho, mas ainda assim, trata-se um instrumental necessário. “O ‘rigor flexível’ do paradigma indiciário pode ser mais eficaz, apesar de ser um conhecimento tácito, mudo, sem regras explícitas.” (REIS, 2012, n.p.).

Relatório Delors de 1996, são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto ou aprender a viver com o outro, aprender a ser. (DELORS *et al.*, 1998, p. 90). Na edição revisada de 2010, houve uma sensível modificação, a condição “aprender a viver junto”, desde então, foi substituída por “aprender a conviver” (DELORS *et al.*, 2010, p. 13). Isso não só demonstra que a versão do Relatório Delors pelo DCRC não é a mesma que referência a BNCC, pois esta recorre ao conviver, “conviver e aprender” (BRASIL, 2018b, p. 14), e não o conceito de “viver junto”.

Em seu primeiro capítulo, o DCRC cita Delors (1996) como referência para os seguintes termos: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”. (DCRC, 2021, p. 30). No entanto, “aprender a viver”, apenas, **não existe** como pilar da educação em nenhuma versão do Relatório Delors publicados pela UNESCO, nem na versão que o DCRC apresenta nas suas referências, capítulo 10. Logo, resta concluir por três possíveis causas:

- a) quem redigiu o DCRC se baseou em uma outra versão do Relatório Delors, também publicada em 1996, a qual esta pesquisa não teve acesso, pois não consta nas referências do documento curricular da SEDUC-CE, revelando uma negligência metodológica (patologia atávica);
- b) quem redigiu o DCRC achou que “aprender a viver” e “aprender a viver juntos” possuem o mesmo significado, revelando uma carência epistemológica (patologia transmitida);
- c) quem redigiu o DCRC nunca leu o Relatório Delors, de fato, o que revela uma grave desonestidade intelectual (patologia adquirida). Percebe-se que colaboração não necessariamente denota coletivização e trabalho em equipe (em conjunto), sendo equivocado supor que o senso de coletividade é reforçado apenas pelo desenvolvimento de atividades em colaboração.

No geral, a análise comparativa entre os documentos normativos que compõem o “Novo” Ensino Médio com tudo que era publicado pelo MEC com parâmetro ou orientação curricular antes do Golpe de 2016, faz emergir a ideia que, contrariamente ao que é propagandeado pela governamentalidade – como quando o DCRC ao asseverar que “quem faz o currículo de uma escola é a própria escola com suas regionalidades e peculiaridades, observando todas as suas especificidades e as diretrizes presentes na LDB.” (2021, p. 28) – há um movimento, não tão sutil, que se utiliza das muitas tabelas, quadros e “novos” conceitos trazidos pelo “Novo” Ensino Médio, como “cortina de fumaça” para “passar a boiada” privatista sobre o ensino público.

Entenda-se que o avanço da normatividade das condicionantes estatais sobre a vida privada é um dos poucos processos contínuos, mas nem sempre lineares, da globalização. A sociedade do desempenho não elimina a era da vigilância, a sociedade do desempenho é mais que a soma das sociedades disciplinar, paliativa e do esgotamento. A consolidação do “panóptico digital” (HAN, 2018) é um processo histórico construído pelo capitalismo desde, pelo menos, o século XVIII, antes de ser digital e se compor *com, para* e *a partir* do ciberespaço, o panóptico já era um elemento de controle social.

O que se coloca aqui é um modo de ler a sociedade de vigilância pelo viés do materialismo histórico, sobre o financiamento das estratégias de vigilância. Tudo parte da alienação da força de trabalho, pois a renda auferida pela mais-valia não se destina integralmente aos capitalistas, posto que uma parte é recolhida, subtraída ou exigida para a manutenção do Estado especializado na forma de tributos. Isso é operado nas sociedades capitalistas com a promoção de uma ideologia que, intrinsecamente, é anterior ao capitalismo, tendo sua origem ligada ao próprio surgimento do Estado. Assim, trata-se de um processo milenar de descolamento da ideia de que o trabalho de todos(as) é o que sustenta o Estado. Esse pensamento descomprometido com a coletividade faz medrar uma diferenciação entre o Estado e a sociedade, o que por si, em uma república democrática, já projeta uma distinção social.

Na Idade Média, prevaleceu a idéia [sic] de que o imposto não podia ser estabelecido sem o consentimento dos contribuintes; ou que o imposto era estabelecido a rogo do rei. Seria assim uma ajuda que se oferecia ao soberano, como um complemento de seus recursos normais. Mais tarde essas formas de tributos ganharam o sentido de obrigatoriedade, de coisa imposta; uma imposição que não pode ser exercida sem o consentimento dos contribuintes, consentimento este que, nos regimes representativos, é atribuído ao poder legislativo. A obrigatoriedade dos impostos pode ser entendida em termos de uma relação contratual entre os cidadãos e o Estado, que lhes protege os bens e a própria vida. De acordo com outra teoria, o imposto corresponderia ao preço que o indivíduo paga pelos serviços prestados pelo Estado à coletividade (SANDRONI, 1999, p. 291).

A existência do Estado e suas estruturas de poder provêm de um “contrato social”. Juridicamente, o descumprimento de um contrato por qualquer das partes implicaria, possivelmente, na invalidação do mesmo. Na regulamentação das relações entre coletores e “contribuintes” é justo que o rompimento unilateral ocorra por vontade do prejudicado. Entretanto, o Estado é quem detém o *jus puniendi*²⁰⁰, as estratégias estatais sopesam sobre aqueles que descumprem o “contrato social”, mas a critério da governamentalidade. Com isso, quando é o Estado que destrata tal contrato, há sempre uma morosidade, não só pelo princípio

²⁰⁰ A tradução literal seria o **direito de punir** do Estado. Nas sociedades modernas é legitimação do poder e meios necessários para o Estado punir quem transgride as normas legais.

da prevalência do interesse público sobre o privado, mas também pela influência dos interesses privatistas sobre a educação pública, tornando o alcance prático de certos princípios, no mínimo, questionável.

Para Rousseau, a democracia demanda que se compartilhe de tolerância para aceitar uma só vontade relacionada a conservação do bem-estar geral, onde o interesse comum se manifesta pelo desejo da maioria. A instituição de um Estado Democrático de Direito, a que se destina a Constituição brasileira vigente,²⁰¹ não existe desvinculada da vontade coletiva. Com isso, defender valores coletivos frente ao individualismo cada vez mais acentuado, inclusive instigado pela própria governamentalidade, como constatado pelo “Novo” Ensino Médio, ressalta a importância da história ensinada nos ambientes formais de ensino. A paulatina diminuição do gradiente cultural implica a manutenção generalizada da mobilização da consciência histórica voltada para uma noção ampliada do conceito de alteridade, só assim é possível cimentar o liame social que fundamenta a força das coletividades.

Quando o vínculo social começa, porém, a afrouxar e o Estado a enfraquecer, [...]. Enfim, quando o Estado, próximo de sua ruína, subsiste apenas de uma forma ilusória e vã, quando o mais vil interesse se adorna afrontosamente com o nome sagrado do bem público, então a vontade geral emudece. Todos, guiados por motivos secretos, não opinam mais como cidadãos, como se o Estado jamais tivesse existido. Então são aprovados falsamente, a título de leis, decretos iníquos cujo único fim é o interesse particular” (ROUSSEAU, 2000, p. 122).

Rousseau acertara. Chegou-se à contemporaneidade, a era em que os vínculos sociais enfraquecem; as minorias emergem e a ambição particular se camufla em interesse público preconizando o fim do Estado nacional que aos poucos ganha outra composição. Ao Estado, como conhecemos, restara aceitar seu declínio. A globalização prenuncia “novos tempos”: seria esse o fim dos Estados nacionais? Definitivamente não. Assim como foi com o chamado “fim da história” – suposição retórica em moda nos anos de 1990 (MOROZOV, 2018) – “tem-se às vezes anunciado a morte efetiva do Estado nacional, embora, para essa visão, uma aposentadoria oportuna talvez fosse a metáfora mais adequada” (MANN, 2000, p. 312). Divagações que preconizam a crise irremediável da soberania nacional, são anteriores à dita pós-modernidade.

No século XXI, o Estado nacional fez da própria democracia seu melhor subterfúgio. Jean-Jacques Rousseau não conseguiu, pelo menos não quanto ao destino dos Estados modernos, antever sua trajetória. Porém, definiu com auspiciosa destreza os regimes

²⁰¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 jun. 2012.

políticos modernos ao afirmar: “*nunca existiu verdadeira democracia e jamais existirá*” (ROUSSEAU, 2000, p.79).

Rousseau (2000) acreditava ser insustentável um Estado Democrático, pois este se perderia nas parcialidades humanas. Portanto não havendo, de fato, democracia, apenas um *devoir*. O referido autor também observou a prevalência de outro regime, com vários exemplos históricos, que se manifesta por “*duas vontades gerais, uma relacionada a todos os cidadãos e outra somente para os membros da administração*” (ROUSSEAU, 2000. p.79), tal ‘modelo’ seria a aristocracia, no qual os(as) governantes recebem um tratamento diferenciado (“foro privilegiado”), orbitando “acima” da lei aplicada ao demais cidadãos. Tal reflexão, breve e sem profundidade, serve para ilustrar a permanência de um ideário estamental (talvez de castas) presente na mentalidade contemporânea, materializado em relações laborais que ainda conservam o binarismo ‘nobres e servos’. O quadro político proporcionado pelas novas relações pessoais e ambientais nas últimas décadas, não implica o esfacelamento dos Estados nacionais, ao contrário, fomenta-os:

Ao longo desse mesmo período recente, os Estados regularam cada vez mais as esferas privadas íntimas do ciclo de vida e da família. A regulamentação estatal das relações entre homens e mulheres, da violência familiar, do cuidado com os filhos, do aborto e de hábitos pessoais que costumavam ser considerados particulares, como o fumo, continua a crescer (MANN, 2000, p.313).

O Estado é a materialização de um macropoder que não existe alheio à vontade coletiva, mas que aprendeu a ser extremamente solícito aos interesses privatistas do empresariamento. Delegando a particulares poderes, ou funções, governamentais, o Estado se exime de várias responsabilidades com a coletividade, condição bem conhecida na história brasileira desde os tempos das ‘cartas de doação’ e ‘forais’ (comparando-se as relações contratuais e ressalvado o anacronismo), além disso, apela-se para que haja uma maior assistência social do povo para com ele mesmo.

Este Estado que delega atribuições e se escusa de obrigações, não abre mão das competências. O Estado nacional constitua a crescer, arrecadar e ampliar seus mecanismos paternos de controle. Para tal “serviço” de tutela, conta com amplos poderes – entre eles, a legitimação do uso da violência – para a manutenção do “interesse público”.

Trata-se de um verdadeiro axioma reconhecível no moderno Direito Público. Proclamar a superioridade do interesse da coletividade, firmando a prevalência dele sobre o do particular, como condição, até mesmo da sobrevivência e asseguramento desse último (BANDEIRA DE MELO, 1997, p. 29).

Esta é uma discussão que extrapola os limites deste trabalho, mas que não pode deixar de estar presente na educação formal pública, principalmente, após o desmonte e aparelhamento da Educação pública durante o governo Bolsonaro – que sustentou políticas públicas pautadas por ideias de instrução pública coloniais – acentuando, no campo da história pública, o debate sobre conceitos como *interesse público* e *interesse coletivo*. Alguns trabalhos atestam e aprofundam o que aqui se coloca, inclusive com análises robustas sobre a temática.²⁰² No entanto, existe um aspecto no âmbito jurídico que merece apreciação.

Dessa discussão orientada pela teoria geral do Direito e pela Constituição decorrem duas importantes consequências. Primeira: não há uma norma-princípio da supremacia do interesse público sobre o particular no Direito brasileiro. A administração não pode exigir um comportamento do particular (ou direcionar a interpretação das regras existentes) com base nesse “princípio”. Aí incluem-se quaisquer atividades administrativas, sobretudo aquelas que impõem restrições ou obrigações aos particulares. Segundo: a única ideia apta a explicar a relação entre interesses públicos e particulares, ou entre o Estado e o cidadão, é o sugerido postulado da unidade da reciprocidade de interesses, o qual implica uma principal ponderação entre interesses reciprocamente relacionados (interligados) fundamentada na sistematização das normas constitucionais (ÁVILA, 2007, p. 214).

Ávila (2007), entendendo que um “princípio” provém de possibilidades normativas concretas, expõe que não há um “princípio legal” que justifique a supremacia do interesse público sobre o privado. Isso porque, segundo o autor, os interesses públicos e privados devem ser indissociáveis. Desse modo, não havendo prerrogativa, só se pode conferir à jurisprudência e à historicidade à legitimação de determinados mecanismos de controle estatal. Assim, antes de qualquer interpretação normativa, há uma estrutura que é cultural, por conseguinte, também ligada a aspectos da materialidade e da imaterialidade.

E qual seria o “novo” papel da professora e do professor de História nesse contexto? O pressuposto imperativo da lógica neoliberal é de que a globalização, ao encurtar distâncias, levaria também a integração das sociedades, principalmente por conta das constantes inovações tecnológicas provenientes de revoluções industriais ainda em curso. Assim, a própria configuração das escolas, como integrantes de sistemas de educação nacionais ou internacionais, possibilitaria às novas gerações maior autonomia na apreensão e produção de conhecimentos em um mundo crescente em oportunidades, posto que cada vez mais conectado. Mas o que isso significa para docentes da Educação Básica?

²⁰² Existem pesquisas consistentes que debatem a atuação do Estado nacional contemporâneo e os limites do poder público sobre o estado: Eunice Ferreira Neguete, *Fundamentos Históricos do princípio da supremacia do interesse público*; Marco Aurélio Senko da Hora, *A relativização da supremacia do interesse público em face do fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana*; Fabíola D. Silva, *Globalização e Estado Nacional*; Paulo Roberto Schier. *Interesses Públicos versus Interesses Privados: Desconstruindo o princípio de supremacia do interesse público*.

Resumidamente, aos educadores caberia desempenhar um papel de mediação e facilitação da aprendizagem dos(as) estudantes, auxiliando na aquisição de competência a partir dos conhecimentos disponíveis para desenvolver suas habilidades. Isso demandaria aos professores e professoras habilidades digitais e domínio das mídias, combinando teoria e prática para conduzir o processo de aprendizagem com eficácia. A participação ativa dos(as) estudantes seria requisito fundamental, promovendo uma formação contínua e colocando-os(as) no centro do processo educacional. Além disso, os(as) educadores(as) deveriam buscar otimizar os processos educacionais e as rotinas escolares para garantir que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Mas como poderiam professores e professoras darem conta de tantas atribuições? A resposta não vem da governamentalidade, mas das próprias mídias sociais: automatizando e informatizando processos.

Figura 25 - Aula prontas e REDs de história para professores.

The screenshot shows the homepage of the website 'historiaparaprofessores.com'. The main heading is 'HISTÓRIA PARA PROFESSORES'. Below the heading, there is a list of features:

- ◆ 700 páginas de conteúdo;
- ◆ 3.000 exercícios;
- ◆ Lista de **filmes** sobre história;
- ◆ 2.500 slides animados no PowerPoint;
- ◆ **Artigos** relacionando temas com a atualidade.

Below the list, there is a small text: 'Conheça mais do História para Professores abaixo!'. To the right, there is a video player with a man's face and the text: 'Conheça o História para Professores', 'Os melhores materiais didáticos de História para professores do Brasil.', and a button 'Aperte aqui'. Below the video player, the price is displayed as 'R\$ 24,70' (12x) or 'R\$ 247,00 à vista', with a green button 'EU QUERO'. At the bottom, there is a purple banner with the text 'Qual é o conteúdo?' and a WhatsApp icon.

Fonte: Página Inicial “História para Professores”, 2023. In: <https://historiaparaprofessores.com/>.

A utilização de recursos tecnológicos, como a realização de provas e testes *online*, promete uma série de vantagens para os(as) professores(as), especialmente no que diz respeito à parte burocrática da rotina docente. Isso porque esses meios permitem a obtenção de resultados e planilhas com notas de forma automatizada, facilitando a análise de desempenho tanto dos alunos quanto das atividades ou mesmo de dados específicos relacionados a uma questão dentro de uma determinada tarefa. Além disso, permite analisar de forma coletiva, promovendo ainda mais eficiência. Com isso, fecha-se uma triangulação que garante a

autoexploração²⁰³ do trabalho docente apoiada por três condicionantes: dessubjetivação do trabalho, robotização do ensino e hiperprodutividade.

No ciberespaço, a cultura digital recondiciona questões da vida prática, sejam aspectos das sociais, econômicos ou afetivos. No “panóptico digital”, segundo Han (2018) há um protocolamento total da vida que vai além do rastreamento digital, atuando na diluição dos limites entre o público e o privado, entre o pessoal e o profissional, no ciberespaço, e também age sobre o esvanecimento dessas fronteiras no espaço físico. Torna-se cada vez mais comum que condicionantes da existência no ciberespaço ditem as regras fora dele, criando uma sociedade de vigilância e transparência, não pela honestidade como valor comum, talvez seja o contrário disso, mas pela autoexposição fabricada. Em vez do conceito de um “*Big Brother*” em constante vigilância, o que se tem de fato é o “*Big Data*”, coletando informações sobre todas as atividades *online*. A estrutura da sociedade de vigilância digital é semelhante à de um panóptico, no qual as pessoas estão isoladas e expostas à solidão. No entanto, a diferença é que na sociedade digital, as pessoas se conectam e se comunicam intensamente, o que torna o controle total possível.

A vigilância e o controle são uma parte inerente da comunicação digital. O característico ao panóptico digital consiste em que a distinção entre o Big Brother e os prisioneiros dilui-se cada vez mais. Aqui, todos observam e vigiam a todos. Não são apenas serviços secretos do governo que nos espionam. Empresas como o Facebook ou o Google trabalham elas mesmas como serviços secretos. Elas expõem a nossa vida para conseguir capital em troca das informações espionadas. Firms espionam os seus funcionários. Bancos examinam a fundo potenciais clientes de crédito. (HAN, 2018, p. 124, grifo nosso).

A autoexposição é superior à exposição por intermédio de outra pessoa, assim como a autoexploração é mais “eficaz” que a exploração controlada por outrem, pois está acompanhada de uma sensação de liberdade, tornando a liberdade e manipulação quase indistinguíveis. De acordo com Rösen (2014), narradores se transformam em autores, reforçando o alerta feito por McLuhan nos anos de 1970, ao considerar que o meio também é mensagem, nesse sentido,

[...] novos meios de armazenamento e de informação propiciam novas modalidades de experiência temporal e levantam com radicalidade a questão dos critérios de sentido que permitem tomar decisões sobre temas essenciais. Ao mesmo tempo, os novos meios de comunicação (*internet*) não permitem uma decisão politicamente sancionada a respeito disso. A profusão das possibilidades e a multiplicidade das vozes exigem novas estratégias, novas formas e novos conteúdos de pertencimento e delimitação historicamente fundamentados. Em todo caso, as concepções fixas da

²⁰³ O que Han (2018) chama de autoexploração se assemelha, em muitos aspectos, à ideia de servidão que tratou La Boétie (2017) em “Discurso sobre a servidão voluntária”, mas difere em um aspecto fundamental, na autoexploração o sujeito acredita estar servindo somente a si.

essencialidade e substância duradouras do próprio são ultrapassadas pela multiplicidade da comunicação global em favor de diferenciações dinâmicas e abertas. (RÜSEN, 2014, p. 295).

Certamente há uma pluralidade de ‘estratégias’ e ‘táticas’, mas diversamente do que defende Rüsen (2014), nem sempre as TDIC favorecem diferenciações dinâmicas e abertas. O contexto da precarização do trabalho docente, recondiciona a ação educativa à educação bancária via agendas políticas privatistas que não fazem parte de uma diferenciação espontânea ou aberta, projeto que tenciona transformar professores em autômatas, aplicadores de aulas prontas. Assim, o(a) professor(a) empreendedor(a) é o sujeito que passa pelo empresariamento de si, a “pejotização” do ser, pautando-se pela hiperprodutividade acaba por tornar a relação professor(a)-aluno(a) mais instrucionista e menos construcionista.

Nas EEMTIs do Ceará, excetuando-se os clubes estudantis, todos os componentes curriculares que formam os Itinerários Formativos são disciplinas sobre trilhos,²⁰⁴ e mesmo na FGB da qual se teria, pelos documentos curriculares federais, algum grau de liberdade sobre os conteúdos programáticos com o “fim da serialização”²⁰⁵, tornou-se o campo com maiores contradições e embate de forças, posto que, destoando dos documentos federais, a rede pública cearense lançou uma proposta de serialização da matriz de referência do DCRC (ANEXO B). Não se pode esquecer da redução da carga horária, como já exposto, com a implementação de um teto de horas que coloca professores à mercê do clientelismo escolar.

Pelo panorama até aqui exposto, infere-se existir um discurso determinante das ações governamentais que busca difundir a figura de um “tipo ideal” de educador engajado e partidário do empreendedorismo docente, que acredita na meritocracia e no anacronismo pedagógico. Tal “professor(a) modelo”, implementa estratégias que utilizam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para promover uma educação “inovadora”, e sempre ressalta como é importante considerar o papel cada vez mais relevante desses meios na “era digital”.²⁰⁶ Para esta figura docente “hipotética”, é necessário adotar um novo paradigma didático que esteja alinhado às demandas do mercado contemporâneo, em sua concepção, adaptado à Educação 4.0, 5.0, ou qualquer outra denominação cunhada no modismo em voga. Voltando-se à integração dos conteúdos em redes de colaboração, com um suposto protagonismo discente e uma superficial preocupação com a sustentabilidade, quase sempre de

²⁰⁴ Diz-se de um percurso sobre trilhos aqueles lineares, não flexíveis, com ritmo pré-determinado e sem maior liberdade para propor alterações sobre o mesmo, portanto, processos impositivos, rígidos e, geralmente, binários.

²⁰⁵ Cf. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2019/127821-9-mec-pnld-sebastiao-vitalino-apresentacao-pnld-conectado-2021-novo-ensino-medio/file>.

²⁰⁶ Provavelmente um leitor ou leitora que consome e se pauta pelas publicações alienantes do Instituto Península e Fundação Lemann. Cf. <https://www.institutopeninsula.org.br/conteudos/nossas-publicacoes/>.

modo personalista, por intermédio de metodologias que incentivam a criatividade, mas não a criticidade. Cada página dessa dissertação é escrita para que nenhum(a) colega professor(a) se torne essa pessoa, ou deixe de sê-la, em especial os(as) companheiros(as) historiadores(as).

O escritor, poeta e pesquisador da pirataria no século XVIII, Peter Wilson, que também publica sob pseudônimo de Hakim Bey – defensor de um anarquismo ontológico e contrário aquilo que chama de “cultura policial” (BEY, 2003), como sendo um lastro da globalização capitalista – cunhou do conceito de Zona Autônoma Temporária (TAZ), sigla para o termo inglês *Temporary Autonomous Zone*.

A TAZ sintetiza três conceitos geradores: as chamadas “utopias piratas”²⁰⁷, referindo-se às “redes de informação” e códigos de conduta que corsários e piratas haviam montado na idade moderna e que, mesmo de forma incipiente, ensejou uma espécie de primeiro conjunto “leis” com alcance global; um outro conceitos é o processo histórico chamado de “fechamento do mapa”, característico do avanço do modelo de Estado-nação sobre praticamente todos os espaços habitáveis da Terra; e, finalmente, o conceito de “enclaves independentes”²⁰⁸, estes não se referem necessariamente aos enclaves materiais – como comunidades alternativas ou iniciativas mais perenes e organizadas, desde de Palmares no contexto setecentista, ao MTST no século XXI – referindo-se a relação entre a *Internet* e a *Web*, seriam como “ilhas na Rede”. Todavia, Bey (2004) admite que as novas tecnologias de comunicação via satélite reduzem “esse tipo de autonomia a um sonho romântico.” (p. 12).

Estamos nós, que vivemos no presente, condenados a nunca experimentar a autonomia, nunca pisarmos, nem que seja por um momento sequer, num pedaço de terra governado apenas pela Liberdade? Estamos reduzidos a sentir nostalgia pelo passado, ou pelo futuro? Devemos esperar até que o mundo inteiro seja livre do controle político para que pelo menos um de nós possa afirmar que sabe o que é ser livre? Tanto a lógica quanto a emoção condenam tal suposição. (BEY, 2004, p. 13).

Para responder tais questionamentos foi que Bey (2004) classificou *autonomia* e *liberdade* como conceitos distintos, de forma que a autonomia não se sujeita às condicionantes materiais e jurídicas que restringem a liberdade. “Toda minha pesquisa e minhas especulações cristalizam-se em torno do conceito de Zona Autônoma Temporária” (p. 13). A TAZ, segundo Bey, é a composição de um “enclave livre” sublocado em um espaço sob a tutela de um poder que não se pode combater, apenas burlar. Afirma ainda que TAZ é apenas um termo que criou

²⁰⁷ Termo apresentado pelo autor na obra “Utopias Piratas: mouros, hereges e renegados”, publicada no Brasil pela editora Conrad, em 2001.

²⁰⁸ Não se enquadra nesta conceituação os chamados “enclaves fortificados”, termo usado nas ciências sociais para definir um mecanismo de segregação socioespacial, pois o Estado se coloca diretamente a serviços destes, como os condomínios de luxo nas grandes regiões metropolitanas do país.

para algo que já acontecia, seja entre os piratas do século XVIII ou entre as comunidades orientais na América: a inevitável tendência dos indivíduos de se juntarem em grupos em busca de liberdade, com ou sem estruturas internas de poder. É algo que foge ao controle do Estado, existindo onde o Estado pode ou não quer atuar.

A razão pela qual comunidades políticas desenvolvidas [...] tão frequentemente insistem na homogeneidade [...] é que esperam eliminar, tanto quanto possível as distinções e diferenças que, por si mesmas [...], mostram com impertinente clareza aquelas esferas onde o homem não pode mudar e atuar à vontade, isto é, os limites do artifício humano. O “estranho” é um símbolo assustador pelo fato da diferença em si, da individualidade em si, e evoca essa esfera onde o homem não pode atuar nem mudar e na qual tem, portanto, uma definida tendência a destruir (ARENDRT *apud* CERTEAU, 2003, p. 16).

A TAZ também pode ser entendida a partir de Certeau (2003), pois é composta por usuários que empregam táticas de transformação do espaço para a cocriação de lugares que tangenciam as estratégias de controle dos macropoderes. Para Bey (2004), a TAZ é uma forma de compor comunidades autônomas temporárias, sua força vem justamente da efemeridade, aqui a brevidade não é caracterizada como indesejável, como fazem outras teorias da modernidade e “pós-modernidade”. A temporalidade dinâmica é sua força, assim, a TAZ se desenvolve de forma autônoma, dentro ou fora das instituições de Estado. A TAZ é uma forma de resistência e ação contra-hegemonica, traz um aporte de pensamento vinculando a zonas de resistências por pequenos grupos de indivíduos que buscam maior autonomia em relação a um poder que lhes impõem regimes de postura.

A TAZ é uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se refazer em outro lugar e outro momento, *antes* que o Estado possa esmagá-la. Uma vez que o Estado se preocupa primordialmente com a Simulação, e não com a substância [...]. Assim sendo, a TAZ é uma tática perfeita para uma época em que o Estado é onipresente e todo-poderoso, mas, ao mesmo tempo, repleto de rachaduras e fendas. (BEY, 2004, p.17-18).

Em Bey (2004), a TAZ é articulada como uma forma de (co)existir com autonomia, ela ataca com tática de defesa no território inimigo, uma vez que ela é um microcosmos, vale-se da lógica da construção de lugares nos espaços onde o Estado não consegue atuar à vontade. A TAZ existe de forma pulsante nos períodos anteriores a era digital, contudo, ela não se desfaz com o advento das TDIC, ela se modifica e continua a existir em todos os locais onde o capitalismo de vigilância apresenta fissuras. “Grosso modo, podemos dizer que a TAZ ‘existe’ tanto no espaço da informação quanto no ‘mundo real’.” (BEY, 2004, p. 33).

A criação de comunidades autônomas temporárias se desenvolve de forma independente das instituições e estruturas do Estado. Essas comunidades podem ser criadas de forma espontânea ou planejada, e podem ser formadas por indivíduos ou grupos que compartilham ideais, interesses ou objetivos comuns. A TAZ é tida como uma forma de resistência, como um meio para desfrutar da liberdade com autonomia. Ela pode ser encontrada em várias formas, incluindo eventos culturais, festivais, manifestações, ocupações, entre outros. A ideia é que essas comunidades possam existir temporariamente e de forma independente, sem serem controladas pelo Estado. “A TAZ é ‘utópica’ no sentido que imagina uma *intensificação* da vida cotidiana ou, como diriam os surrealistas, a penetração do Maravilhoso na vida. Mas não pode ser utópica no sentido literal do termo, *sem local*, ou ‘lugar de lugar nenhum’. A TAZ existe *em algum lugar*.” (BEY, 2004, p. 35).

Bey (2004) ressalta que a TAZ não é um fim em si mesma, não substitui outras formas de organização, táticas e objetivos. Além disso, como não se limita ao espaço físico, o ciberespaço é também “território” onde a TAZ produz lugares de resistência e (co)existência. Esses locais também são lugares de criação e experimentação, onde as pessoas possam desenvolver novas formas de pensar e agir. “A TAZ começa com um simples ato de percepção” (BEY, 2004, p. 19). Por tudo isso, conclui-se que **toda aula é uma TAZ**, em potencial.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA E A RECRIAÇÃO DO FATO

Em certo momento, se o caminho demudasse – se o que aconteceu não tivesse acontecido? Como havia de ter sido a ser? Memórias que não me dão fundamento. O passado – é ossos em redor de ninho de coruja... (ROSA, 1956, p. 347)

A dialética entre os campos da educação histórica e da didática da história demanda certa compreensão de correntes teóricas que se enlaçam e se chocam, sobrepondo-se. Essa laboriosa tarefa de esforço dialógico foi empreendida por Schmidt (2020), ao organizar elementos para a efetivação de uma didática reconstrutivista da história.

A função do conhecimento histórico, na perspectiva da didática reconstrutivista da história é formar a consciência histórica, a partir de elementos desencadeadores de competências de interpretação do pensamento propriamente histórico. Explicitada a centralidade da didática como ciência da aprendizagem histórica e do amálgama entre o desenvolvimento do pensamento histórico e formação histórica, cabe levantar algumas questões presentes no debate acerca do ensino e aprendizagem da história. (p. 17).

As questões que Schmidt (2020) aborda versam sobre características próprias à ciência da história, por isso, com estreita relação com a literacia histórica. Por um lado, conforme se observa no pensamento de Peter Lee, enfatiza-se o potencial do ensino de história em sua ação transformadora (ou transformativa), qualificando a aprendizagem histórica como uma atividade sistêmica. Por outro, organizam-se algumas ideias de Jörn Rüsen, atributos de um ensino de história atravessado por uma didática humanista da história que põe em evidência o papel da consciência histórica na orientação dos sujeitos perante demandas da vida prática, não necessariamente objetivando alguma mudança, pois não há que se falar, impositivamente, em conscientização histórica. Não há sujeito cognoscente sem consciência de si no tempo, portanto consciência histórica não é algo que se possa ter ou não, pois todos e todas são dotadas de consciência histórica. Todavia, esta dissertação não encerra a história ensinada neste limite deontológico. Defende-se um objetivo para a história ensinada, esse é um ponto de cisalhamento entre a **didática da história** e a **educação histórica**, pois esta última se propõe transformativa.

A existência de “tipos” distintos de narrativas e formas variadas de mobilização da consciência histórica, especialmente quanto a ação docente sobre a produção do conhecimento histórico, por si, já engendram a possibilidade de mudança entre estados da consciência histórica. No entanto, demandar mobilização da consciência histórica é diferente da ideia de

propor “conscientizar” alguém historicamente, quanto à consciência histórica. Existe, em todos e todas, uma consciência temporal sendo mobilizada, hodiernamente.

A conscientização ganha sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos, portanto, é pela dissonância cognitiva que se manifestam representações do imaginário sobre o vivido. Assim, apenas os sujeitos em si, podem mobilizar a consciência de si, para si. A história ensinada pode medrar na “conscientização” histórica, na medida em que instrumentaliza o ser aprendente a analisar criticamente a própria historicidade, perspectivando presente, passado e futuro, bem como as ideologias que estruturam as narrativas discursivas. Sendo este o ponto de convergência das teorias aqui aventadas na busca pelo desenvolvimento do pensamento histórico. Ademais, vale enfatizar a dupla demanda da pesquisa profissional, isto é, da necessidade de satisfazer as dimensões crítico-analítica e propositiva, dando conta de um problema de pesquisa e de um problema prático.

Um problema prático origina-se na realidade, [...]. Mas, antes de resolver um problema *prático*, você pode precisar propor e resolver um problema *de pesquisa*. Um problema de pesquisa origina-se na mente, a partir de um conhecimento incompleto ou uma compreensão falha. Você pode propor um problema de pesquisa por que precisa resolver um problema prático, mas não resolve um problema prático apenas resolvendo um problema de pesquisa. (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2008, p.66).

Ensaiai soluções para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem leva à necessidade de radicalizar o enfoque, superando a abordagem educacional bancária. Isso envolve expor as raízes dos problemas e promover a construção colaborativa de conhecimentos. É importante destacar que o enfoque de uma problemática de pesquisa é, acima de tudo, um fenômeno crivado por uma epistemologia.

Neste sentido, o necessário distanciamento metodológico, inerente à objetividade científica, não se deve confundir com nenhuma pretensão de neutralidade, pois o conhecimento é permeado por juízos de valor. Este estudo se orienta pelos princípios da tecnodocência para a promoção de uma aprendizagem crítico-significativa em História que integra a concepção de educação histórica definida por Barca (2001, 2006) e Schmidt (2006, 2009, 2019), alinhando-se, portanto, com os pressupostos concebidos por Lee (2006, 2016) para uma literacia histórica e história transformativa. Antes, porém, vale lembrar que a ideia de uma literacia disciplinar não é exclusiva da História, integrando um amplo contexto de revisões sobre prescrições e práticas de ensino. Assim, um paradigma para a história ensinada que se queira científico deve, reunidas essas condições, estabelecer critérios de objetividade e validação do pensamento histórico.

A disputa pelo lugar da História é a disputa pela legitimidade dos discursos sobre o passado. A pessoa historicamente letrada pode medrar em sua capacidade de orientação intencional no tempo, isso implica mapear “pré-conceitos”, o que seria o ponto de partida para desconstruções, ressignificações e sínteses. Concomitante aos esforços de impessoalizar a redação acadêmica em prol de um caráter dito científico, é oportuno também que haja um empenho de escrita em direção a posturas de alteridade, empatia e compreensão de mundo mais plural, mitigando o preconceito linguístico.

Desde que se rompeu com a suposta imparcialidade que pretendia contar a história “tal qual aconteceu”, talvez a maior ameaça à cientificidade da História se tenha dado com as ideias de extremo relativismo das abordagens ditas “pós-modernas” que tendem a negar qualquer enquadramento epistemológico da realidade (BARCA, 2001). Não obstante, é correto assumir que existe uma lógica própria do conhecimento histórico, sendo este pela sua natureza, “(a) provisório e incompleto (mas não, por isso inverídico), (b) seletivo (mas não, por isso inverídico), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas), e, portanto, só ‘verdadeiro’ dentro do campo definido” (THOMPSON, 1981, p. 49).

O professor tem que entender a educação como o historiador tem que entender a história – isto é, hermeneuticamente, como um tipo de texto constituído por forças humanas intencionais e contendo um sentido que pode ser decifrado, revelando as próprias intenções do leitor e as possibilidades de interação entre texto e leitor. A pressuposição dessa concepção hermenêutica historicista é que a história é constituída por forças mentais, que o historiador, sendo um intérprete ativo, pode “repensar” ou apropriar, e que guiam suas questões históricas e interpretações. Alcançar o conhecimento empírico do passado poderia levar a um insight sobre o movimento das forças do presente. Esse insight poderia permitir àqueles que adquirem conhecimento histórico a viver dentro da corrente principal do desenvolvimento histórico e acomodar sua vida política a ela. Tanto a didática da história quanto a ciência histórica compartilharam esta posição historicista. Ambas postulam a mesma ideia de “forças educativas” (Bildungskräfte) do desenvolvimento histórico. Mas o relacionamento formal entre a história e a didática da história era caracterizada por uma estrita divisão de trabalho. Os estudos históricos estavam ainda limitados um padrão puramente acadêmico ou “científico” de auto-entendimento. (RÜSEN, 2006 p. 9-10).

Tempo, Espaço e Sujeito são categorias primordiais à História, seja enquanto objeto do conhecimento, enquanto narrativa, ou para se aprender através do passado. Contextualizar um fato historicamente tem início com a delimitação de época, lugar e autoria. Não sendo coerente um recorte historiográfico que não responda, inicialmente, três questões: Quem? Quando? E, onde? Mesmo que já se tenha apregoado a existência de uma “história sem sujeitos”, ainda assim, em História, essa triangulação categórica resulta em um modo do pensar diacrônico, não exclusivo, mas indispensável à qualidade do saber histórico que se produz. Basta sublinhar que as obras pseudo-historiográficas, algumas até *best-sellers*, que se furtam de

realizar essa contextualização, facilmente incorrem em anacronismos. Todavia, as três categorias supraditas, sozinhas, não conferem à ciência da história ou ao ensino-aprendizagem em História toda sua potencialidade epistemológica.

O ensino de história pode aderir ao tradicionalismo dos fatos e à ordem cronológica, descrevendo somente os feitos dos “grandes heróis” a partir de uma perspectiva linear do tempo, numa sequência fechada e imutável que separa o passado do presente. Com isso, os dispositivos técnicos compilados pelas TDIC funcionariam, enquanto suporte, apenas como plataformas sofisticadas de memorização e reprodução, em nada contribuindo para o desenvolvimento de uma história crítica e transformadora.

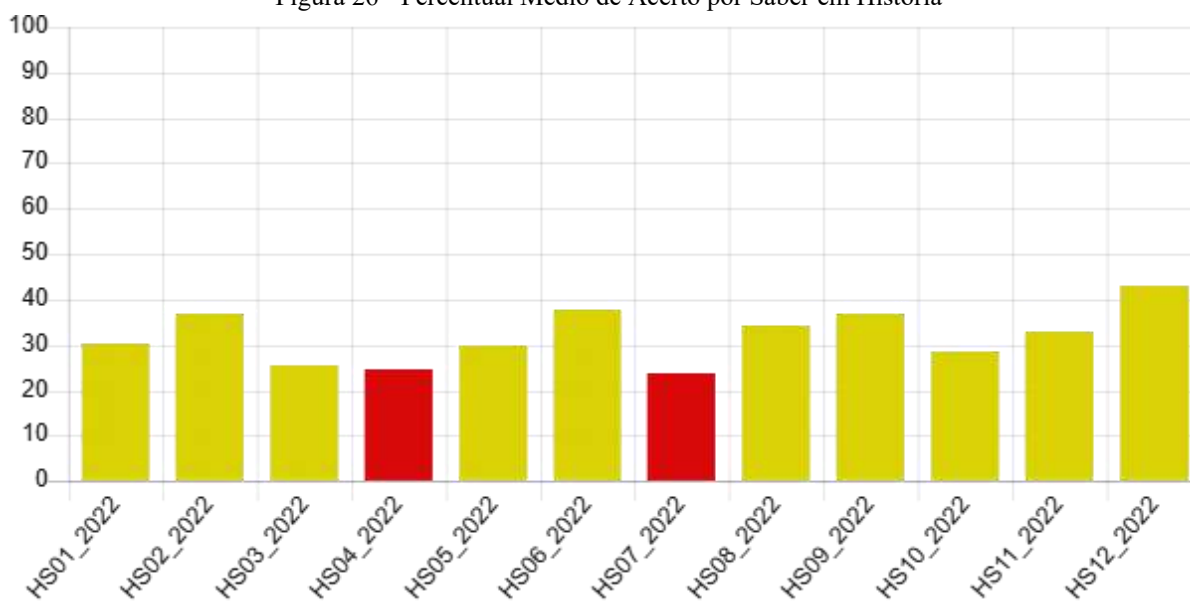
Quando são encorajadas narrativas idílicas que glorificam o passado, ressaltando o viés dos “vencedores”, emerge um sentido xenófobo e reducionista da história, comumente etnocêntrico. Por tal feita, dá-se a fabricação, ou reprodução, do lugar de barbárie, passividade e inutilidade daqueles que são silenciados, ou invisibilizados, privados do direito à própria memória. O risco do emprego superficial das TDIC na educação formal não está apenas em pensar o artefato como fim em si, mas também na utilização de artefatos tecnológicos para dar uma roupagem dinâmica ao ensino cinemático.

A possibilidade de analisar conjunturas apartadas de suas estruturas retira o dinamismo das ações educativas, isso não significa que a reconstituição da cadeia de eventos históricos deva se voltar a um retorno às “origens” dos temas abordados, representa mesmo a necessidade de consolidar uma ponte entre o micro e o macro, o estrito e o geral²⁰⁹. Conforme Duarte (2003), “a afirmação de que ‘não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas’ é tipicamente pós-moderna” (p. 612). Evidencia-se que o pragmatismo presente nos projetos liberais de educação, como no “Novo Ensino Médio, apoia-se na chamada falácia da evidência suprimida, quando são omitidas todas as contradições de uma tese ou conjunto propositivo.

Um exemplo elucidativo do tipo bazófia presente no “Novo” Ensino Médio está na adoção do pressuposto que, ao ingressar no Ensino Médio, os(as) estudantes já dominam suficientemente os conteúdos e competências do Ensino Fundamental, sendo plenamente capazes de trabalharem com níveis elevados de abstração. No entanto, divergindo de tal suposição assumida pela governamentalidade, os resultados da avaliação diagnóstica realizado no início de 2022 com alunos e alunas que ingressaram na 1ª série (nível médio) apontam para uma sensível defasagem quanto ao domínio de habilidades e conteúdos da etapa anterior.

²⁰⁹ Cf. Rosental (1998).

Figura 26 - Percentual Médio de Acerto por Saber em História



Fonte: SISEDU, Coded/CED, SEDUC-CE, 2022.

Considerando a BNCC e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a avaliação diagnóstica em questão é composta por uma escala de proficiência pensada para a mensuração de 12 saberes (descritores) – elencados na Tabela 2 – sobre os quais os(as) estudantes que ingressam no nível médio supostamente já teriam domínio, mas conforme os resultados observados (Figura 26), nenhuma das competências aferidas chegou sequer ao nível intermediário, com duas apresentando um percentual de acerto inferior a 25%, situação considerada “muito crítica” pela própria métrica do exame.

Tabela 2 - Percentual de acerto por Saber de Referência em História, 1ª série, 2022.

LISTA DE SABERES DE HISTÓRIA	PERCENTUAL DE ACERTO
HS01_2022 - Conhecer diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	30,33%
HS02_2022 - Compreender a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	37,05%
HS03_2022 - Conhecer as diversas teorias sobre origem e/ou povoamento da América, modos de vida, a relação com a natureza, práticas culturais.	25,41%
HS04_2022 - Analisar o surgimento das primeiras civilizações, relacionar com as mudanças na natureza e identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África (egípcios) e no Oriente Médio (mesopotâmicos) distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	24,59%

LISTA DE SABERES DE HISTÓRIA	PERCENTUAL DE ACERTO
HS05_2022 - Conhecer, identificar e analisar os espaços territoriais e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos de diferentes sociedades africanas antes da chegada dos europeus.	29,75%
HS06_2022 - Conhecer a Antiguidade Clássica e compreender as características da Grécia e da Roma Antiga quanto a formação, surgimento da pólis, configurações sociais, políticas, culturais e os elementos geradores da destruição dos impérios do Mundo Antigo (Grécia e Roma).	37,70%
HS07_2022 - Conhecer os povos “bárbaros”, analisar sua organização econômica, política, social e cultural relacionando suas características com as dos povos romanos.	23,77%
HS08_2022 - Compreender as características da organização econômica, política, cultural e social na Idade Média e os fatores que contribuíram para a desintegração do sistema feudal.	34,43%
HS09_2022 - Compreender o significado de “modernidade”, identificando suas características e os processos de formação e consolidação das monarquias com vistas à compreensão do mercantilismo e das razões da centralização política.	36,89%
HS10_2022 - Compreender a escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval e analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	28,69%
HS11_2022 - Analisar as conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	32,79%
HS12_2022 - Compreender a ação dos europeus no mundo atlântico e descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências	42,98%

Fonte: SISEDU, saberes das matrizes de referência de História, Coded/CED, SEDUC-CE, 2022.

A Tabela 2 apresenta informações sobre o desempenho de alunos e alunas em relação a cada descritor (ou “saber”). É possível identificar, conforme os resultados da avaliação, grupos de estudantes que ainda não consolidaram habilidades específicas requeridas por cada saber. Além disso, pressupõe que a avaliação também pode fornecer informações sobre as operações mentais desenvolvidas pelos alunos e alunas durante o processo de realização do teste. Com base nestas informações, a rede estadual de ensino sugere que os(as) professores(as) possam utilizar orientações didáticas específicas para ajudar os(as) estudantes que apresentaram dificuldades em desenvolver habilidades necessárias para cada descritor.

Em resumo, os dados apresentados refutam o pressuposto da BNCCEM com relação ao domínio que estudantes oriundos do Ensino Fundamental teriam sobre os conteúdos e habilidades desta etapa da educação básica. A importância de avaliações diagnósticas como ferramenta para identificar conhecimentos que alunos e alunas ainda precisam desenvolver,

torna-se um dado vazio quando submetida a um sistema meritocrático com austeridade de metas inflexíveis, como é o “Novo” Ensino Médio. Em teoria, as informações fornecidas serviriam para que os(as) professores(as) possam orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais objetiva, mas ao elevar qualquer sistema uniforme de avaliação acima das condicionantes locais, desestimula-se a busca por incorporar a realidade vivida às aulas.

Partindo de questões atinentes ao saber escolar e ao ensino de história no pensar sobre uma práxis pertinente à disciplina em si, conforme Della Cruz e Souza (2013), o saber histórico escolar, grosso modo, assenta-se sobre a historiografia, isto é, o saber histórico produzido no ambiente escolar lança mão daquilo que é produzido pela historiografia, mas é traduzido por sujeitos que agregam “outros conhecimentos de seu cotidiano e particularidades de sua comunidade, constituindo um conjunto de experiências que resultarão em um saber muito peculiar.” (p.59). Entretanto, tal entendimento não corresponde ao ensino emancipador que uma aula pode criar enquanto TAZ. O conhecimento escolar não é mera “peculiaridade”, ele pode e deve ser usado para estimular uma consciência histórica crítica e reflexiva, guiado por uma literacia histórica transformativa.

Deste ponto de vista, pode-se afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, em igual título que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas, ou seja, uma das esferas em que o social, através de seus atores, seus movimentos sociais, suas políticas e suas organizações, volta-se reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações. (TARDIF; LESSARD, 2008, p.5).

Sem os crivos analíticos que a literacia histórica pode conferir, é possível verificar construções narrativas do passado que produzem equívocos na busca de apreender o passado apenas com o filtro do senso comum (LEE, 2016). Isso ocorre porque análises dedutivas ou indutivas são necessárias à ciência – dadas as limitações do espaço amostral de qualquer pesquisa – e uma leitura descomprometida com a ética humanista e com o bem-estar coletivo pode desumanizar quaisquer dados, acontecimentos ou discursos, colocando o conhecimento humano contra a humanidade.

De acordo com Duarte (2003), existe uma real dificuldade em separar ideologias pedagógicas neoliberais associadas ao pós-modernismo. O autor se baseia na tese de que pós-modernismo e neoliberalismo são duas faces da mesma ideologia, apesar de muitos autores pós-modernos se considerarem “de esquerda” e se oporem ao neoliberalismo. Isso porque tanto o pragmatismo neoliberal quanto o ceticismo epistemológico pós-moderno são unidos na adoração da subjetividade na sociedade capitalista contemporânea. Com isso, a crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana feita por ele, aborda a

complexidade do tema e sugere que existe uma relação entre o pós-modernismo e o neoliberalismo, apesar de qualquer aparente oposição.

Uma adversidade encontrada por esta pesquisa ocorreu no diálogo com elementos aparentemente “pós-modernos”, posto que utilizados com fundamentação epistêmica de produções que aderem ao pragmatismo funcionalista. Entretanto, acredita-se que o “sequestro” de nomes da literatura crítica pelo neoliberalismo, como ocorre com Paulo Freire, dá-se por uma tergiversação reducionista que não invalida a pesquisa feita de modo crítico sobre as mesmas referências. Desse modo, orientando-se pelos trabalhos de Barca (2004, 2005) quanto aos paradigmas educativos, admitem-se, nesta pesquisa, três modelos pedagógicos que uma aula de história pode assumir em função da lógica, saberes, recursos, avaliação e efeitos sociais, conforme o quadro contendo os parâmetros para a aula-oficina.

Quadro 8 - Paradigmas Educativos por modelo de aula.

	Modelo de aula-conferência (tradicional)	Modelo de aula-colóquio (behaviorista)	Modelo de aula-oficina
Lógica	Aluno, tábua rasa; professor, conferencista e ator	Aluno objeto de formação a ser motivado professor planejador de recursos e mediador	Aluno agente de sua formação com ideias aluno agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas; professor investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	Modelo do saber e do desvio	Modelo de saber multifacetado	Modelo do saber multifacetado com vários níveis: - senso comum; - ciência; - epistemologia
Recursos	' <i>Magister dixit</i> ' – aula conferência	As mídias e as novas tecnologias	Múltiplos recursos intervenientes da aula-oficina
Avaliação	Testes escritos	Testes escritos e diálogos informais	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	Produtos sociais	Atores sociais	Agentes sociais

Fonte: Barca, 2004 (adaptado).

Para a composição de uma aula condizente com o modelo da aula-oficina, demanda-se um planejamento alinhado à educação histórica. Observando os critérios relacionados no Quadro 8, é possível pensar para além da dicotomização entre “tradicional” e “inovador”. Todavia, como se demonstra neste capítulo, o modelo de aula-colóquio, que projeta a psicologização da educação é interpretado como satisfatório por uma parte considerável da literatura, sobretudo pelos modelos liberais, bem como é o mais usual entre docentes do nível

médio, conforme o recorte adotado. Por isso, é possível afirmar que os modelos liberais acrílicos ou as formas crítico-reprodutivistas são as formas predominantes no Ensino Médio brasileiro, constatação preocupante, dado que no modelo behaviorista assenta uma equivocada aparência de ensino democrático e de protagonismo discente, que na prática não há.

[...] a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se a sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído nas aulas pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática. (BARCA, 2004, p. 132).

Por isso, tanto as aulas ministradas no modelo tradicional (não-crítico), quanto no modelo de aula-colóquio (crítico-reprodutivista) não promovem real autonomia e protagonismo discente, dado que ambos ainda se centram no conteudismo da figura docente. Seja pela postura de detentor do saber, ou pela postura de avaliar a participação dos estudantes como juiz – mediador do certo e errado –, em ambas a relação ainda é verticalizada. No primeiro caso os professores e professoras se colocam como fontes diretas do saber, no segundo, até se admite a adição dos conhecimentos prévios dos estudantes ou de saberes externos, mas os docentes ainda se colocam como “donos da razão”, não mais como guardiães do conhecimento, mas como magistrados da crítica. A crítica aos conteúdos não é tecida pelos(as) estudantes, mas por docentes, que buscam transmitir a(o)s estudantes a própria condição de juízos sobre a orientação temporal na vida prática, ou seja, transmitir a “forma correta” de ler o mundo.

Para promover uma aprendizagem histórica crítico-significativa, não basta apenas ir além da estagnada condição de “dar aula” (ensino estático). Aqueles professores e professoras que eventualmente trabalham com jogos enquanto Objetos de Aprendizagem (OA), que lançam mão das mais recentes mídias sociais, ou mesmo, fazem os alunos e alunas interpretarem fontes históricas, cujas quais os estudantes não manifestaram nenhum interesse prévio ou opção de escolha, muito provavelmente – por desconsideração ou desconhecimento – são docentes que reprodutores da ideologia da competência, achando-se empreendedores pedagógicos de uma docência “progressista” e até operando conhecimentos avançados em computação e letramento digital (ensino cinemático), mas sem empenho em alinhar prática e pesquisa de forma contra-hegemônica.

O caminho rumo a uma práxis crítico não-reprodutivista não se dá a esmo. Deve haver uma mobilização da consciência histórica em função de uma consciência de classe que pensa uma historicidade para além do capital. Sem isso, constroem-se carreiras acadêmicas,

mestrado, doutorado, etc., bem como ações docentes, tudo de modo acrítico, ou crítico-reprodutivista, em favor do *status quo*.

No século XXI, é massiva a ideia de ser essencial que os(as) profissionais da Educação trabalhem integrando o ensino com tecnologias em constante evolução. Para efetivar a aprendizagem neste cenário, parece crucial não apenas compreender os recursos tecnológicos disponíveis, mas também saber como planejar atividades e estratégias pedagógicas eficazes para atingir os objetivos estabelecidos. É inegável que o universo virtual importa à educação, bem como reconhecer o potencial pedagógico das novas tecnologias. Todavia, o que os documentos curriculares oficiais não consideram ao explicar como isso deve ser feito, é sobre como proceder na realidade prática, ou seja, tanto as DCNEM quanto a BNCCEM orientam a composição curricular em cenários ideais, não apresentando exemplos concretos de estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos submetidos a avaliação randômica em condições reais.

Certamente que uma das primeiras contra-argumentações seria: “O currículo é construído pela escola de acordo com cada realidade”. E, incondicionalmente, esta é uma premissa correta, e justamente por tal afirmação ser incontornável é que se pode afirmar que o “Novo” Ensino Médio é um retrocesso. A EEMTI acompanhada neste estudo, situada na região mais central da cidade de Fortaleza, possui uma área total de aproximadamente 6000m². De todo o terreno que compõe o espaço escolar, menos de 50% é de área construída, isto é, há muita área verde a céu aberto, com grande potencial para projetos de educação ecossustentável e atividades empíricas. No entanto, o currículo do “Novo” Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará, tem caráter impositivo, a chamada “parte flexível” – que não possui, de fato, nenhuma flexibilidade – constituem Itinerários Formativos que já chegam prontos. Os(as) professores(as), agora meros aplicadores, não possuem nem mais a autonomia de planejarem aulas para além da Base.

Desse modo, além de ser possível, mais uma vez, verificar outro exemplo da falácia da evidência suprimida no “Novo” Ensino Médio, nota-se que, para quase a totalidade dos componentes curriculares, o instrucionismo (neo)tecnicista é o modelo predominante na última etapa da educação básica no Brasil. Esta EEMTI que conta com enorme potencial de pensar um currículo mais conectado, materialmente, à natureza, foi obrigada a seguir as disciplinas prontas verticalmente impostas pela Secretaria de Educação, fazendo com que o foco do currículo real seja nas TDIC, mas primordialmente pelo viés do consumo.

Felizmente, para esta pesquisa, foi possível acompanhar todo o processo de implantação curricular do “Novo” Ensino Médio, em escolas públicas e privadas. Verificou-se, como primeiro entrave, não haverem recursos de informática suficientes para realizar o que os

planos de aulas prontos exigiam, já que é inviável o ensino de Computação em uma escola sem computadores e sem internet. Mais fácil, para a realidade da EEMTI acompanhada, por exemplo, seria construir hortas, projetos de irrigação, trabalhar com economia verde. Porém, no “Novo” Ensino Médio, pelo menos na rede pública cearense, não há liberdade para as escolas criarem e adequarem o currículo escolar de acordo com a própria realidade, o currículo cearense do “Novo” Ensino Médio é sobre trilhos, ou melhor, sobre “trilhas”, permitindo-se apenas adaptações pontuais.

Tomar o Ceará como exemplo para a educação nacional é o ardil mais estratégico da governamentalidade e dos agentes do empresariamento nos discursos em defesa do NEM. É desonesto apresentar resultados das EEEPs e EEMTIs em avaliações feitas ainda sob “antigo” Ensino Médio como se servissem para defender a Reforma de 2017. O que dissertação veio demonstrar é justamente o retrocesso que é o “Novo” Ensino Médio, especialmente no caso do Ceará, que já possuía um modelo de escola em tempo integral bem superior ao que foi imposto pela Reforma de 2017.

As limitações estipuladas pela governamentalidade tornam ainda mais importante a ação educativa contra-hegemônica e problematizadora da história ensinada. Se os sujeitos pensam historicamente a partir dos meios que lhes são próprios, ao se introduzir um currículo descolado dos meios materiais concretos, encetando as aulas e conteúdos levados para o campo da abstração, o “Novo” Ensino Médio afirma seu caráter de ensino tradicional, retrogrado e acrítico, dado o alcance nacional da Reforma, o “Novo” Ensino Médio afirma seu caráter sectário, segregacionista, confirmando a existência de um **projeto de dualismo escolar**. E ainda, ao retirar dos professores e professoras a autonomia sobre o próprio planejamento, o “Novo” Ensino Médio atesta seu caráter contraditório quanto a promoção da autonomia. Ante a tudo isso, cabe a(o) professor(a) historiador(a) mostrar, com recortes espaço-temporais, como nada do que é cultural existe alheio à contingência.

As TDIC são um fenômeno cultural, portanto, é tacanho supor que uma determinada metodologia ou conjunto de instruções prontas poderia resolver problemas educacionais complexos e heterogêneos. Além disso, em Educação, método não se copia. Cada agente envolvido no processo educativo tem a responsabilidade de contribuir abertamente e com autonomia para um ensino-aprendizagem que desenvolva o conhecimento escolar.

No início do terceiro milênio, com diversas temporalidades se cruzam em um mundo cada vez mais interligado, há uma disputa sobre o entendimento da chamada globalização. Esta não deve ser lida apenas como um fenômeno do tempo presente, descolado de sua historicidade, mas como um processo de séculos. Portanto, se o objetivo for um

conhecimento não-reprodutivista, não basta replicar mais do mesmo, não é preciso mais matrizes de competências e habilidades, e sim de outras, com menos “truques”, menos “receitas” de aulas prontas, menos terceirização da produção do conhecimento (leia-se Objetos de Aprendizagem), menos maneiras de reinventar a roda. Método é um caminho, seja qual for o caminho escolhido, como caminho de construção do conhecimento escolar, o mais importante é deixar alunos e alunas aprenderem sobre si e sobre o mundo sob uma leitura crítica não-reprodutivista.

Nesse contexto, partir da realidade dos(as) estudantes não é apenas sondar o que se conhece sobre determinado assunto, é acolher e integrar a realidade discente à construção do conhecimento, pois a ancoragem, ou a familiaridade, ocorre em relação a vida prática, não aos conteúdos disciplinares, só então que se procede a abstração teórico-metodológica. No ensino-aprendizagem em História, tais etapas auxiliam na montagem de uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF) em favor do desenvolvimento do pensamento histórico. Mas essa fundamentação rumo ao conceito de literacia histórica, como proposto por Lee (2006), não é livre de críticas e pelo menos uma delas se mostra contundente. Em estudo de 2014, Patrícia Azevedo elenca observações pertinentes quanto ao conceito de literacia histórica de Peter Lee.

I) “A crítica apresentada pelo autor aos processos de ensino nos parece ingênua e carecendo de densidade em relação as questões sócio-históricas que o fazer está circunstanciado. Não basta conhecer os pré-conceitos trazidos pelos alunos. [...] Esse conhecimento do outro é apenas a ponta do iceberg na construção do conhecimento histórico e na problematização do saber que o aluno traz do mundo da vida para a dinâmica da sala de aula.”

II) “indica uma visão calcada na concepção de racionalidade técnica. Nesta perspectiva o saber é apresentado como linear e mecânico entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, o professor ao dominar os caminhos da operação garantiria a instalação e propagação da literacia histórica nos alunos;

III) “o autor deposita no professor a tarefa de buscar formas para promover a literacia histórica em condições independentes e idealizadas, uma ação que ele como protagonista possui uma suposta autonomia e condições de realizar por seus esforços e competência pedagógica.[...] Muitas vezes independem do protagonista do ensino ‘o professor’ e dos protagonistas do aprendido ‘os alunos’ a tarefa de fazer um conhecimento ensinável e aprendido é impactada por outras questões não exclusivamente pertinente a ação ensino-aprendizagem em seu sentido estrito.” (p. 7).

O artigo “Em direção a um conceito de literacia histórica” (LEE, 2006), que ganha destaque na análise feita por Azevedo (2014), certamente tenciona um caráter idealista do papel da História, até se desviando o diálogo com outras áreas do saber. Todavia, o primeiro ponto citado pela autora, bem como outros hiatos já foram preenchidos, inclusive por Peter Lee, como no estudo “Literacia histórica e história transformativa”, complementando as ideias lançadas uma década antes e argumentando que a educação histórica não é uma “engenharia social” (LEE, 2016, p. 131).

Quanto a linearidade, não parece congruente tal adjetivação pois a estrutura histórica utilizável (UHF) é aberta, perante a qual “diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas” (LEE, 2006, p. 147), tratando-se de uma estrutura complexa, portanto, não linear.²¹⁰ Já em relação ao último dos três problemas citados, se o que se deseja é construir um paradigma estruturante como suporte à literacia histórica, essa tarefa cabe sim, a cada docente, – inseridos em conjunturas distintas – propor soluções “operacionalizáveis” para o ensino-aprendizagem em História. Azevedo (2014), entretanto, é bastante perspicaz ao chamar atenção para um “risco da literária histórica de Peter Lee”, ressaltando que minimizar o polo do ensino e por o foco na aprendizagem se pode abrir caminho para a precarização.

No geral, o que caracteriza a ciência, sobremaneira no século XXI, é formação de redes. Não se pode mais esperar por trabalhos “completos”, pelo menos não definitivamente, cabendo a cada pesquisador o papel de atuar, “preenchendo espaços”, mas, principalmente, formatando os saberes. Parte das questões que Lee (2006) deixou “em aberto”, foi por ele revisitada em publicação de 2016 ao reexaminar a educação histórica, foram elencados alguns problemas, ou carências, em relação às formas de apresentação do conhecimento histórico por parte de crianças e jovens: uma, quanto aos conceitos substantivos *do* passado, implicando a definição literal dos termos; outra, quanto aos conceitos substantivos *no* passado, derivando do fato de que o significado de um conceito pode mudar ao longo do tempo; e uma última, que está na lacuna entre o senso comum cotidiano e a História, ocorrendo no nível dos conceitos de segunda ordem.²¹¹

Urge superar o jargão no qual desenvolver o pensamento histórico diz respeito a capacidade de “conhecer o passado para melhor entender o presente e mudar o futuro.” A história ensinada, aqui constituída com base na literacia histórica, não se abstém de transmitir fatos e datas, tampouco de conferir autonomia ao ser aprendente, processo que não ocorre sem a radicalização do processo de ensino-aprendizagem. A mesmo tempo, procura-se desenvolver habilidades específicas dos campos da História e por isso, entendendo como reducionistas e desconexas as orientações curriculares das DCNEM (2018) e da BNCCEM, volta-se à formação de uma consciência de classe para si. Nesse intuito é que se propõe mobilizar a consciência histórica, aqui entendida como

²¹⁰ Segundo a teoria da complexidade, sistemas abertos tendem a formar “redes”, sendo assim não lineares. (MORIN, 2009).

²¹¹ “Esses termos são usados para distinguir os conceitos que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos) dos conceitos que eles usam em seus relatos substantivos do passado (por exemplo, camponês, empresário, bispo, exército, sexo).” (LEE, 2016, p. 118).

[...] a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária. [...] se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2010, p. 56-57).

Se para a pedagogia histórico-crítica, o papel da educação escolar é possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, de acordo com Saviani (1999) e Porto (2002). A proposta de constituição metódica da ciência da história, segundo Rüsen (2007, 2010), estabelece a base para uma objetividade científica do conhecimento histórico. Nesse ponto é preciso atenção na aproximação entre a história ensinada e a vida prática, sem se incorrer em “cientificismo” ou “utilitarismo”. Essa sistematização da didática da história é que fundamenta uma literacia histórica de base científica e potencialmente não excludente, pois “todo pensamento histórico, em quaisquer das suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica.” (RÜSEN, 2010, p. 56).

É a partir da matriz de interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico²¹² que Lee (2006) estabelece o ponto de partida para uma noção “operacional” de literacia histórica. “Se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado.” (p. 145). Este é um processo que se assemelha a construção de um mapa, não no rigor da linha cartesiana, mas com a alteridade do viés cultural.

O “mapa” é uma malha política abstrata, uma *proibição* gigantesca imposta pela condicionante do Estado “Especializado” até que para a maioria de nós o mapa *se torne* território. [...] ainda assim o mapa continua sendo uma abstração, porque não pode cobrir a Terra com a precisão 1:1 [...] O mapa não é exato, o mapa *não pode* ser exato. [...] Estamos à procura de “espaços” – dos momentos em que estejam relativamente abertos, seja por negligência do Estado ou pelo fato de terem passado despercebidos pelos cartógrafos (BEY, 2004, p.22-23).

Por isso, é possível que duas pessoas com o mesmo mapa realizem percursos diferentes, do mesmo modo duas pesquisas com o mesmo objeto podem seguir metodologias distintas. O método cartográfico aqui empregado não se encerra na produção de uma “planta baixa”, mas na apresentação e descrição de um percurso, considerando dois aspectos, em especial: um mapa é um discurso, não uma fórmula, ele oferece maior liberdade; e, ademais, um mapa não impõe ritmo, ele não determina a velocidade dos passos, um mapa não pode responder todas as perguntas sobre o que há no percurso, ele indica apenas a distância de onde

²¹² São eles: *Interesses* (carências de orientação no tempo, interpretadas); *Ideias* (perspectivas orientadoras da experiência do passado); *Métodos* (regras da pesquisa empírica); *Formas* (de apresentação) e *Funções* (de orientação existencial). (RÜSEN, 2010).

se está em relação aonde se pretende ir. Como bem afirmou Machado (1983), “*no hay camino, se hace camino al andar.*” (p.113).

A Tecnodocência se apresenta, justamente, como uma alternativa diversa aos modelos liberais reprodutivistas. Assim, diferentemente dos Objetos de Aprendizagem (AO), que apenas dão uma nova roupagem à educação bancária, a criação de Materiais Autorias Digitais Educacionais (MADEs), como orienta a tecnodocência, conferem protagonismo com autonomia. Os MADEs são sempre produções do ser aprendente, de modo individual ou coletivo, sob a orientação de um(a) professor(a), mas nunca sob intervenção vertical deste(a), de modo que a autonomia criativa dos(as) estudantes é um dos principais critérios da produção de um MADE. Abrindo-se a possibilidade de uma dinâmica contra-hegemônica para uma aprendizagem histórica crítico-significativa.

A proposta para o emprego de MADEs na história ensinada é apresentada ao longo deste capítulo, com produções didáticas que podem ser acessadas via *QR Code* (APÊNDICE B), cujo principal “produto” é, de fato, imaterial, posto que projeta a urdidura de uma tecnologia e não somente de um artefato tecnológico. Portando, entenda-se que a dimensão propositiva deste trabalho é teórico-metodológica, com aplicabilidade delimitada por seu contexto de produção, carregado com historicidade e as expectativas de alunos, alunas e alunes responsáveis por sua criação. Pensado mais como meio e menos como finalidade, concebido como “*framework*” e não como ferramenta “*plug and play*”, assim, o “produto final” desta dissertação consiste na organização de “critérios” objetivos ou princípios, que orientam à tecitura de uma UHF.

4.1 Eu não sou racista²¹³

Uma constatação que se evidenciou no trato com os documentos curriculares foi a de que a Base tem cor, tem gênero e uma afetividade específica, a BNCC é cis-heteronormativa e não escapa ao pacto narcísico da branquitude. Além disto, apesar de a ideologia privatista que orienta os documentos curriculares ser normativamente laica, a Base não torna operacional o combate à discriminação religiosa. Ao longo desta pesquisa, inicialmente, aventou-se a hipótese de que a maior resistência à implementação de uma prática educativa contra-hegemônica estaria nos(as) estudantes, nas famílias e em outras eventuais variáveis que envolvem o contexto

²¹³ Música de Nego Max inspirada na obra “*I’m not racist*” de Joyner Lucas. Vozes de Nego Max e Léo Malara, mixagem e masterização por DropAllien. Maringá: LSF Suburbano, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/PTyyQ>. Acesso em: 12 out. 2021.

específico de cada sujeito. Todavia, a pressuposição de que a escola em si seria uma TAZ, não se sustentou, pois, no “chão da escola” há muitos arautos da governamentalidade e do empresariamento. Por isso, no intuito de confirmar a permanência da servidão voluntária e da ideologia hiperliberal do desempenho, procedeu-se a investigação sobre as ideologias docentes.

Através de uma breve pesquisa exploratória, procurou-se observar, por meio da percepção dos(as) respondentes, alguns diferentes tipos de preconceito que se fazem presentes no cotidiano escolar e como se manifestam. Um primeiro questionário, mais extenso, teve como público alvo somente docentes das etapas do Ensino Fundamental e Médio. Um questionário semiestruturado aplicado a 32 professores e professoras – Questionário Educação, Tecnologia e Sociedade – atuantes exclusivamente na Educação Básica, em instituições públicas e privadas. Tal instrumental acabou se destacando como parte importante das análises e considerações desta dissertação.

Apesar da participação ter priorizados professores e professoras das CHSA, são apresentados aqui apenas os resultados referentes aos dados produzidos pelas respostas de profissionais com graduação em História, totalizando 21 voluntários(as). O questionário possibilita uma análise quali-quantitativa da contribuição de cada respondente, mas foram observados neste estudo tão somente as questões objetivas e quantificáveis. Foram dispostas, nesta seção, somente questões relativas ao tema Diversidade e Preconceito. Portanto, trata-se de uma seção do Questionário Educação, Tecnologia e Sociedade ligada à ação-reflexão docente.

Quadro 9 - Escola e Preconceito: respostas dos(as) 21 docentes com formação em História

Você já presenciou algum caso de:					Você se considera	Você já praticou algum ato de preconceito na escola?
racismo ou preconceito étnico na escola?	<i>LGBTfobia</i> na escola?	machismo /misoginia na escola?	capacitismo na escola?	discriminação religiosa escola?		
Não	Não	Não	Sim	Sim	Pardo/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Outro/a, Preta de pele clara	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Preto/a	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Não
Não	Sim	Sim	Não	Sim	Pardo/a	Não

Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, <i>LGBTfobia</i>
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Sim, machismo/misoginia
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia, capacitismo
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pardo/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i>
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i> , capacitismo
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Preto/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i> , capacitismo, preconceito religioso
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, machismo/misoginia, <i>LGBTfobia</i> , Injúria racial ou étnica., capacitismo, preconceito religioso
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Branco/a	Sim, preconceito religioso

Fonte: O autor, via Formulários Google, 2022.

Partindo das informações contidas no Quadro 9, algumas escolhas procedimentais da pesquisa demandam a delimitação de um recorte temático de acordo com os objetivos já estipulados. Por isso, a caracterização do referido quadro é dividida em quatro parâmetros analíticos. Primeiramente, deu-se preferência por dispor as informações em uma tabulação que preservasse o nexos entre as opções de cada respondente, liame que se perderia caso cada pergunta fosse retratada separadamente.

Em segundo lugar, note-se que as cinco perguntas iniciais servem para atestar como o ambiente escolar é preenchido por todas as categorias de preconceito aqui elencadas. Mesmo assim, a maioria dos(as) participantes afirma nunca ter cometido nenhum tipo de preconceito em seu ambiente de trabalho, posição que muito contrasta com a expressiva quantidade de respostas afirmativas iniciais. Logo, entenda-se que admitir ou reconhecer posturas preconceituosas praticadas é algo que demanda não só honestidade como autoconsciência por parte dos(as) participantes da pesquisa. Note-se que apenas uma (1) pessoa autodeclarada branca reconheceu já ter cometido algum ato de discriminação étnico-racial, revelando que a branquitude obsta a efetiva conexão entre o lugar de fala e o racismo estrutural, produzindo uma “autoisenção” que atesta uma pouca sensibilidade com a pauta e carência de empatia histórica.

Um terceiro ponto que chama atenção é o fato de que, proporcionalmente, 65% dos(as) professores(as) de História são brancos, em escolas do Ceará, isso reflete ainda uma grave distorção de acesso da população negra a carreiras de nível superior. Em 2022 a política nacional de cotas para o ensino superior completou dez anos, mas pelos dados coligidos, os impactos positivos das ações afirmativas, extremamente importantes, ainda tem um longo

caminho de reparação histórica. Pelos resultados aqui compilados, a branquitude ainda permanece, em sua maioria, envolta pela colonialidade eurocêntrica, incapazes de reconhecer ou identificar atitudes discriminatórias e preconceituosas, isso introduz à ponderação seguinte.

A quarta observação remete à constatação de que as únicas pessoas que não testemunharam todos os tipos de posturas intolerantes listadas foram, justamente, aquelas que afirmaram nunca ter agido de modo preconceituoso. Conclui-se que não só a experiência é base da representação, como também a representação atua sobre a produção de sentido à experiência. Isso também explica porque o/a ‘machismo/misoginia’ é o tipo de manifestação discriminatória mais facilmente incluída na autocrítica, excluindo-se tal forma de preconceito, mais de dois terços dos(as) participantes se autoproclamariam isentos de qualquer tipo de preconceito. Vale ressaltar que há um peso (ou conflito moral) de reconhecer atitudes que são, pelo ordenamento jurídico, ilegais, como no caso do racismo, *LGBTfobia* e intolerância religiosa.

Uma pessoa branca, no Ceará, ser capaz de identificar atitudes típicas da cultura patriarcal, mas não do racismo estrutural ou recreativo apenas atesta como ainda há uma construção social que favorece a masculinidade. O que aparentemente é uma “vantagem”, em verdade aponta o contrário. O que de fato parece ocorrer é que as pessoas não tem receio nenhum em reconhecer e aceitar posturas machistas e misóginas. O ex-presidente Bolsonaro é um exemplo emblemático, pouco esforço fazia para evitar ser tachado de misógino e machista, mas por vezes negou atitudes racistas e capacitistas.²¹⁴ Ou seja, essa “facilidade” em admitir a prática de machismo/misoginia, como aqui é comprovado, pressupõe também a perigosa noção de que tal forma de hostilidade seria uma violência “menor”, conseqüentemente, por tal perspectiva canhestra, passível de ser escusada.

Se mesmo entre professores e professoras de História a dissonância cognitiva afeta tão fortemente a mobilização da consciência histórica, a solução foi projetar outros meios de evidenciar as carências de orientação. Com isso, procurou-se entender como cada sujeito se relaciona com ações de enfreamento a preconceitos. Nesse intuito, foram elaborados dois questionários estruturados sob a hipótese de que é possível evidenciar formas de ação da consciência histórica dos(as) respondentes sobre a orientação na vida prática, mesmo através de questões ordinárias do tipo múltipla escolha, teste que foi aplicado com estudantes e professores(as) da educação básica e com professores(as) em formação (graduandos(as) em História).

²¹⁴ Cf. <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2022-05-13/racismo-a-homofobia--relembre-as-falas-preconceituosas-de-bolsonaro.html.ampstories>.

Os questionários foram os mesmos para todos os públicos, neles havia a opção de indicar o nível de escolaridade, se estudante do nível médio, graduação, pós-graduação. Nesta subseção, são analisadas as percepções de estudantes e professores do Ensino Médio sobre manifestações de preconceitos em ambiente escolar, os questionários em formato de testes foram bastante relevantes.

Parte da análise se deu no intuito de avaliar como a consciência histórica é recrutada em atividades que demandam um parco conhecimento histórico factual e evidenciam preconceitos implícitos na mobilização do pensamento histórico do(a) respondente. Dois questionários foram utilizados nesta etapa, separando-se os resultados em dois grupos, docentes e discentes, incluindo-se os(as) estudantes de graduação na categoria docente. Dentro destes dois grupos há uma subdivisão entre quem cursa/cursou o Ensino Médio na rede pública ou rede privada.

Os formulários sobre trilhos no modelo de testes objetivos estão aqui expressos com o número total de participantes da pesquisa. Já os questionários semiestruturados apresentados nas seções seguintes deste capítulo, por contarem com questões dissertativas, apresentam o número menor de participantes, dada a complexidade e morosidade inerentes ao tratamento de dados qualitativos. Os dois formulários inicialmente analisados, são constituídos por questões objetivas de elaboração própria ou adaptadas de certames como o Enem, a seleção nacional do ProfHistória, vestibulares e a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).

Os estudos em Educação Histórica e Didática da História não costumam observar a avaliação objetiva quando analisam, ou sugerem, práticas de literacia histórica. (BARCA, 2004; LEE, 2006, 2016; SCHMIDT e GARCIA, 2006; SCHMIDT, 2019). Este trabalho procura realizar uma análise mais específica quanto a mobilização da consciência histórica e formas de ler o mundo através da mobilização do pensamento histórico em questões objetivas. Por entender como fluida qualquer tipologia narrativa da consciência histórica, não se procedeu uma classificação hermética de nivelamento das respostas e, por conseguinte, dos(as) respondentes, apenas a identificação das possíveis operações mentais que foram realizadas na leitura sobre fontes de primeira ou segunda ordem em relação a resolução de questões múltipla escolha. Para com isso, propor um método de seleção e composição de avaliações que assistisse aos critérios de mobilização da consciência histórica em favor da história ensinada.

Nas atividades aqui realizadas foi empregado o recurso de criação de formulários *online* (*Google Forms*). Como critérios de seleção das questões, procurou-se agrupar questões por temas, mas que versassem sobre alguns tipos de (pré)conceitos oriundos do senso comum. Com os temas previamente selecionados (Trabalho; Práticas políticas; Memória e Migrações),

foram coligidas as questões para a composição da atividade aqui enunciada, mas o percurso desta etapa sofreu um revés. A primeira versão do formulário contava com cinco questões – respectivamente, ENEM; ONHB; vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE); seleção do ProfHistória e uma autoral – sendo enviado para que os alunos respondessem sem data pré-estabelecida. Tal procedimento não logrou êxito, poucos estudantes completaram o teste e a questão do ENEM apresentou 100% de marcações idênticas.²¹⁵

Após ser reestruturada, a atividade foi dividida em dois formulários, com três questões cada, as alternativas foram modificadas. As atividades foram disponibilizadas via Formulário Google e produziram os resultados aqui reunidos. O teste é introduzido por um título que remete ao conteúdo abordado, uma imagem que também faz alusão ao tema e três perguntas de controle que coletam: endereço de e-mail, nome da instituição onde estuda ou estudou e, se o(a) respondente cursou o Ensino Médio é (antigo 2º grau) em escola pública ou particular.

Por meio dos “conceitos de segunda ordem”, que têm a capacidade de despertar a empatia dos estudantes para com o passado, e dos conceitos de primeira ordem, categorias conceituais que estruturam o conhecimento histórico, a história ensinada evidencia sua importância científica, dada a necessidade humana de “acessar” ao passado. Embora seja verdade que a interpretação histórica é influenciada pelas perspectivas dos indivíduos e grupos que a produzem, isso não significa uma ausência de critérios metodológicos que permitam a(o)s historiadoras(es) operarem o passado de maneira mais objetiva. É importante reconhecer que a busca pela razão histórica não é apenas uma questão instrumental, mas também uma relação de forças, que exigem a compreensão da História como matéria viva. A História não deve ser reduzida tão somente à disputa de narrativas, pois o trato como a memória e diálogo com fontes pode ocorrer de muitas maneiras, menos de maneira inverídica.

As questões reunidas nos dois testes foram dispostas em uma ordem fixa, porém, a sequência dos itens de múltipla escolha é randômica, ou seja, as alternativas são embaralhadas a cada acesso à página do formulário, dentre as quais apenas uma deve ser marcada. Para o exame dos dados produzidos, foram elencados, nesta etapa, os critérios de orientação temporal na articulação do pensamento histórico com base na fundamentação teórico-metodológica presentes na Educação Histórica e na Didática da História, organizados no quadro a seguir.

²¹⁵ Se por ser de fácil acesso em pesquisas na internet ou porque já são trabalhadas no Ensino Médio até a exaustão, havendo com isso, também, uma maior probabilidade de ser veiculada uma questão que eles já tivessem resolvido ao longo do Ensino Médio, não foram incluídas questões do ENEM na atividade proposta.

Quadro 10 - Parâmetros para análise da cognição histórica em questões múltipla escolha.²¹⁶

Formas de apresentação do pensamento histórico	Categorias conceituais e operações (re)construtivas da aprendizagem histórica	Definição
Quanto à natureza conceitual	Conceitos de primeira ordem (substantivos) <i>do</i> passado	Fazem parte do entendimento disciplinar (conteúdos) e estruturas do passado, correspondem a categorias substantivos do passado que mudam ao longo do tempo, por exemplo: camponês, empresário, guerra.
	Conceitos de primeira ordem (substantivos) <i>no</i> passado	São conceitos substantivos que adquiriram uma significação própria, fazendo parte de uma representação coletiva específica e se tornaram, portanto, “datados”, como: Iluminismo, Inconfidência Mineira, Guerra Fria.
	Conceitos de segunda ordem	Termos relativos à compreensão disciplinar da História, empregados na mobilização dos conceitos de primeira ordem no desenvolvimento do pensamento histórico, instrumentalizam a literacia histórica: permanência, narrativa, passado, evidência, empatia histórica.
Quanto a competência narrativa da aprendizagem	Experiência	Indica a habilidade de experienciar o tempo, ser capaz de revisitar o passado e resgatar sua qualidade temporal, passando a distingui-lo do presente.
	Interpretação	A temporalidade vivida se torna elemento-chave na interpretação das experiências passadas, na compreensão do presente e nas expectativas de futuro, presente na raiz da ação significativa da consciência histórica.
	Orientação	Essa capacidade supõe destreza em utilizar a experiência temporal para orientar a vida prática, o que envolve guiar-se por meio da compreensão da mudança temporal e vinculando a identidade humana ao conhecimento histórico.
	Motivação	O ser aprendente se torna hábil a colocar seus objetivos de vida, tanto individuais quanto coletivos, no contexto do tempo, conectando cognição e ação através de intenções, interesses e emoções, buscando persuadir aos demais e legitimar sua identidade.

Fonte: O autor, adaptado de Lee (2006; 2016) e Rösen (2010; 2011; 2015).

Partindo desses parâmetros analíticos, a qualificação das questões aplicadas nos testes realizados neste estudo, coligiu questões que pudessem servir ao propósito de evidenciar a forma como os(as) respondentes mobilizavam a consciência histórica em função da

²¹⁶ Além das quatro operações constitutivas da consciência histórica apresentadas por Rösen (2014), Miranda (2022) projeta uma 5ª possibilidade: mobilização. Esta última, representando uma parte da geração histórica de sentido que une forma, função e conteúdo da mobilização. Todavia, em sua tese, Miranda veicula a “mobilização” como ligada à práxis docente ‘na’ e ‘da’ disciplina Histórica, não ao cotidiano de todo e qualquer sujeito, em todos os momentos da vida prática, como ocorre na própria definição de Rösen sobre consciência histórica. Logo, dentro do recorte utilizado na tese de Miranda, observando professores(as)-pesquisadores(as) de nível superior, uma quinta operação mental da consciência seja mais que válida à produção epistemológica da referida tese. No entanto, ao refletir sobre as operações mentais da vida prática de qualquer sujeito, seja qual for sua condição de vida e lugar social, essa mobilização de meta-saberes pelos(as) docentes não configura uma operação realizada por todos(as). As operações que Rösen buscou legar à didática da história, ao tratar da produção histórica de sentido, são aqui aplicadas a partir das contribuições de Schmidt (2020).

consciência de classe e do lugar de fala, isso através da competência narrativa do passado e da natureza dos conceitos presentes em cada questão. O que se observou foi autonomia discente, por conta disto, produziu-se o Quadro 10, como modelo de classificação de questões objetivas quanto ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Figura 27 - Questionário “Debret”

The image shows a smartphone screen displaying a Google Form. At the top, the URL 'docs.google.com' is visible. Below the URL is a header image showing a historical scene with people carrying goods on a path. The main title of the form is 'Questões de História - Trabalho e Migrações no Brasil Colonial'. Below the title, the cover image is identified as 'Capa: "Retour d' un propriétaire" (Retorno de um proprietário), Jean-Baptiste Debret (1768-1848)'. There is a prompt to log in to Google to save progress, followed by a red asterisk indicating it is mandatory. At the bottom, there is an 'E-mail *' field with a placeholder 'Seu e-mail'.

Fonte: O Autor, via Formulários Google, 2021.

Figura 28 - Questionário “Raimundo Cela”

The image shows a smartphone screen displaying a Google Form. At the top, the URL 'docs.google.com' is visible. Below the URL is a header image showing a historical scene with a group of people, including a woman in a white dress. The main title of the form is 'Questões de História - Memória, Poder e Práticas Políticas'. Below the title, the cover image is identified as 'Capa: "Abolição dos Escravos no Ceará", óleo sobre tela, Raimundo Cela (1890-1945)'. There is a prompt to log in to Google to save progress, followed by a red asterisk indicating it is mandatory. At the bottom, there is an 'E-mail *' field with a placeholder 'Seu e-mail'.

Fonte: O Autor, via Formulários Google, 2021.

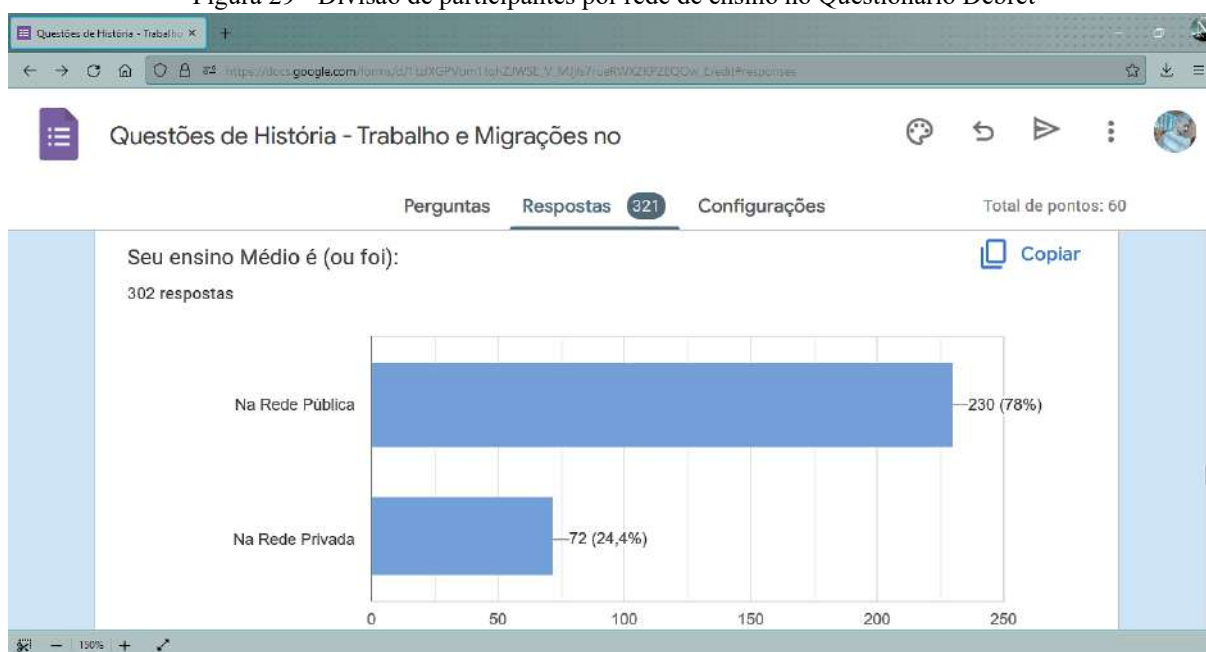
O conjunto aqui chamado de “Questionário Debret” (Figura 27), é composto por questões objetivas aqui composto por questões objetivas atinentes à temática Trabalho e Migrações. Já o teste seguinte, denominado como “Questionário Raimundo Cela” (Figura 28), é formado por questões objetivas transversais sobre os temas Memória, Poder e Práticas Políticas. Os dois apresentam três questões do tipo múltipla escolha, cada, e mobilizam conceitos de primeira e segunda ordem. Ambos são analisados separadamente a seguir.

A fim de apresentar um “mapa” em favor da análise e elaboração de questões objetivas que fosse ao encontro da literacia histórica no tratamento dos processos de avaliação da aprendizagem escolar – superando o conteudismo, mas sem abrir mão dos conteúdos e

habilidades intrínsecos ao conhecimento histórico – engendrou-se justificar o potencial de questões do tipo múltipla escolha no letramento histórico e, também, como forma de identificar o modo como a dissonância cognitiva interage com as representações sobre o passado. Vale destacar que “a fronteira fixada entre o passado e o presente é ilusória: muito do nosso pensamento sobre o presente e o futuro, inconscientemente, se refere ao passado” (LEE, 2016, p. 129).

No primeiro teste aqui analisado (Questionário Debret), o grupo de docentes contou com 24 participantes: 11 mestrandos(as) em História, 8 graduandos(as) em História e 5 professores(as) do Ensino Médio das escolas onde se desenvolveu o estudo. O grupo composto por discentes teve a participação de 278 jovens estudantes do Ensino Médio: 58 da rede privada e 220 da rede pública estadual do Ceará.

Figura 29 - Divisão de participantes por rede de ensino no Questionário Debret



Fonte: O autor, via Formulários Google, 2022.

A sistemática de aplicação dos questionários em uma plataforma *online* auxiliou na preservação das informações produzidas e celeridade da coleta de alguns dados estatísticos. O percentual médio de acertos no Questionário Debret foi 25,7%. Apenas 11 dos 302 participantes gabaritaram o teste, respectivamente: 1 (um) docente que cursou Ensino Médio na rede privada; 1 (um) discente de escola privada; 2 (dois) docentes que cursaram o Ensino Médio na rede privada; 7 (sete) discentes da rede pública.

Não foi mensurado, pelos Questionários evidenciados, o quantitativo de estudantes por série do Ensino Médio. No grupo dos(as) discentes, foram coligidas respostas aplicadas em

quatro instituições de ensino, sendo três da rede pública estadual e uma da rede privada. A metodologia de coleta das respostas aos dois questionários analisados nessa seção se deu com aplicação durante aulas de História, nos computadores das escolas, quando possível, ou via Avaliação Remota em Tempo Real (RRE)²¹⁷.

Como se pode observar pelo gráfico (Figura 29), a quantidade de participantes que cursam/cursaram o Ensino Médio em escola pública é mais que o triplo de participantes provenientes de instituições privadas. Note-se que o total absoluto de participações foi de 321 respondentes. Todavia, na primeira aplicação do teste, as perguntas não estavam “marcadas” como obrigatórias, fazendo com que os(as) 19 primeiros(as) participantes deixassem de preencher alguns itens. Após a retificação do questionário, procedeu-se com efetividade as demais aplicações sobre o total consolidado de 302 participantes.

Considerando a competência de atribuição de sentido pela mobilização da consciência histórica, a primeira questão do Questionário Debret não elenca nenhuma fonte primária, evidência histórica, nem recorte temporal. Com forte apelo ao senso comum e ideias herdeiras de uma historiografia eurocêntrica. Ainda assim, recorre a uma interpretação do texto apresentado, exigindo do(a) respondente uma leitura crítica dos conceitos de primeira e segunda ordem como escravidão, colonização, fontes históricas, empatia histórica e uma percepção de alteridade dos sujeitos históricos. Evitando, com isso, incorrer em preconceitos e anacronismo.

Quadro 11 - Decomposição responsiva do Questionário Debret (parte 1/3)

Primeira Questão				
(Autoral) A partir do texto, escolha uma alternativa. Para se comunicar com os portugueses, o rei do Daomé usava algum escravo português que tinha entre seu séquito. Eram geralmente marujos que acabavam capturados quando o Daomé atacava os vizinhos. [...] O escravo português era chamado pelo rei africano de “meu branco”. (NARLOCH, Leandro. Guia politicamente incorreto da História do Brasil. - Rio de Janeiro: LeYa, 2011, p. 101).				
O texto revela um aspecto importante do comércio de cativos africanos				
Alternativas	Resultados			
A - Os europeus, sobretudo portugueses, também foram usados como base da mão de obra na economia africana.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	3	14	3	63
Total do item:	17		66	
B - O texto permite evidenciar o racismo estrutural africano, principalmente contra povos estrangeiros.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	0	11	0	42

²¹⁷ *Remote Real-time Evaluation*, como o nome já sugere, trata-se de um procedimento de realização de uma avaliação à distância, mas em tempo real, podendo contar com o recurso de videoconferência, mas nem sempre.

Total do item:	11		42	
C - O texto revela a presença permanente e controle dos portugueses sobre territórios africanos.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	4	19	4	49
Total do item:	23		53	
D - O português cativo chamado pelo rei do Daomé de “meu branco” revela uma versão africana de “minha nêga”.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	7	14	3	66
Total do item:	21		69	
Total de respostas:	72		230	

Fonte: O autor, 2021.

De modo geral, os dados colhidos mostram uma tendência semelhante entre as respostas de docentes e discentes do Ensino Médio, tanto na rede privada quanto na pública, sobre diferentes interpretações de um texto que não indica fontes primárias. As alternativas ‘A, B, C e D’ apresentam diferentes perspectivas de interpretação histórica, variando entre noções racistas e anacrônicas. As respostas dos docentes e discentes foram contabilizadas e representadas no Gráfico 1, demonstrando que docentes oriundos de escolas privadas tem maior propensão reproduzirem estereótipos preconceituosos.

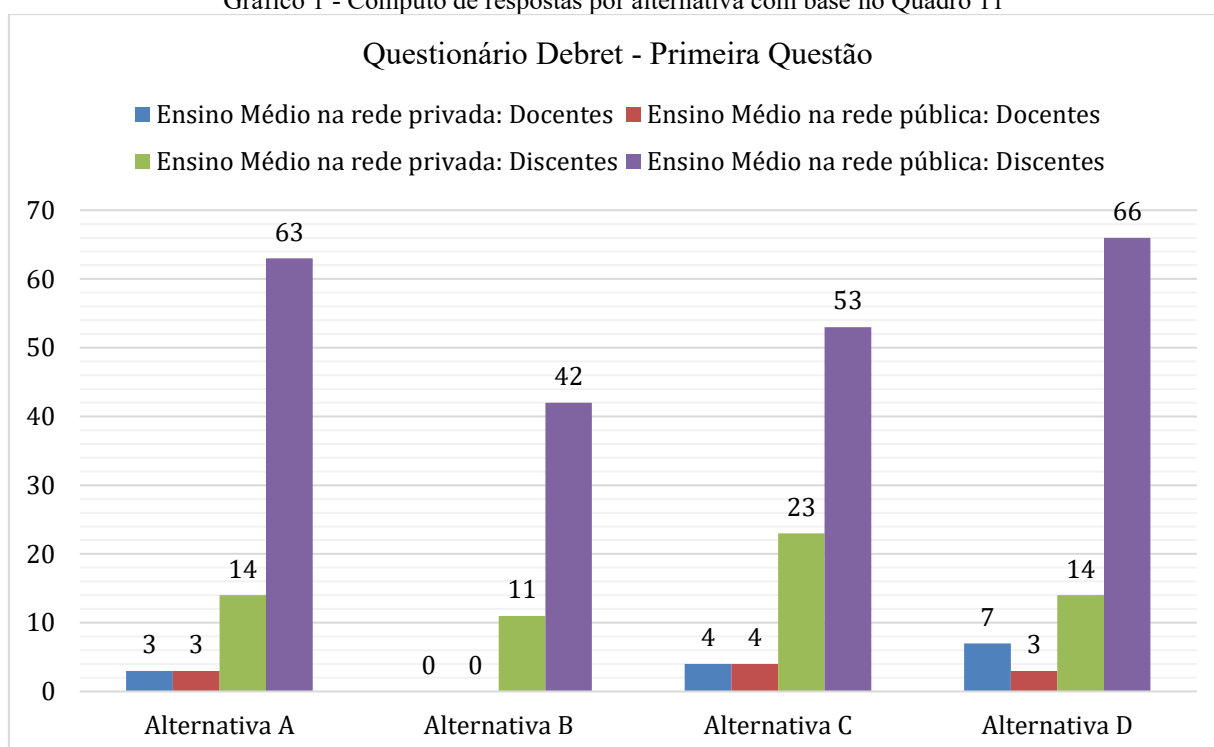
Uma possível explicação para esse fenômeno está no impacto da lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório incluir no currículo oficial das redes de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, bem como implementação do sistema de cotas no acesso as IES em âmbito federal, desde 2012. Contexto não experienciado por quem cursou o Ensino Médio (antigo 2º grau) antes desse período. Porém, entre os discentes da rede privada a alternativa ‘D’ também se sobressai, o que pode ter a ver diretamente com heteroidentificação dos(as) respondentes, variável não aferida no teste, o que não descarta outros aspectos que se somam em uma constelação de fatores como renda, estrutura familiar, orientação política, etc. Como o interesse aqui se volta as diferenças curriculares entre a rede pública e privada, esta foi a delimitação em destaque.

As formas de apresentação do pensamento histórico e categorias conceituais por alternativa demonstram que a história pública é campo que merece especial atenção, pois assim como no caso de Burkina Faso (subseção 2.2.2), os meios de comunicação em massa e as mídias sociais são elementos que se atravessam a cultura histórica, o que fica bastante evidente nos resultados dos testes.

Na primeira questão do teste (Debret), as alternativas expõem carências nas formas de interpretação do passado, averiguando cada item, respectivamente, tem-se que: ‘A’, não é possível inferir tal conclusão a partir do texto, este item revela carências de orientação do(a) respondente, dentre elas, a percepção da escravidão como uma tecnologia de dominação, dessubjetivação do trabalho e objetificação de pessoas; ‘B’, este item revela carências de orientação no que diz respeito, principalmente, a desumanização de migrantes, revela uma reprodução do racismo por parte do(a) respondente, associação entre pessoas negras e escravidão, além de uma incompreensão sobre formas abstrusas de preconceito; ‘C’, este é o mais coerente dentre os itens elencados, de fato, recruta uma informação que se pode depreender do documento apresentado; ‘D’, esse item, sozinho, além revelar todas as carências de orientação expostas nos itens anteriores, ainda incorre em evidente anacronismo.

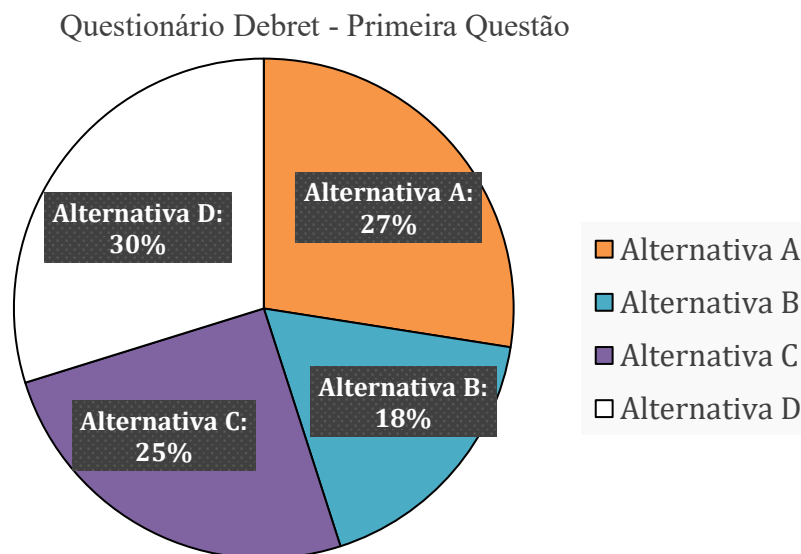
Continuando com a primeira questão do teste “Debret”, note-se que mesmo a alternativa ‘D’ tendo maior apelo entre os(as) docente, no caso dos(as) estudantes a diferença entre ‘A’ e ‘D’ é mínima. O que chama atenção, compilando-se o total de respostas (Gráfico 2), pelo percentual de acerto de 25%, nota-se que cerca de 3/4 (75%) dos(as) respondentes – entre professores(as) de História e jovens do Ensino Médio – apresentam carências de orientação temporal fundamentais à articulação do pensamento histórico com o modo de interpretar o passado, diretamente, naquilo que se refere aos conceitos mobilizados na questão.

Gráfico 1 - Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 11



Fonte: O autor, 2022.

Gráfico 2 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 11



Fonte: O autor, 2022.

Passando para a segunda questão do Questionário Debret (Quadro 12), nota-se que quantitativo de repostas de alunos e alunas não difere muito dos resultados da questão anterior. Já o grupo dos(as) docentes, majoritariamente, optou pelo item mais coerente (“correto”) do exercício. Todavia, como se pode observar pelo quadro a seguir, a segunda questão foi adaptada de um vestibular “tradicional”, pautado na Teoria Clássica dos Testes (TCT), por sua forma de apresentação de conteúdo, dentre estudiosos(as) da História se torna quase que “automático” vincular o tráfico de cativos aos lucros obtidos pelos mercadores portugueses, ainda assim, essa correlação não foi unanimemente estabelecida pelo grupo de docentes.

Quadro 12 - Decomposição responsiva do Questionário Debret (parte 2/3)

Segunda Questão				
(UFPE) No território português que hoje chamamos de Brasil, e mesmo durante o império no Brasil a escravidão africana predominou em lugar da escravidão dos povos nativos, isso porque				
Alternativas	Resultados			
	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
A - a mão de obra africana facilmente se integrava à sociedade colonial, pois era mais adaptada ao trabalho na agricultura e menos selvagem que a mão de obra indígena.	3	16	0	69
Total do item:	18		69	
B - os índios eram menos adaptados ao trabalho e resistiam à escravidão que lhes era imposta nos engenhos de açúcar ou mesmo em outros trabalhos.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	1	10	3	39

Total do item:	11		42	
C - os lucros que os portugueses tinham com o tráfico transatlântico de cativos logo deu lugar de destaque para essa atividade.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	10	10	6	65
Total do item:	20		71	
D - era difícil a comunicação entre os portugueses e os povos indígenas e à dificuldade de acesso ao interior do continente, face ao pouco conhecimento que se tinha do território e das línguas indígenas.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	0	22	1	47
Total do item:	22		48	
Total de respostas:	72		230	

Fonte: O autor, adaptado de UFPE (s.d.) *apud* GELEDES, 2021.²¹⁸

Os resultados reunidos a partir das respostas a uma pergunta sobre a prevalência da escravização de africano(as) em relação à condição de escravidão imposta aos povos originários das “Américas”, durante as invasões colonialistas, e as diferentes justificativas para o caso apresentado não partem de nenhuma evidência histórica calcada em alguma fonte, mesmo secundária.

As alternativas ‘A’ e ‘C’ foram as preteridas entre os(as) discentes, respectivamente, das redes pública e privada. Em relação ao grupo de docentes, de modo distinto à dispersão ocorrida na primeira questão, na segunda, houve concentração deste grupo em um item, alternativa ‘C’, que de fato é a mais coerente em relação ao comando e à competência histórica demandada pela questão.²¹⁹

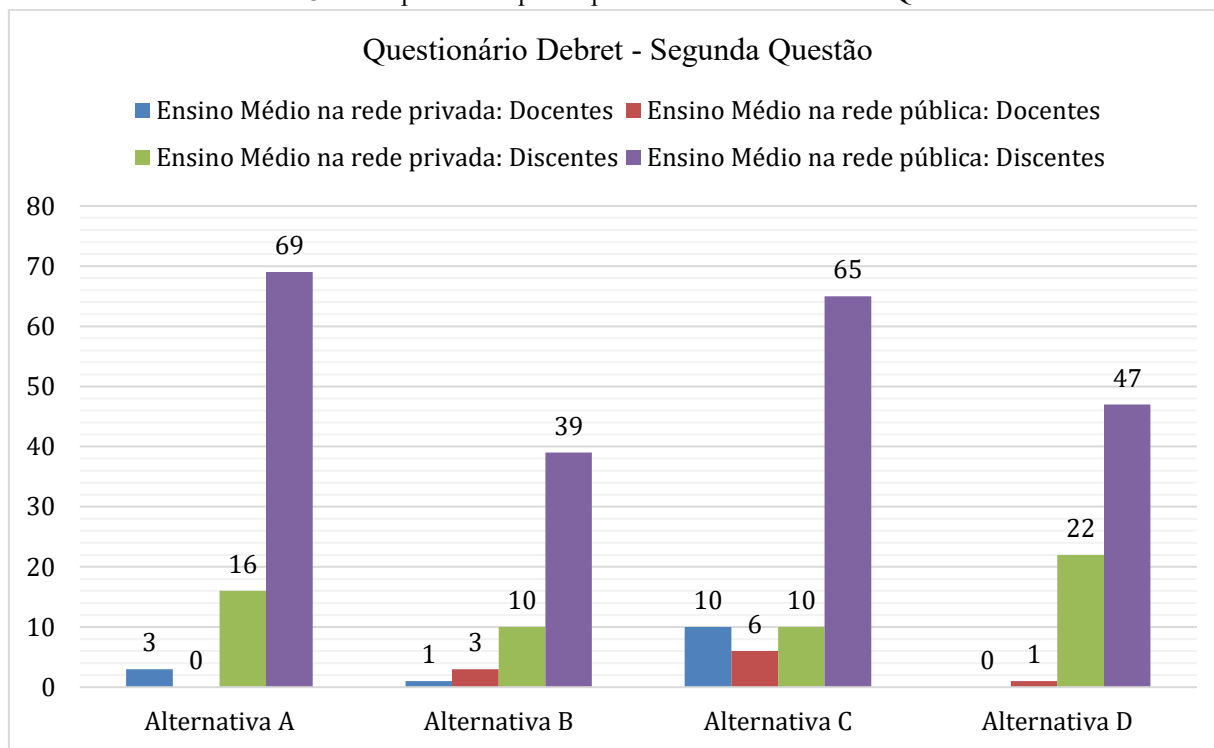
A forma como se exige do conhecimento histórico uma mobilização da consciência histórica para atribuir sentido temporal às ideias sobre o passado, como ocorre na segunda questão (Quadro 12), predominantemente, associa mais conceitos substantivos e menos conceitos de segunda ordem. Entretanto, a questão não recruta, apenas, conhecimentos prévios com informações “memorizadas” dos manuais escolares e do ensino de história tradicional. Mesmo não possuindo um corpo de informações a serem problematizadas em seu enunciado, uma pessoa consciente sobre a construção histórica do racismo estrutural teria capacidade, por exclusão, de eliminar as três alternativas manifestamente preconceituosas que compõem a

²¹⁸ Cf. <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-exercicios-sobre-escravidao-brasil/>.

²¹⁹ Cf. “Matriz de Competências do Pensamento Histórico” (SCHMIDT, 2020), Figura 43.

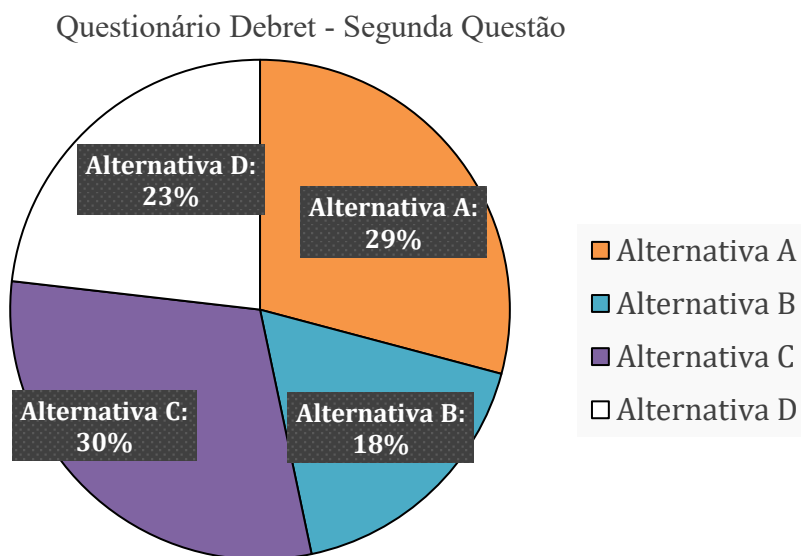
questão e lograr êxito na resolução da mesma pela via da eliminação dos itens que atacam a dignidade humana, naturalizando o escravismo.

Gráfico 3 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 12



Fonte: O autor, 2022.

Gráfico 4 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 12



Fonte: O Autor, 2022

Essa segunda questão do Questionário Debret, as alternativas ‘A’, ‘B’, e ‘D’ evidenciam operações mentais referentes à relação entre o(a) respondente e preconceitos estruturais, outrora ampla e abertamente reproduzidos no “chão da escola”, ainda presentes no senso comum. Para o êxito na escolha do item não se exigem informações empíricas mais profundas sobre eventos históricos específicos, demanda-se somente não ser agente ou reprodutor(a) do racismo e algum nível de empatia histórica, características ainda deficitárias entre docentes e discentes, como se observa nesta análise.

Na parte final do teste que aqui estrutura o Questionário Debret (Quadro 13), aplicou-se uma questão do exame nacional de acesso ao ProfHistória (turmas de 2019). Se na segunda questão o foco eram conceitos substantivos, nesta terceira questão a ênfase recai sobre conceitos de segunda ordem, não só pelas alternativas, também ligadas a conceitos substantivos, mas pela operação mental a ser realizada pelo sujeito cognoscente no processo de resolução da questão.

Quadro 13 - Decomposição responsiva do Questionário Debret (parte 3/3)

Terceira Questão				
(ProfHistória - adaptada) Leia o texto e responda				
Luciana Ferreira, conhecida como Zabelê, cujo significado é pássaro de canto forte, é um dos pilares do povo Pataxó. Nasceu na aldeia Pataxó de Barra Velha (Bahia), em 10 de dezembro 1932, onde residiu toda a sua infância. Saiu de sua aldeia natal em decorrência do massacre sofrido pelo povo Pataxó em 1951. Conhecido como “Fogo de 51”, esse ataque ocasionou a dispersão do povo para municípios vizinhos. José Fragoso, filho de Zabelê, cacique da aldeia Tiba de Cumuruxatiba, conta que sua mãe foi uma grande guerreira e que sempre lutou pelos filhos.				
(Juliana do R. S. Pataxó - Adaptado de www.osbrasisesuasmemorias.com.br in: seleção Prof-História, 2018)				
A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, institui a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A utilização de biografias, como a exemplificada no texto, é uma estratégia de ensino que promove o cumprimento da lei.				
Por meio dessa estratégia, valoriza-se, principalmente, o seguinte conceito:				
Alternativas	Resultados			
A - miscigenação.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	0	10	0	48
Total do item:	10		48	
B - protagonismo.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	9	10	3	44
Total do item:	16		47	
C - aculturação.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	0	11	3	72

Total do item:	11		75	
D - preservacionismo.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	5	27	4	56
Total do item:	32		60	
Total de respostas:	72		230	

Fonte: O autor, 2021, adaptado de ProfHistória/UERJ (2018).²²⁰

A terceira questão demanda uma série de operações mentais que tem relação com carências de orientação quanto aos interesses e ideias na atribuição de sentido histórico. Foi a questão com menor índice de acerto entre sujeitos que cursam, ou cursaram, o Ensino Médio na rede pública, apenas 47 (cerca de 20%) dos 230 participantes desse seguimento, sejam docentes ou discentes. Nota-se que também há alguma dificuldade entre pessoas oriundas de escolas públicas em reconhecerem a importância histórica de sujeitos ordinários – como ensinam a história cultural e a micro-história – fator que pode implicar em um condicionante restritivo ao reconhecimento da própria historicidade.

Ainda discorrendo sobre esta última questão do Questionário Debret, a mobilização da consciência histórica requer competências de interpretação e motivação no trato com dois documentos históricos distintos: o relato e a lei. Documentos que proporcionam percepções distintas sobre a mesma temática. De modo abalizado, a divisão entre conceitos de primeira e segunda ordem não é hierárquica, bem como aponta Lee (2011), conceitos substantivos são até mais difíceis de especificar do que os conceitos de segunda ordem, porque são muito mais numerosos e escolhidos de acordo com o conteúdo histórico a ser estudado. Além disso, há singularidades entre os tipos de conceitos substantivos que variam com cada contexto.

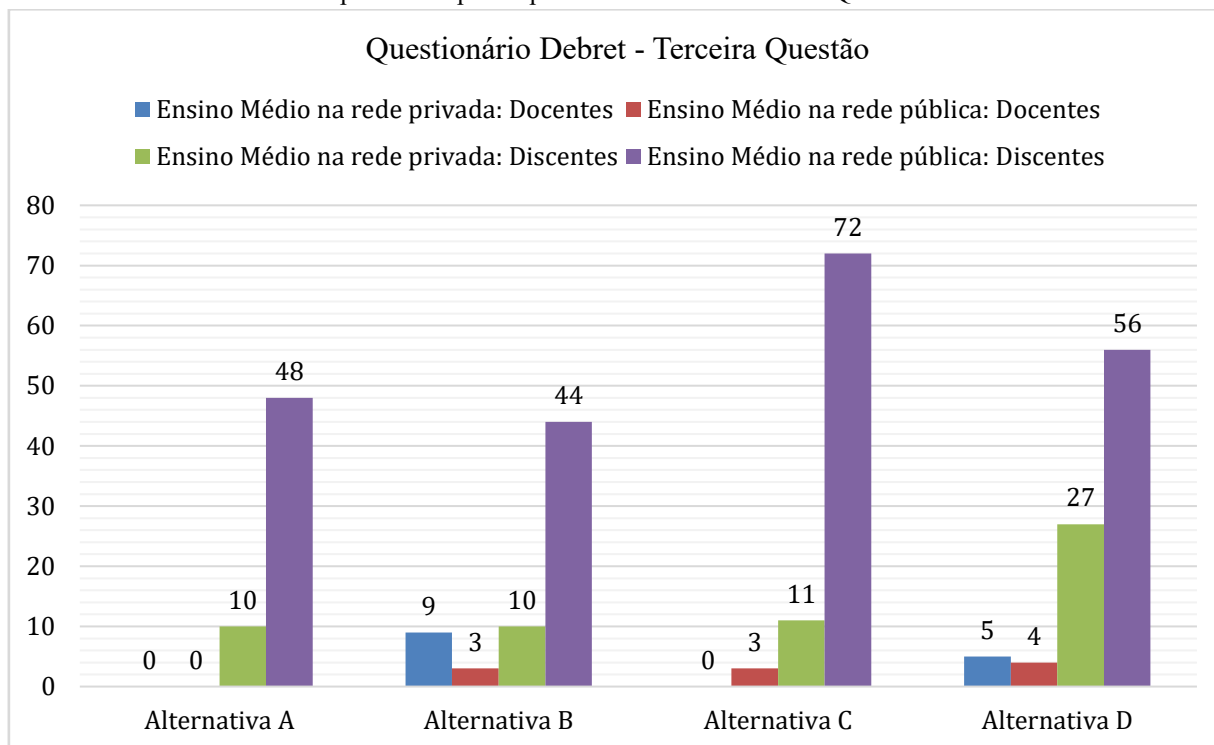
Alguns, como fábrica ou camponês ou democracia, são úteis em longos períodos da história, embora seu significado mude com o tempo, o que significa que a compreensão dos estudantes sobre eles é provavelmente estreitamente relacionada ao seu conhecimento do que estava acontecendo em qualquer período histórico específico. Outros, como a Revolução Industrial, Iluminismo ou Guerra Fria, [...] tratam de amplos trechos do passado quase como se fossem eventos coerentes, mas é claro que compreendê-los também depende da compreensão de conceitos como “indústria” e “guerra”. (LEE, 2011, p. 67, tradução nossa).

Nesse sentido, merece destaque a proposta de ação epistemológica que a literacia histórica tenciona promover no desenvolvimento da história ensinada. Na questão esquadrihada (Quadro 13), a necessidade de que se proceda uma leitura crítica e dialógica entre o relato e a lei, na análise funcional da evidência, é o que conduz o(a) respondente à

²²⁰ Cf. https://www.vestibular.uerj.br/wp-content/uploads/2019/07/194_prova_ProfHistoria_2019.pdf.

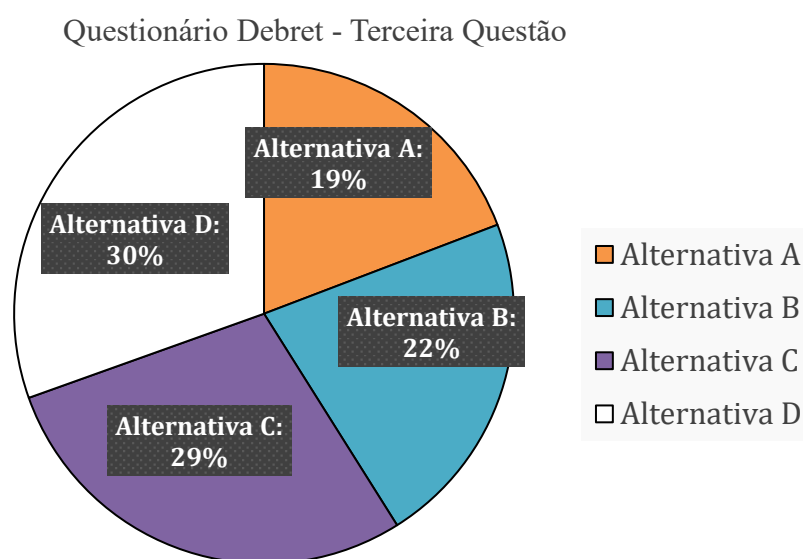
interpretação histórica em que, introjetando de mecanismos de compreensão de identidades, chega-se à série de operações mentais envolvidas na “simples” tarefa de escolher um item, dentre quatro alternativas. Resta demonstrado o potencial de questões objetivas na mobilização da consciência histórica e desenvolvimento do pensamento histórico.

Gráfico 5 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 13



Fonte: O autor, 2022.

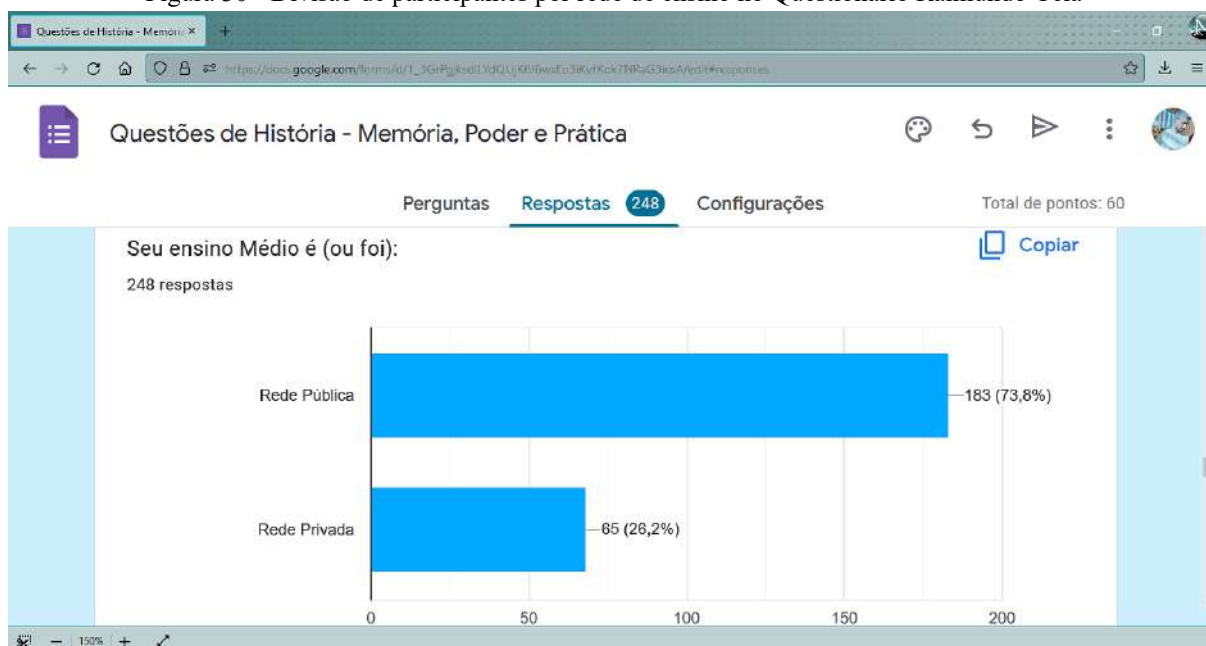
Gráfico 6 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 13



Fonte: O autor, 2022.

Passando para os resultados e discussões acerca do teste seguinte (Questionário Raimundo Cela), operou-se a mesma sistemática de aplicação e coleta de dados, o grupo de docentes contou com 24 participantes: 11 mestrandos(as) em História, 8 graduandos(as) em História e 5 professores(as) do Ensino Médio das escolas onde se deu a pesquisa. O grupo de discentes teve a participação de 224 jovens estudantes do Ensino Médio: 50 da rede privada e 174 da rede pública estadual do Ceará.

Figura 30 - Divisão de participantes por rede de ensino no Questionário Raimundo Cela



Fonte: O autor, via Formulários Google, 2022.

Como se pode observar pelo gráfico (Figura 30), a quantidade de participantes que cursam/cursaram o Ensino Médio em escola pública foi quase o triplo que de participantes provenientes de instituições privadas. Note-se que o total de participantes (248) foi inferior aos 302 respondentes do questionário anterior (Figura 29). Os mesmos grupos foram convidados a responderem os dois questionários, mas este segundo teste contou com uma adesão ligeiramente menor por parte dos(as) discentes.

Diversamente ao Questionário Debret, o Questionário Raimundo Cela não toca na discussão sobre Trabalho e Escravidão, apresentando outros temas, igualmente caros à história ensinada no Ensino Médio. Diretamente, são abordados três tipos de preconceitos: contra mulheres, contra a população LGBTQIAPN+ e a retórica do ódio político. Respectivamente, as três questões deste teste remetem a manifestações de machismo, segregação político-ideológica e homofobia, trazendo à tona como tais ideias se manifestam em ações concretas da consciência histórica sobre a vida prática ao se responder um teste a partir de juízos sobre o passado.

Quadro 14 - Decomposição responsiva do Questionário Raimundo Cela (parte 1/3)

Primeira Questão**(ONHB)** Observe a obra “Saudade” (1899) de Almeida Junior e escolha uma alternativa:

Fonte: José Ferraz de Almeida Júnior, Saudade, 1899. Óleo sobre tela, 197×101cm. Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Alternativas	Resultados			
	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
A - O fato de a mulher possuir um livro - que se vê ao fundo - e de estar calçando sapatos é indicio de que se trata de uma liberta.	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	1	4	1	12

Total do item:	5		13	
B - No interior simples de uma casa sem reboco, apoiada ao batente de uma janela de madeira e próxima a um baú de pertences, uma mulher chora observando uma fotografia.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	4	20	3	71
Total do item:	24		74	
C - O pintor, ao usar uma cor escura para o xale que envolve a mulher e ao denominar a obra “Saudade”, permite concluir que se trata de uma jovem viúva.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	9	17	3	73
Total do item:	26		76	
D - O quadro é um exemplo da pintura acadêmica, tanto por seu tema quanto pela forma de retratá-lo.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	1	9	2	18
Total do item:	10		20	
Total de respostas:	65		183	

Fonte: O autor, adaptado de 3ª Fase - ONHB (2015).²²¹

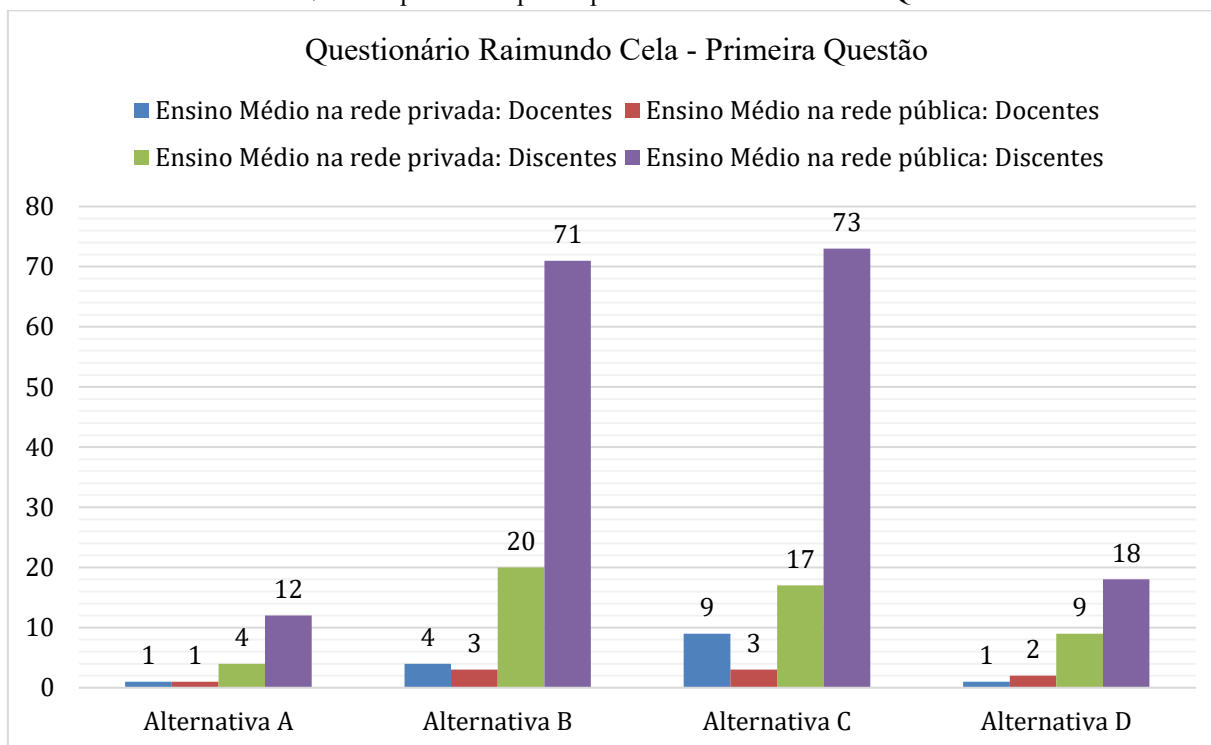
No Questionário Raimundo Cela, a primeira questão traz como documento a pintura “Saudade”, do artista brasileiro Almeida Júnior, obra do final do século XIX, considerada uma “obra-prima” da arte brasileira e um dos trabalhos mais conhecidos do artista. Com destaque para a técnica e a temática que são “universais”, mas sobre uma composição marcada por elementos regionais, o que contribui para dar relevância à obra. A pintura de 1899 é uma das últimas do artista, falecido aos 49 anos, vítima de um crime passionai, no mesmo ano. Almeida Júnior é conhecido por retratar temas cotidianos com viés bucólico, sendo considerado um dos grandes expoentes da pintura acadêmica do período.

Nesta pintura, Almeida Júnior (1899) retrata uma mulher recostada próximo a uma janela que lança luminosidade sobre a porção superior da tela, com uma expressão triste e nostálgica. A técnica acadêmica do pintor dá ênfase no contraste entre os elementos de segundo plano, como a janela, baú e chão, com a expressão extrema de sofrimento e luto da personagem, enquanto fixa o olhar em uma fotografia. “A espessura do papel que ela segura, e o carimbo às costas são marcas claras de que se trata de uma fotografia (os fotógrafos utilizavam carimbos para personalizarem o seu trabalho).” (ONHB, 2015, n.p.). Entretanto, tal “papel” poderia ser

²²¹ Cf. <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/43>.

interpretado como uma carta, um cartão postal, ou outro tipo de documento, pois a questão não apresenta informações sobre o artefato.

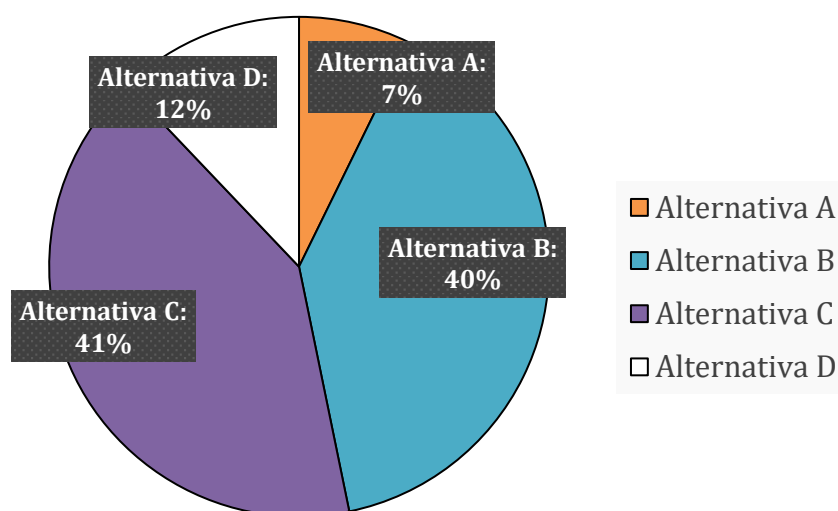
Gráfico 7 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 14



Fonte: O autor, 2022.

Gráfico 8 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 14

Questionário Raimundo Cela - Primeira Questão



Fonte: O autor, 2022.

Na primeira questão do Questionário Raimundo Cela, na alternativa 'A', procura-se introduzir um tema alheio ao documento apresentado, configura um distrator excêntrico, pois

tergiversa sobre aquilo que a questão trata, introduzindo outros conceitos de primeira ordem mais comuns para induzir o(a) respondente ao erro.

As alternativas ‘B’ e ‘C’, sozinhas, respondem por 81% das marcações feitas na questão. As duas são bastante descritivas, mas existe uma grave diferença entre ambas. O item ‘B’ é exclusivamente descritivo, em um vestibular tradicional seria, possivelmente, uma assertiva que levaria a questão a ser contestada. Porém, não é veiculado na questão nada que ateste ser uma fotografia o objeto portado pela personagem, encetando uma conjectura que extrapola as informações apresentadas. Por isso, não basta descrever ou especular, necessita-se de uma interpretação dialógica do conteúdo que se tem acesso, como é esperado de uma pessoa historicamente letrada, por isso a alternativa que melhor satisfaz tal objetivo é o item ‘D’.

Como opção mais indicada pelos(as) respondentes, com destaque para o grupo de docentes que cursaram o Ensino Médio em instituições privadas, está o item ‘C’. Um resultado sugestivamente preocupante, evidenciando que quase dois terços (9 de 15) dos(as) referidos(as) docentes operam na lógica da reprodução do machismo patriarcal. Tal forma de preconceito leva o(a) docente à paternalizar os saberes de alunos e alunas, ou em casos extremos, à reprodução da cultura do estupro e misoginia em sala de aula.

Entenda-se que em nenhuma parte do enunciado desta primeira questão do Questionário Raimundo Cela – menos ainda pela análise da pintura – evidencia-se o que motiva a saudade da personagem, ou o que lhe condicionaria ao “luto”. Fica patente, tão somente, a maneira como a preferência pela alternativa ‘C’ tipifica uma consciência histórica imbuída de patriarcalismo, neste caso, ao se supor que o pranto de uma mulher, necessariamente, tem por motivo a falta de homem. Mesmo considerando conceitos históricos substantivos em sua temporalidade, a questão nem aventa a possibilidade de a pessoa representada na pintura ser (ou ter sido) casada.

Conclui-se, com isso, que docentes que cursaram o Ensino Médio (antigo 2º grau) na rede privada são mais atuantes na manutenção de estereótipos machistas que àqueles(as) que cursaram o Ensino Médio na rede pública. Situação inversa à condição atual dos(as) estudantes que estão cursando o Ensino Médio que, mesmo com discreta variação, deram maior preferência ao item mais descritivo (‘B’), em lugar a alternativa mais preconceituosa (‘C’).

Passado à questão seguinte do Questionário Raimundo Cela (Quadro 15), evidencia-se uma falta de referências na contextualização histórica e, portanto, é um exercício que se vale do princípio da autoridade e por isso, trata-se de uma questão tradicional. Para uma resolução rápida, seria preciso estar informado(a) que a República Federal Alemã (RFA) esteve sob controle de França, Reino Unido e EUA, enquanto a República Democrática Alemã (RDA)

foi a parte integrante da União das Repúblicas e Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.). Entretanto, para além do conteudismo da questão, a possibilidade de lograr êxito na resolução da mesma é bastante reveladora das carências de orientação dos sujeitos respondentes.

Quadro 15 - Decomposição responsiva do Questionário Raimundo Cela (parte 2/3)

Segunda Questão				
(UECE) O muro de Berlim foi destruído no dia 9 de novembro de 1989; com ele caiu o símbolo concreto da Guerra Fria e terminou uma fase histórica importante do mundo contemporâneo. O muro, que cercava a zona oeste da cidade, foi construído na noite entre os dias 12 e 13 de agosto de 1961, pelo governo da				
Alternativas	Resultados			
A - República Democrática Alemã.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	11	14	4	46
Total do item:	25		50	
B - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	3	21	4	65
Total do item:	24		69	
C - Organização das Nações Unidas.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	0	7	0	23
Total do item:	7		23	
D - República Federal da Alemanha.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	1	8	1	40
Total do item:	22		41	
Total de respostas:	65		183	

Fonte: Adaptado de vestibular 2020.1, UECE (2019).²²²

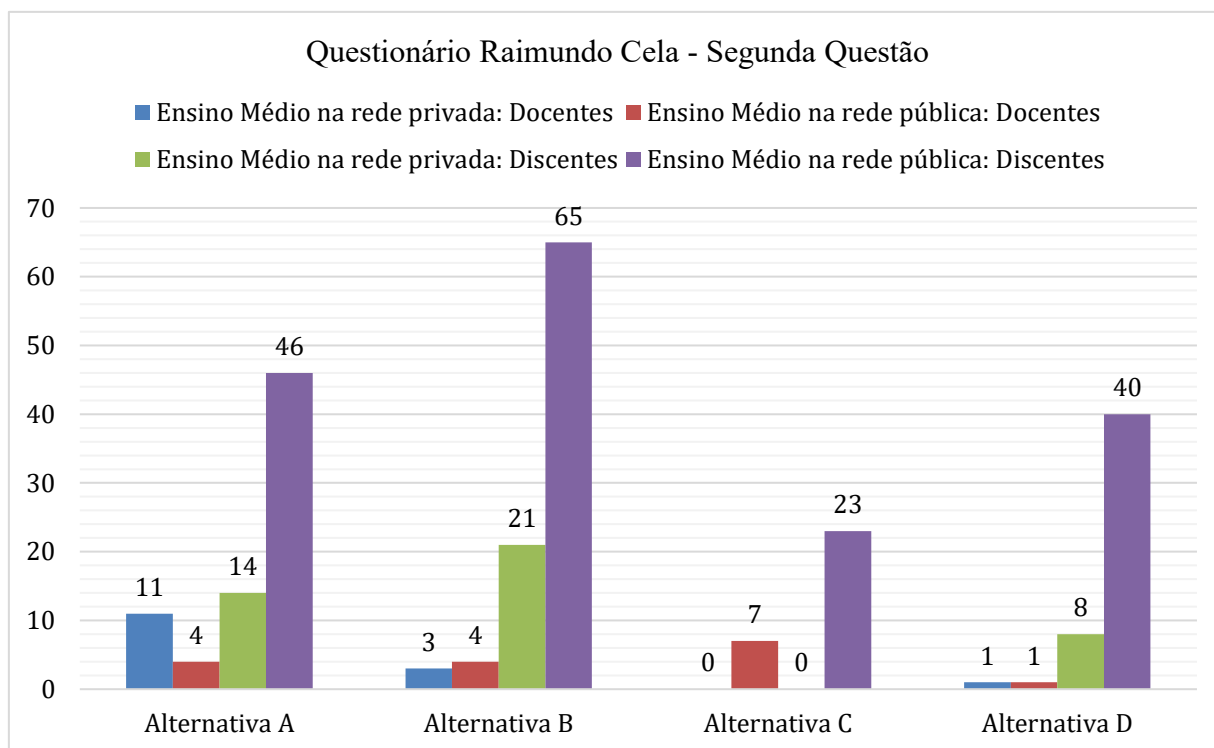
Algumas condicionantes à mobilização da consciência histórica que orientam os(as) respondentes à atitude de marcar determinado item, são bastante reveladoras. Ao optar pela alternativa 'C', realmente, fica evidente o desconhecimento do conteúdo, da conjuntura do período e do assunto ao qual o enunciado remonta, projetando a ONU como governo de determinado território, mas outras duas leituras são bastante reveladoras sobre a ação prática da literacia histórica.

²²² Cf. <https://www.cev.uece.br/wp-content/uploads/2022/02/vtb2020.1f2d2geohisg1.pdf>.

Primeiramente, ao optar pelo item ‘B’, o(a) respondente revela não só um desconhecimento sobre o contexto da Alemanha durante a Guerra Fria, mas, sobretudo, indica também uma possível associação entre a Rússia durante Guerra Fria e o Imperialismo-neocolonialista do século XIX, em especial, por incorrer no anacronismo de julgar ser a U.R.S.S. uma única nação, desconsiderando a heterogeneidade das diversas repúblicas que compunham o Bloco.

Na alternativa ‘D’ desta segunda questão do Questionário Raimundo Cela, sobressai a maior quantidade de variantes tipológicas da consciência histórica na produção de sentidos para o passado, dentre elas: i) o(a) respondente sabe diferenciar RFA e RDA, mas acredita que o Muro foi construído pelo Bloco Capitalista para “isolar o Comunismo”, o que revela a posição política direitista (ou de extrema-direita), característica que se impõe sobre as leituras acerca do passado, demonstrando como a consciência histórica orienta ações na vida prática; ii) o(a) respondente desconhece os conceitos de RFA e RDA, mas também condicionado(a) posição política direitista (ou de extrema-direita), não admite associar o termo “democracia” com o Bloco Soviético; iii) o(a) respondente desconhece os conceitos de RFA e RDA e, por meio de uma dedução associativa, pressupõem ser RFA o “lado” soviético da Alemanha no período em evidência, por ter ciência do conceito de federalismo.

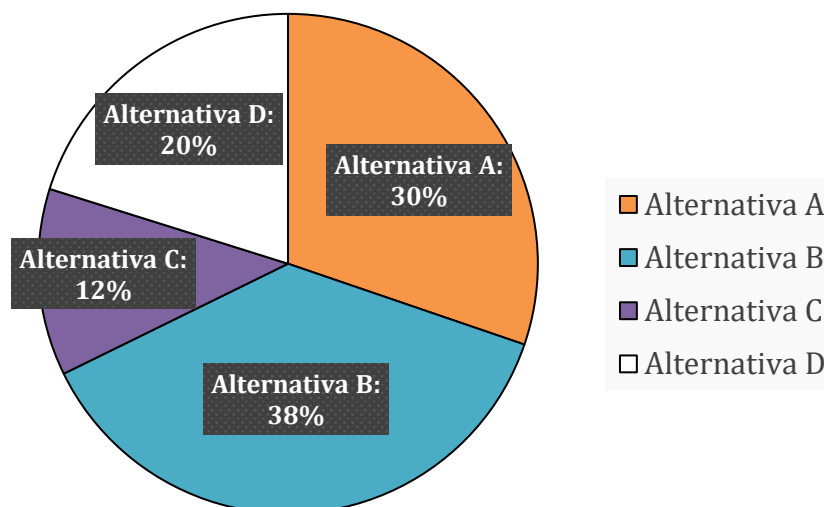
Gráfico 9 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 15.



Fonte: O autor, 2022.

Gráfico 10 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 15

Questionário Raimundo Cela - Segunda Questão



Fonte: O autor, 2022.

A questão em evidência (Quadro 15) não inclui informações mais detalhadas sobre o período da Guerra Fria ou a importância histórica do muro de Berlim como símbolo do período, este se torna um conteúdo que já precisa fazer parte do repertório do(a) respondente. Daí deriva uma vantagem própria de docentes que cursaram o Ensino Médio em instituições privadas, neste ponto, de determinado privilégio, dado o Capital Cultural acumulado por estudantes de instituições particulares até os investimentos no ensino público, característicos do Governo Lula Dois e primeiro Governo Dilma. Fato que elucidada, mais uma vez, a meritocracia como uma falácia de composição. Ademais, vale destacar que essa “vantagem” só se confirmou em questões que recrutam conceitos substantivo *do* passado, não se estabelecendo sobre conceitos substantivos *no* passado, tampouco sobre conceitos de segunda ordem.

Sobremaneira, é pertinente entender que a relativa “vantagem” (privilégio) que os(as) docentes que fizeram Ensino Médio na rede privada apresentaram em relação àqueles(as) que cursaram na rede pública, não foi observado quanto ao grupo do(as) estudantes. Isto é, o fato de ser estudante da rede pública ou privada foi irrelevante no desempenho dos discentes na referida questão, pois todos(as) jovens estudantes do Ensino Médio seguiram o mesmo padrão responsivo, como comprovam os resultados do teste. Levando à sólida constatação de que é justamente esse **o objetivo do “Novo” Ensino Médio**: garantir a vantagem competitiva que a rede privada de ensino detinha, sobre a rede pública, até a primeira década do terceiro milênio.

Dentre as estratégias gestadas para assegurar os interesses do empresariamento sobre as políticas públicas educacionais, está a Reforma de 2017, destacando-se na manutenção dos privilégios das instituições particulares sobre o campo do currículo, ampliando o abismo

entre os estudantes do Ensino Médio e o ensino superior, ao passo que distancia a formação discente do acesso à cultura letrada.

Outra importante ponderação que pode ser feita a partir desta análise, constituindo uma explicação satisfatória para o fenômeno apresentado, diz respeito à universalização e fortalecimento da educação pública, ação recente no âmbito do Ensino Médio público nacional. No caso do Ceará, especificamente, a partir do ano de 2012, dois fatores contribuíram para uma guinada na qualidade das escolas da rede pública estadual: uma maior valorização dos profissionais da educação com a reestruturação do plano de cargos do magistério e o maior investimento do Governo do Estado na etapa final da educação básica, com escolas profissionalizantes (EEEP) e em tempo integral (EEMTI). Além disso, no mesmo período, a implementação da política de cotas por parte da União vem, desde então, estimulando sonhos e expectativas de jovens estudantes da rede pública quanto ao ingresso no Ensino Superior, fato que se comprova na crescente participação dos(as) estudantes no ENEM.

Rumando para a última parte do Questionário Raimundo Cela, mas patenteando que o debate sobre as desigualdades de acesso ao direito à Educação é incessante, aborda-se o respeito à diversidade, congregando dois qualificativos imprescindíveis à formação humana, as dimensões do respeito e da diversidade que, enquanto conceitos substantivos, são bastante característicos de relações de forças frente a políticas ou regimes de conduta totalitários.

A próxima questão (Quadro 16), remete a um episódio envolvendo o marido do Primeiro-Ministro de Luxemburgo, Xavier Bettel, durante uma visita oficial à Itália. Ladeado por algumas Primeiras-Damas, Bettel, foi mencionado com *first knight* (primeiro-cavaleiro), na ocasião, destacou-se por sua postura descontraída, reflexo de uma mudança significativa – ainda que paulatina – na sociedade e na forma como as pessoas enxergam figuras públicas. Ao mesmo tempo, o casal também está enviando uma mensagem importante de protagonismo e representatividade.²²³

Quadro 16 - Decomposição responsiva do Questionário Raimundo Cela (parte 3/3)

Terceira Questão
<p>(ProfHistória - adaptada) Observe os documentos.</p> <p>A presença de Gauthier Destenay, marido do primeiro-ministro de Luxemburgo e gay declarado, na fotografia das esposas de líderes mundiais na reunião da OTAN teve destaque nas redes sociais. No entanto, a Casa Branca omitiu seu nome na legenda da imagem oficial postada no Facebook. A decisão desencadeou críticas negativas de internautas, que chamaram a omissão de “repugnante”. Horas após a controvérsia, funcionários presidenciais incluíram na legenda o termo <i>first knight</i>, algo como primeiro-cavaleiro.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de jb.com.br, 28/05/2017)</p>

²²³ Cf. https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/29/internacional/1496057674_410298.html.



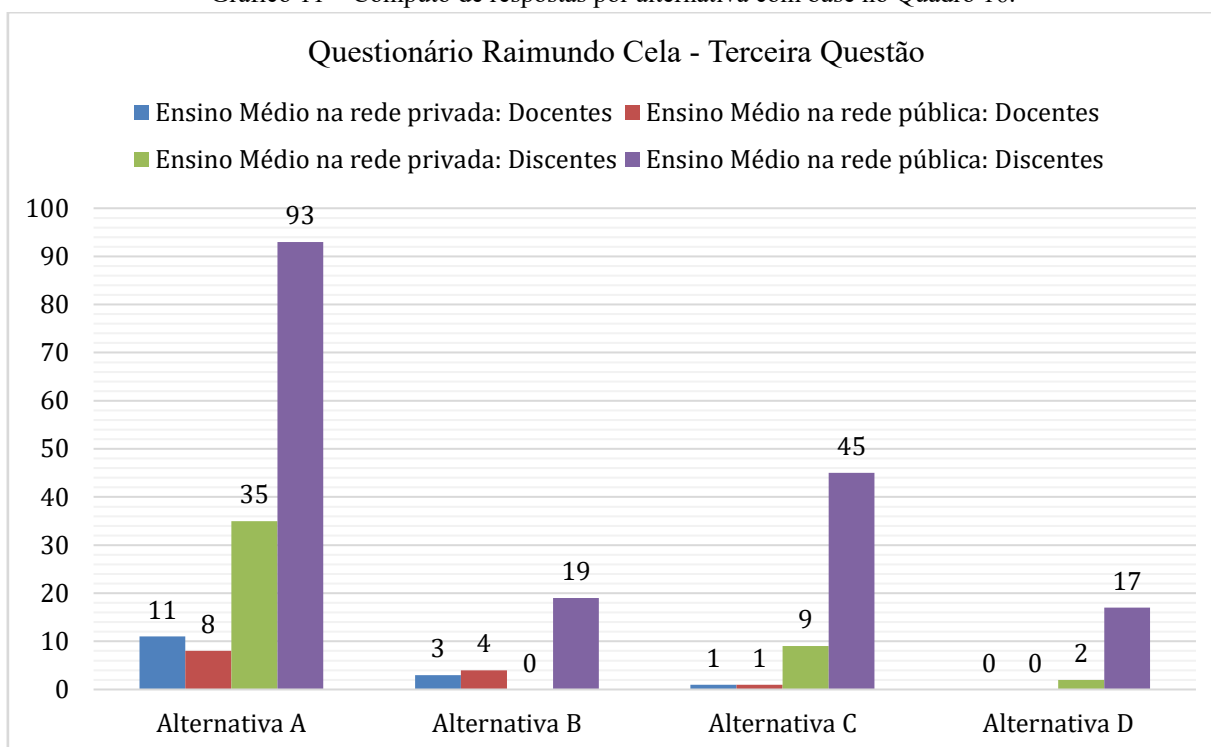
Fonte: Adaptado de jb.com.br, 28/05/2017

Alternativas	Resultados			
	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
A - respeito à diversidade.	11	35	8	93
Total do item:	46		101	
B - apologia à heteronormatividade.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	3	4	0	19
Total do item:	7		19	
C - ideologia de gênero.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	1	9	1	45
Total do item:	10		46	
D - defesa da uniformização.	Ensino Médio: rede privada		Ensino Médio: rede pública	
	DOCENTES	DISCENTES	DOCENTES	DISCENTES
	0	2	0	17
Total do item:	2		17	
Total de respostas:	65		183	

Fonte: O autor, 2021, adaptado de ProfHistória/UERJ (2017).²²⁴

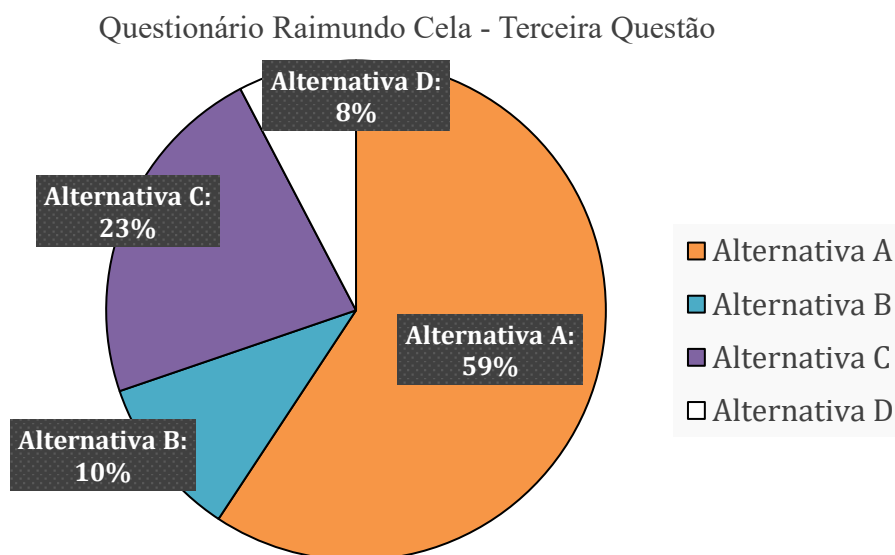
²²⁴ Cf. https://www.vestibular.uerj.br/wp-content/uploads/2019/07/184_prova_ProfHistoria_2018.pdf.

Gráfico 11 – Cômputo de respostas por alternativa com base no Quadro 16.



Fonte: O autor, 2022.

Gráfico 12 – Percentuais globais por alternativa com base no Quadro 16



Fonte: O autor, 2022.

Conforme os resultados obtidos com a terceira questão do Questionário Raimundo Cela, a maioria dos(as) participantes optou pela alternativa ‘A’, indicando uma perspectiva positiva quanto a uma realidade escolar mais inclusiva e menos intolerante, particularmente, no que diz respeito à homofobia. Entretanto, é grave perceber que a suposta “ideologia de gênero” faz parte das operações mentais que compõem o repertório cultural de quase um quarto (23%)

dos(as) respondentes. Estes(as) que, certamente, orientam-se na vida prática considerando tal abstração como conceito primário na mobilização a consciência histórica, mais uma vez, explicitando-se formas de orientação fabricadas virtualmente de modo acrítico, nutrindo um individualismo extremado quanto aos interesses e ideias na atribuição de sentido histórico.

Os resultados do Questionário Debret e do Questionários Raimundo Cela sugerem que docentes oriundos(as) de escolas privadas são mais propensos(as) à reproduzirem estereótipos racistas e machistas, o que pode estar relacionado ao contexto histórico em que cursaram o Ensino Médio (antigo 2º grau), muito provavelmente antes da década de 2010, quando sociedade brasileira veio a ser mais impactada diretamente pelos efeitos da promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatórios o ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, e, ainda, pelas ações afirmativas implementadas no primeiro Governo Dilma Rousseff (2011-2014). Importante também evidenciar o fortalecimento da luta por direitos da população LGBTQIAPN+, sobretudo após criminalização da homofobia e da transfobia, em 13 de junho de 2019, por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), com a aplicação da lei nº, de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de “raça” ou de cor.

No grupo dos(as) Discentes, as diferenças nas respostas – entre estudantes das redes pública e privada – são menos evidentes que no grupo dos(as) Docentes, ainda assim, elas existem. Isto pode ser explicado por vários fatores, incluindo a heteroidentificação dos respondentes. Portanto, mesmo não se tendo aferido nos questionários aqui analisados as quantidades exatas de participantes brancos(as), pretos(as), pardos(as) e outros(as), o Censo Escolar 2021 aponta que, nas escolas privadas, a população branca é maioria, essa é uma importante variável que afeta a consciência histórica dos(as) respondentes.

Tabela 3 - Comparativo entre o Censo Escolar 2021 e o universo da pesquisa (grupo *Discentes*).

Matrículas no Ensino Médio em todo o país – Censo Escolar (2021)				
Estadual	Privada	Federal	Municipal	Total
6.562.930	935.158	229.948	42.521	7.770.557
84%	12%	3%	1%	100%
Discentes do Ensino Médio participantes no Questionário Debret				
220	58	—	—	278
79,2%	20,8%	—	—	100%
Discentes do Ensino Médio participantes no Questionário Raimundo Cela				
174	50	—	—	224
77,7%	22,3%	—	—	100%

Fonte: O autor, dados da pesquisa (2022); Censo Escolar (2021).

Com o intuito de aproximar, proporcionalmente, o quantitativo de participantes à realidade brasileira – quanto ao número de matriculados no Ensino Médio nacionalmente – a pesquisa se orientou, inicialmente, pelos dados apresentados no Censo Escolar 2019, que não diverge, substancialmente, do Censo Escolar 2021. Na tabela 3, pode-se comparar, em proporcionalidade, as porcentagens entre estudantes das redes pública e privada em nível nacional, com o universo da pesquisa.

As formas de organização do pensamento histórico apresentadas nas alternativas dos questionários, demonstram que a história pública é um campo de disputas de narrativas bastante afetado pelo senso comum. Um dos poucos pontos que possui uma definição específica nos documentos curriculares derivados da Reforma de 2017, como segue.

EM13CHSA106 [...] Discussão da dimensão pública do conhecimento histórico e sua difusão para amplas audiências, permitindo que seja apresentado sob possibilidades comunicacionais diversas; - Identificação dos diversos meios de comunicação e entendimento das suas representações do passado, possibilitando intercruzamentos que permitam ampliar o conhecimento histórico. (CEARÁ, s.d., n.p.).

O trecho supracitado consta em uma proposta de ‘Matriz Seriada’ sem identificação onomástica, sem recorte espaço-temporal, sem referências e não paginado, ainda assim, utilizado pela Secretaria de Educação do Ceará como parte da formação para implementação do NEM (ANEXO B). Esse documento, supostamente elaborado com base na Matriz de Referência que se encontra no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), apresenta somente logomarcas, certamente uma relativização grosseira da ética da responsabilidade. Outra característica evidente da inadequação do material está na extrapolação das possibilidades dadas pela fonte. Note-se que os objetos específicos (habilidades específicas) derivam, de modo complementar, da habilidade EM13CHSA106 da BNCCEM, que expressa:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a, p. 572).

Desse modo, constata-se um certo descomedimento na tentativa da SEDUC-CE em conectar as habilidades que buscar impor, àquelas constantes na Base nacional, quase como se a proposta curricular de serialização não derivasse da BNCCEM, como se fosse um documento produzido sem tal liame, mas que posteriormente procurou estabelecer algum nexos. Todavia, este estudo pôde encontrar uma ligação mais coerente da habilidade apresentada pelo currículo estadual com a BNCC (2018), Tal laço não está nas habilidades específicas para o Ensino

Médio, mas sim dentre as habilidades de História para o **5º ano do Ensino Fundamental**, curiosamente, etapa em que a História possui maior autonomia curricular que no Ensino Médio, conforme se pode observar:

(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. (BRASIL, 2018a, 415).

Entenda-se que mais importante que questionar o que levou a proposta de matriz seriada da rede pública cearense a recorrer às habilidades do Fundamental-I, é observar é perceber que existem competências específicas do saber histórico escolar sendo recrutadas já no 5º ano do Ensino Fundamental, mas não no “Novo” Ensino Médio. Finalmente, confirmou-se à importância de uma literacia histórica contra-hegemônica e anticolonial para a formação crítica do ser aprendiz, inclusive, e sobretudo, de profissionais da história ensinada. Concluiu-se que nem todos os conceitos que reverberam nos meios de comunicação em massa, têm efeito sobre as mídias sociais e seus algoritmos, mas ambos se assomam à cultura histórica.

Ao proceder com a análise sobre formas de avaliar o conhecimento histórico e a consciência histórica dos(as) respondentes, por meio de questões de múltipla escolha, objetivando compreender como tais questões acessam o pensamento histórico e propor uma metodologia em função da literacia histórica. Inclusive, procurando identificar dentre os certames utilizados (vestibulares, ONHB e ProfHistória) se há algum formato ou “estilo”, de questão objetiva, melhor alinhada aos parâmetros propostos pela literacia histórica, foi possível atestar os valores qualitativos incutidos em questões objetivas. Buscar desenvolver o pensamento histórico a partir das carências de mobilização da consciência histórica como objetivo da história ensinada em nível médio – procedendo com uma literacia histórica crítico não-reprodutivista – mostrou-se ser procedimento viável, mesmo no contexto de preparação para o ENEM e Vestibulares.

É nesse sentido que a ciência da história e a educação histórica se fazem necessárias, pois “as lacunas em relação a uma concepção de literacia histórica tem provocado o ‘seqüestro [sic] da cognição histórica’” (SCHMIDT, 2009, p.18). Portanto, urge uma prática educativa voltada à retomada do processo de subjetivação e dirigida à orientação consciente da vida

prática no tempo, isto é, o controle, por parte dos sujeitos, das operações mentais na interpretação das experiências e da própria historicidade. Conseqüentemente, constatou-se, através das questões perscrutadas, que a apresentação de uma maior capacidade de mobilizar a consciência histórica em função da orientação do pensamento histórico, é sim, uma característica que pode ser avaliada através de questões objetivas. Portanto, confirmando a hipótese de que um prova com questões de múltipla escolha não é condição limitante à literacia histórica, sendo possível defender, ou orientar, uma práxis educativa que inclua questões objetivas à diádica da história e à educação histórica.

A tradicional e subjetiva linha divisória entre aula e avaliação se torna disforme e evanescente ante ao letramento histórico crítico e contra-hegemônico, tendo na anticolonialidade uma base emancipadora para a formação de uma consciência de classe para si, processo cujo qual só é possível considerando as carências de orientação da consciência histórica. Se o lugar da disciplina História no Ensino Médio, mas não somente aí, é perpassado por uma práxis escolar voltada ao desenvolvimento do pensamento histórico – inclusive e impreterivelmente – nas atividades avaliativas. E, considerando que abandonar as provas objetivas é impraticável, atividades como estas, que exploram as potencialidades do uso de questões objetivas em função da literacia histórica possuem, certamente, lugar na prática docente e na área da pesquisa em Educação.

Toda avaliação é, potencialmente, um momento de aprendizagem e construção de saberes, além de parte integrante do processo de planejamento docente. Largamente utilizadas, seja por meio de avaliações internas ou externas, as questões de múltipla escolha integram o cotidiano dos ambientes formais de ensino. Apesar disso, é na contribuição para uma educação histórica crítica e transformativa que a temática deste trabalho ancora sua relevância.

4.1.1 *Das cavernas ao terceiro milênio*²²⁵

No terceiro milênio, não faltam argumentos contra o chamado “ensino tradicional”, mesmo sem uma definição precisa para o termo. Entende-se por tradicionalismo, aqui, uma postura didática não necessariamente conservadora ou reacionário, posto lutar pela revogação do “Novo” Ensino Médio para conservar as conquistas anteriores à Reforma de 2017 é a posição mais progressista que se pode assumir na conjuntura atual.

²²⁵ Referência à coleção de livros didáticos “História - Das Cavernas ao Terceiro Milênio” de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramosque Braick, com primeira edição de 1999. Série integrante do PNLD até 2018, chegando ao fim com “Novo” Ensino Médio.

Entenda-se por “tradicional” o próprio NEM, partidário de um regressismo elitista que retoma a verticalização na transmissão do conhecimento, com alunos e alunas recebendo, passivamente, habilidades que devem assimilar, com um instrutor – ou professor-conferencista, como referência ao modelo de aula-oficina de acordo com Barca (2004) – reproduzindo a educação bancária contra a qual muitos(as) professam desaprovação, mas poucos são aqueles(as) que não a reproduzem. Entretanto, o(a) pesquisador(a)-professor(a), como já definido, também não é arauto do ensino de história como prática de liberdade.

Dentro da contemporaneidade capitalista, em que ainda imperam profundas desigualdades nas condições materiais de existência, corrobora-se, aqui, com as ponderações feitas por Saviani²²⁶ ao observar que, em relação ao ensino-aprendizagem, tanto os modelos liberais não-críticos (modelo de aula conferência – Tradicional; professor-instrutor) quanto às concepções crítico-reprodutivistas da educação (modelo de aula-colóquio – Behaviorista; pesquisadora-professor) dizem defender uma formação progressista e democrática, voltada ao pleno exercício da cidadania.

Saviani (1999) alerta para dubiedades nas distinções entre modelos de ensino. O referido autor aponta inconsistências na aferição da real eficácia de certos modelos para o desenvolvimento de uma educação formal “articulada com a construção de uma ordem democrática” (1999, p. 59). Incorporando avanços e expondo as limitações das tendências esquadrihadas, o referido autor estabeleceu características daquilo que se tornou conhecido por Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Assim ganhou forma um modelo crítico não-reprodutivista que é, ao mesmo tempo, crítico e autonomista em relação ao processo de ensino-aprendizagem e aos conhecimentos sistematizados.

Entenda-se que os discursos de superação do viés tradicionalista nos modelos liberais não-críticos, ou mesmo crítico-reprodutivistas, pode gerar uma falsa impressão de democratização, que é insuficiente para produzir uma ambiência de fato democrática. Isso se houver realmente o objetivo de efetivar a democratização do processo de ensino-aprendizagem contrário à lógica da educação-mercadoria, que não é o que se observa com “Novo” Ensino Médio.

O direito à História, em seu sentido mais amplo – mesmo sabendo que todas e todos são sujeitos indelevelmente históricos – para muitos(as), é uma frágil conquista. O

²²⁶ Em *Escola e Democracia*, Saviani (1999) divide as teorias educacionais em dois grupos: de um lado, as teorias não-críticas, incluindo a pedagogia tradicional, escola nova e o tecnicismo; de outro, as teorias crítico-reprodutivas, incluindo as teorias do sistema educacional como violência simbólica, teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e o chamado dualismo escolar.

reconhecimento da própria historicidade é um “primeiro ato” em direção à uma aprendizagem histórico-significativa, as duas perspectivas devem interagir, inexoravelmente. Em suma, toda pessoa é potencialmente um sujeito histórico, mas para que as pessoas tenham consciência da própria historicidade é preciso garantir que todos e todas se saibam como sujeitos de direitos.

A História também é um direito que para muitos(as) foi e é negado, direito à produção de sentido narrativo sobre si, no tempo e espaço. Somente assim os(as) estudantes podem medrar em refletir seu lugar no mundo como sujeitos históricos. Por isso, promover uma aprendizagem histórica crítico-significativa pressupõe possibilitar que alunos e alunas se saibam sujeitos de direitos, pois ao admitirem a História como um direito, saberão que tal direito não pode ser privativo a determinados grupos sociais. Com isso, ruma-se em direção a anticolonialidade do saber histórico no processo de ensino aprendizagem, ampliando a capacidade de reflexão sobre como a consciência histórica age sobre as narrativas temporais.

Considerando que no espaço escolar, até quando este se estende ao ciberespaço, pode-se afirmar que não foi superado aquilo que Freire (1996) chamou de educação bancária, quando professores detentores do conhecimento “depositam” nos alunos e alunas as informações de determinada matéria, cabendo aos estudantes apenas assistirem, passivamente, a exposição dos assuntos que lhes são transmitidos, mesmo que todos os discursos orientem o contrário, resta então identificar as contradições entre as palavras e as coisas em sua materialidade prática.

A carência de sentido por parte dos currículos escolares que se apresentam por “inovadores” e significativos, não diz respeito apenas ao uso acrítico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), não que tal perspectiva supracitada não seja válida, mesmo porque programas como a BNCC (2018) podem ser encarados como de real efetividade para a manutenção da exploração neoliberal sob a lógica da educação-mercadoria, perpetuando a hiperprodutividade dos “excluídos de dentro”. Entretanto, pensando em uma formação escolar crítica e emancipadora, a concepção de neutralidade das tecnologias como produtoras e reprodutoras de preconceitos e desigualdades sociais, ocasiona um esvaziamento de sentido dos próprios objetivos explicitados nos currículos escolares, supostamente progressistas, evidenciando que a promoção de autonomia, protagonismo e criticidade – no Ensino Médio brasileiro, principalmente com a reforma subsequente ao Golpe de 2016 – só existe enquanto discurso.

O “Novo” Ensino Médio ainda é dual e reprodutivista, permanece distante da transformação que a práxis sociocomunitária das tecnologias sociais incorpora à educação. “Por que aprender, para quê, contra quê, contra quem – eis as questões a serem respondidas. A

educação nunca é neutra. Deve-se, portanto, aprender a pensar, não a reproduzir. Transformar. Qual é o sentido do que ensino, ou do que aprendo?” (SOFFNER, 2014, p. 4).

Nesse sentido, constata-se uma convergência entre os pressupostos teórico-metodológicos deste estudo – ludoliteracia, pedagogia crítica e tecnodocência – que possibilitam projetar uma literacia histórica que sirva a uma história ensinada emancipadora. Se a pedagogia crítica pode abrir uma TAZ como ação contra-hegemônica e anticolonialista, a tecnodocência instrumentaliza professores e professoras à uma prática educativa não-reprodutivista no uso das tecnologias, enquanto a ludoliteracia ajuda a projetar atividades lúdicas, sem perder o foco nos conhecimentos sistematizados. Desse modo, com reflexões epistêmicas próprias ao conhecimento histórico, compõe-se o conjunto necessários de saberes à mobilização da consciência histórica em favor da consciência de classe na propositura de uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF). Com isso, é oportunizado à história ensinada operar em prol do desenvolvimento de um pensamento histórico crítico-significativo, individual e coletivamente, através da DRH.

Como é apresentado neste capítulo, o modelo de aula-oficina que embasa a produção de MADEs nas aulas de História, adequa-se a um ensino-aprendizagem crítico não-reprodutivista, centrando a história ensinada na análise das temporalidades, mudanças, permanências e possibilidades lúdicas de recriação do fato em evidência. Para tanto, segundo Barca (2004), em História, a instrumentalização de uma aula que possibilite uma orientação temporal relacionando passado, presente e futuro se dá, minimamente, em três etapas: interpretação de fontes, lendo-se fontes históricas diversas, cruzando informações, confirmando ou refutando hipóteses; compreensão contextualizada, entendendo diferentes tempos, sentidos do passado, levantando questões e, finalmente, comunicação, exprimindo as próprias interpretações das experiências humanas no tempo. É por estas etapas, princípios e categorias que se buscou, neste estudo, a consecução de um percurso didático efetivo e, potencialmente, lúdico.

A questão fundamental então é a eficácia do ensino. Não é porque usa recursos que estamos acostumados a considerar como de ‘alta tecnologia’ que uma aula será melhor que outra que se baseie totalmente no contato entre professores e alunos. As tecnologias são meios para determinados fins. Muitas vezes, no entanto, os meios se sobrepõem aos fins, e o sentido se perde no caminho. (ITS, 2007, p.18).

A importância de perceber as tecnologias como métodos pedagógicos não como fim em si – apesar de afastar a percepção pragmatista neoliberal na qual Schmidt (2020) incorre ao tomar Dewey como ponto de partida para a DRH – ainda não é suficiente para sobrepujar as reprimendas feitas pelo pensamento “pós-crítico” às pedagogias críticas, em especial às

correntes freireana e histórico-crítica. Note-se que Rösen (2014) ainda advoga em favor de uma história universal. Portanto, uma resposta possível, cuja qual embasa esta dissertação, reside na teoria crítica da tecnologia que influencia as concepções teóricas da tecnodocência de Lima e Loureiro (2019). Entendendo-se as tecnologias como portadoras, não isentas, de ideologias, refuta-se qualquer defesa de uma suposta neutralidade das TDIC.

Neste terceiro milênio, há um forte apelo ao uso e consumo das novas tecnologias e seus artefatos pela educação formal. Constata-se que o viés (neo)tecnicista vem pressionando os ambientes formais de ensino-aprendizagem por conta de um suposto solucionismo tecnológico. Por isso, antes de qualquer mínimo benefício que se possa alcançar com a incorporação das TDIC à educação, entenda-se o equívoco que é quando a educação básica se organiza em função das mídias sociais. Antes de qualquer programa inovador, a sobreposição de planos, aulas, avaliações e atividades prontas, “dinâmicas” retiradas da internet, Objetos de Aprendizagem (OA) e Recursos Educacionais Digitais (REDs) que terceirizam o ensino, são facetas da precarização e uberização do trabalho docente.

As mídias sociais como ferramenta didática promovem a disseminação de um modelo não-crítico e reprodutivista de ensino, formado pela justaposição de pressupostos tradicionais e neoliberais com um tecnicismo reforçado pelas TDIC. É perceptível a predominância de iniciativas que dão livre passagem para a robotização do ensino, esse alerta já era feito, desde o século passado por autores como Guia Neto (1995).

A reprodução do conhecimento, através do ensino, será cada vez mais absorvida pelo instrumental eletrônico e o professor, com a prática que tem hoje, será facilmente substituído pelo vídeo, pelo computador e por outros recursos. Para enfrentar a rapidez das mudanças e o conseqüente obsolescência do conhecimento disponível, o homem educado deve desenvolver uma atitude de investigação. O processo de “aprender a aprender” é, sem dúvida, a maneira de se efetivar essa atitude; graças a ele, aprende-se a buscar informações em diversas fontes e a analisá-las antes de aceitá-las acriticamente. (p. 24).

Observe-se que mesmo o supradito autor não atentara para o risco de terceirização da atividade docente que acompanha as pedagogias do “aprender a aprender”, sendo este um aspecto sensível a se observar com relação a esta “Paidéia Digital” (FÜHR, 2019). Atualmente (fechando o primeiro quartel do século XXI), são certamente relevantes às pautas educacionais, o debate sobre uso do aparelho celular, sobretudo, com a popularização dos *smartphones*.

Dos smartphones, que prometem mais liberdade, parte uma coação fatal, a saber, uma coação da comunicação. Com isso se tem uma relação quase obsessiva, compulsória [zwanghaft] com o aparato digital. Também aqui a liberdade se inverte em coação. As redes sociais fortalecem enormemente essa pressão da comunicação. Ela resulta, em última instância, da lógica do capital. (HAN, 2019, p. 66).

Entender o papel da tecnologia na construção do saber de referência, a forma que as tecnologias são manuseadas nas formações do saber histórico escolar é diferente do modo que se trabalha na Física ou na Biologia. Se todos(as) os(as) professores(as) de uma escola estão dando o mesmo uso, com os mesmos aplicativos para fazer a mesma coisa, mas isso não faz parte de um projeto interdisciplinar, então não é o artefato tecnológico que está a serviço das aulas, é o ensino que se colocou a serviço dos artefatos. Sem dúvida este é um tema complexo, principalmente em sala de aula, ensejando, inclusive, a publicação de uma lei para disciplinar seu uso.²²⁷

A utilização do celular para cumprir o papel de ferramenta pedagógica não se configura necessariamente em letramento digital ou desenvolvimento do pensamento computacional. A questão vai além do binarismo entre permitir ou proibir, pois há uma escalada dos problemas relacionados ao uso de mídias sociais. A ideia de autonomia do “Novo” Ensino Médio é, em verdade, a difusão da ideia de “autodidatismo” via TDIC, extremamente individualista e que fez “renascer” contrassensos como o terraplanismo e a ampliação dos casos de nomofobia.²²⁸ Antes de tudo, vale questionar a quem interessa o consumo de determinados artefatos tecnológicos pela educação formal.

O *smartphone* é hoje um lugar de trabalho digital e um confessionário digital. Todo dispositivo, toda técnica de dominação, gera artigos cultuados que são utilizados à subjugação. É assim que a dominação se consolida. O *smartphone* é o artigo de culto da dominação digital. Como aparelho de subjugação age como um rosário e suas contas; é assim que mantemos o celular constantemente nas mãos. O *like* é o amém digital. Continuamos nos confessando. Por decisão própria, nos desnudamos. Mas não pedimos perdão, e sim que prestem atenção em nós. (HAN, 2021, n.p.).

Quando as secretarias de educação fornecem *chips* de telefonia móvel para os(as) estudantes, constitui-se estímulo para que alunos e alunas de escolas públicas utilizem os próprios aparelhos como parte do instrumental pedagógico da rede, produz-se uma diferenciação mal quista entre os próprios discentes que possuem “melhores” ou “piores” *smartphones*, assim o aparelho celular se torna um material didático, despesa cuja qual as famílias precisam bancar. Daí a “solução” de fornecer *tablets* como política pública, aparentemente, mais coerente por parte a administração pública com o princípio da isonomia.

Mesmo assim, como ocorreu na EEMTI acompanhada, uma parte dos alunos e alunas “vendeu” os aparelhos fornecidos pelo Governo, por necessidades até alimentícias, e

²²⁷ A lei nº 14.146/08 dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas.

²²⁸ Nomofobia é o termo que designa o vício em tecnologias de comunicação, especificamente, a dependência em aparelhos celulares, com implicações negativas sobre a produtividade e aprendizado, temática de alguns trabalhos como os de Fátima Herrea e Gioriet Ochoa (2018); e também, Leite *et al.* (2020).

outros motivos que fazem ser o materialismo-histórico algo incontornável. Dentre as justificativas há relatos da necessidade de comprar comida, pagar dívidas da família, adquirir os fardamentos escolares, até mesmo para comprar um aparelho celular. Disse deriva a necessidade de pensam em adequação, não em adaptação.

Quando se adapta um exercício, por exemplo, tem-se a ideia de que isso é transitório e que se espera que aquele educando possa um dia não precisar mais daquela adaptação. Que ele seja igual às demais pessoas [...]. Mas quando o exercício é adequado àquela pessoa, há uma harmonia, não há comparação com ninguém. Não se espera que o aluno se adapte a nada, pois o que se fez combina com a sua realidade, com as suas potencialidades. (GUIMARÃES, 2022, p. 43).

Na busca por caminhos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, é na radicalização que se chega à superação da educação bancária, tal viés vai ao encontro da compreensão de que as tecnologias sociais se constroem na interação entre os sujeitos e que, na educação, essa construção é potencializada. Desta maneira, como dito, constitui-se uma metodologia sequencial que coloca presente e passado em perspectiva, concomitante, mas descolada dos mecanismos da governamentalidade que ainda tornam a educação brasileira, salvo intervenções pontuais, um sistema alicerçado em políticas públicas pautadas por uma lógica excludente, confunde-se demografização com democratização. Posto que nem a gestão escolar é, de fato, democrática e, como o “Novo” Ensino Médio, observa-se um retrocesso na democratização do conhecimento e condições de acesso a ele.

A expansão da oferta de vagas no Brasil permitiu incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, mas ao mesmo tempo, por não ser acompanhado pela qualidade necessária e pela melhoria das condições de vida, limitou este processo de democratização ao acesso, produzindo um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela ausência de condições para adquirir sua escolarização e/ou permanecer na escola. O processo de expansão da oferta sem compromisso com a garantia da qualidade também produziu um elevado número de analfabetos funcionais e reproduziu mecanismos de discriminação e exclusão. (Haddad *apud* ITS 2007, p. 22)

Percebe-se que a expansão acelerada rumo à universalização não foi acompanhada por um planejamento curricular para uma formação efetiva de estudantes da Educação Básica. Por isso ganharam importância no início do século XXI os sistemas de avaliação da educação básica no Brasil, de maneira abrangente e constante, sejam em âmbito federal, estadual ou municipal. De tal conjuntura, emergiu a preocupação com a difusão das tecnologias educacionais, mas que, como se pode asseverar hoje, quase uma década depois da publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014,²²⁹ a descontinuidade das políticas públicas no

²²⁹ Cf. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Brasil – comumente associadas com políticas de governo e não com políticas de Estado – não fez medrar as iniciativas positivas em relação às ações voltadas à efetivação de um ensino-aprendizagem pautado no uso e reflexão crítica sobre as tecnologias educacionais.

Em todo o país, é possível encontrar, pelo menos, duas etapas de exclusão no ensino público brasileiro: quando há investimento necessário a ponto de impactar na “qualidade” – conforme os índices educacionais estabelecidos – este é restrito à um número reduzido de escolas; por outro lado, quando é um programa voltado a atender todas as redes públicas de ensino, pouco contempla as demandas que as comunidades necessitam para serem impactadas positivamente. Com a pandemia de Covid-19, revelou-se uma enorme carência estrutural da educação básica no Brasil em relação às TDIC e o, ainda injustificável, atraso da rede pública com relação às redes privadas, sobretudo no que se refere às condições de trabalho e ambiência.

A estratégia adotada pelo MEC pode se mostrar excludente, dando visibilidade apenas a iniciativas já consolidadas, realizadas em ambientes urbanos e construídas por grandes empresas, ONGs e projetos de responsabilidade social, como primeiros resultados das tecnologias pré-qualificadas sugerem (ITS, 2007, p.25).

Para promover uma aprendizagem histórica crítico-significativa, não basta apenas ir além da estagnada condição de “dar aula” (ensino estático). Aqueles professores e professoras que eventualmente trabalham com TDIC, com jogos e mídias digitais enquanto Objetos de Aprendizagem (OA), empreendendo nas aulas modelos neopragmatistas ou neotecnicistas, são antes cinemáticos que dinâmicos. Querer que alunos e alunas analisem fontes históricas cujas quais os(as) estudantes não manifestaram nenhum interesse prévio ou opção de escolha, ou documentos que dizem respeito a um contexto alóctone à realidade dos jovens no Ensino Médio, demonstra uma postura didática que não se preocupa em alinhar prática e pesquisa de forma contra-hegemônica, mesmo empreendendo uma docência por meio de metodologias ativas e até operando conhecimentos avançados em computação e letramento digital. Não procurar promover a mobilização da consciência histórica em função de uma consciência de classe que pensa a historicidade para além do capital, é perpetuar o dualismo e o reprodutivismo, assim, concebendo as ações docentes em favor do *status quo*.

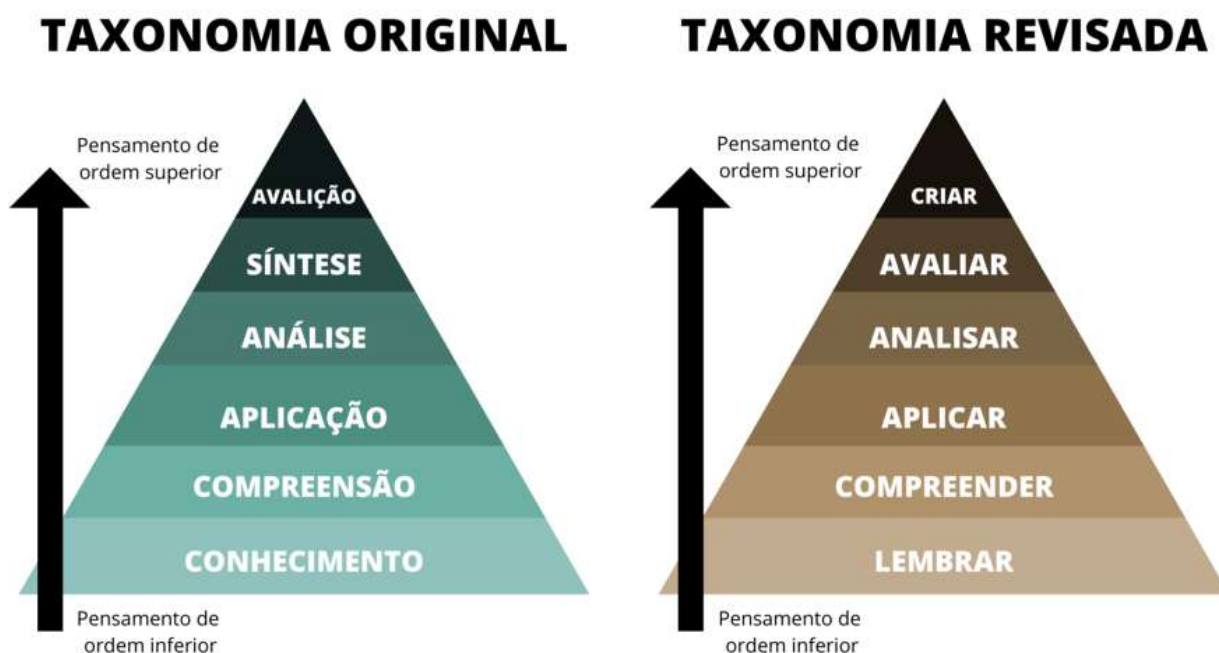
A concretização de uma aprendizagem significativa, como disposta por Ausubel (2001), diferencia-se de muitos modelos e projetos que adotam a mesma terminologia. Algumas propostas só se podem classificar como pseudo-significativas, proto-significativas ou, simplesmente, situarem-se como alguma abordagem de aprendizagem centrada na memorização e não na retenção. O autor traz uma relevante coerência pedagógica ao não

menosprezar a importância da memorização no processo de aprendizagem, apesar de apontar a “superioridade” do que chama de retenção significativa.

Já se colocou a hipótese de que todas as experiências de aprendizagem passadas influenciam, ou exercem efeitos positivos ou negativos sobre a nova aprendizagem significativa e a retenção, devido ao impacto sobre as propriedades relevantes da estrutura cognitiva. Se isto for verdadeiro, toda a aprendizagem significativa também envolve, necessariamente, a transferência. É virtualmente impossível conceber-se qualquer caso de tal aprendizagem que não seja afectado [sic] de alguma forma pela estrutura cognitiva existente. Por sua vez, esta experiência de aprendizagem resulta numa nova transferência, através da alteração da estrutura cognitiva. Por conseguinte, na aprendizagem significativa, a estrutura cognitiva é sempre uma variável relevante e crucial, mesmo que não seja influenciada nem manipulada de forma deliberada, de modo a verificar-se o efeito que surte na nova aprendizagem. (AUSUBEL, 2001, p. 10).

Tal proposição explicita que toda aprendizagem é influenciada por diversos fatores, sejam culturais ou do próprio âmbito da reprodução. Note-se, ainda, que a consistência epistêmica cuja qual fundamenta a teoria cognoscente de Ausubel, tanto pela análise da psicologia que orienta outras teorias da aprendizagem, quanto pela a confrontação de processos de aprendizagem – não descartando outros tipos ou abordagens, mas revelando seus limites – confere à sua defesa da aprendizagem e retenção uma expressiva robustez teórico-metodológica. Todavia, o termo “aprendizagem significativa” vem sendo empregado de forma massiva e aleatória, com esvaziamento de seu sentido heurístico, o que causa uma banalização conceitual.

Figura 31 - Simplificação da taxonomia de Bloom revisada por Anderson e Krathwohl



Fonte: Faculdade Unina, 2021.

A BNCC (2018) para o Ensino Médio cita uma única vez a terminologia “aprendizagem significativa”, condicionando esta ao que chamou de saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital. Semelhante dessubjetivação, ocorre com a “taxonomia de objetivos educacionais” (BLOOM *et al.*, 1956, tradução nossa) que se tornou mais popular no século XXI, em sua versão revisada por Anderson e Krathwohl (2001).

Bastante citada e reproduzida em diversos espaços, mídias e formatos, por uma consulta simples em qualquer mecanismo de busca na internet, já revela quão difundida é a chamada taxonomia revisada de Bloom. Todavia, a simplificação de um corpo teórico complexo para uma acepção simples e linear (Figura 31), acresce o risco de incorrer em um reducionismo que limita as possibilidades das teorias elencadas, foi retirado da taxonomia original seu aspecto mais pedagógico: a síntese. O modelo de Bloom *et al.* (1956) nunca foi contra-hegemônico, mas é esta versão revisada, reducionista e hiperliberal que vem sendo empregada pelos(as) entusiastas do “Novo” Ensino Médio.

A estrutura elaborada para suportar o planejamento do processo educativo de forma procedimental, agora, é difundida no mundo virtual como duas pirâmides coloridas que, emblematicamente, refletem o modelo neoliberal de educação que os domínios cognitivos propostos pelos autores suscitam, mas de modo simplista, descontextualizado e inexequível. Em tal configuração, não há lugar para o passado, pois mais importa as efemérides do agora. A História se torna um impeditivo à noção futurista de progresso, ao propor ir além do simples conhecimento sobre como fazer, tornar-se ao passado faz emergir os porquês.

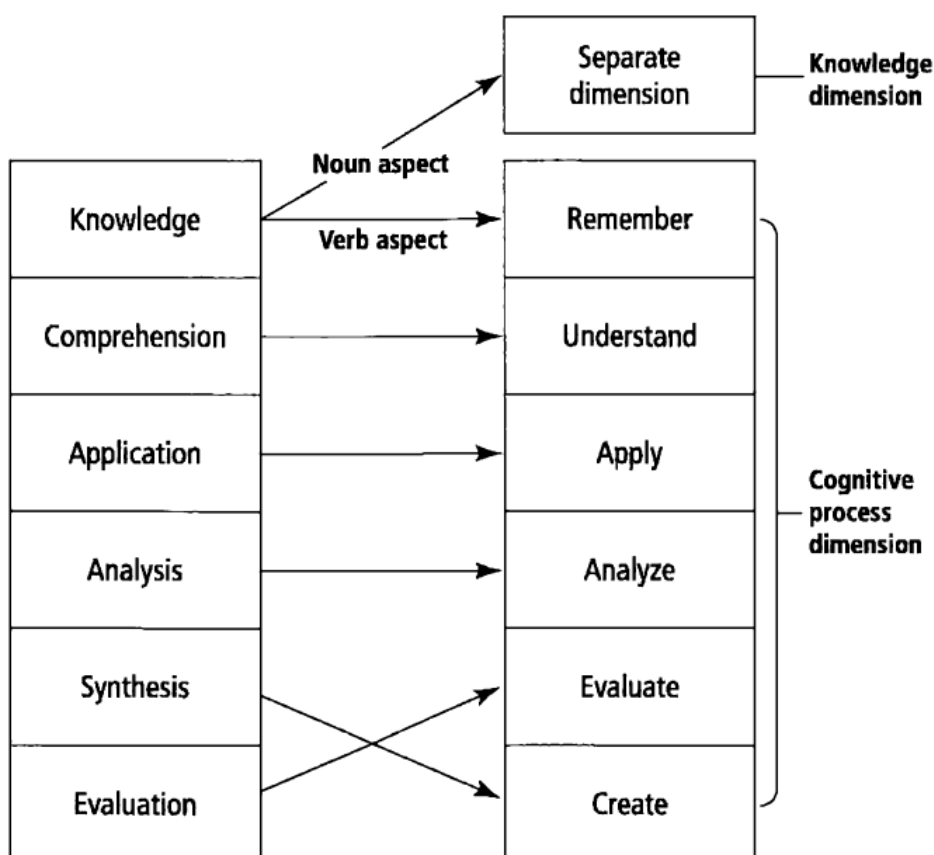
Nesse sentido é que se tornam essenciais as operações mentais que levam à mobilização da consciência histórica no pensamento histórico do(a) aprendiz, dando-se a conhecer diversos “níveis” da consciência histórica que, conforme Rüsen (2007; 2014), dividem-se em quatro: experiência, relacionando o presente e a compreensão empírica do passado; interpretação, envolvendo a produção de sentido às diversas temporalidades; orientação, remetendo a ação na vida prática a partir da compreensão do próprio lugar (identidade) em uma narrativa orientada no tempo; e, motivação. Acentua-se, ainda, que o conceito de consciência histórica de Rüsen não é único nem unânime.²³⁰

O modelo taxonômico dos objetivos educacionais é apropriado por diversos autores e autoras para inumeráveis usos, por vezes, justificando a adoção de determinado percurso metodológico na construção do conhecimento, pelo menos é o que sustentam Ferraz e Belhot (2010). “Todo desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica para que, no

²³⁰ Cf. “Ensino de história e consciência histórica”, Luis Fernando Cerri (2011) e, também, “História da ‘Consciência Histórica’ Ocidental Contemporânea”, José Carlos Reis (2011).

momento oportuno, os discentes sejam capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido.” (p. 431). Entretanto, seja na taxonomia original ou na revisada (Figura 32), não se empregou nenhuma analogia com formas geométricas específicas, uma pirâmide, muito menos.

Figura 32 - Mudanças estruturais do modelo de Bloom na revisão de Anderson e Krathwohl



Fonte: Anderson e Krathwohl, 2001.

Conforme Huitt (2011), a popularização de uma versão revisada da taxonomia de Bloom se deu inicialmente a partir da proposta de Anderson e Krathwohl (2001), também atesta tal pioneirismo Garcia (2021). Dessa maneira que as seis “classes maiores” propostas por Bloom *et al.* (1956) – *Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis e Evaluation* – se subdividem em outras categorias que juntas compõem o domínio cognitivo. E, contrariamente ao que é representado nos esquemas piramidais, apesar da taxonomia original ser processual e hierárquica, ela não é verticalizada, mas segmentada em progressões horizontais. O nível mais baixo não é o do conhecimento, mas o da compreensão, pois conhecimento seria transversal às cinco outras categorias, conforme o autor, “compreensão não é sinônimo de um completo entendimento ou mesmo da completa apreensão de uma mensagem” (BLOOM *et al.*, 1956, p.89, tradução nossa).

Na Taxionomia revisada de Bloom a estrutura arquitetada por Anderson e Krathwohl, alterou-se não somente a ordem das categorias, mas também os sentidos. A dimensão do conhecimento (*knowledge dimension*) é separada das demais categorias, mas mantendo seu caráter substantivo. As demais dimensões são reorganizadas em formas verbais – lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar, criar – para suscitar um processo ativo da dimensão cognitiva (*cognitive process dimension*).

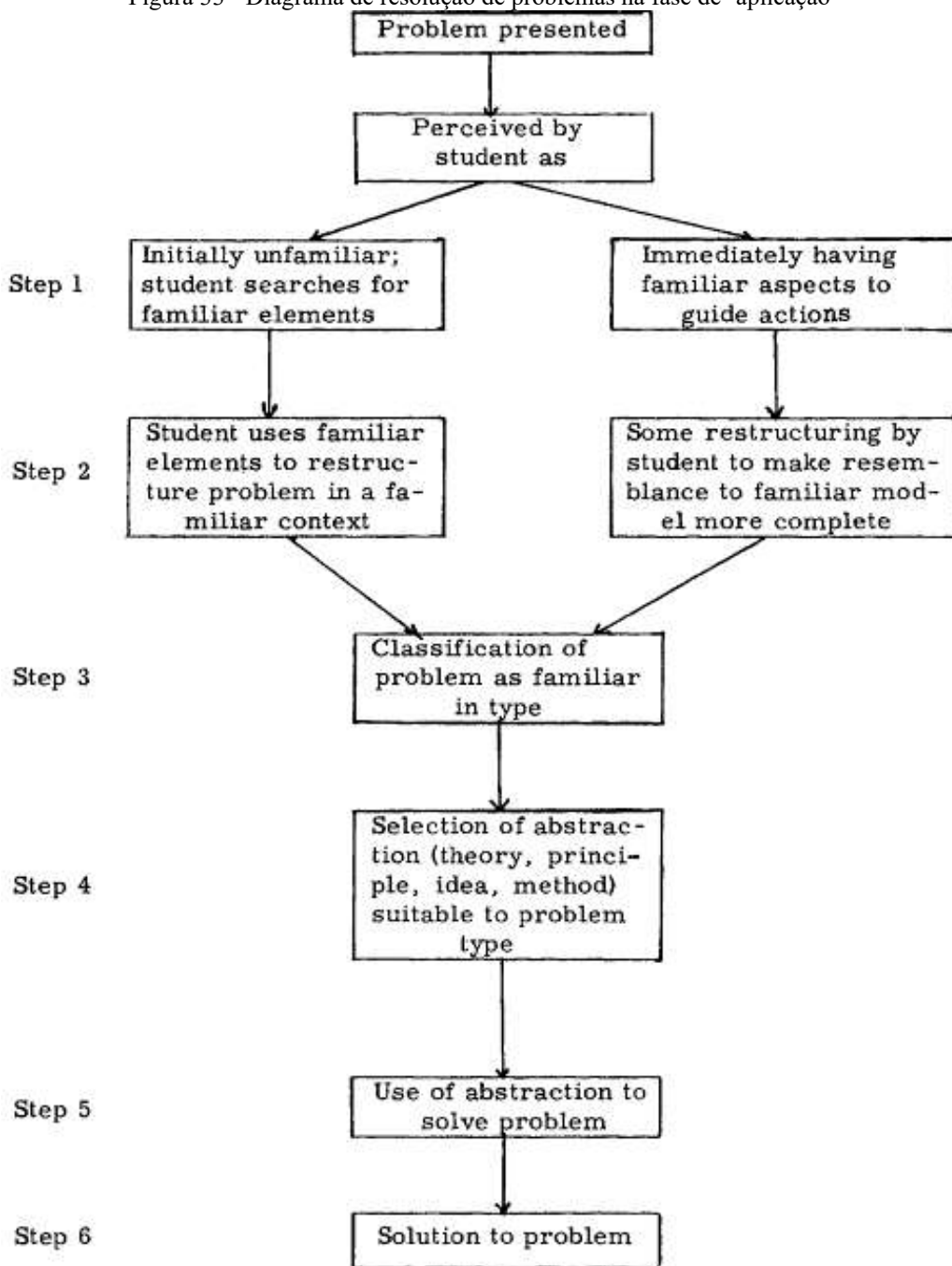
Até as investigações realizadas por Bloom em meados do século passado, acreditava-se que a razão das diferenças de desempenho entre estudantes estava relacionada apenas às situações e variáveis existentes fora do ambiente educativo formal. Todavia, observou-se que mesmo minimizando as variáveis externas, nas mesmas condições de aprendizagem, nem todos(as) aprendiam com a mesma competência e profundidade o conteúdo, mas se diferenciavam em relação ao nível e abstração do conhecimento adquirido (BLOOM; HASTIN; MADAUS, 1971 *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010). Deste modo, restou demonstrado a importância do aprimoramento metodológico da docência para o processo de ensino-aprendizagem.

Há que se refletir sobre certos termos que, independentemente da área, por vezes extrapolam seu raio de ação epistêmico e se fazem amplamente aceitos, tornando-se “públicos”, nem sempre de modo coerente. Durante a pandemia de Covid-19 o poder executivo federal popularizou o termo “imunidade de rebanho”, extrapolando os significados do conceito como empregado por profissionais da saúde coletiva. Em Educação, importam à história ensinada certas categorias conceituais subaproveitadas ou mesmo deturpadas de sua cunhagem teórica. Um desses termos, banalmente empregado, é aprendizagem significativa.

Uma etapa importante, tanto na taxonomia original quanto na versão revisada, é a fase de aplicação (*application*, conforme a nomenclatura original), etapa que se configuram como diretamente ligada à dimensão propositiva da pesquisa profissional em ensino. Neste ponto, é possível uma convergência entre três pressupostos teóricos que respaldam uma aprendizagem histórica crítico-significativa, de fato:

- a) as considerações de Ausubel (2001) no que dizem respeito aos processos de assimilação e esquecimento na efetivação de uma aprendizagem significativa;
- b) as proposições de Bloom *et al.* (1956), quanto ao processo de resolução de problemas nas situações em que nenhum modo específico de solução é requerido dos respondentes (Figura 33);
- c) a ideia fundamental de Freire (1996) ao orientar que o ponto de partida da construção ensino-aprendizagem seja a realidade discente.

Figura 33 - Diagrama de resolução de problemas na fase de 'aplicação'



Fonte: Bloom *et al.*, 1956.

É possível observar que os três passos iniciais de percepção à classificação do problema, implicam a acomodação do problema a um contexto de familiaridade, ou seja, processo que se assemelha a ancoragem subsunçora que se faz nos conhecimentos prévios como requisito à aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2001). No entanto, o modelo de aprendizagem que parte dos conhecimentos prévios, como ocorre nos materiais didáticos do PNLD (2021), recrutam apenas, e especificamente, os conhecimentos que os alunos e alunas possam ter sobre os assuntos abordados de modo “tradicional” e conteudista, fazendo emergir

outra contradição do chamado “ensino por competências”. Portanto, há na dita sondagem dos conhecimentos prévios pelo “Novo” Ensino Médio, uma leitura reducionista que desconsidera a historicidade inerente ao ser aprendente, não sendo isso que se interpreta sobre as propostas dos autores aqui elencados, sobretudo, quanto ao que coloca Freire (1996) sobre trabalhar com a realidade discente.

A história ensinada partir da realidade do ser aprendente denota mobilizar a consciência histórica de alunos e alunas, isso porque todo ato de conhecimento, no fundo, “envolve uma certa criação, ou um certo re-arranjo [sic] (parcial ou total) de nosso esquema conceitual. Quando aprendemos algo, estamos, de certa forma, criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos.” (DUARTE JR., 1998, p.99).

A escola abriga relações cotidianas de poder que denotam a complexidade de tal ambiente. Este ‘espaço’ em que são travadas disputas discursivas que refletem a sociedade, incluindo o ciberespaço, permite-se a (co)existência de mais de um ‘lugar’. Entendendo o espaço como um lugar praticado, os(as) estudantes em sala podem não estar no ‘lugar da aula’, pois as práticas dos estudantes podem ter objetivos (in)diferentes ao ensino-aprendizagem. Portanto, o lugar de um estudante na escola pode ser diferente do lugar da aula devido às suas práticas, que podem ter objetivos distintos com relação aos conhecimentos sistematizados. Por isso, é importante entender a realidade dos(as) jovens estudantes no Ensino Médio.

4.2 Pela internet²³¹

A postura do Estado brasileiro frente as demandas educacionais, conforme Silva e Gomes (2019), indica um projeto intencional de insucesso, mirando no futuro, mas que acerta o passado. Corroborando a forte influência discursiva de uma expressiva literatura alegando que “temos escolas do Século XIX, com professores do Século XX, para alunos do Século XXI” (ALMEIDA, 2017). Essa percepção simplista, já discutida na sessão 3.1, presente na BNCC (2018), apenas ratifica a leitura feita por Michel Foucault ao enfatizar que em um sistema de ensino constituído como integrante de uma sociedade de vigilância, a educação engendra relações sociais que (re)produzem um conhecimento disciplinado por minuciosas formas de

²³¹ Canção de Gilberto Gil bastante popular ao ocaso do século passado, lançada em 1997 como faixa do álbum ‘Quanta’. Música “revisitada” pelo artista que compôs a “parte 2” (2018) para o álbum ‘OK OK OK’. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/pela-internet-2/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

poder, algumas delas institucionalizadas, a exemplo da escola. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe.” (FOUCAULT, 1987, p. 167).

Em “Escola e Democracia”, Saviani (1999) não menciona Foucault ao elencar as teorias crítico-reprodutivistas, mas outros estudos já situaram este autor pela perspectiva histórico-crítica. Há também quem recorra à Foucault para tecer críticas diretas à pedagogia difundida por Saviani, alegando que o nexos entre saber e poder colocaria a pedagogia histórico-crítica alinhada às teorias tradicionais do currículo.²³² Todavia, Lavoura e Marsoglia (2015) já expuseram os equívocos cometidos em certas interpretações da PHC.

Entendemos que as críticas formuladas à pedagogia histórico-crítica, que acabam por situá-la no âmbito das “teorias mais tradicionais do currículo”, como anteriormente apontado, em virtude de sua defesa da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos e do saber elaborado, são oriundas da incompreensão de algo candente a esta pedagogia: a questão do *método pedagógico*. (*Ibidem*, p. 347).

Nesse contexto, vê-se como de suma importância, uma guinada em direção à pedagogia crítica na composição epistemológica daqueles que se voltam à defesa de uma educação emancipadora, em especial, ao desenvolvimento de uma historiografia escolar digital, consubstanciando “a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (FREIRE, 2000, p. 37), especialmente porque os discursos pós-modernos facilmente se aproximam dos modelos de ensino neoliberais.

[...] não é tão fácil quanto algumas pessoas pensam separar os ideários pedagógicos afinados com a ideologia neoliberal daqueles ideários afinados com ideologias pós-modernas pretensamente “de esquerda” [...] pautando-me na tese de que pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se considerem “de esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2003, p. 612).

A partir do contato da pedagogia crítica e a teoria crítica da tecnologia, torna-se mais evidente como as produções neoliberais se apropriam de ideias progressistas em favor de projetos reformistas sob a lógica da educação-mercadoria. Retomando a perspectiva de Bourdieu (1998) sobre o saber escolar e sua relação com as desigualdades educacionais. Conforme o autor, o saber escolar inclui conhecimentos adquiridos além da escola, o que cria desigualdades entre os estudantes, já que aqueles que têm acesso a mais recursos e oportunidades fora da escola tendem a ter melhor desempenho escolar por terem adquirido

²³² Cf. Silva, 1999.

maior Capital Cultural. Além disso, a massificação do acesso à internet como “promessa” de superação das desigualdades referentes à aquisição de Capital Cultural, não se concretizou.

Com a expansão do acesso à internet, veio também a ilusão de que seria possível tornar o conhecimento mais acessível aos diferentes tipos de pessoas em todas as partes do mundo, assim contribuindo para a redução das desigualdades educacionais. No entanto a internet, por si só, não é, e provavelmente nunca será, suficiente para garantir a igualdade de acesso ao conhecimento, não só por conta de variáveis que configuram notória impedância social, como a qualidade da infraestrutura, a disponibilidade de dispositivos tecnológicos e acesso de qualidade à rede, mas principalmente, porque acesso à informação é apenas matéria-prima, o conhecimento é processo de transformação, precisa ser produzido.

De acordo com Bourdieu (1998), é importante observar que o atraso estrutural dos currículos e das escolas, é acentuado, ou mitigado, pelas possibilidades dadas aos alunos e alunas de acessarem diversas esferas de construção do conhecimento. Não se trata somente de garantir acesso à informação a um número crescente de pessoas, por isso, o cenário de expansão das TIC veio acompanhado de estratégias de empresariamento da educação que só aumentaram as desigualdades sociais. Outra vez, não há resposta simples para a complexidade dos problemas educacionais no Brasil. Com isso, constata-se permanências das vicissitudes expostas por Dollar há quase três décadas, indicando ser precípua

[...] tratar com mais detalhes desse “maremoto” emergente das tecnologias da informação digitalizada sob as seguintes perspectivas: (1) o ambiente de sistemas abertos; (2) a simplificação das tecnologias; (3) o aumento de poder dos usuários finais; (4) as redes eletrônicas; (5) a “reinvenção da realidade”; e (6) a forma cambiante dos documentos eletrônicos. Implícita nesses comentários está minha convicção de que não devemos nos deixar hipnotizar pelas tecnologias da informação, mas concentrar-nos nas questões intelectuais, confiantes de que, se as abordamos de maneira correta, as questões tecnológicas serão equacionadas em seu devido tempo. (1994, p. 68).

Um dos desafios da corrente pesquisa foi o mapeamento de conceitos que só divergiam na grafia, ou seja, muito se coligiu de terminologias que, ao serem examinadas, acabam por se referirem ao mesmo fenômeno. Sobre isso já alertara Chartier (1994), ou seja, sobre a disputa pela narrativa histórica que tem nas linguagens suas maiores ferramentas. Portanto, é com uma linguagem própria que se projeta a articulação das culturas histórica, escolar e digital.

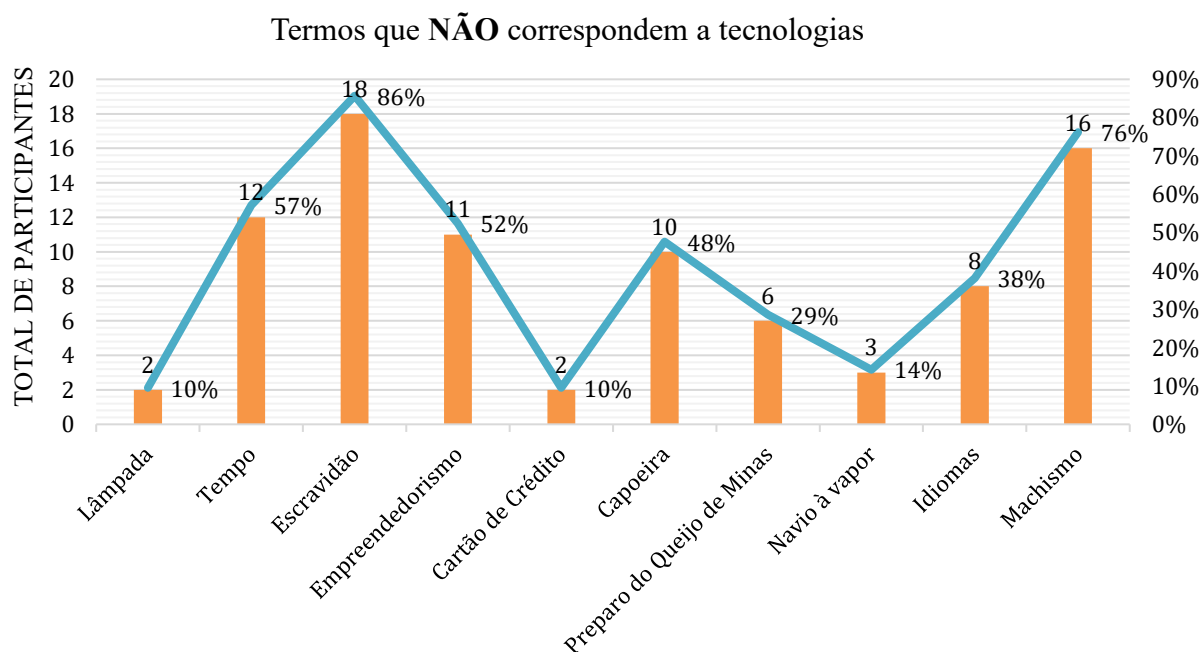
Por isso, promover uma aprendizagem histórica crítico-significativa na pressupõe abandonar qualquer pretensão de neutralidade, seja de si, das ações humanas, das palavras ou das coisas. A proposta é articular um ensino-aprendizagem capaz de promover uma postura crítica e questionadora dos usos do passado, das tecnologias e dos artefatos tecnológicos, bem

como dos interesses que representam os currículos de História. Desse modo, uma perspectiva crítica quanto à Ciência e Tecnologia (C&T) prescinde o trabalho no campo da história digital, dado que, neste início de terceiro milênio, o contato com ciberespaço ainda é perpassado por essa ideia de neutralidade das tecnologias e seus artefatos.

Esta falta de senso crítico frente às novas tecnologias é um dos motivos que permitem o avanço da lógica da educação-mercadoria e do empresariamento privatista sobre a educação pública, sem maior resistência. Retomando problemas suscitados pelo Questionário Educação, Tecnologia e Sociedade – aplicado a 32 docentes da Educação Básica, dos quais são analisados aqui apenas as respostas dos(as) 21 professores(as) de CHSA com graduação em História – nota-se uma falta de domínio de professores e professoras de História quanto aos aspectos da imaterialidade cultural da produção tecnológica.

Convidados(as) a identificarem conceitos como sendo, ou não, formas de tecnologias, os(as) 21 professores(as) tiveram que indicar, de uma lista de dez termos, conforme apresentado no Gráfico 13, aquilo que julgassem não ser uma tecnologia. Assim, considerando que compreensão da historicidade como fenômeno indissociável de aspectos materiais e imateriais da herança cultural, é grave a constatação que profissionais da História não reconheçam a dimensão imaterial das tecnologias, como se observa pelas respostas dos(as) participantes.

Gráfico 13 - Percepção docente sobre a cultura tecnológica imaterial



Fonte: O autor, via Formulários Google, 2022.

O único termo que poderia gerar dubiedade sobre ser ou não, uma tecnologia seria o “Tempo”, não somente por que ainda se discute a relativização do conceito como categoria produtiva ou naturalmente impositiva, mas também, porque não foi agregada nenhuma explicação condicionante dessa nomenclatura, levando cada respondente a orientar sua resposta pela literalidade dos termos, ou alguma noção conceitual própria.

Tecnologia, assim como História, são nomenclaturas polissêmicas. Em sentido amplo, poder-se-ia indicar que, exceto o verbete ‘Tempo’, todos os demais termos são exemplos de tecnologias. De maneira estrita, a tecnologia pode ser entendida como o conjunto procedimental que compõem os estudos sobre as técnicas, ao mesmo tempo, saber-fazer e fazer-saber. Admitindo esta última definição – que diferencia materialidade e imaterialidade – as opções ‘Lâmpada’, ‘Cartão de Crédito’ e ‘Navio à Vapor’ poderiam ser apontadas apenas como produtos da tecnologia, sendo somente artefatos tecnológicos, não tecnologias. Nesse sentido, o ‘Preparo do Queijo de Minas’ é a tecnologia e o queijo (produto) seu artefato tecnológico.

Por tal compreensão, é bastante reduzida a quantidade de professores e/ou professoras que teriam manifestado domínio conceitual sobre a dimensão imaterial da tecnologia e a materialidade dos artefatos tecnológicos. Ainda assim, para que se possa fazer tal afirmação e atestar que tais participantes reconhecem as referidas categorizações, seria preciso aprofundar qualitativamente a investigação, colhendo, isoladamente, entrevistas com esta minoria que optou por apontar para os três artefatos tecnológicos como não sendo tecnologias, procurando aferir se realmente corresponde ao conhecimento sobre o caráter imaterial da tecnologia, ou simplesmente se tipificaria ainda de uma condição mais grave, a de pensar tecnologias como somente os produtos da cultura digital.

Finalmente, daquilo que se pode concluir dos resultados apresentados (Gráfico 13), o que se pode destacar de maior impacto sobre o ensino de história é a carência de professores e professoras quanto ao reconhecimento dos aspectos imateriais da cultura. As tecnologias fazem parte da cultura humana e precisam ser evidenciadas como tal. Devendo ser problematizadas e desnaturalizadas, sob pena de serem vistas como algo alheio à vontade humana. A ‘Escravidão’, o ‘Machismo’ e o ‘Empreendedorismo’ são todos exemplos de tecnologias a serviço de estruturas de dominação, com recorte tempo-espaciais próprios, mas que no século XXI estão todos a serviços da colonialidade hegemônica, predominantemente branca, eurocêntrica e cis-heteronormativa.

Uma crítica à vínculo entre Ensino e Tecnologia, com foco nas tecnologias educacionais aplicadas à história ensinada, deve assumir não só um diálogo crítico com o passado, mas igualmente uma relação crítica com as tecnologias. A tecnologia como um

problema ligado à educação formal, frequentemente é relegada a um plano de isenção, não incorporando uma visão crítica. A posição tecnocêntrica, que concebe a tecnologia como um destino e não uma possibilidade, impede a compreensão da complexa teia que articula tecnologia, sociedade e educação.

De acordo com Marcuse (1999), a tecnologia é compreendida como uma forma de produção, incluindo uma ampla variedade de instrumentos, dispositivos e invenções que fazem parte de uma sociedade, na era da máquina, pode ser compreendida, simultaneamente, como modo de organização e perpetuação, ou mesmo modificação, das relações sociais. É expressão de uma forma de pensamento e comportamento dominantes, bem como um instrumento de controle, a tecnologia deve ser vista como um processo social muito mais amplo.

Para superar as limitações que impossibilitam a desnaturalização da dimensão tecnológica, é necessário rejeitar a perspectiva tecnocêntrica e considerar a tecnologia no âmbito humano. A teoria crítica da tecnologia de Feenberg (2010; 2011) proporciona uma base para aprofundar o diálogo entre as novas tecnologias e a ação docente. A compreensão da tecnologia como elemento-chave dos esquemas de dominação social exige uma abordagem teórico-crítica não-reprodutivista, que considere as contradições inerentes aos produtos da cultura, mesmo, e sobretudo, no ciberespaço.

A proposta de Feenberg inclui a superação do senso de não-neutralidade da tecnologia, do instrumentalismo e do essencialismo na relação entre tecnologia e racionalidade, da necessidade irrefletida de adaptação. O papel da tecnologia se define pelos interesses sociais, pois objetos técnicos são, antes, objetos sócio-históricos. A ambivalência da tecnologia, que enfatiza a possibilidade de desenvolvimentos alternativos com diferentes consequências sociais, permite aliar as TDIC à história ensinada sem comprometer o caráter emancipatório desta última, disto emerge a importância da abordagem social das tecnologias, visto que

[...] a TS [Tecnologia Social] se coloca como uma proposta de rompimento com o modelo linear da Ciência e Tecnologia, e dos fundamentos da neutralidade do desenvolvimento tecnológico, implicando em um processo efetivo de construção social da tecnologia, com a consequente participação concreta de seus beneficiários. (DAGNINO, 2007, *apud* BATISTA; FREITAS, 2018, p.127).

Pela percepção geral da problemática apontada por Dagnino (2007) é patente que a formação de uma Política Científica e Tecnológica (PCT) demanda a compreensão de que uma *policy* não pode ser desassociada de seu caráter de *politics*. Portanto, é primordial entender como se dá essa relação de forças entre os atores envolvidos nas disputas pela implementação das agendas políticas.

Para aprofundar essa questão, é necessário entender que a agenda decisória é um resultado de três tipos de conflito que devem ser identificados pelo analista de política: (a) os abertos, acerca de problemas pertencentes às agendas particulares de atores com poder semelhante, que se explicitam naturalmente por ocasião de seu embate ao longo do processo decisório, e que aparecem conformando a agenda decisória; (b) os encobertos, que, embora percebidos pelos atores mais fracos, não chegam a ser incorporados à agenda decisória devido à debilidade dos mesmos e são por isto de difícil observação; (c) os latentes, cuja expressão como problemas que conformariam a agenda particular de um ator mais fraco nem chega a ocorrer, dado que é obstaculizada por mecanismos ideológicos controlados diretamente (ou com a mediação de instrumentos legitimados na sociedade) pelos atores mais poderosos; e pelo correspondente consentimento dos mais fracos. (DAGNINO, 2007, p. 5).

As “inovações” como fruto do fetiche ao artefato tecnológico, buscam impor a necessidade de dar uso a tecnologias por vezes desnecessárias e ineficientes em razão de um suposto anacronismo pedagógico. Segundo Dagnino e Feenberg (2010), a pressão social pelo consumo de novas tecnologias não diz respeito só à utilidade, mas principalmente, quanto aos interesses que elas, enquanto Ciência e Tecnologia (C&T), representam. Assim, a partir desses autores, tem-se uma base teórica para tecer uma crítica radical ao emprego de tecnologias e seus artefatos, como exposto, radical no sentido marxista de ir à raiz das problemáticas existentes, chegando assim a uma CTS notadamente engajada e não simplesmente instrumentalista ou determinista.

Figura 34 - Tipologia científico-tecnológica de Feenberg e Lacey.



Fonte: Dagnino, 2007.

Dagnino (2007) elencou quatro concepções, ou tipos, científico-tecnológicos em função dos mecanismos ideológicos vigentes (Figura 34). Tais tipos orientam a vida prática dos sujeitos, políticas públicas e ações sociais ligadas a diversas agendas ou interesses. Em plena a era da chamada Indústria 4.0, da cultura digital e de virtualização das relações humanas, identificar qual a tipologia científico-tecnológica do chamado “Novo” Ensino Médio é aspecto substancial desta dissertação, auxiliando na compreensão da historicidade das tecnologias educacionais.

A partir do surgimento da internet, observou-se a reificação das inovações tecnológicas e das remodelações de uma noção linear e futurista de progresso, também percebida como um neotecnicismo. Nas últimas décadas, destacou-se uma escalada de ideias que pareciam já amortizadas no fim do século XX, dentre as quais o crescimento de grupos supremacistas, neonazistas e até terraplanistas. Bem como o fortalecimento do solucionismo tecnológico, com a crença de que os problemas da humanidade serão resolvidos no “futuro” por tecnologias que ainda não existem. Ideologia esta que se alinha perfeitamente à concepção linear de uma História etnocêntrica, reforçada constantemente por narrativas hegemônicas que contribuem para a domesticação dos corpos e afetos. Contudo, não se trata de retirar a esperança sobre os rumos da educação formal, é justamente o contrário.

É necessário que as tecnologias sejam usadas para promover a inclusão social de pessoas e não para atender interesses específicos de grupos privilegiados dentro da sociedade. A evolução da tecnologia só é benéfica à medida que esta seja acompanhada de inclusão social e não de desigualdades sociais. (BATISTA; FREITAS, 2018. p. 126).

Infere-se, como já exposto, que não há neutralidade tecnológica, menos ainda no caso de aplicativos ou *softwares*. Com destaque para as mídias sociais, geralmente pautadas pela lógica do consumo. Por outro lado, ao contrário de mídias sociais como Facebook, Instagram ou Twitter, as plataformas educativas como arroladas por Matta (2012), Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning), Tidia-AE (Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento da Internet Avançada – Aprendizagem Eletrônica), TelEduc, Cursos on-Line (COL) e Blackboard, foram desenvolvidas e adequadas à função cuja qual se destinam, ou seja, para serem Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Este é um tema difuso e com várias camadas de análise, abrangendo pontos como os interesses ideológicos que incentivam o consumo sempre crescente de mídias sociais e um possível descaso do poder público com a manutenção dos laboratórios de informática nas escolas, bem como a falta de fornecimento, aos ambientes escolares, de acesso com qualidade à internet. Assim, por ser um tema complexo, envolve questões que estão além do ato de

endossar ou proibir o uso dos *gadgets* (tecnologias de bolso), mas analisar qual seu papel na cultura, qual apelo os faz “viciantes” e discutir, não só sua funcionalidade, mas quais interesses atendem.

Seria ingênuo pensar que as inovações tecnológicas e seus dispositivos podem, por si só, solucionarem problemas antigos da Educação como absenteísmo e procrastinação, ou mesmo que um dispositivo técnico qualquer é simplesmente uma concatenação de mecanismos que pode ser empregado a favor da educação, ou não, dependendo de como for utilizado. Na verdade, os dispositivos técnicos carregam os valores e signos de seus produtores, assim, são uma construção social a ser reprojetaada mediante a internalização de valores e interesses alternativos às instituições onde são produzidos.

Pretendeu-se aqui não ignorar as questões materiais das vidas “em jogo”. Resgatando a reflexão sobre últimos versos citados na canção do grupo Racionais Mc's (2014): “*Pela janela da classe eu olhava lá fora. A rua me atraia mais do que a escola.*” Chega-se a uma melhor apreensão quanto a questão posta anteriormente, na subseção 3.1.2, sobre o porquê, certos alunos e alunas não gostam, nem se envolvem nas aulas, reflexão que por si, é complexa e ambígua.²³³ Tentar fixar a atenção dos(as) estudantes em algo “atrativo” nunca será suficiente se os próprios alunos e alunas não encontrarem sentido naquilo que os(as) professores levam para sala de aula, uma aprendizagem significativa, especialmente no Ensino Médio, parte de uma ancoragem dos conhecimentos na vida prática dos estudantes.

É possível, enfim, aprofundar a análise relativa à historicidade da ideia de tempo, com isso, pondo em perspectiva o fenômeno da aceleração contemporânea. Aceleração tem a ver com mudança, diretamente associada à variação da velocidade em relação ao tempo. Enquanto grandeza física, entende-se como movimento “acelerado” aquele cujo módulo da velocidade aumenta, já movimento “retardado” é aquele no qual sua velocidade modular reduz no decorrer do tempo.

Resumidamente, foi com a obra “*Philosophie des Sciences*”, de André-Marie Ampère (1775 – 1836), que se passou empregar o conceito de Cinemática ao estudo do movimento dos corpos. De acordo com Biscuola e Maiala (2000), já no século XIX, a investigação de outros fenômenos, como a luz e o som, passara a ser objetos de estudos compreendidos também pela Cinemática. Conforme Bonjorno (1993), a Cinemática estuda o movimento, porém, sem investigar suas causas. Sabe-se que, grosso modo, o conhecimento no

²³³ Como sugere Marilena Chauí, considere-se aqui ‘ambiguidade’ não como uma carência de sentido único, ou uma discordância entre partes separadas, porém, como forma de efetuar a construção de uma percepção por dimensões simultâneas. (CHAUI, 1993, p.121).

campo da Mecânica pode ser “fracionado”, no geral, em três grupos: Mecânica Clássica, cujo nome mais conhecido é Newton; Mecânica Quântica, com Planck; e, a Mecânica Relativista, popularizada a partir de Einstein. Entenda-se que há uma parte da Mecânica preocupada com as circunstâncias motoras dos fenômenos e suas relações de força, a qual se denominou de Dinâmica.

O que se busca promover aqui passa pela atenção ainda pouco dedicada à influência da *física social* sobre o ensino-aprendizagem. Todavia, a crítica ao (neo)tecnicismo o presente no “Novo” Ensino Médio, demanda elucidar a permanência da racionalidade mecanicista na educação formal. Volta-se à constatação de que as ditas Metodologias Ativas, sobretudo as pré-produzidas no formato de OA e REDs, apesar de se avocarem como *dinâmicas*, na verdade, quando muito, são somente *cinemáticas*. Frente a isso, é comum o uso do termo dinâmico como antônimo de estático, apenas para dar destaque à superação da inércia incitando a ideia de movimento. Prática que evidencia falta de esmero no emprego de conceitos transversais, uma descaracterização que apenas prejudica a produção interdisciplinar do conhecimento. Uma prática educativa dinâmica busca dar conta das causas por trás dos problemas, levando ao conhecimento das instâncias radicais dos objetos.

Para ser dinâmica, uma ação educativa precisa se radicalizar, para adjetivar uma prática de ensino-aprendizagem, exige-se mais que não ser estática, isso implica somente em uma formação cinemática, não dinâmica. Não é por utilizar os mais novos recursos tecnológicos informacionais e seus artefatos que se confere dinamismo ao ensino-aprendizagem. De modo que parte das chamadas metodologias ativas apresentadas como dinâmicas são, de fato, no máximo, cinemáticas. A educação seriada que o “Novo” Ensino Médio tenciona, na busca de um “aprender a aprender” 4.0, 5.0, etc. precisam passar pelo crivo do materialismo-histórico dialético, pois toda esta aceleração, até então, vem pavimentando uma via expressa rumo à robotização do ensino.

Um dos sintomas mais evidentes deste processo de robotização, que busca mitigar a profissão docente, está na popularização de aulas e ferramentas didáticas prontas que descolam o ensino-aprendizagem de suas causas, ou seja, de suas relações de produção. Desse modo, o ensino-aprendizagem deixa de ser processo e passa a ser evento, sem nenhum sentido teleológico, com nenhum fim além de si mesmo. Portanto, sem função emancipadora nem transformativa, os OAs e REDs estão para a educação formal com as esteiras ergométricas estão para o atletismo. É possível empreender grandes esforços, mas sem sair do ponto de partida. Correr sem sair do lugar, não é objetivo dos(as) atletas(as), por isso o treino com “pés no chão” até hoje ainda é centro da formação esportiva.

Do mesmo modo, cabe questionar sobre o lugar e o tempo da Educação formal. Qualquer nova tecnologia que se some, de modo acessório, não altera a centralidade da produção coletiva e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, contrariamente aos Objetos de Aprendizagem ou Recursos Educacionais Digitais que são potencialmente cinemáticos, optou-se aqui por uma metodologia baseada na elaboração de construtos autorais por parte de alunos e alunas, mas feitos a muitas mãos, através da criação de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADES). Como propostos por Lima e Loureiro (2019), os MADEs fazem parte dos **instrumentais metodológicos da tecnodocência**, em que o(a) professor(a), mesmo em horizontalidade de poder, não se abstém de seu lugar pedagógico, nem de seu papel na promoção do acesso aos conhecimentos sistematizados, ao passo que procura promover o protagonismo e a autonomia dos(as) estudantes.

Como pontuaram Batista e Freitas (2018), a ampliação do acesso à informação não garantiu a democratização do conhecimento, pois o conhecimento não pode ser simplesmente transmitido, sendo, antes de tudo, uma construção. Trata-se de conferir protagonismo, retirar da passividade e mobilizar o conhecimento em prol de ações que levem à melhoria das condições materiais de existência. Assim o papel da tecnologia na sociedade,

[...] deverá ser diferente daquela que prega que a tecnologia é um mal necessário, pois se compreendemos que ela surgiu em certo período histórico, ela não é tão antiga quanto a técnica, isto é, não é inerente à condição humana. Pode-se dizer, então, que é um fenômeno social, complexo, que nos guia a um posicionamento valorativo frente a ela. Por isso, existe a necessidade de repensar a direção dada à tecnologia, visando minimizar os riscos, sem, contudo, abdicar dos seus benefícios para a humanidade. (SILVEIRA; BAZZO, 2009, p. 689).

Tendo como propósito o uso crítico das tecnologias, Lima e Loureiro (2019) apresentam uma leitura do termo tecnodocência com respeito não somente ao emprego das novas tecnologias por parte dos docentes, mais que isso, sendo a integração entre TDIC e docência, orientando-se pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como bases epistemológicas, cujos conhecimentos prévios dos docentes e discentes ancoram o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Tal concepção é avessa aos modelos de educação pautados no reprodutivismo e fragmentação do saber

Entendemos que a forma como foi engendrada esta profissão no decorrer destes quatro últimos séculos tem nos colocado, docentes e discentes, como reprodutores não críticos dos “conhecimentos”. Nesse sentido, somos levados a trabalhar sobre cada forma de saber de modo fragmentado e manipulado, fomentando, nos atores que atuam na educação, a incorporação de regras que devem aceitar pois, por meio destas, formar-se-ão as relações nas instituições de ensino, a promoção da aquisição de

saberes que levam ao “sucesso” nas provas seletivas, na sociedade e no mercado. (LIMA; LOUREIRO, 2019, p. 87).

Os princípios da tecnodocência permitem uma atualização da pedagogia freireana em relação ao contexto de precarização das relações sociais que surge como marca deste início de terceiro milênio. Admitindo o conhecimento como uma construção engendrada por escolhas humanas atreladas a uma temporalidade, pautada por uma compreensão não linear e por isso, conforme apontou Morin (2009), complexa. Passa-se da tentativa de assimilação para o ideal de composição dos saberes. Etapa primordial para construir uma relação de horizontalidade entre professores(as) e alunos(as), na efetivação de uma relação dialógica e menos verticalizada do ensino-aprendizagem.

A vinculação das transformações na docência quando apoiadas e fundamentadas nas ações da governamentalidade, que aumentam cada vez mais as alturas dos muros de controle da profissão docente e buscam modelar cada vez mais os discentes às regras de disciplinamento, sujeição à autoridade e a busca de um sucesso social vazio, seja de forma aberta ou sub-reptícia, não proporcionam espaços institucionais para a geração de forças de resistência suficientes para as grandes mudanças de paradigma profissional que esta profissão requer, fazendo, desta forma, com que o professor continue sendo o reproduzidor das necessidades da governamentalidade dominante. (LIMA; LOUREIRO, 2019, p. 89).

A demanda atual que perpassa os debates sobre o consumo irrestrito de artefatos tecnológicos na educação se insere em um contexto social de constantes relações de força das políticas públicas que versam sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). É sobretudo nos ambientes formais de ensino em que – no início do século XXI – pelo menos dos aspectos tem ganhado espaços nesse debate, a sustentabilidade e a compreensão de que as tecnologias são condicionadas à valores humanos. Mas tal compreensão, conforme Dagnino (2007), não se desenvolve a partir de uma epistemologia contra-hegemônica, isso porque “Os problemas enfrentados (e percebidos) pelos grupos sociais, ou atores, envolvidos com uma política conformam agendas particulares. Entre elas, está a agenda de governo, que expressa os valores e interesses daqueles que governam.” (p. 03).

Desta forma, faz-se relevante levantar, com alunos e alunas, questões que configuram a base dos problemas práticos em suas vidas, como alicerce material da conjuntura histórico-social sobre a qual se pode assentar qualquer objeto de estudo dentro e fora do espaço escolar. Contudo, não apenas para medrar na investigação de um problema concreto, mas também refletir sobre os porquês daquilo que foi e – por meio da metacognição – recriar o devir. “Por onde devemos começar? Talvez seja preciso começar lembrando a nós mesmos e aos nossos filhos que nem sempre foi assim.” (JUDT *apud* MAZZUCHELLI, 2017, p. 77).

4.2.1 *Oficina de História*

A cultura escolar, como resultado do pluralismo que é o ambiente escolar, e a cultura histórica, como resultado de representação da memória que mobilizam a consciência histórica, relacionam-se aos diversos meios com os quais a História é utilizada, mesmo que de forma inconsciente. Todavia, para analisar as relações sociais perpassadas pela aceleração contemporânea, faz-se importante entender a cultura história e a cultura escolar como parte dessa teia que, conforme HAN (2019), é concomitantemente inter, multi e transcultural, composição que o referido autor chama de hiperculturalidade.

A hiperprodutividade é sintoma da condição hipercultural, assim como o hiperliberalismo. Para Han (2019), a hiperculturalidade desencadeia uma individualização crescente, induz uma reelaboração identitária e provoca abalos psíquicos profundos por conta da anomia social. Para a história ensinada, há uma implicação específica: uma **desintegração do horizonte de expectativas**.

Desaparecem os contextos que dão sentido e identidade. Fragmentação, pontualização e pluralização são sintomas do presente. Não há mais um tempo que seja cumprido por uma bela tessitura de passado, por um arco de suspensão narrativo. O tempo fica nu, ou seja, despe-se de narrativa. (HAN, 2019, p. 93).

Apesar da semelhança com aquilo que, na historiografia, se chama tempo do acontecimento, a discussão suscitada por Han (2019) com o fito em um “tempo-acontecimento”, em que o próprio tempo é representação ontológica da cultura, acepção que, conforme o autor, é mais difícil de ser explicada por conceitos da cultura ocidental. O próprio Han (2019; 2021) assevera que o ocidente é rico em conceitos de oposição, mas pobre em conceitos de interação, por isso o autor orienta a se pensar fenômenos de hibridização como uma espécie de “poligamia do lugar”.

O que se coloca aqui não pressupõe nenhuma rigidez conceitual específica sobre as categorias teórico-metodológicas aventadas, pois estas serão sempre revisitadas e atualizadas. Por conseguinte, é plenamente possível adotar uma outra conceituação municiada de uma outra configuração teórica que desemboque em uma epistemologia dissonante das mais conhecidas ou referenciadas. Entretanto, acredita-se que as soluções propostas quanto aos problemas observados devam partir da necessidade de formar seres humanos para o convívio em sociedade, com capacidade para, mobilizando a consciência histórica, orientarem-se temporalmente e saberem refletir sobre suas heranças (principalmente imateriais).

Por isso mesmo, eu recuso qualquer posição fatalista diante da história e diante dos fatos. Eu não aceito, por exemplo, expressões como: - *é uma pena que haja tantos brasileiros e brasileiras morrendo de fome, mas afinal, a realidade é essa mesma*. Não! Eu recuso como falsa, como ideológica essa afirmação. Nenhuma realidade “é assim mesmo”. Toda realidade está aí, submetida à nossa possibilidade de intervenção nela. (FREIRE, 1997, n.p.).

Acredita-se que se seja fundamental promover e orientar posturas rebeldes enquanto denúncia precisa em direção à uma posição mais radical e crítica perante o mundo. (FREIRE, 1996). Deste modo, que fique evidente: está é uma pesquisa que propõe a radicalização crítica, voltando-se para o radicalismo em Marx, tencionando escrutinar as raízes das relações de poder. Na mesma senda de orientação marxista, Paz (2018), guardadas as particularidades metodológicas, deparou-se com as mesmas dificuldades enfrentadas aqui, no desenvolvimento deste trabalho.

[...]Dada a natureza da gamificação e a novidade de uso do termo e das técnicas lúdicas, é preciso dizer que esta pesquisa caminha nos incertos trajetos metodológicos a serem testados, discutidos e aplicados, dado o caráter inédito do objeto a ser trabalhado e ausência de bibliografia específica. Geralmente as pesquisas na área de humanas tratam apenas com uma variável do paradigma acadêmico, ou seja, trazem um novo objeto de análise claramente delimitado por uma metodologia reconhecida ou, propõem uma nova metodologia para um objeto já conhecido, buscando novas visões do mesmo. Este projeto se propõe à criação de uma ferramenta de análise historiográfica e também de construção de conhecimento, mas que deve percorrer um caminho metodológico até agora inexistente, uma vez que não existem trabalhos desenvolvidos neste sentido e, como já dito, apenas na área da pedagogia é que os estudos avançam. (PAZ, 2018, p. 15).

A afirmação feita por Paz (2018) sobre o caráter inédito de seu trabalho, bem como de ausência de bibliografia específica é impactante, e aparentemente ingênuo. Porém, ao engendrar o levantamento bibliográfico, a assertiva foi quase completamente confirmada. Isso porque a comparação que o autor faz entre História e a Pedagogia é auspiciosa, mas não temerária, conclui-se que os avanços em uma área de fronteira sempre produzem maiores deslocamentos em uma das direções.

Portanto, em História (e no ensino de história), não é que inexistam trabalhos anteriores que se assemelhem ao de Paz (2018) ou a esta dissertação. Ocorre que, até 2018, de fato, não havia, em verdade, muito interesse das produções nacionais em direcionassem propositivamente “guias metodológicos”, ou seja, eram quantitativamente modestos os trabalhos que articulavam as dimensões ‘*crítico-analítica*’ e ‘*propositiva*’, concomitantemente, aludindo à mesma temática e com o devido rigor da produção historiográfica para com a história ensinada.

O que fica ambíguo no estudo de Paz (2018) é a edificação da consciência histórica. “No campo do Ensino da História, a consciência histórica funciona como uma espécie de chave

do papel enquanto professores de História: promover o desenvolvimento da consciência histórica nos sujeitos.” (p. 60). O autor também utiliza a obra de Jörn Rüsen como fundamento teórico, mas em Rüsen (2006; 2010; 2014) é o pensamento histórico e não a consciência histórica o aspecto a ser desenvolvido pela ação docente.

Apesar de sempre mobilizada, a consciência histórica é uma categoria mais geral, o próprio aprendizado histórico “é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” (RÜSEN, 2006, p. 16). Desse modo, em Rüsen, consciência histórica não pode ser manejada diretamente, ela seria a mais “pesada” das engrenagens do sistema formado pela identidade e orientação temporal para a vida prática. Portanto, muitas outras “engrenagens” precisam entrar em operação para afetar a consciência histórica em sua tipologia. Entretanto, para além da didática da história alemã, outras perspectivas de consciência histórica como algo mais análogo a uma consciência de classe, autoconsciência social ou cidadã também são possíveis.

Paz (2018) também reivindicou a importância de Marx para o saber histórico, suscitando que foi a ideia de sujeito histórico do autor oitocentista jamais foi afastada da disciplina de História, tomando o indivíduo como protagonista da própria história, capaz de através da organização social, mudar o mundo.

Em tempos em que o marxismo é apontado por grupos sociais reacionários como uma ideologia puramente perversa e a negação de suas contribuições se torna a regra, é importante que se faça essa indicação. A História não toma sua contribuição como pauta doutrinária. A História reconhece que seu pensamento e seus estudos contribuíram para um novo método de pensar a História. Que como todo método, o materialismo histórico é apenas um dos múltiplos aportes teóricos possíveis ao ofício do Historiador. Deixar de utilizá-lo pode ser uma livre escolha profissional, mas negar a ou coibir o seu uso é apenas mais uma faceta de uma censura, cheios de propósitos ideológicos nem sempre ocultos. (*Ibidem*, p. 60)

Por isso, mesmo indiretamente, a pesquisa de Paz (2018) se aproxima em mais um aspecto com a dissertação que aqui se apresenta, justamente, assumindo um viés contra-hegemônico em oposição as tendências pedagógicas liberais. Portanto, além da responsabilidade com os critérios do programa acadêmico que se almeja concluir, há outro aspecto de grande impacto a ser observado. Diz respeito ao viés ideológico da construção do saber. Como indagou Certeau (1982), “O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?” (p.56). Perquisições que vão ao encontro daquilo que coloca Fernandes (2022, n.p.): “o que eu quero ensinar quando ensino História? O que o aluno aprende quando eu ensino História?”.

A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação

dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III). (PROFHISTÓRIA, s/d)²³⁴

Metodologicamente, dentre as dissertações do ProfHistória consultadas, a pesquisa de Paz (2018) é a que mais se aproxima das pretensões iniciais deste estudo. Tamanha semelhança levou essa pesquisa a “mudar de rota”, a promoção de um método de gamificação voltado à consciência histórica, como o autor promoveu, deu lugar a propositura de uma ludoliteracia histórica tecnodocente, apoiada na implementação de MADEs para formatar uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF).

Admitindo que essa seja uma forma para tornar a educação formal exequível e significativa, dado que muitas são as variáveis que cingem o processo de ensino-aprendizagem: ambiente escolar, estrutura física da sala, condição cognitiva dos alunos, conhecimentos prévios acumulados e, mesmo, a homeostase dos corpos, influenciam diretamente nos resultados esperados. “Existe uma platitudo, uma obviedade, que merece ser lembrada: sempre somos herdeiros de algo. O desafio que se impõe é descobrir e entender nossas heranças.” (MAZZUCHELLI, 2017, p. 79).

O percurso em busca de uma metodologia centrada na produção de MADEs, que também pudesse preencher critérios especificamente históricos para compor um modelo de ação educativa para a história ensinada, voltando-se aquilo que Lee (2016) chama de UHF, foi uma etapa deveras laboriosa desta dissertação. A intenção foi, de fato, solucionar problemas já conhecidos da prática docente, como já colocado. Por isso, escrutinou-se uma metodologia que fosse perene, não apenas excepcional, que estimulasse experiências lúdicas, autônomas, crítico-significativas e não-reprodutivistas, bem como, que aliviasse a carga burocrática do trabalho docente para que professores e professoras pudessem dedicar mais tempo ao planejamento e pesquisa. Tencionando satisfazer esses critérios é que se procedeu a experimentação de algumas formas de compor uma UHF inspirada pela aula-oficina (BARCA, 2004) e pela aula-histórica (SCHMIDT, 2020).

Considerando a realidade docente da Educação Básica, em que professores e professoras lecionam em muitas séries, até várias disciplinas, por vezes em mais de uma escola. Seria impossível, ou pelo menos improdutivo, em tais condições, que esses docentes sempre aplicassem atividades e provas com questões discursivas como única forma de avaliação ao

²³⁴ REGIMENTO geral do ProfHistória. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/regulamento_formulario. Acesso em: 02 jan. 2022.

longo do ano letivo. Por outro lado, como os(as) estudantes com acesso à internet podem encontrar respostas prontas ou gabaritos de quase todos os bancos de questões que os docentes também utilizam, a opção por aplicação de questões objetivas do tipo múltipla escolha obrigaria, professores e professoras, a estarem sempre produzindo questões inéditas, algo igualmente inviável.

No contexto do Ensino Médio, como seria possível garantir a lisura das avaliações escolares com questões objetivas sempre atuais e preparar simulados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares? Como, mesmo assim, tornar a avaliação uma experiência de aprendizagem significativa? Na procura por responder tais questionamentos é que este estudo buscou transformar a produção de MADEs em uma atividade lúdica que se retroalimenta.

Desenvolvendo uma sistemática de avaliação menos verticalizada e menos centrada na figura docente, objetivando – através das ferramentas digitais disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Google Apps) – estabelecer um melhor aproveitamento didático do ciberespaço e tencionando conferir ludicidade ao processo avaliativo em prol de uma abordagem diacrônica e desterritorializada da aula, para além do espaço físico da Escola. Com isso, trabalhando os conteúdos e as competências históricas, mas com foco no diálogo com as fontes e na metacognição, buscando a manutenção das redes de interação coletiva de apoio educativo.

Através do Método Comparativo, foi realizada uma Pesquisa Exploratória que procurou tecer uma análise estruturada a partir dos preceitos da pedagogia histórico-crítica visando compreender as potencialidades e ideologias das novas tecnologias aplicadas ao ensino-aprendizagem. Considerando os resultados obtidos com estudantes do Ensino Médio nos anos de 2021 e 2022, com os quais foram aplicados diversos tipos de atividades em meio digital. Sendo possível examinar variáveis como engajamento, absenteísmo e resultados de aprendizagem.

Quanto as atividades desenvolvidas, a metodologia consistiu na produção e construção coletiva das mesmas. A partir dos conteúdos das aulas, alunos e alunas eram convidados a criarem Materiais Autorais Educacionais Digitais (MADEs) – mapas mentais, charges, memes, gráficos, linhas do tempo – tudo dentro das temáticas abordadas e a partir do diálogo com as fontes históricas. As produções discentes eram posteriormente agrupadas para montagem de outras atividades, estruturando-se, com isso, um modelo construcionista, apoiado no uso das TDIC, engendrado através de uma dinâmica colaborativa de composição e retroalimentação do processo avaliativo com materiais elaborados pelos(as) próprios(as)

estudantes, isto é, sob a orientação do(a) professor(a), os alunos e alunas passaram a planejar, produzir e avaliar, de modo contínuo, entre si e coletivamente.

Figura 35 - Produção de MADEs: “Releituras”



Fonte: O autor, via Google Formulários, 2022.

Figura 36 - Produção de MADEs: “MEMES”



Fonte: O autor, via Google Formulários, 2022.

As aulas e atividades aqui citadas, como tantas outras, só foram possíveis com a relação de parceria em horizontalidade que possibilitou a cada um(as) dos(as) agente envolvidos no processo de cocriação, contribuir segundo os próprios critérios de envolvimento, com autonomia prática. As duas atividades propostas (Figuras 35 e 36) ensejaram a produção de MADEs, por parte dos participante. A primeira atividade consistia na criação de releituras de obras do período renascentista, devendo expressar característica do chamado renascimento cultural europeu por meio da perspectiva humanista e demais características da renascença. . Na sequência de figuras elencadas a seguir, estão exemplos de MADEs e atividades avaliativas desenvolvidas coletivamente.

Figura 37 – MADE de composição coletiva: releitura da obra “A Última Ceia” de Leonardo Da Vinci.

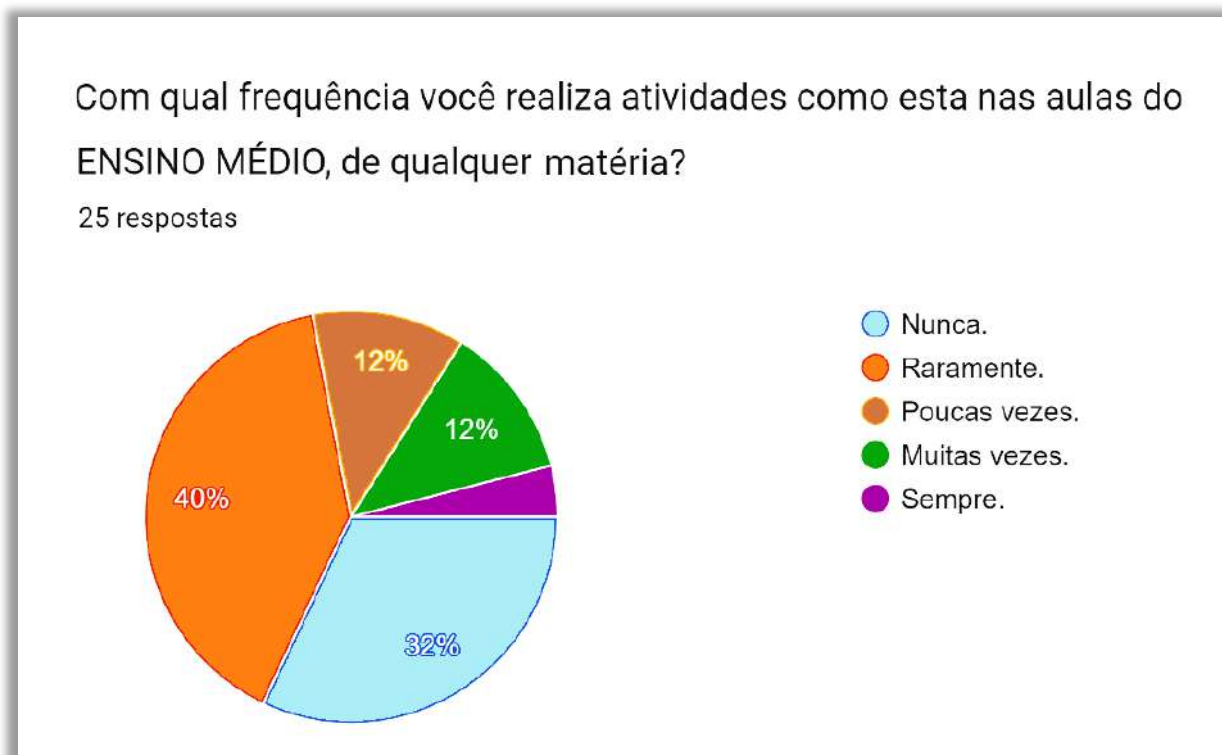


Fonte: Estudantes do Ensino Médio voluntários(as) na pesquisa, via Google Formulários, 2022.

Ao todo, 25 estudantes do 3º ano do Ensino Médio realizaram a atividade, mas apenas 18 concederam autorização para divulgação dos MADEs produzidos e depoimentos colhidos por escrito, como de uma das alunas que participou da construção coletiva na releitura da obra de Leonardo Da Vinci, “A Última Ceia” (Figura 37), segundo uma aluna participante:

Eu escolhi fazer essa obra, por conta que eu achei interessante, além de ter sido em grupo, porque eu não consegui fazer individual e nem tive uma ideia. Por conta do meu grupo que me chamou pra fazer junto deles, conseguimos concluir o trabalho, e até acabamos rindo no final, ninguém conseguiu ficar sério. Portanto escolhemos essa obra “Última ceia”, por conta que como tem gente igual a mim que não sabe fazer uma montagem bem feita, juntamos algumas pessoas para fazer o trabalho bem feito e também para ajudar todos eles. Com isso o trabalho ficou não do jeito ideal, mas ficou bom, fizemos do nosso jeito e ficou ótimo. (ESTUDANTE, M3LS, 2022, n.p.).

Gráfico 14 - Percepção dos(as) discentes sobre atividades lúdicas na escola.



Fonte: O autor, via Google Formulários, 2022.

Gráfico 15 - Percepção dos(as) discentes sobre o impacto da produção de releituras.



Fonte: O autor, via Google Formulários, 2022.

A diferenciação entre as abordagens de ensino (ou modelos de ensino), sejam sincrônicos ou diacrônicos, está mesmo na abertura, ou não, para a aceitação das diferentes realidades, espaços e temporalidades da consciência dos atores envolvidos. Por isso, é

fundamental que a figura docente se coloque em horizontalidade com os estudantes enquanto ser aprendente. Essa é uma postura mais inclusiva e, durante a pandemia de Covid-19, compartilhar com os estudantes dificuldades didáticas foi de grande importância para que, cooperativamente, surgissem soluções criativas, lúdicas e efetivas que continuaram mesmo após o retorno presencial, aprimorando-se.

A outra avaliação via composição de MADEs veiculada nesta subseção, consistia em uma atividade lúdica orientada à produção de MEMEs, ou fotomontagem. Tomando como referência à tela “Independência ou Morte”, mais conhecida como “O Grito do Ipiranga”, do artista Pedro Américo, quadro finalizado em 1888, em Florença, na Itália (66 anos após a independência ser proclamada). Foi a Família Real que encomendou a obra, pois ela investia na construção do Museu do Ipiranga (atual Museu Paulista da USP). Em 1970, durante a Ditadura Militar no Brasil, o cartunista Jaguar colocou um balão, próximo a D. Pedro I, com o seguinte dizer (extraído de uma canção de Érlon Chaves lançada no mesmo ano): “Eu quero mocotó!” (topo da Figura 36). Devido a essa publicação, os editores do Jornal “O Pasquim” foram presos e o jornal sofreu pesada censura.

A ideia da sátira histórica, social ou política não é nova, mas na dita “era digital”, essas críticas com apelo cômico ganharam outro nome, são os ‘MEMES’. O termo ‘*meme*’ tem origem grega e significa imitação, é aplicado no ciberespaço a qualquer conteúdo (imagem, frase, vídeo, trecho de música ou poesia, etc.) que se torne rapidamente popular entre os usuários da internet – “viralização”. Logo, o meme, assim com a charge, são recursos de comunicação com capacidade de se propagar entre as pessoas utilizando o humor como canal de movimento. Para esta atividade, os(as) estudantes precisaram criar uma imagem (MEME) a partir do estudo e interpretação dos símbolos nacionais como fabricação ufanista da memória do Estado-nação. O MEME deveria ser original, sem cópias ou plágios.

A atividade construção de MADEs através da criação de MEMEs contou com a participação de 50 estudantes do 2º ano do Ensino Médio (redes pública e privada), entre 15 e 19 anos. A partir da pintura, a orientação era desenvolver uma versão do quadro. Os(as) estudantes tiveram total autonomia criativa, podendo realizar cortes, montagens, frases, adicionar filtros e outros elementos à imagem da pintura original. Antes de enviar o formulário os(as) estudantes eram convidados a deixar comentários ou sugestões sobre a atividade. Alguns dos MADEs produzidos estão elencados a seguir.

Figura 38 - MADE de composição individual: "Grito do Ipiranga" (1/4).

No dia 7 de setembro
de 1822 as margens
do Ipiranga Dom
Pedro vaiou:



Fonte: Estudante, M2AF, 2022.

Figura 39 - MADE de composição individual: "Grito do Ipiranga" (2/4).



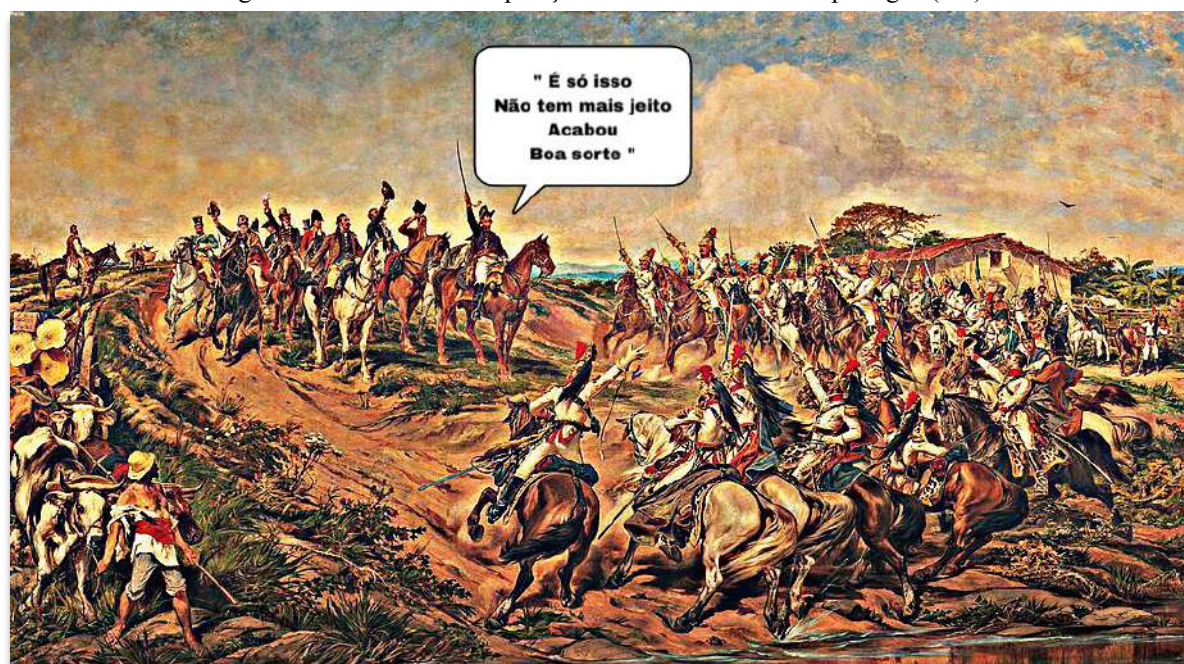
Fonte: Estudante, M2RR, 2022.

Figura 40 - MADE de composição individual: "Grito do Ipiranga" (3/4).



Fonte: Estudante, M2LU, 2022.

Figura 41 - MADE de composição individual: "Grito do Ipiranga" (4/4).



Fonte: Estudante, M2CR, 2022.

Os depoimentos abaixo elencados são, respectivamente, dos(as) alunos(as) que criaram os MADEs apresentados nas Figuras 38, 39, 40 e 41: “Essa são as melhores atividades de classe. Facilita muito a compreensão do conteúdo e o gosto por aprender” (ESTUDANTE, M2AF, 2022); “Eu gostei muito, facilitou mais o conhecer do conteúdo e achei um pouco difícil porque eu não sei muito bem editar, mas gostei.” (ESTUDANTE, M2RR, 2022); “Achei muito divertida de ser feita, adoro esse tipo de atividade, nos permite praticar nossa imaginação e conhecimento de mundo. É muito mais fácil mostrar a forma como a gente pode ver a história com atividades assim, pode mandar mais!” (ESTUDANTE, M2LU, 2022); “Super dinâmica e interessante, ajuda a gente expressar criatividade e aprendizado juntos.” (ESTUDANTE, M2CR, 2022).

Pelo comprometimento e dedicação de alunos e alunas com estas atividades, é possível inferir que cabe aos docentes não somente aplicarem as TDIC, mas oportunizar aos estudantes a fruição lúdica e reflexiva com novas possibilidades de aprendizagem, estimulando a empatia e a curiosidade epistêmica. Assim, o desafio que se apresenta ao emprego de novas tecnologias educacionais é menos sobre a necessidade de fazer um *upgrade* nas metodologias, ferramentas ou artefatos, e mais sobre se tornar um(a) professor(a) tecnodocente, capaz de romper com a lógica reprodutivista da educação-mercadoria que permeia os discursos em prol do consumo de novos produtos tecnológicos em ambiente escolar.

Foi possível constatar que a participação ativa – não somente na realização, mas no planejamento e composição das atividades – é fator que potencializa o engajamento de alunos e alunas na construção dos saberes. Os exemplos são muitos e o tratamento dos dados coletados vai além do que aqui foi apresentado, mas é possível inferir em relação as TDIC na ação docente, especificamente quanto à história ensinada no Ensino Médio, que não basta utilizá-las, mas também oportunizar aos estudantes o contato com as metodologias e recursos educacionais **em três etapas**: saber o que é e como funciona; saber qual ideologia representa; saber tornar significativo.

4.3 Jaguatá Tenondé²³⁵

Não é novidade que a melhor forma de conduzir o ensino-aprendizagem é por meio da participação ativa dos envolvidos. Mas será que no “chão da escola” isso tem ocorrido? Rancière (2002) é categórico ao salientar que no ato de ensinar e de aprender, há duas vontades

²³⁵ Cf. <https://festarmuito.com/kunumi-diz-que-faz-musica-de-rezo-em-jaguata-tenonde/>.

e duas inteligências, mas que quando elas não coincidem, o que ocorre é embrutecimento. Isso ocorre quando o(a) professor(a), assumindo-se uma figura autoritária e superior, apenas transfere ou “deposita” informações na mente dos(as) estudantes, afastando-se da produção do conhecimento como processo fundamentado na ação-reflexão do ser sobre o mundo (FREIRE, 1981).

Nessa temática, duas formas de conceber a ação docente podem nortear a ação docente, vindas de Rancière (2002) e Bondia (2004). Para ambos, a educação deve ter como premissa atuar como prática de promoção da liberdade, “o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.” (RANCIÈRE, 2002, p. 32). Foi nesse sentido que este estudo foi orientado a explicitar as escolhas que levaram ao percurso metodológico realizado, bem como a intenção de promover uma formação histórica crítico-significativa e não-reprodutivista, adequando tecnologias e atividade lúdicas alinhadas com uma ideologia de base inclusiva. Por tal viés, como ordenado no quadro que segue duas concepções de avaliação fundamentaram a formatação da proposta de UHF aqui delineada.

Quadro 17 - Concepções de avaliação no contexto de formação.

QUADRO COMPARATIVO		
Modos de Abordagem	Jorge Larrosa Bondia	Jacques Rancière
Postura do(a) Professor(a)	Instigador / mediador	<ul style="list-style-type: none"> • Consciençiosa • Emancipadora
Lógica de formação	Indissociabilidade do Ensinar e Aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Universal • Ensino Mútuo Instrucionista • Ensino Mútuo Compreensivo
Posição de Sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Vertical: quando centrada no professor. • Horizontal: quando compartilhado o protagonismo (<i>emplazada</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente explicador /Discente reprodutor • Docente desafiador / Discente investigador
Fluxo dos saberes	Pluridimensional	<ul style="list-style-type: none"> • Unidirecional • Bidirecional
Saber	Complexo	Linear
Recursos	Cultura letrada	Todo e qualquer, inclusive, nenhum.
Avaliação	Processual	Formativa
Efeitos sociais	Libertação	<ul style="list-style-type: none"> • Embrutecimento • Emancipação

Fonte: Adaptado de Rancière (2002) e Bondia (2004).

É relevante pontuar algumas distinções e equivalências entre as conceituações dos referidos autores (Quadro 17). Quanto a postura do professor e à lógica de formação, Rancière manifesta abertamente a existência do que comumente de chama de ensino “tradicional” a

despeito do modelo fabril de escola do século XIX, já Larrosa Bondia não explicita essa permanência, apesar de não negar sua existência. Quanto à posição dos sujeitos e os efeitos sociais da educação, há uma equivalência de significados nos conceitos apresentados pelos autores. Conquanto, uma sensível distinção emerge na estruturação do saber, fluxo dos saberes e recursos empregados, especialmente, quando se trata da acepção do saber enquanto complexidade, noção não percebida no texto de Rancière (2002). Este autor, mesmo admitindo como ideal uma via de mão dupla entre o que se sabe e o que se ignora, ainda não projeta o ensino-aprendizagem como uma rede complexa e diacrônica, certamente, dado o próprio contexto de produção da obra, década de 1980.

Constata-se, portanto, não haver convergência, mas certa complementariedade entre as ideias e ponderações feitas por Rancière (2002) e Bondia (2004), mesmo utilizando signos diferentes, para orientar processos avaliativos em diversos contextos de formação. Perante tal conjunto epistêmico, é possível se contrapor às concepções hiperliberais e mercadológicas da educação que a governamentalidade busca promover – através daquilo que aqui denominou de “**semântica do adestramento**” – sob a ideário de que o “chão da escola” pode ser reduzido a termos breves e superficiais do mercado corporativo, para o qual o “sucesso” na educação poderia ser alcançado apenas incorporando cinco hábitos e dois requisitos, exigindo que cada sujeito seja: “[...] aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender” (BRASIL, 2018b, p. 14). Chega-se à conclusão de que o currículo do “Novo” Ensino Médio é, basicamente, uma malograda versão “revisada e ampliada” de *best-sellers* de autoajuda, podendo ser reduzida aos supracitados “*sete hábitos do sucesso escolar*”. Paralelamente a isso, Base incentiva o empreendedorismo juvenil e disciplinamento para o trabalho autônomo, orientando que os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar para:

[...] explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BRASIL, 2018a, p. 464).

De maneira mais elucidativa e mnemônica, é possível apontar, sucintamente, qual a “meta” da BNCC para os(as) jovens em nível médio (Quadro 18), grosso modo, enseja um lema que resume a proposta de todo o “Novo” Ensino Médio: “**não estude, trabalhe**”. Por tudo que aqui foi discutido, importa, sobremaneira, elucidar que a premissa “partir da realidade dos(as) aluno(as)” – na perspectiva da BNCCEM e das DCNEM – tem sentido díspar ao “ponto

de partida” do processo de ensino-aprendizagem no entendimento desta dissertação. Isso porque, além de demandar a adequação da linguagem, das ferramentas e das formas de ensino, assume-se aqui que o ‘lugar’ por onde começa o trabalho docente congrega: os interesses, as carências de orientação temporal e a dissonância cognitiva.

Quadro 18 - Metas da BNCCEM e DCNEM para o “Novo” Ensino Médio

Satisfaz o NEM	Não satisfaz o NEM
<ul style="list-style-type: none"> • Jovens “empreendedores” e trabalho precoce de maneira informal. • Escolher prematuramente, já no 1º ano do nível médio, as áreas de interesse a seguir profissionalmente, com prejuízo das demais. • Terceirização do ensino público. • Garantir espaço na grade curricular para aulas que incentivam os(as) jovens a criarem empresas júnior. • Dificultar que estudantes troquem de escola. • Fornecer falso acompanhamento psicoafetivo, desviando a função das licenciaturas para um trabalho pseudo-terapêutico, sem base científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação da rede pública de escolas profissionalizantes. • Preparação para ingressar no nível superior. • Manutenção de escolas regulares, inclusive noturnas, para alunos e alunas que trabalham ou possuem outras limitações cronológicas. • Fortalecer os programas de bolsas de monitoria, educação tutorial e iniciação científica já no Ensino Médio. • Possibilitar a flexibilidade da mudança de escolas sem prejuízo ao desenvolvimento acadêmico de alunos e alunas. • Democratizar a gestão escolar e fortalecer os conselhos escolares.

Fonte: O autor, adaptado de BNCCEM (2018) e DCNEM (2018), 2022.

Tendo em conta a maneira como a autonomia do processo formativo pode agir para sobrepujar o viés mercadológico da educação formal, isto é, se o objetivo é criar um ambiente de ensino que seja relevante para cada estudante, e todos(as), ao mesmo tempo, permitindo aos(as) discentes formas variadas de inserção na TAZ que cada aula pode produzir, é crucial considerar que, ao fazer isso, o ensino-aprendizagem será mais aberto, fora dos trilhos (e das “trilhas”). Sendo assim, menos verticalizado, com os(as) aluno(as) do Ensino Médio, de posse da própria “autonomia” (constatação redundante), gozarão da possibilidade de explorar aquilo que necessitam aprender, que mais lhes faça sentido, qualquer coisa, ou mesmo nada. Posto que possibilitar aos discentes o acesso aos conhecimentos sistematizados não implica nenhuma imposição de conteúdos ou habilidades.

Como já explanado, a dimensão propositiva desta dissertação suscita uma ação docente em favor da história ensinada como prática de liberdade, por isso a rejeição aos modelos prontos, Objetos de Aprendizagem (OA), Recursos Digitais Educacionais (REDs) e similares. Se método é caminho, então não há verdadeira autonomia em trilhar caminhos escolhidos por terceiros. Portanto, a busca por efetivar a reconstrução do saber histórico por meio de MADEs, concebendo cada aula como uma TAZ, tencionado propor uma UHF para a mobilização da

consciência histórica em prol de uma consciência de classe para si, denota uma aprendizagem histórica crítico-significativa pautada na elaboração de um “produto final” em sua dimensão imaterial, uma mecânica didática, engendrada pela urdidura da ludoliteracia, literacia histórica e tecnodocência, propositura composta por três etapas:

- a) conhecer a realidade discente;
- b) analisar, de modo crítico e coletivo, os conteúdos e mecânicas lúdicas que servirão de base para a reconstrução;
- c) proceder com a produção, aplicação e avaliação de MADEs, de forma transparente e coletiva.

A etapa final de experimentação em busca de um modelo exequível de UHF, conforme proposto nesta dissertação, contou com a participação 54 estudantes, regularmente matriculados em uma EEMTI da rede pública do Ceará, com idades entre 17 e 20 anos. Os questionários foram respondidos com foco na condição presente e nas expectativas para o futuro, após concluírem a Educação Básica. O questionário inicial consistia em avaliar um ponto sensível da BNCC para o nível médio, relacionando duas competências novas trazidas na Base, que a saber: empreendedorismo e projeto de vida. Ambas componentes obrigatórios no “Novo” Ensino Médio.

Os resultados foram colhidos por questionário estruturado, aplicado via Google Formulários. Mesmo sendo um levantamento pontual, sua relevância reside na possibilidade de fornecer um parâmetro de análise para o universo de estudantes do Ensino Médio de escolas da rede pública em grandes centros urbanos. Para conferir com maior familiaridade às respostas, as questões foram feitas no formato “complete a frase”, para as quais foram dadas três, cinco ou seis opções de escolha, conforme organizado na tabela adiante.

Tabela 4 - Aferição sobre planejamento profissional e projeto de vida

Após concluir o Ensino Médio eu	Respostas em %	Pretendo trabalhar...	Respostas em %	Eu preciso trabalhar porque...	Respostas em %
Trabalhar	40,7%	como servidor público.	7,4%	minha família tem dificuldades financeiras.	7,4%
Fazer um curso técnico.	20,5%	como autônomo, dono do meu próprio negócio.	7,4%	quero ter mais independência financeira.	44,3%
Fazer um curso superior	38,8%	como autônomo, prestando serviço por aplicativo.	0%	quero sair de casa e morar só, ou manter minha	29,7%

==	==	ajudando no negócio da família.	1,8%	quero dinheiro para continuar estudando.	9,3%
==	==	emprego formal com carteira assinada.	74,1%	prefiro não dizer.	9,3%
==	==	ainda não tenho ideia.	9,3%	==	==

Fonte: O autor, 2022.

Considerando os dados apresentados, pode-se inferir que 7,4% dos(as) respondentes almejam ter um negócio próprio e somente 1,8% pretende dar continuidade a um empreendimento familiar, portanto, 5,6% ou não querem seguir o caminho de um negócio familiar, ou não há atividade familiar cuja qual possam se dedicar. Note-se, ainda, que 74,1% dos(as) estudantes respondentes têm como explícito objetivo o emprego formal com carteira assinada. Com isso, é possível concluir que os anos que esses jovens passaram na educação formal que, no Brasil – alicerçada pela lógica da educação-mercadoria e imbuída do empreendedorismo competitivo e privatista – não lhes alienou quanto aos direitos e vantagens trabalhistas conferidas pelo vínculo empregatício formal, pelo menos não até 2022, ano de implementação do “Novo” Ensino Médio, projeto nacional de educação que vem fazendo avançar, pesadamente, a ideologia mercadológica, portanto excludente, do empresariamento hiperliberal sobre a o ensino público.

Fica evidente que o avanço da uberização sobre as relações de trabalho está, progressivamente, precarizando as relações laborais sob a forma de prestação autônoma de serviços. Trabalhar para, ou via, aplicativos é uma realidade que vem absorvendo muita mão de obra urbana, mas que nenhum dos(as) jovens estudantes do Ensino Médio da rede pública do Ceará, participantes da pesquisa, almejam tal condição para suas vidas.

Conclui-se, também, que o acesso ao ensino superior é desejo de mais de um terço (38,8%) dos(as) respondentes, dados que vão de encontro às declarações do ex-Ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao dizer que “a universidade na verdade deveria ser para poucos” (FRIGOTTO, 2021, n.p.). Os resultados atestam também que o ingresso nos mundos do trabalho é fator decisivo, tomado como urgente, e que a maioria percebe o trabalho como ampliação das possibilidades de consumo pois, somente para 7,4%, o trabalho se liga a dificuldades financeiras que afetam a sobrevivência, dados que não desmentem o crescimento da miséria no país, mas está é uma outra vertente de análise.

O simples fato de jovens entre 17 e 20 anos – conforme o recorte aqui analisado – estarem frequentando a escola, já denota uma condição familiar de menor vulnerabilidade financeira. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Anual de 2019, o atraso ou abandono escolar atinge 28,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos. Do total de jovens entre 14 e 29 anos no País (cerca de 50 milhões), por volta de 20,2% não completaram alguma das etapas da Educação Básica, destes, a maioria é formada por pretos ou pardos (71,7%), em contraste com uma minoria de brancos (27,3%). Outro dado que merece destaque são os(as) 63,5% de jovens de 18 a 24 anos, que pararam de frequentar a escola em alguma etapa da Educação Básica. (IBGE, 2020).

Nas escolas públicas de nível médio, em todos os locais do país, a mentalidade mercadológica do empreendedorismo presentes em disciplinas como “Jovem Empreendedor” e programas como “Jovem de Futuro”²³⁶, tornam possível constatar a predominância dos interesses privatistas sobre esta etapa da educação pública nacional, basta lembrar que muito do “Novo” Ensino Médio carrega a assinatura de Jorge Paulo Lemann.²³⁷ Resta zelar para que o futuro do financiamento da educação brasileira não tenha o mesmo destino das Lojas Americanas.²³⁸

Celebrado como exemplo do “capitalismo do bem”, o empresário Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, foi midiaticamente reverenciado nas últimas décadas por sua capacidade de fazer negócios rentáveis ao mesmo tempo em que se dedicava à filantropia. Na área da Educação, idealizou fundações como Estudar e Lemann, além do Instituto Tênis, de fomento ao esporte. [...] Nas empresas do grupo, seguem comuns as denúncias de abusos trabalhistas de toda a ordem – de carga horária abusiva à espancamento em “corredor polonês” como prática de reuniões corporativas – à eliminação de direitos trabalhistas para diminuir custos de produção. A Fundação Estudar, ONG de incentivo à educação criada por Lemann em 1991, nasceria com a dupla função de minimizar a reputação do magnata e além de conceder-lhe benefícios tributários. E políticos. Sem despertar atenção, a fundação financiou lideranças do Movimento Brasil Livre (MBL), Vem Pra Rua e outras organizações que ajudaram na guinada à direita dos protestos de 2013 e criaram o ambiente de ruptura que culminou no impeachment de Dilma Rousseff. (PY DUTRA, 2023, n.p.).

Mais uma vez recorrendo a Certeau (2003), vale ressaltar que se as estratégias da governamentalidade avançam com suas prescrições sobre o “chão da escola”, em face ao currículo real, cabe a cada docente comprometido(a) com uma educação emancipadora e transformativa, mobilizar táticas para subverter a lógica da educação-mercadoria. Se o empreendedorismo docente propõe o uso de Recursos Educacionais Digitais (REDs),

²³⁶ Cf. <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>.

²³⁷ Cf. <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/politicas-educacionais>.

²³⁸ Cf. <https://www.istoedinheiro.com.br/uma-fraude-a-brasileira/>.

constantes no Objeto 4 do PNL D (2021), ou de Objetos de Aprendizagem (OA) em uma hiperprodutividade fabril.

O(a) professor(a) que se compromete com a tarefa de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1996, p.225), encontra na tecnodocência um caminho para torna-se um artesão, ou artesã, a sala de aula é sua oficina. Onde, a partir de uma ancoragem subsunçora, o conhecimento se torna matéria-prima e as TDIC ferramentas para a criação de Materiais Autorais Digitais (MADEs). Tudo isso realizado em um ‘lugar’, que não está limitado ao espaço físico da escola, nem à possibilidade de acesso ao ciberespaço, pois cada aula é, potencialmente, um lugar de autonomia, um círculo mágico com regras próprias, local da livre criatividade, ainda que sazonal, uma TAZ. Ser tecnodocente requer estar, constantemente, “à procura de ‘espaços’ (geográficos, sociais, culturais, imaginários) com potencial de florescer como zonas autônomas.” (BEY, 2004, p. 23).

De acordo com Pereira (2022), a articulação entre tempo, memória e história, requer que se compreenda três dimensões do fenômeno histórico: **História, historiografia e historicidade**. Com isso, é possível uma apreensão analítica da historicidade do tempo e do papel da memória na mediação entre a história vivida e a história narrada. Por meio de levantamento bibliográfico, o autor destaca quatro fatores com maior influência sobre a condição histórica atual: i) a experiência histórica no tempo implica romper ou questionar a experiência da modernidade; ii) a crise das democracias ante as disputas pela memória e/ou a guerra cultural que envolve a produção de uma história mais recente; iii) a difusão do acesso à internet e a formação de uma cultura da virtualidade real; iv) o questionamento dos modelos históricos hegemônicos e a crise da escrita da história nesse campo em disputa.

A análise e a descrição de historicidades ocultas pelo atualismo podem nos ajudar a ativar/ampliar outras historicidades mais emancipatórias que estão sempre disponíveis no redemoinho da história. [...] Nesse sentido, incorporar o presente e o futuro à escrita da história, de maneira consistente, pode nos encaminhar, para além da agitação atualista, na direção de uma postura crítica e transformadora da realidade de capitalismo contemporâneo, sem nos limitar a estratégias reativas e nostálgicas. (PEREIRA, 2022, p. 36).

Avessamente ao elitismo próprio ao conceito de anacronismo pedagógico, debatido na sessão 3.1.1, através da pedagogia histórico-crítica, a aquisição dos conhecimentos sistematizados, por parte dos(as) discentes, não avança sem que antes se ponderem questões objetivas e subjetivas de cada realidade, pois não se concebe a ação educativa apartada da crítica sistêmica sobre as condições materiais de existência e a historicidade dos sujeitos frente a diferentes temporalidades.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. (FREIRE, 1996, p. 70).

O que fica patente no “**Novo**” Ensino Médio é seu caráter **reacionário**, de retorno aos preceitos que representam, genuinamente, os interesses da burguesia capitalista sobre educação formal do início do século passado, congregando pragmatismo e tecnicismo no soerguimento de um dualismo escolar quimérico. As “inovações” que evocam a BNCCEM e as DCNEM (2018), em verdade, são antes uma “modernização tardia”, no intuito de dar nova roupagem para algumas ideias do modernismo de 1922, antropofágico e funcionalista.

O desafio que se interpõe à educação brasileira do século XXI implica, antes de tudo, promover uma ‘ReAntropofagia’,²³⁹ conforme suscita a obra de Denilson Baniwa.²⁴⁰ Para, com isso, esperançar um devir de superação da mentalidade hegemônica de uma branquitude empenhada em dissimular a rebeldia do desejo na manutenção do arbitrário cultural dominante, levantando a bandeira da adaptação reformista para, com isso, dirimir os projetos contra-hegemônicos e revolucionários.

É este o cenário que se interpõe diante do(a) pesquisador(a), sobretudo do(a) professor(a)-pesquisador(a), “exigindo uma (re)ação daqueles que, apesar de tudo, não se curvam diante da onda perversa e sedutora da chamada ‘globalização’, que se faz através de uma ‘sociedade do consumo’ permeada de negações: sem-terra, sem teto, sem emprego, sem escola...” (RAMOS, 2004, p. 16).

4.3.1 *A danação do objeto: material autoral digital educacional*

Pela rejeição ao modelo de educação sobre trilhos, a experiência proposta por esta dissertação para a história ensinada se coloca como oposição aos modelos de aulas prontas e terceirização ou robotização de Objetos do Conhecimento – OAs e REDs, da forma como são concebidos pelo NEM – aqui edificados pela produção de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs), posto que a proposta tecnodocente se alinha à percepção da aula como uma TAZ. Por isso que o “produto” desta dissertação não consiste na fabricação de um artefato

²³⁹ Cf. REANTROPOFAGIA. Galeria de Arte UFF Leuna Guimarães dos Santo, 2019. Acesso em: <http://www.centrodeartes.uff.br/eventos/reantropofagia/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

²⁴⁰ Cf. <https://brooklynrail.org/2021/02/criticspage/ReAntropofagia>. Acesso em: 02 nov. 2022.

tecnológico, e sim no desenvolvimento de uma tecnologia, que almeja servir como modelo de Estrutura Histórica Utilizável (UHF).

Para Rösen (2014) a cultura histórica só favorece o reconhecimento mútuo quando o tempo teleológico dá lugar ao tempo reconstutivo, em que as comparações deixam de serem feitas a partir de paradigmas próprios, pois isso conduziria à uma ordem centralista.

Se todos obedecerem juntos à regra da argumentação conceitual que tem a experiência como referencial e orientam as suas tratativas para o objetivo do reconhecimento mútuo, o pensamento científico-cultural pode civilizar a função ideológica do etnocentrismo no embate das culturas, ou seja, ele pode criticar o seu potencial destrutivo de agressão e dar início as forças motrizes do entendimento. (RÖSEN, 2014, p.297).

A importância que o autor dá à interculturalidade como fator civilizador torna evidente a aproximação de Rösen (2014) com o pensamento de Kant (2015). Mesmo negando que o reconstutivismo possua algum sentido teleológico, Rösen (2014) aborda o reconhecimento mútuo como imperativo categórico, alinhando sua ideia de interculturalidade à deontologia kantiana. Com isso, operando uma “reengenharia conceitual”, torna-se possível aplicar a Rösen, o mesmo instrumental que Marx (2013; 2015) operou sobre a filosofia de Kant.

Em Rösen (2014), o sentido “não é *eo ipso* humano, mas pode, pelo contrário, em virtude de uma interpretação desumanizadora dos outros [...], levar ao exercício excessivo do poder e até do genocídio.” (p. 238). A concepção de sentido na história formatada por Jörn Rösen, guarda estreita relação com a filosofia de Kant (2015) que concebera tempo e espaço como formas transcendentais das faculdades sensíveis do sujeito cognoscente. Portanto, tais categorias só existiriam por conta da sensibilidade dos sujeitos, por isso seriam imanentes.

Com isso, é possível dizer que o conceito de consciência histórica de Rösen também é uma categoria *a priori* e imanente.²⁴¹ Entretanto, de acordo com Harvey (2013), mesmo após romper com a grande ênfase dada à ideia de um “ser genérico” especificamente humano da tradição kantiana, “ideia relegada a um segundo plano nas formulações d’*O capital*, mas vez ou outra tem uma influência furtiva, como nesse caso.” (2013, n.p.). Harvey então cita um trecho da seguinte passagem da obra de Marx.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-

²⁴¹ As aproximações entre Kant e Rösen não são poucas e certamente seriam por si, tema de densa pesquisa. Ambos ressaltam a importância do sujeito como produtor de conceitos a partir de representações por meio das quais se pode pensar objetos de conhecimentos que, para Kant (2015) poderiam ser universalmente válidos e, para Rösen, anunciaríamos pretensões de validade.

se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, n.p.).

Este “ponto de aproximação” em que Marx também corrobora com Kant, serve hoje como crítica aberta ao “Novo” Ensino Médio que não encontra respaldo de nenhum destes grandes conjuntos filosóficos, ou seja, a forma predominante no modelo brasileiro de ensino por competências que consiste no “aprender fazendo” – posto que o “aprender a aprender” é um pleonasma à condição humana – é um reposicionamento que rebuça a orientação freireana de unir teoria e prática, com ênfase abissal no segundo aspecto.

Tudo isso fica evidente pela forma como a BNCC (2018) busca desestimular a formação continuada, graduação, pós-graduação, etc., e mesmo a qualificação profissional. O sentido de uma aprendizagem histórica crítico-significativa se completa ao transformar posturas rebeldes e ação emancipadora, para tal intento é que se opera a TAZ. “Uma das razões de minha presença no mundo é exatamente a de que, como educador, eu posso contribuir para uma assunção crítica da possibilidade da passividade. Para que se vá além dessa passividade no que eu chamo de posturas rebeldes, de posturas criticamente transformadoras do mundo” (FREIRE, 1997, n.p.).

Pelo que foi observado, através dos resultados dos questionários até aqui analisados, se em um passado recente da educação básica no país, os(as) estudantes que concluíam o Ensino Médio em instituições privadas possuíam alguma “vantagem” (privilégios) quanto ao Capital Cultural acumulado durante os anos finais da educação básica, tal situação evoluiu para uma condição diferente. Estudos²⁴² apontam que desde a implementação do sistema nacional de cotas para o ensino superior, tanto o desempenho dos cotistas se mostrou igual ao dos(as) não cotistas, como a diferença das notas de corte entre cotistas e ampla concorrência vem se aproximando a cada ano, já sendo equiparável em alguns cursos. (GALHARDO; VASCONCELOS; FREI; RODRIGUES, 2020).

Mostrando-se insustentável a argumentação de que a inclusão de cotistas faria “despencar” algum suposto “nível” das IES, a agenda de empresariamento da educação passou a manietar outras estratégias de exclusão dos filhos da classe trabalhadora, atacando diretamente as Universidades Públicas, avançando com a agenda privatista sobre as IES e suas formas de financiamento. Essa é a origem da BNCC e das DCNEM (2018) e do “Novo” Ensino Médio, parte crucial de um projeto político que objetiva impedir que estudantes pobres consigam acessar (papel do NEM) ou se manterem (papel dos cortes de verbas das IES) em um

²⁴² Cf. Senkevics e Mello (2018); Anhaia (2019).

curso de nível superior. Acima de tudo, é grave constatar que tal plano posto em prática a partir do Golpe de 2016 vem se efetivando, como demonstram dados de participação no ENEM. A Tecnodocência pretende subverter o funcionamento dos dispositivos e artefatos de disciplinamento e controle, coloca-se em franca oposição a manutenção do *status quo*.

Sob a perspectiva da Tecnodocência o emprego de “metodologias ativas, propostas construtivistas, propostas sócio interacionistas, informática na educação, objetos de aprendizagem e outras perspectivas cosméticas” (LIMA; LOUREIRO. 2019) podem, e devem, ser submetidos à escolha dos grupos diretos de docentes e discentes. Os docentes são chamados para avaliar e remodelar os objetos dos conhecimentos, atuando diretamente sobre a composição do currículo de forma conjunta, integrada e interdisciplinar. Isso porque, o professor não crítico trabalha como reproduzidor da governamentalidade, atuando apenas como instrutor de alunos e alunas, tornando a Educação um processo de “adestramento”.²⁴³ Porém, isso é antes uma consequência de um projeto de alienação da força de trabalho docente do que responsabilidade individual de cada professor(a).

Quando escrevemos sobre as perspectivas e formas, nos preocupamos em perceber como esse sujeito pode ser educado e disciplinado para estabelecer relações entre os saberes, que, em geral, causa subserviência às necessidades da manutenção da tradição e da governamentalidade. Os docentes também são submetidos a uma forma peculiar de controle administrativo em relação ao uso do seu tempo e de sua produção nas instituições, o que está fortemente vinculado às questões de controle da utilização dos tempos de trabalho, diminuindo o espaço possível para a reflexão. (LIMA; LOUREIRO, 2019, p. 99).

Com isso, a questão do uso do celular em sala de aula, ou no espaço escolar de forma geral, não deve ficar à margem do próprio processo pedagógico, pois os artefatos tecnológicos não são isentos de ideologias, cabe trazê-los para o debate e, quando possível, proceder com uma readequação sociotécnica.

Diante da necessidade explícita de integração entre TDIC e Docência, compreende-se um Material Autoral Digital Educacional (MADE) como sendo todo e qualquer material educacional desenvolvido por um aprendiz utilizando um equipamento digital conectado ou não à internet com criação, planejamento, execução, reflexão e avaliação desenvolvidos pelo próprio aprendiz individualmente ou em grupo como processo ou produto de ensino, aprendizagem e avaliação. Dessa forma, o desenvolvimento de MADEs estão vinculados à utilização de recursos disponíveis na internet bem como os recursos disponíveis em softwares residentes em computadores utilizados *off-line* para que o professor possa construir de materiais educacionais de forma interdisciplinar com outros professores ou com os alunos a fim de que solucionem desafios que lhe são apresentados de forma contextualizada. (LIMA; LOUREIRO, 2019).

²⁴³ Aqui reside o que considero, enquanto educador, ser uma das contribuições sociais mais relevantes desta pesquisa, desvelando-se interesses e estratégias do empresariamento excludente por trás do “Novo” Ensino Médio, desvelando como esses interesses privatistas atuam no “chão da escola”.

Assumindo as potencialidades das TDIC, principalmente, para o desenvolvimento do pensamento histórico no campo da história digital, a proposta metodológica da construção de MADEs também foi utilizada neste estudo como ferramenta pedagógica e, por conseguinte, instrumento de coleta de dados. E, foi, inclusive, na tentativa de produzir MADEs que se pode constatar a severa exclusão digital a qual os jovens, sobretudo de escolas públicas, ainda estão submetidos.

Importante ainda salientar que não foi por desconhecimento de autores e autoras que, no Brasil, comentam, complementam ou criticam, o quadro teórico-metodológico adotado nessa pesquisa que ficaram “de fora” do referencial, certos “cânonos” da historiografia. Trata-se antes, e primordialmente, da opção epistemológica de trabalhar na fronteira, em um entre-lugar, da História e da Educação; da Didática da História e da Pedagogia; da ludicidade e do currículo escolar; das tecnologias da educação e da tecnodocência; e, sobremaneira, os entrelugares da adolescência e dos mundos do trabalho.

Mais do que isso, a interdisciplinaridade crítica tem o compromisso praxiológico com a realidade, entendendo-a como dialética e que requer uma pluralidade teórica e metodológica para dar concretude ao investigado, demandando do fazer científico educativo um compromisso ético-político de defesa do conhecimento. [...] Defender isso me coloca engajado contra apropriações intelectualmente desonestas de nomenclaturas importantes dos estudos educacionais, tais como: ‘interdisciplinaridade’, ‘saberes’, ‘competência’ e ‘autonomia’, apropriações estas a serviço do projeto neoliberal de educação bancária financiado por conglomerados particulares envolvidos diretamente nas políticas educacionais de responsabilização dos problemas da educação aos agentes educacionais diretos. (MIRANDA, 2022).

Entenda-se que há um profundo e necessário debate a ser feito para se chegar a um modelo de UHF, aqui assentado na busca pela efetivação de uma aprendizagem histórica crítico-significativa, atravessando os campos da ‘História Pública’, ‘Ensino de História’, ‘História do Ensino de História’, ‘História Digital’, ‘Tecnologia Social (TS)’, ‘Ludoliteracia’ e ‘Tecnodocência’. Não podendo a dimensão propositiva desta dissertação ser reduzida a um breve “**produto final**” em formato de cartilha, bula ou manual de instruções, para replicação direta. Isso é o fazem as fundações e institutos do empresariamento do ensino público.

O que esta pesquisa produziu foi um saber tecnológico a ser compreendido por professores e professoras da Educação Básica, para que gozem da autonomia sobre a construção coletiva (docentes e discentes) de suas próprias Estruturas Histórias Utilizáveis (UHF). Retoma-se aqui o sentido de potência e esperança do qual o conceito de *cyberspace* foi escamoteado, avesso as concepções solucionista e (neo)tecnicista da tecnologia, aberto a produção autônoma de sentido, para escola, para a vida e para a virtualidade da cultura histórica.

O ciberespaço consiste em transações, relações, e no próprio pensamento, dispostos como uma onda permanente na rede das nossas comunicações. O nosso é um mundo que está tanto em todo o lado como em lado nenhum, mas não é onde vivem os corpos. Estamos a criar um mundo em que todos podem entrar sem privilégios ou preconceitos concedidos por raça, poder económico, força militar, ou local de nascimento. No nosso mundo, tudo o que a mente humana possa criar pode ser reproduzido e distribuído infinitamente, sem qualquer custo. A transmissão global do pensamento já não requer que as suas fábricas o realizem. Vamos criar uma civilização da Mente no Ciberespaço. Que seja mais humana e justa do que o mundo que os vossos governos fizeram antes. (BARLOW, 1996, *online*, tradução nossa).

As ações humanas desterritorializadas são potencializadas no ciberespaço. Todavia, o ciberespaço na década de 2020, tem sido um catalizador das mazelas humanas, do ego, do individualismo, da agressividade, da ostentação. O equívoco de Barlow (1996) foi imaginar o ciberespaço como um outro espaço, dimensão apartada da materialidade corpórea, não como extensão da realidade onde se reproduzem todas as problemáticas das sociedades humanas. Ele achou que se estaria diante de um outro universo para humanidade, outro lugar ou não-lugar, onde a leitura de Rousseau fosse desnecessária. Porém, essa projeção utópica do ciberespaço não se deu por ingenuidade, foi fruto de uma conjuntura histórica tão efêmera quanto importante.

Se o capitalismo é hoje global e quase hegemônico, há poucos séculos ele nem existia, se os algoritmos de 2ª geração transformam em produtos comercializáveis até os rastros que os(as) internautas deixam *online*, nem sempre foi assim. Por um curto período, uma geração inteira pôde experimentar *lugares* no ciberespaço que escapavam do alcance do panóptico da sociedade de vigilância e sobre os quais ainda não pesava a sociedade do desempenho, sem a perseguição das *Big Tech*, sem a localização compartilhada, sem seguidores.

Não basta dizer que aulas de História aumentam o Capital Cultural de alunos e alunas com informações sobre o passado, certamente isso ocorre, mas não é aí que reside a relevância da história ensinada. A pertinência está em questionar: “sobre qual história estamos falando?” (ESTUDANTE, M3IC, 2022). Esta perquirição feita por um estudante do 3º ano, em si, já revela um ‘lugar’ de efetividade da ação prática voltada ao desenvolvimento do pensamento histórico aqui instrumentalizado. Tendo como objetivo a consecução de um construto inspirado pela pedagogia da pergunta (FREIRE, 2013), a demonstração da capacidade de formular esse tipo de questionamento já satisfaz o que de mais importante se pode esperar de uma aula em função da literacia histórica: a possibilidade de despertar a dúvida epistêmica.

No ensino de história, a crítica ao conteudismo no Ensino Médio geralmente recai sobre a linearidade do sequenciamento didático pautado pelo tradicionalismo da divisão quadripartite da História, considerada etnocêntrica e reducionista, no qual a humanidade

seguiria uma linha evolutiva unidirecional de estágios inferiores até a condição “mais avançada” (parte ocidental do Norte Global) do processo civilizador.

Decerto que o modelo de competência do “Novo” Ensino Médio não projeta se contrapor à configuração linear da história colonizada, pois o NEM se alinha ao reformismo pela via reacionária. Interessa mesmo à Reforma de 2017, o apagamento a autonomia disciplinar e manutenção de conceitos e dimensões própria à educação-mercadoria, seja quanto aos conteúdos seja quanto às competências.

Figura 42 - Categorias construtivas das competências do pensamento histórico



Fonte: Adaptado de Schmidt, 2020.

Por isso, o construto didático responsável por satisfazer a dimensão propositiva desta dissertação se ancora em um conjunto de conceitos alternativos e suplementares às generalidades que a BNCC chamou de competências. Trata-se de um paradigma aberto e atualizável, composto por habilidades e competências específicas do conhecimento histórico, reunidos por Schmidt (2020) para dar sustentação ao que a autora chamou de Aula-Histórica.

“A característica do sistema didático é ser aberto e não pode ser compreendido sem se levar em conta o que acontece em seu exterior, ou entorno, isto é, no meio em que ele é constituído. (SCHMIDT, 2020, p. 6).

A ida ao passado, no processo de aprendizagem histórica, pode ser considerada a partir da perspectiva de que o importante não é aprender história, isto é aprender o conteúdo da história, mas, o importante é saber como, dos feitos, surge a História. A primeira abordagem, isto é, a perspectiva de que o importante é aprender a acumular conteúdos da história ainda é considerada uma presença canônica no ensino de história. (SCHMIDT, 2020, p. 116).

Quadro 19 – Definição das competências matriciais do pensamento histórico

CATEGORIAS CONSTITUTIVAS DAS COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO	
SIGNIFICÂNCIA	Aprender a distinguir entre o que é historicamente significativo e o que é trivial. Saber explicar o que tem a ver com a própria vida, a vida do outro, a relação da própria vida com a vida do outro e o contrário.
EVIDÊNCIA	Adquirir a capacidade de elaborar informações a partir do uso de fontes (vai além de aprender com as fontes). As evidências fornecem argumentos para o pensamento pós-narrativo.
MUDANÇA	Relacionar como se estruturam as permanências e continuidades a partir de diferentes contextos
EMPATIA	Diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo as diferentes perspectivas dos diferentes sujeitos.
INTERPRETAÇÃO	Capacidade de responder questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa.
EXPLICAÇÃO	Saber construir relações de causalidades, intercaladas e temporalizadas, de forma descritiva, genética, estrutural, definitiva e/ou pluricausal.
ARGUMENTAÇÃO	A construção da argumentação está relacionada às perguntas que se faz ao passado, partindo das experiências do próprio passado ou do presente, indo em busca das experiências do passado. A partir das perguntas, buscar elementos nas fontes para construir explicações baseadas nas estruturas e contextos e/ou nas ações dos sujeitos, inferindo razões para explicar porque a História aconteceu de uma forma e não de outra, entrelaçando particularidades com totalidades. A argumentação é importante para dar credibilidade e plausibilidade às ideias e os alunos precisam aprender a construir argumentos e mostrar como os construíram.
MOTIVAÇÃO	Aprender a inferir e relacionar a história com a atuação/experiência dos sujeitos, personagens individuais e coletivos. A partir delas, eleger formas de agir no presente.
ORIENTAÇÃO	Pode ser interna (identidade) e/ou externa (práxis). Aprender os vários níveis de orientação: 1. da experiência do tempo (antes, depois, mudança, contingência); 2. da experiência da mudança ocorrida no próprio passado; 3. das perspectivas utilizadas para interpretar as experiências do passado (ex. periodizações); 4. da compreensão perspectivada das mudanças que ocorreram no passado; 5. do nível dos significados atribuídos à mudança temporal (conceito de curso do tempo).
EXPERIÊNCIA (PERCEPÇÃO)	O pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (recordações individuais e a faticidade do narrado antes da relação com as fontes). É importante aprender a expandir qualitativamente e quantitativamente as experiências em relação ao passado.

Fonte: Adaptado de Schmidt, 2020.

A principal finalidade da proposta de uma matriz de competência do pensamento histórico é oferecer diretrizes para o processo efetivação da história ensinada, com o intuito de estabelecer parâmetros para aprendizagem histórica na atribuição de sentido através de categorias constitutivas da narrativa histórica. Foi tomando por referências a matriz de competências (Figura 42) desenhada por Schmidt (2020) para auxiliar na interpelação do passado como pressuposto da DRH, conforme detalhada no (Quadro 19) que se buscou desenvolver o pensamento histórico por uma atividade lúdica que combinasse os critérios da aula-oficina e da aula-histórica na produção de MADEs como suporte de uma UHF contra-hegemônica.

A matriz de competências do pensamento histórico compilada por Schmidt (2020), sustenta a concepção de uma **ludoliteracia histórica**, como proposta na “atividade final”, explicada a seguir. Tal instrumento pedagógico foi fruto de toda a experiência e conhecimento adquirido, não somente nos dois anos de realização desta pesquisa, mas em mais de uma década de experimentações com diversas mecânicas de jogos e outras atividade lúdicas nas aulas de História, aproximações com novas tecnologias educacionais e, sobretudo, pelo contato com a educação histórica, a história digital, a pedagogia histórico-crítica, a ludoliteracia e a tecnodocência.

A metodologia de aplicação da atividade foi, outra vez, foi via Google Formulários. Os 54 alunos e alunas que participaram desta etapa deveriam contribuir, cada um(a), com sua parte para construção de um **Jogo de Cartas**, historicamente situadas na investigação sobre a história local, em ambiente virtual, com cada estudante sendo responsável pela elaboração de uma carta na composição de um “baralho” de fatos históricos.

Através de pesquisas em fontes primárias na Hemeroteca Digital Brasileira, na página da Fundação Biblioteca Nacional, os estudantes deveriam buscar por histórias da época do centenário da “Independência” (1922), mesmo período da Semana de Arte Moderna de São Paulo, para assim, através do recurso reconstrutivo do passado, elaborarem um *Card Game* baseado na mecânica de investigação dedutiva inspirada na série de jogos conhecida como “*Color Stories*”²⁴⁴, trazida para o Brasil pelo selo Galápagos Jogos.

Objetivando que os(as) estudantes utilizassem as TDIC e, principalmente, muita criatividade e dedicação a leitura de fontes históricas primárias, para compartilharem suas ideias sobre eventos centenários da história local. Além disso, deveriam analisar formas de

²⁴⁴ Cf. <https://asmodee.mundogalapagos.com.br/rd-black-stories-clientes>.

apresentação dos fatos e acontecimentos do passado para, com isso, criarem um Material Autoral Digital Educacional (MADE), no qual deveria ser indicada a fonte histórica utilizada na atividade. Importando que os(as) estudantes percebessem que a cultura histórica não se restringe ao que é pelo(a) professor(a) ensinado, mas principalmente por aquilo que é produzido.

Figura 43 - Edições variadas da coleção *Color Stories*



Fonte: Black Stories Junior (GALÁPAGOS, 2020).²⁴⁵

A coleção “*Color Stories*” é formada por *Card Games* que facilmente podem ser aplicados com a participação ativa de todos(as) os(as) jogadores o tempo todo, ou seja, sem turnos individuais. Participação que vai desde a (re)criação dos fatos, através das histórias apresentadas nas cartas, até o desafio de elucidá-las. A dinâmica reconstrutivista do jogo, possibilita o trabalho com as dez competências da matriz do pensamento histórico organizada por Schmidt (2020).

²⁴⁵

Cf. <https://www.mundogalapagos.com.br/hist%C3%B3rias-intr%C3%A9pidas-adventure-stories/produto/BLK207>.

Com a proposta de “recriar” fatos históricos utilizando a mecânica do referido jogo de lógica e raciocínio, buscou-se conferir ludicidade ao processo de pesquisa histórica realizada pelos(as) estudantes. Cada carta criada pelos alunos e alunas envolve um fato histórico transformado em um mistério a ser solucionado pelos(as) jogadores(as) – os(as) demais estudantes, com base em pistas (evidências) apresentadas pelo(a) narrador(a), procuram traçar conjecturas históricas e especular logicamente sobre o passado no intuito de solucionarem o enigma. As cartas do jogo, como dito, foram construídas a partir de pesquisa em periódicos nacionais que proporcionaram ampla consulta, pelo acervo digital da Biblioteca Nacional.

Figura 44 - Exemplo de carta do jogo “Black Stories”: Frente (enigma) e Verso (solução).



Fonte: “Black Stories” *apud* Schaak en Go winkel het Paard, *online*, s.d.²⁴⁶

O jogo consiste em desvendar uma história que pode ser apresentada em cartas ou criadas por um time, ou por um(a) único(a) narrador(a). A dinâmica do jogo pode ser realizada virtualmente, utilizando vídeo ou áudio, ou presencialmente em sala de aula. Além do processo de pesquisa, também se observou o estímulo à escrita criativa, comunicação, estratégias de pesquisa, interpretação, argumentação, explicação e o raciocínio lógico-criativo dos(as) participantes.

²⁴⁶ Cf. <https://www.schaakengo.nl/spellenvoor2/kaartspellen/black-stories-7---nl>.

O “nome” dado ao jogo produzido pelos(as) estudantes foi coletivamente denominado de “**BN Stories**”, em alusão à Biblioteca Nacional. Em sua versão comercial, a mecânica do jogo é bem simples, um(a) narrador(a) seleciona uma carta que contém um aspecto específico de uma história, geralmente o desfecho. Os(as) jogadores(as) devem fazer perguntas para o(a) narrador(a), que responde utilizando apenas um repertório de três assertivas: “Sim”; “Não” ou “Irrelevante”. O objetivo dos(as) jogadores(as) é de, gradualmente, descobrir os detalhes da história e completar corretamente a sequência de acontecimentos. As partidas são rápidas e podem ser concluídas em poucos minutos, envolvendo toda a sala de aula. Caso as cartas acabem, é possível criar outras para dar continuidade ao jogo e, se o assunto da aula mudar, os alunos podem ser convidados a voltar às fontes históricas para criar novas cartas com outros recortes históricos.

Figura 45 - Modelo de carta para a produção de MADEs



Fonte: Adaptado de “Black Stories” *apud* Schaak en Go winkel het Paard, *online*, s.d.

Nesta atividade, a produção de MADEs por parte dos(as) estudantes demandou a construção de uma carta no modelo das cartas do jogo “original” (Figuras 44 e 45). Mas, para tanto, os(as) estudantes deveriam seguir algumas orientações, apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Orientações para a produção das cartas do “BN Stories”

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE	
ETAPAS	AÇÕES
I - CONTEXTO HISTÓRICO	O contexto histórico já está parcialmente recortado, ou seja, já foi determinado época e lugar, trata-se da do Brasil, no início do século XX.
II - FONTES HISTÓRICAS	Você deve acessar o <i>LINK</i> disponibilizado acima com o tutorial passo a passo para que você encontre uma fonte de pesquisa.
III - TEMA DO TRABALHO	Escolha um tema que você gostaria de pesquisar sobre o que era notícia no Brasil do início do século passado. Exemplos: Saúde, Independência, Eleições, Doença, Crimes, Arte, Loucura, Racismo, Adultério, Política, etc.
IV - BUSCAR NOTÍCIAS EM PERIÓDICOS DA ÉPOCA	Após decidir o Tema, selecione o botão "PEQUISAR" e depois abra a página de um Jornal da época a sua escolha.
V – REFERENCIAR A FONTE DE PESQUISA NO <i>CARD</i>	Procure entre as matérias e páginas de jornais até encontrar uma História (notícia/acontecimento/anúncio) que você ache interessante e pronto, após isso basta criar seu ' <i>CARD</i> ' seguindo o modelo abaixo.

Fonte: O autor, 2022.

A mecânica do jogo permite aos participantes reconstruírem os passos de cada incidente, peça por peça, fazendo perguntas, argumentando e montando evidências. Dessa forma, a atividade lúdica se torna uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento histórico, estimula habilidades como análise crítica, interpretação de fontes históricas, identificação de padrões, formulação de hipóteses e relações entre fatos e sujeitos sob um determinado recorte espaço-temporal, entre outras competências essenciais para o estudo da História. As regras do jogo²⁴⁷ são simples:

1. Um jogador escolhe uma carta com uma história macabra, mantendo-a em segredo.
2. Os outros jogadores devem fazer perguntas de sim ou não para tentar descobrir o que aconteceu na história.
3. O jogador que conhece a história só pode responder “sim”, “não” ou “não importa” (irrelevante).
4. Os jogadores continuam fazendo perguntas até que descubram a solução da história.
5. O objetivo do jogo é descobrir a solução para a história usando apenas perguntas de sim ou não. O jogo é recomendado para grupos de 2 a 20 pessoas, mas pode comportar bem mais que isso.

²⁴⁷ Cf. https://tablegames.com.br/wp-content/uploads/2017/10/black_stories_manual_table_games.pdf.

O questionário completo, formatado como “produto final” deste trabalho (APÊNDICE B), reúne as diversas etapas da realização desta atividade, e outras erigidas e aplicadas ao longo do percurso, e dos percalços, desta pesquisa. Constitui uma base para a ludoliteracia histórica em nível médio, atravessada pelos pontos mais relevantes aqui abordados, incluindo, além da produção do “BN Stories”, o levantamento da realidade dos(as) estudantes, conhecimentos prévios sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, heteroidentificação e autoavaliação. Por fim, resta apresentar alguns dos 54 *Cards*, cocriados por alunos e alunas da rede pública na construção do BN-Stories 2022.

Figura 46 - Ludoliteracia Histórica: aula com produção de MADEs (1/2)



Fonte: O autor, 2022.

Figura 47 - Ludoliteracia Histórica: aula com produção de MADEs (2/2)



Fonte: O autor, 2022.

Figura 48 - Produção de MADE: Poema da morte (Carta para o jogo BN Stories)

<p>Poema da morte</p>  <p>https://pt.dreamstime.com</p> <p>“Amor?”</p>	<p>Tinha que ser assim... O passado é túmulo do que morreu... E eu que adoro a morte e adoro as causas mortais, vejo que que tolo fui para contigo e tu foste má para comigo... Tudo que naquele tempo reviveu e que hoje em teu favor exortas, tudo que tu viste e tu que eu vi. Não vale apenas recordar... Tu foste má e eu fui tolo...</p> <p>Explicação: Um cara matou a mulher que ele “amava” e um tempo depois escreveu um poema falando que se arrependeu.</p>  <p>pt.vecteezy.com</p>
---	--


Fonte: ESTUDANTE, M3NL, 2022.

Figura 49 - Produção de MADE: Lua Branca (carta para o jogo BN Stories)

<p>Lua Branca</p>  <p>Autoria da imagem: Me</p> <p>Lua branca capturada</p>	<p>O sargento José Antônio conseguiu capturar um dos mais famosos comparsas dos Marcellinos o cangaceiro “Lua Branca” que era sub chefe do grupo.</p> <p>Fonte: 1928, O Ceará de 1928/edição 00771</p>  <p>Imagem alterada por mim</p>
--	--


Fonte: ESTUDANTE, M3AL, 2022.

Figura 50 - Produção de MADE: Suicídio Original (carta para o jogo BN Stories)

<p style="text-align: center;">Suicídio Original</p>  <p style="text-align: center;">https://pt.vecteezy.com</p> <p style="text-align: center;">Fogareiro/Fogueira</p>	<p>O italiano Mario Cicardi suicidou-se de maneira impressionante. Improvisou um fogareiro com três tijolos em seu quarto de dormi, depois de botar regular quantidade de carvão, deitou-se sobre o braseiro, tendo uma morte lenta horrível.</p> <p style="text-align: center;">A Esquerda-CE (1928)</p>  <p style="text-align: right;">https://images.app.goo.gl/GA4r2HJRPosjRQJj</p>
---	---

Fonte: ESTUDANTE, M3LS, 2022.

Figura 51 - Produção de MADE: Jorge Almir (carta para o jogo BN Stories)

<p style="text-align: center;">Jorge Almir</p>  <p style="text-align: center;">Fonte: DailyaArtShow.faso.com Ano: 7 de março de 2014</p> <p style="text-align: center;">DICA PARA RESOLUÇÃO DO ENIGMA Ele era mentiroso e também Assassino</p>	<p>JORGEALMIR Em 1912 esteve em Uruahim e Jararaca um tal Jorge Almir Cock ane, que se diz inglês, francês, alemão.russo, árabe e Castellanos assevera ser chefe dos índios Urubu. Esse indivíduo que loiro alto, vestindo camiseta foi visto pelos senhores João Silva e Miguel Silva, em Uruahim e Jararaca e lhes prestou as seguintes informações: Disse que os índios Urubus pertencem á ibuTury rara, originaria do Rio Capim; que o seu primeiro chefe nas atuais aldeias do Maranhão foi um cor-sego um filho deste e ele Jorge assumiram a chefia; dos Índios; que, um sentenciado de Cayenna, de nome Nazaro, habita ha muitos anos em companhia dos índios, conseguindo após a morte do cego, revoltar 3 Aldeias indígenas Contra eles , Jorge e seu cunhado arvorados em chefe; que desde então Nazaro governa tresaldeias e Jorge com o seu cunhado outras três; aquele garante não ser a sua gente responsável pelos constantes ataques, roubos assassinatos cometidos. Na região do Gurupá e sim a de Nazaro, com quem vivem mais de 11 criminosos fugidos da Guyanafrancesa alguns assaco e pretos. município de Grajaú(Maranhão). Nessa ocasião insistiu muito para que Miguel Silva, empregado do posto desproteção aos índios de jararaca, o acompanhasse até ás aldeias dos Urubus em visita, cujo convite Silva recusou receios de uma cilada, tendo voltado do meio do caminho Dessa vez Almir foi até ao núcleo sertanejo e regressou pouco depois jararaca onde permaneceu mais alguns dias, sem nunca querer rouba nada depois ele foi Preso</p>
---	---

Fonte: ESTUDANTE, M3RA, 2022.

Figura 52 - Produção de MADE: Saúde (carta para o jogo BN Stories)

SAÚDE

PÃO NOSSO DE CADA DIA.....



SAUD - Cartaz (cariva.com)

O CASO DO PÃO

VAI SER FEITA A ARBITRAGEM A PREFEITURA JÁ CONVIDOU O SEU PERITO FORAM MULTADAS ONTEM DIVERSAS PADARIAS.

DENTRO DE POUCOS DIAS ESTARÁ DEFINITIVAMENTE SOLUCIONADA A QUESTÃO DO PÃO NESTA CAPITAL EM VIRTUDE ACEITAÇÃO POR PARTE DA PREFEITURA E DOS SR. PANIFICADORES DA ARBITRAGEM, CONFORME SUGERIU, O CEARÁ

O SR. DR. GODOFREDO MACIEL, PREFEITO MUNICIPAL QUE, NESSE CASO DO PÃO TEM SE TORNADO MERECEDOR DO APOIO DO POVO E DA EMPRESA, O QUE ALIÁS NÃO LHE TEM FALTADO, DANDO CUMPRIMENTO AO QUE PROMETERA JÁ ESCOLHEU O PERITO QUE TEM DE SERVIR NA COMISSÃO POR PARTE DO MUNICÍPIO.

A SUA ESCOLHA, QUE NÃO PODIA SER MELHOR, RECAIU NA PESSOA DO SR. EUCLIDES AYRES, QUE HOJE SERÁ EMPESADO PRESIDENTE DA PHENIX CAIXEIRAL.

ONTEM, FORAM MULTADAS AS SEGUINTE PADARIAS QUE ESTAVAM VENDENDO PÃO EM DESACORDO COM TABELA MULTIPLICIDADE UNIVERSAL, DE J. TAVARES; DUAS NACAOES, DE L. GONCALVES; IMPERIAL, DE ALMEIDA E SILVA; AMERICANA, DE J. FONTENELLE; IDEAL DE MARIO F. DE ABREU; PALMEIRA, DE FERREIRA DA SILVA E CIA; RIO BRANCO, DE FRANKLIM E HOLLANDA; IRCEMA, DE CARVALHO; PEDRO II, DE FRANKLIM E HOLLANDA; IRCEMA, DE ANTONIO OLIVEIRA; EMILIO SA, DE EMILIO SA E CIA.

texto original: O Ceará (CZ) - 1928 - DocReader Web (en.br)

o caso do pão notícia relatada ano 31/12/1927 pelo contexto da história a prefeitura havia chamado fiscais de segurança no que se parece VIGILANCIA SANITARIA da época para multa as padarias que não estava cumprindo com DEVIDOS CUIDADOS ALIMENTARES. POR EXEMPLO COMO LIMPEZA DO LOCAL, HIGIENIZAÇÃO. SE NÃO TEM ESSES CUIDADOS A POPULAÇÃO PODERIA PASSAR MAL CONTRAIR ALGUM TIPO DE DOENÇA.

Fonte: ESTUDANTE, M3TM, 2022.

Figura 53 - Produção de MADE: A previsão (carta para o jogo BN Stories)

A Previsão



"A NOTA" Recife, 6 de janeiro de 1920.

UM EMPRESARIO foi em uma vidente e ela disse que iria ter uma grande surpresa em sua empresa. Ao chegar avia cacos de vidro no chão e fumaça no ar


O prédio havia um vazamento de gás, tendo uma explosão que destruiu o preio

"A NOTA" Recife, 6 de janeiro de 1920.




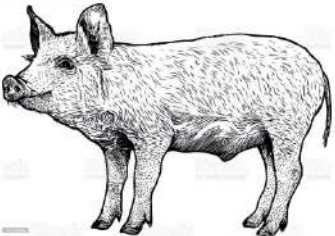
Fonte: ESTUDANTE, M3YJ, 2022.

Figura 54 - Produção de MADE: A escuridão (carta para o jogo BN Stories)

<p style="text-align: center;">A escuridão</p>  <p>Tudo estava claro, quando foi ver a escuridão apareceu</p>	<p>Quatro rapazes entraram na pensão a dona clara, começaram uma discussão, apagaram as luzes e desandaram paulada na pobre dona da pensão abrindo a cabeça dela e a deixando ferida</p> <p style="text-align: center;">O Ceara quarta feira 1 de agosto de 1928</p>
---	--

Fonte: ESTUDANTE, M3VE, 2022.

Figura 55 - Produção de MADE: Queixas do Povo (carta para o jogo BN Stories)

<p style="text-align: center;">Queixas do Povo</p>  <p>https://images.app.goo.gl/7jR4buCxEF1QcvUM6</p> <p style="text-align: center;">Porco</p>	<p>Por causa de várias reclamações da população foi descoberto que nos quintais de várias casas havia verdadeiras criações de porcos, havendo mesmo quem faça do seu quintal um matadouro, mandando depois a carne para vender no mercado público.</p>  <p>https://www.istockphoto.com</p>
--	---

Fonte: ESTUDANTE, M3DC, 2022.

Figura 56 - Ludoliteracia Histórica: jogando com MADEs na aula de História (1/2)



Fonte: O autor, 2022.

Figura 57 - Ludoliteracia Histórica: jogando com MADEs na aula de História (2/2)



Fonte: O autor, 2022.

5 CONCLUSÃO

Repensar o ensino.
Repensar a História.
Repensar o ensino da História. (NIKITIUK, 1996, p. 9)

Nestas palavras finais, conforme sinalizado anteriormente, optei por adotar uma postura cartográfica e dizer-me na pesquisa. Atitude voltada a humanização do mister científico e que se faz bastante pertinente à dimensão propositiva. Entenda-se que os caminhos feito por mim, na companhia de alunos e alunas, tem um recorte determinado por nossas condições materiais, empatia e a orientação fornecida. Por isso, como dimensão propositiva desta dissertação, foi viabilizado “mapa” e um modelo de percurso, na esperança que outros(as) colegas docentes tracem outras rotas.

Ao nível do oceano, nas condições normais de temperatura e pressão, é dito que a água entra em ebulição a 100°C. De posse dessa informação há três possibilidades: aceitar, duvidar ou negar. Por conseguinte, ao aceitar, é comum tomar tal conhecimento como certo. Já ao assumir uma postura de negação – que antes de tudo é a manifestação de uma ‘*doxa*’ ideológica (dificilmente individual) – sobre determinado tema, pode-se ou apenas estar reproduzindo a permanência do estado das coisas. Todavia, é possível também, adotar a dúvida (epistêmica) perscrutando se, ao reaplicar o método, a “hipótese” da ebulição à 100°C se confirma, ou seja, se seguindo o mesmo caminho se chega ao mesmo “lugar”. Assim, nas mesmas condições e com um termômetro devidamente calibrado, é possível submeter à prova se um (1) litro de água realmente entrara em ebulição a 100°C.

Essa alegoria entra aqui para explicar que muito do que ficou de fora, nestas páginas, foi também parte de uma escolha. Por exemplo, a opção de criticar a psicologização dos currículos escolares não se deve confundir com a necessidade, imprescindível, da psicologia escolar. Ao optar por não entregar um produto “enlatado” – como fazem as fundações e institutos privatistas da educação públicas, tirando dos(as) docentes a atribuição de pensar – é também uma escolha que, como parte do mesmo contexto, busca defender os fundamentos pedagógicos da história ensinada, que fazem falta nas etapas finais da Educação Básica. Essa passagem ilustrativa também se destina a explicar a decisão de se trazer autores(as) eminentemente históricos(as) para o debate interdisciplinar.

A intenção foi não apresentar uma pesquisa que apenas “reinventasse a roda”. Não se trata de nenhuma pretensão de ineditismo, mas sim de envidar esforços para responder

perguntas para as quais, antes da pesquisa, eu não vislumbrava nenhuma solução e que geravam dissabores para com a minha prática docente. Através deste estudo, demonstrou-se que o esvaziamento, simplificação e desonestidade intelectual operados por certas agendas privatistas na Educação, em especial, através do “Novo” Ensino Médio, não se dão somente com a imposição de um currículo alinhado à lógica da educação-mercadoria.

A BNCCEM (2018) como conjunto de propostas tacanhas e reducionistas de temas complexos, não é fruto de inabilidade ou desconhecimento da realidade do ensino no país, mas um programa muito bem articulado, onde o que mais se evidencia é o epistemicídio das próprias tendências pedagógicas liberais, com mistura de conceitos desconexos, fusão de propostas antagônicas, profusão de significantes apartados de seus significados, eliminação de conteúdos disciplinares e esvaziamento do debate interdisciplinar. No caso específico da rede pública estadual do Ceará, ao considerar o modelo de EEMTI já em curso no Estado antes da reforma, a única dúvida que resta para fechar uma conclusão objetiva é decidir entre duas palavras: retrocesso ou desmantelo. Provavelmente, ambos.

O “Novo” Ensino Médio traz componentes curriculares que reproduzem práticas da Ditadura Militar, a Reforma do Ensino Médio (2017), como visto, apresenta contradições incontornáveis, afasta-se da real possibilidade de efetivação da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, uma vez que os documentos que discutem o NEM não explicam como realizar a interdisciplinaridade sem as disciplinas. Tanto a BNCCEM quanto as DCNEM (2018) articulam conceitos de forma acrítica e separados de sua epistemologia. Dando espaço para propostas de reconfiguração de práticas educativas apartadas de qualquer epistemologia, como é o caso do trabalho com competências socioemocionais pelo modelo de gestão empresarial denominado *Big Five*.

Com a parametrização promovida pela Reforma de 2017, deu-se uma nova roupagem a muitos conceitos centrais nos processos de ensino e aprendizagem, como autonomia e protagonismo. Todavia, fazendo com que o foco recaia sobre o “aprender a aprender”, estimulando o individualismo e o autodidatismo, minimizando o papel da docência na educação formal. Observou-se, ainda, que os sistemas de ensino estão operando um “apagamento” da memória pandêmica, bem no estilo “a economia não pode parar”, característico da ideologia hiperliberal capitalista que vem ditando a agenda das políticas públicas educacionais no Brasil. Assim, aspectos como respeito, alteridade e consciência de classe são minorados em relação ao empreendedorismo, individualismo e resiliência, motivando a retomada de componentes curriculares que reproduzem disciplinas escolares do período da Ditadura Militar

A banalização acrítica e crítico-reprodutivista dos conceitos que a governamentalidade opera como o “Novo” Ensino Médio, também serve de exemplo sintomático àquilo que torna possível a manutenção do capitalismo, transformado, com o avanço da globalização, em fenômeno religioso. Concluiu-se que o “Novo” Ensino Médio incorporou, ainda mais, prática do corporativismo hiperliberal, pavimentando as “trilhas” do empresariamento da educação pública, processo que envolve desde a dessubjetivação do trabalho docente de modo geral, até ataques diretos à construção do conhecimento histórico escolar. Isso porque a pessoa historicamente letrada consegue medrar em sua capacidade de orientação intencional no tempo, levando a formas críticas de ação na vida prática.

Mostrou-se, ainda, que a relativa “vantagem” (privilégio) que os(as) docentes que fizeram Ensino Médio na rede privada apresentaram em relação àqueles(as) que cursaram na rede pública, não foi observado quanto ao grupo do(as) estudantes do Ensino Médio na atualidade. Ou seja, ser estudante da rede pública ou privada foi irrelevante no desempenho dos discentes nas atividades aqui realizadas. Fazendo emergir a constatação, não surpreendente, de que é objetivo do NEM garantir a vantagem competitiva que a rede privada de ensino outrora possuía sobre a rede pública. O “Novo” Ensino Médio não tem nada de novo, pois é predominantemente reacionário.

Ao fim e ao cabo, mais que as hipóteses iniciais que eu pude comprovar – como não haver base científica que sustente a disciplina de NTPPS, que o currículo criado a partir da BNCC é um retrocesso em relação ao antigo modelo das EEMTIs do Ceará, que a Base trata Autonomia e Protagonismo são categorias indistintas – é a transformação de minha prática docente ao longo do percurso que acredito ser o mais relevante “produto” que o Mestrado Profissional em Ensino de História entrega à sociedade, posto que, assim como eu, já são centenas de “profhistóricos(as)” atuando na Educação Básica em todo o país. Muitos(as) cientes de que o lugar da história ensinada é na transmissão do método.

Aqui, o desenvolvimento do pensamento histórico voltou-se para uma educação emancipadora, contra-hegemônica e anticolonial com base em uma literacia histórica transformativa, operando a didática da história e a educação histórica sob o crivo da pedagogia histórico-crítica e da tecnodocência, a histórica ensinada ganhou sustentação ao incentivar a promoção de uma ludoliteracia histórica através de métodos historiográficos, alinhada à compreensão de que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, portanto, não se pode querer conscientizar ninguém, pois conscientizar é vocábulo da semântica do adestramento.

Como representação de si no fluxo temporal, não há consciência histórica “errada”, portanto, a consciência histórica não é um dado que a história ensinada consegue facilmente

manipular, se esse fosse o caso, os(as) professores(as) de História não seriam mais que “vendedores” de uma determinada leitura do passado, nada mais que marqueteiros da memória. A ciência da história empregada em prol da história ensinada considera a consciência histórica como dimensão autônoma, mesmo sob a influência contingencial do coletivo. No entanto, há sim uma responsabilidade social dos profissionais da História, especialmente, ante a interpretações equivocadas do passado, manifestas de modo mais perceptível no campo da história pública. Existem sim, erros e desonestidade intelectual em procedimentos eminentemente históricos, como leituras de dados e diálogo com as fontes. Portanto, ensinar História é menos sobre a cronologia de acontecimentos do passado, ou mesmo de querer “conscientizar” o ser aprendente, e mais sobre desenvolver o pensamento histórico através de criticidade e da metacognição, buscando formar sujeitos reflexivos quanto a própria historicidade e que pensem coletivamente enquanto classe para si.

As ponderações feitas por Schmidt (2020), auxiliaram a desfazer ideias de equivalência entre Didática da História e Educação Histórica como sendo o mesmo campo de investigação, negligenciando suas singularidades. Ao dialogar com a didática da história a partir da teoria de Jörn Rüsen, observei um liame subjetivo de tal conjunto epistêmico com autores como Kant, Ranke e Droysen, aproximando Rüsen de uma literatura idealista, mesmo que indiretamente. Do mesmo modo, ao adentrar no campo da educação histórica e considerar a literacia histórica a partir da obra de Peter Lee, não se pode desconsiderar a carga de uma literatura inglesa bastante influenciada por nomes como Marx, Engels e Collingwood, evidenciando que Edward Thompson, Eric Hobsbawm e Peter Lee, compartilham lugares de fala. Julgo ser desse ‘lugar’ que surge a proposição de uma história transformativa (Lee, 2016) atravessada por um materialismo histórico cujo qual, no terceiro milênio, o culturalismo da escola de Frankfurt não dá conta de explicar completamente, motivo pelo qual tive de recorrer à teoria crítica da tecnologia de Andrew Feenberg.

Por tal caminho, entendi que um enfoque CTS realmente inclusivo implica mapear “pré-conceitos”, o que seria o ponto de partida para a desconstrução dos mesmos. “Quando se fala em linguagem, algo que talvez não se perceba é que se trata, também, de uma questão ideológica e antropológica.” (SANTOS, 2020, p. 2). A naturalização de termos racistas, misóginos, homofóbicos, transfóbicos e etnocêntricos, vem sendo questionada através do esforço de movimentos em defesa da diversidade e que procuram ascender a pautas contra-hegemônicas e decoloniais.

Desqualificar, descaracterizar ou descontextualizar o lugar do outro são ainda práticas recorrentes para a manutenção social dos privilégios, de modo aberto ou sob a lógica

do silenciamento. Posições bastante semelhantes àquelas que Adilson Moreira (2019) indica ao evidenciar a reprodução do racismo recreativo, por vezes, escusadas por conta de alguma “não intencionalidade”, ou do agir “sem querer”. Sempre buscando justificarem-se através de algum exemplo válido em defesa do próprio discurso, desconsiderando lugares de fala. Compreenda-se ainda que não se trata de apontar autor(a) “X” ou “Y” como questionável, até mesmo porque cada linguagem é fruto de uma conjuntura histórica específica, trata-se de chamar atenção para a necessidade de descolonizar a escrita, “colorir” e dar diversidade às bibliografias, conferindo efetiva inclusão via protagonismo, além disso, como pauta social crítica e inclusiva, não pode se furtrar do debate contra-hegemônico.

Dentre as hipóteses não validadas neste trabalho estão: a tentativa de classificar a consciência histórica como uma categoria ideológica; a suposição de que atividades lúdicas ou gamificadas teriam mais efetividade que atividades tradicionais; e que haveriam diferenças consideráveis nas carências de orientação temporal entre estudantes da rede pública e da rede privada. Também não foi possível confirmar, ser a internet a responsável pela condição hegemônica das referências culturais dos(as) jovens no Ensino Médio. Os caminhos abertos, mas ainda inconclusos dessa pesquisa, certamente me farão voltar à reformulação da problemática que ficaram “em aberto”, para produções vindouras, principalmente, para repensar o ensino sistematizado dos métodos historiográficos de leitura do passado com emprego das TDIC.

Um produto progressista e significa não deve ser aplicado alheio à epistemologia que embasa sua construção. Portanto, minha proposta de UHF não pode ser entendida ou aplicação senão com da teoria que a sustenta, sob pena de se tornar disfuncional. Nós (eu e minha orientadora), completamente contrários à “moda” das aulas prontas, em conjunto decimos tangenciar a perigosa (e hiperliberal) história, de algumas dissertações do ProfHistória entregarem esquemas de aulas prontos, ou objetos de aprendizagem enquanto produtos isolados – um apêndice – para qualquer “dador(a)” de aula replique em sala de aula sem a devida fundamentação teórica. Aplicar “aulas prontas” não é pedagogia freireana, menos ainda é ação emancipador.

Toda e qualquer tecnologia social ou metodologia didática de emancipação não pode ser desvinculada da epistemologia que compõe sua fundamentação teórico-metodológica. Mais importante que comprar a vacina ou avião, é a transferência do conhecimento, da tecnologia, para uma produção autônoma. Acredito ser esse o ponto de inflexão que diferencia a nós, dos bancos de atividade prontas das instituições privadas que estão ocupando as escolas e privatizando o ensino público. A ideologia dos institutos e fundações privatistas do

empresariamento é excludente, a lógica da educação-mercadoria mantém fechadas suas tecnologias, distribuindo apenas os artefatos. É isso que nos diferencia deles, nós revelamos e quem combatemos e o quê e quem defendemos, nossas tecnologias são abertas porque nossa ideologia é inclusiva.

As metodologias da aula-oficina e da aula-histórica empregadas para erigir uma UHF, através da produção de MADEs, como alternativa aos modelos de aulas prontas (OAs e REDs), provou-se uma ação educativa capaz de identificar carências de orientação temporal, ao passo que mobiliza a consciência histórica em atividades lúdicas tiveram impacto sensível sobre a produção do saber histórico escolar com real autonomia estudantil. Ademais a tecnodocência tornou tangível uma aprendizagem histórica crítico-significativa, diversa aos modelos que promovem protagonismo, mas não autonomia. Valendo ressaltar que a aprendizagem histórica crítico-significativa se diferencia de uma aprendizagem significativa em História ou de uma aprendizagem histórica significativa. Para efetivar uma tal tipo de ensino-aprendizagem, requer-se respeitar alguns princípios, interdependentes, mas ordenados em horizontalidade, formando uma rede imbricada e não linear:

- a) fundamentação na pedagogia histórico-crítica, implicando uma ação crítica não-reprodutivista da história ensinada;
- b) ancoragem subsunçora da história ensinada não apenas nos conhecimentos prévios, mas na realidade dos(as) estudantes;
- c) desenvolvimento do pensamento histórico através da mobilização intencional da consciência, associada à consciência de classe;
- d) avaliação contínua, democrática e, concomitantemente, diagnóstica e formativa, tornando o processo efetivamente reflexivo;
- e) estímulo, através da literacia histórica, à capacidade de identificação e autoidentificação quanto aos níveis da consciência histórica em relação as narrativas e discursos do presente;
- f) evitar lançar mão de aulas prontas, “objetos de aprendizagem”, ou metodologias que limitem a produção cocriativa entre docentes e discentes, ou qualquer modelo de educação formal que desarticule o ensino da aprendizagem, dando ênfase sobre apenas um destes;
- g) planejamento pautado pelo tripé autonomia, criticidade e emancipação, obstando aulas “sobre trilhos” e medrando uma didática cartográfica;

- h) ensinar o método histórico partindo da realidade dos(as) estudantes, e ela retornando, posto que o presente é o lugar da produção histórica de sentido, de si e para si, mas com todo(as);
- i) pensar a aula como um bem coletivo, não individualista e personalista, deixar a personalização para os momentos de atendimento individualizado, em aulas coletivas, priorizar a formação democrática e comunitária;
- j) desenvolver, adequar ou abandonar qualquer um dos itens anteriores em favor de outros elementos mais radicais e progressistas;
- k) não alienar a prática docente e lutar por melhores salários e condições de trabalho.

A História no “Novo” Ensino Médio, vitimada por uma devassa que poucos anos atrás se julgava impossível, vê-se enfim, mas desastrosamente, livre da linearidade cronológica, do passado organizado em datas e fatos.²⁴⁸ A quadripartição da História que tanto incomodou como sua presença, agora incomoda bem mais por sua ausência. Não há mais que se iniciar o ano com Mesopotâmia ou com a chamada “pré-história” (ou primeira história) e “estudar” até a queda da União Soviética e a nova ordem neoliberal do mundo globalizado. Não é preciso mais falar sobre Ciro, Cambises e Dario. Júlio César não precisa mais atravessar o Rubicão, mesmo assim, para os professores e professoras de História do nível médio: “*Alea jacta est*”. Se Bartolomeu Dias não cruzar o Cabo, acabou a esperança? Pelo menos desta vez, Montezuma não é afanado por Cortez. As pirâmides do Egito não importam mais, pelo menos não mais que as rodovias de Juscelino em Goiás. Se Peixoto não precisa mais conter a Armada, se Napoleão não tem mais páginas que Lampião, não seria uma dádiva, não ter que falar dos Visigodos? Como aqui demonstrado, o “Novo” está mais para uma réplica, mais um áspero movimento do tecnicismo contraditório. E agora, para que serve a História? Absolutamente, para o mesmo de sempre, apesar de o sempre na Educação Básica ser quase nunca, volta-se ao que já deveria ter sido, “ensinar História é também ensinar o método de trabalho do historiador” (SEGAL *apud* FURTADO FILHO, 2007, p. 119). Assim, a História é porque a humanidade é, e os sujeitos são, a(s) experiência(s) ao longo da(s) temporalidade(s). A história ensinada resiste em seu *lugar* “de sempre”, mesmo sabendo que sempre não é todo dia.

²⁴⁸ Nenhum juízo de valor foi tecido quanto a esse ponto, pois cada colega professor e professora de História sabe das “dores e delícias” de nossa ciência.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*. BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2021. (Repensando o Ensino).
- ADAM, Maurício J. **Pedagogia histórico crítica e educação histórica**: contribuições para o ensino de história nas etapas 7,8 e 9 do EJA. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em História em rede nacional. Santa Maria, 2016.
- ADAMS, Susan. Startup de educação Udey já vale US\$ 2 bilhões. **Forbes**, 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/11/startup-de-educacao-udemy-ja-vale-us-2-bilhoes/>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- AGÊNCIA O GLOBO. Mais de 75 mil pessoas foram afastadas do trabalho por depressão em 2016. **Época Negócios**, 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/02/mais-de-75-mil-pessoas-foram-afastadas-do-trabalho-por-depressao-em-2016.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História**. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- ALMEIDA, Fábio Chang de. A serpente na Rede: extrema-direita, neofascismo e internet na Argentina. *In*: IX ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RS, 2008, Porto Alegre. **Vestígios do Passado**: a história e suas fontes. Caderno de resumos do IX Encontro Estadual de História da ANPUH-RS. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 60-60.
- ALMEIDA, Fábio Chang de. O Historiador e as Fontes Digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **AEDOS: Revista do corpo discente do programa de pós-graduação em história da UFRGS**, Rio Grande do Sul, v. 3, p. 9-30, 2011.
- ALMEIDA, Paulo. “Temos escolas do Século XIX, para ser simpático, porque algumas são do Século XVIII, com professores do Século XX, para alunos do Século XXI.”. **O Mirante**, 11 de mai. de 2017. Disponível em: <https://omirante.pt/semanario/2017-05-11/entrevista/2017-05-11-Temos-escolas-do-Seculo-XIX-com-professores-do-Seculo-XX-para-alunos-do-Seculo-XXI>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ALMEIDA, Silvio. **Discurso de posse** [recurso eletrônico]. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 3 jan. 2023. Brasília: Assessoria de Comunicação Social do MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/silvio-almeida-reverencia-a-luta-por-memoria-verdade-e-justica-em-seu-discurso-de-posse-como-ministro-dos-direitos-humanos-e-da-cidadania>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ALPALHÃO, Margarida Santos; Carlos Clamote, CARRETO; DIAZ, Isabel de Barros. (Coord.). **O Jogo do Mundo: ensaio sobre o imaginário lúdico**. Lisboa: IELT - NOVA FCSH, 2017.

ALVES, E. J. **Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/685>. Acesso em: 03 jan. 2022.

ANDERY [et al.], Maria Amália Pie Abib. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 2001.

ANHAIA, Bruna C. **A “Lei de Cotas” no ensino superior brasileiro: as reflexões sobre a política pública e as universidades federais**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia: Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/196058>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ANKERSMIT, Frank R. *The Three Levels of “Sinnbildung” in Historical Writing*. In: RÜSEN, Jörn. (Ed.). *Meaning and representation in history* [ebk]. New York: Berghahn Books, 2013. (Making sense of history, v. 7)

ANTONIL, André J. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

ANTUNES, Juliana. **A Educação 4.0 já é realidade!** 27 dez. 2017 (online). Disponível em: <https://www.positivoteceduc.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ANTUNES, Ricardo. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAGÃO, Elisângela de Menezes; OLIVEIRA, Juliana Krieger de Oliveira; JESUS, Vania de; SANTOS, Mario Jorge Campos dos; RUSSO, Suzana Leitão. Tecnologia Social sob a ótica da adequação sociotécnica. In: V Encontro Nacional de Propriedade Intelectual. **Anais [...]** Florianópolis – 2019. v. 5, n. 1, p.834-841.

ARELATO, L. R. Gomes. **A importância de Paulo Freire**. Revista Carta Capital. [s.l.], 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-importancia-de-paulo-freire/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração**. 2. ed. Rio de Janeiro, nov. 2018.

AUGUSTO, A. Guimarães. **A dessubjetivação do trabalho: o homem como objeto da tecnologia**. R. Econ. Comtemp., 2009, Rio de Janeiro, v. 13, n.2, p. 309-328.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2001.

AVANCINI, Marta. **A Base e as habilidades socioemocionais**. Associação de Jornalistas de Educação (JEDUCA), mai. 2018. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/a-base-e-as-habilidades-socioemocionais>. Acesso em: 08 nov. 2022.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **História ensinada**: produção de ensino em práticas de letramento. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2011.

AZEVEDO, Patricia B. de. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, jun./ago. 2014. **Anais eletrônicos[...]** Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2014.

BACANI, Felipo; BARROS, Laécio C. **Modelos de predição utilizando lógica de fuzzy**: uma abordagem inspirada na inferência Bayesiana. *Biomatemática* n. 22, DMA, UNICAMP. Campinas: IMECC, 2012, p. 117–136.

BACICH, L; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma Abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (orgs.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAHIA Notícias. Instituto Aliança é condenado a indenizar secretária demitida com problemas psicológicos. 30 jun. 2015 [online]. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/justica/noticia/51687-instituto-alianca-e-condenado-a-indenizar-secretaria-demitida-com-problemas-psicologicos>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BANDEIRA DE MELO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

BARBOSA, Marcos Roberto **A aprendizagem histórica e os professores de história**. Curitiba: Appris, 2017.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. *Educar*, Curitiba, v. 22, n. Especial, 2006, p. 93–112.

BARCA, Isabel. O desafio de ligar a teoria à prática em Educação Histórica. *In: LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA*. Conferência de Abertura: Prof^a. Dra. Isabel Barca (Universidade do Porto), I webnário internacional: práticas de educação histórica. **YouTube**. 23 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DiYz4iyUh8>. Acesso em: 22 jan. 2022

BAROM, Wilian C. C.; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2012, p. 991-1008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 29 dez. 2022.

BAROM, Wilian C. Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 223-246, 2015.

BATISTA, Sandra Aparecida; FREITAS, Carlos Cesar G. O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 30, p. 121-135, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

BAZZO, Walter Antonio; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: A RELEVÂNCIA DO ENFOQUE CTS PARA O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO. **Ciência & Educação**, Ponta Grossa, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENATTI, Lucas Men; TERUYA, Teresa Kazuko. Anacronismo e disjunções pedagógicas contemporâneas. Koan – **Revista de Educação e Complexidade**, Maringá, n. 7, dez. 2019. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-n-7-jun-2019/arquivos-n-7/6-anacronismo-e-disjuncoes-pedagogicas-contemporaneas>. Acesso em 11 fev. 2022.

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

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião** [recurso eletrônico]. Organização: Michael Löwy. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marxismo e literatura).

BERNARDES, Mateus Pinho. **À luta camaradas! a greve geral de 1917 – São Paulo**: ensino de história e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno. 2017, 308p. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174763>. Acesso em: 16 mai. 2020.

BEY, Hakim. **CAOS**: terrorismo poético e outros crimes exemplares. Tradução: Patrícia Décia e Renato Resende. São Paulo: Conrad, 2003.

BEZERRA, Elvira. “O poema é um poema só”. In: **POR DENTRO DOS ACERVOS** [online]. Instituto Moreira Salles – **IMS**: São Paulo, 27 set. 2022. Disponível em: <https://ims.com.br/por-dentro-acervos/o-poema-e-um-poema-so-por-elvia-bezerra/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BÍBLIA. 1 Reis. Português. In: **Nova Bíblia Pastoral**. Tradução: Luiz Gonzaga do Prado. Brasília: Paulus, 2014, p. 367-398.

BISCUOLA, Gualter José; MAIALA, André Cury. **FÍSICA**: Mecânica, Termologia, Ondulatória, Óptica e Eletricidade. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2021. (Repensando o Ensino).

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, B. S. [*et al.*]. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. (v. 1)

BOCK, Sílvio Duarte. **Orientação Profissional: A Abordagem Sócio-Histórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

BONJORNO, Regina Azenha. **Física fundamental: 2º grau**. São Paulo: FTD, 1993.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Tradução: Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Ferramentas).

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; FRANCISCO, Luara Alencar; LOUVEM, Henrique Saraiva. Jogos e Podcast no Ensino de História. *In: Experiências docentes e a construção do saber histórico*. BORGES, Cláudia Cristina do Lago; LEITE, Priscilla Gontijo (orgs.). João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 159-184.

BOUCHERON, Patrick. O entreter do mundo. *In: BOUCHERON, Patrick; DELALANDE, Nicolas. (orgs.). Por uma história-mundo*. Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Barão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRAGA, Evandro José. Leitura da HQ Angola Janga no ensino de História – uma reflexão sobre o racismo e a escravidão. Dissertação (Mestrado). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2020. – 170f.

BRAGA, Lauriberto Carneiro. Feira de Miniempresas no North Shopping Fortaleza [*online*]. **Blog do Lauriberto**. 30 nov. 2022. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://www.blogdolauriberto.com/2022/11/feira-de-miniempresas-no-north-shopping.html>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **ERA – Rev. Adm. Empresas**, São Paulo, 2001, v. 41, n. 1, p. 8-15.

BRASIL, **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, 2022, *online*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 01 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 03/2019**. Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2021a. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Obras Didáticas por áreas do conhecimento e específicas/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio/. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2021 – Objeto 2: Ciências Humanas e Sociais aplicadas**. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica (SEB) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2021b. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação

Básica, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/11148-guia-pnld-2018/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº1/2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de outubro de 2022, Seção 1, p. 33.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 de novembro de 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Governo da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Secretaria de Governo da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BURTON Orville Vernon. “American Digital History”, in *Social Science Computer Review*, 2005, vol. 25, n. 2, pp. 206-220.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Rev. Faculdade de Educação**. – Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 24, a. 13, n. 2, p. 113-133, jul./dez. 2015.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho necessário**. v.20, n. 42, 2022 (maio-agosto). DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53469>.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo”: a BNCC, suas muitas vozes e (im)posições. *In*: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, p. 12-31. [recurso eletrônico].

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/BKsCBnJLhgLFrcwGG8PxcJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

CAMARGO, Ricardo Zagallo; LIMA, Manolita Correia; TORINI, Danilo Martins. Educação, mídia e internet: desafios e possibilidades a partir do conceito de letramento digital. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 106-116, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 11 jan. 2022.

CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, REGINA. **Oficina de história**: volume 1. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

CAPPELLI, Paulo. Contas do impeachment de Dilma deverão ser aprovadas pelo Congresso. **Metrópolis**, nov. 2022, *online*. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/paulo-cappelli/contas-do-impeachment-de-dilma-deverao-ser-aprovadas-pelo-congresso>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CARA, Daniel. Contra a barbarei, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. 290 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115710>. Acesso em: 01 mai. 2022.

CARLA, Maria. BNCC e reforma do ensino médio põem em curso projeto similar ao do MEC-USAID da ditadura militar [*online*]. Entrevista com Vânia Rego. Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO-DF: Brasília, 14 ago. 2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/bncc-e-reforma-do-ensino-medio-poem-em-curso-projeto-similar-ao-do-mec-usaid-da-ditadura-militar/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CARLOS, Vitor Augusto. O papel das habilidades socioemocionais e da repetência escolar sobre o abandono escolar: uma análise de mediação. Ribeirão Preto, 2019. Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (LEPES)/USP, 2019, *online*. Disponível em: <http://lepes.fearp.usp.br/o-papel-das-habilidades-socioemocionais-e-da-repetencia-escolar-sobre-o-abandono-escolar-uma-analise-de-mediacao/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTELLS, Manuel. A Economia Criativa deve se organizar como uma indústria. [Entrevista concedida a] Sandra Mesquita Sanches e João Luiz de Figueiredo. **Diálogo com a Economia Criativa**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p. 6-12, 2016.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456/32436>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CEARÁ. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Empreendedorismo. **Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc)**. Fortaleza, 2015. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66. Acesso em: 18 dez. 2022.

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

CERRI, Luís Fernando. **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Certeau, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Efharaím Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história hoje**: dúvidas, desafios, propostas. Tradução: Dora Rocha. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97-114.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador: André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

CHAUVIN, Bruno; HERMAND, Danièle; MULLET, Etienne. Risk Perception and Personality Facets. *In*: **Risk analysis: an international journal**. Malden: Wiley-Blackwell, v. 27, n. 1, 2007, p. 171-186. DOI: 10.1111/j.1539-6924.2006.00867.x. Acesso em: 06 nov. 2022.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Currículo de referência**: Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação (Ensino Médio). São Paulo: CIEB, 2020.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Cohen, Daniel J.; Roy Rosenzweig. Digital History: a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the Web. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005. Disponível em: <https://archive.org/details/digitalhistorygu0000cohe>. Acesso em: 6 ago. 2022.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1999.

CONRAD, Joseph. *No coração das trevas*. Tradução: José Roberto O'Shea. São Paulo: Hedra, 2008.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Historiografia Escolar Digital**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRUZ, Marden C. F. BNCC uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CRUZ, Maria Auxiliadora Gadelha da Cruz. **Juventudes e Meio Ambiente**: práticas e processos educativos de jovens do entorno da Lagoa do Opaia. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2009, 152 f.

DAGNINO, R. É possível cumprir a proposta da “Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento”? *In*: MARINHO, M.; SILVEIRA, S.; MONTEIRO, M.; DIAS, R.; CAMPOS, C. (org.). **Abordagens em Ciência, Tecnologia e Sociedade**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2014, p. 17-41.

DAGNINO, Renato P. **Neutralidade e determinismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

DAGNINO, Renato. Os estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade e a abordagem da Análise de Política: teoria e prática. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, nov., 2007.

DANTAS, Camila Guimarães. **O passado em bits**: memórias e histórias na Internet. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 136f.
de uma experiência” *In*: **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, n.3, v.2, p. 167-176, 1998.

DELLA CRUZ, Gisele Thiel; SOUZA, Daniela dos Santos. **Fundamentos teóricos e práticos do ensino de história**. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DESIGUALDADES Sociais por Cor ou Raça no Brasil. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre>. Acesso em: 12 out. 2021.

DEUTSCHE Messe. *Industry 4.0 at Hannover Messe*, 02 abr. 2014. Disponível em: <https://www.deutschland.de/en/topic/business/globalization-world-trade/industry-40-at-hannover-messe>. Acesso em: 25 fev. 2022.

DIÁRIO de Notícias. **ENTREVISTA:** Edgar Morin critica cedência dos socialistas ao neoliberalismo. [s.l.]: Lusa, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/entrevista-edgar-morin-critica-cedencia-dos-socialistas-ao-neoliberalismo-8878903.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. ‘Literacia disciplinar’: percepções de professores do ensino básico. **Raído**. Universidade Federal da Grande Dourados, v. 12, n. 30. Dourados, 2018, p. 73 - 90.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORAN, George T. *There’s a S.M.A.R.T. way to write management’s goals and objectives*. **Management Review** [online], 1981. Disponível em: <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

DOWBOR, Ladislau. O deslocamento dos paradigmas da educação. In: DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. Disponível em: http://www.teologiapelainternet.com.br/biblioteca/arquivos/Educacionais/Administracao_Publica/Tecnologias.htm. Acesso em: 02 nov. 2021.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 29-35

DRATH, R.; HORCH, A. Industrie 4.0: Hit or Hype? [Industry Forum]. In: **IEEE Industrial Electronics Magazine**, vol. 8, no. 2, p. 56-58, 2014, doi: 10.1109/MIE.2014.2312079.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DWECK, Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Tradução: S. Duarte. São Paulo: Objetiva, 2017.

EDUCAÇÃO gratuita: startup de ensino a distância cresce mais de 300% durante a pandemia e atinge a marca de 1 milhão de alunos. **Jornal Dia a Dia**, 2020. Disponível em: <http://jornaldiadia.com.br/2020/2020/11/04/educacao-gratuita-startup-de-ensino-a-distancia-cresce-mais-de-300-durante-a-pandemia-e-atinge-a-marca-de-1-milhao-de-alunos/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ESCREMIN, João Vicente; CALEFI, Paulo Sérgio. **Jogos, ensino e formação de professores reflexivos**. Curitiba: Appris, 2018.

ESCREMIN, João Vicente; CALEFI, Paulo Sérgio. **Jogos, ensino e formação de professores reflexivos**. Curitiba: Appris, 2018.

ESPÍRITO SANTO, Eniel. **Ensinar e aprender na Educação a Distância**: um estudo exploratório na perspectiva das práticas tutoriais. *Research, Society and Development*. v.3, n o 2. 2016. Acessar em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070040>

ESTADO de Minas. China é destaque na avaliação Pisa; Brasil entre os piores na educação. 03 dez. 2019, *online*. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/12/03/interna_internacional,1105420/c hina-e-destaque-na-avaliacao-pisa-brasil-entre-os-piores-na-educacao.shtml. Acesso em: 29 dez. 2022.

EVERTON, Maria do Socorro Brandão. **Uma década de Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará**: uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

EXAME. Prova mundial de educação revela que China é o país a ser copiado. 03 Dez. 2019, *online*. Disponível em: <https://exame.com/mundo/pisa-mostra-que-a-china-e-o-pais-a-ser-copiado-em-educacao/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAURE, Edgar [*et al.*]. *Learning to be. The world of education today and tomorrow. Report of the International Commission on the Development of Education*. UNESCO: Paris, 1972

FAZENDA, I. C. A.. Interdisciplinaridade- Transdisciplinaridade. In: E. Peres, C. Traversini, E. Eggert, I. Bonim. (org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura*. 1ed.Porto Alegre: edipucrs, 2008, v. 3, p. 324-336.

FAZZIONI, Dilva Páscoa De Marco. **Competência em informação e sobrecarga de informação em estudantes de cursos pré-vestibulares populares, públicos e gratuitos**: em busca de relações e de princípios norteadores. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021, 579 p.

FEENBERG, A.; DAGNINO, R. Teoria Crítica da Tecnologia - parte 01. *In*: Ciclo de Conferências. FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, **YouTube**, 2010 (115m39s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2ofaot-XAsw&ab_channel=Funda%C3%A7%C3%A3oBancodoBrasil. Acesso em 13 nov. 2021.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Trad. Agustín Apaza. 2003. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_O_que_e_a_Filosofia_da_Tecnologia.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

Fernandes, Ana C. “O que é aula oficina? Projetos de aulas oficinas de História”. Combates pela História Ensinada - Aula oficina e o Uso de Fontes Históricas. *In*: LEAH UFC - lab. ensino de história. **YouTube**: 26 jan. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLgKa67qFS0>. Acesso em: 29 out. 2022. 2022

FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. A complexidade dos discursos e dinâmicas locais. Aula gravada originalmente para o 5º Curso de Formação da ONHB, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2018. *In*: OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL. ONHB Formações: Narrativas da América. **YouTube**: 26 jan. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJdH15AlrO4>. Acesso em: 23 out. 2022.

FERREIRA, Carlos A. L. **Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação**: uma reflexão. *In*: Revista de História Regional, n.4 v.2, 1999, p. 139-157.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. 2022, p. 115-126. *In*: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2022.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2021.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**: Estudos Avançados. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2020.

FESTINGER, Leon. **Teoria da dissonância cognitiva**. Tradução: Eduardo Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FESTINGER, Leon; RIECKEN, Henry W.; SCHACHTER, Stanley. **When prophecy fails**. London: Pinter & Martin. 2008; [recurso eletrônico].

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONSECA, Isrhael Mendes da; FERNANDES, Karina Ketlen de Sousa; TAVARES, Francisca Janaina Ribeiro; Xerez, Antônia Solange Pinheiro. **Juventude e ativismo**: estratégias de ciberativismo em contexto das ocupações de 2016. JOIN – Encontro Internacional de Jovens Invertigadores, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA70_ID16_15092017180602.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima E. **História & Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FORNASIER, Mateus de Oliveira; BECK, Cesar. CAMBRIDGE ANALYTICA: Escândalo, Legado e Possíveis Futuros para a Democracia. **Direito em Debate**. Editora Unijuí, Ijuí, a. 24, n. 53, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2176-6622.2020.53.182-195>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FORTE, Lorena Cristina de Queiroz. **O lugar da Sociologia na educação integral sob a perspectiva de professores de escolas de ensino médio em tempo integral - EEMTIs, de Fortaleza-Ce**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura França de Almeida Sampaio. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Tradução: Élia Ferreira Edel. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

FREINET, Celestin. **A Educação do Trabalho**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Newton Malveira; SILVA, Slânio Carlini Coelho da; SOUSA, Marta Leuda Lucas de; SOARES, Mayara Tâmea Santos. Diálogos Socioemocionais e o impacto na aprendizagem dos estudantes do ensino médio das escolas da região do Vale do Jaguaribe. *In*: VI Congresso Nacional de Educação. Avaliação: Processos e Políticas. **Anais eletrônicos** [...] Fortaleza: Editora Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-vi-conedu>. Acesso em: 12. dez 2022.

FREIRE, Paulo. [Entrevista concedida a] Luciana Burlamaqui. Programa Universidade Aberta. TVPUC-SP (1997). **YouTube**. 19 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jSuPsbznTbA>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Itamar. A recepção da Teoria da História de Jörn Rüsen em periódicos brasileiros especializados (2001-2015). *In*: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de; SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das C. Fernandes; LIMA, Caio R. Carvalho. **Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática**. Ananindeua: Cabana, 2022. p.137-166.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Aprendizagem histórica como atos integrados de experimentar o passado, interpretar o passado, orientar-se e estimular-se a agir na vida prática – Jörn Rüsen** [online]. São Cristóvão, 07 ago. 2022. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/a-cursos/3-aprendizagem-historica-na-teoria-da-historia-de-jorn-rusen/>. Acesso em: 31 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade para poucos: o ministro da Educação e o preconceito de classe. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/17/artigo-universidade-para-poucos-o-ministro-da-educacao-e-o-preconceito-de-classe>. Acesso em: 31 dez. 2021.

FÜHR, Regina Cândida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – UNFPA. **Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento**. 2. ed. Brasília: UNFPA, 2010.

FURTADO FILHO, João Ernani. A Teoria na Prática: História na sala de aula. *In*: Trajetos. Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social e do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. – v. 5, n 9/10, dez. 2007. Fortaleza: Departamento de História da UFC, 2007, 117– 128.

GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana M. GT-12: Currículo, Ensino de História e Narrativa. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**[...] Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 13 set. 2021.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

GALHARDO, Eduardo; VASCONCELOS, Mário Sérgio; FREI, Fernando; RODRIGUES, Edgar Bendahan. Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 03, p. 701-723, Nov. 2020. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/36309/desempenho-de-otistas-e-igual-ao-dos-demais-alunos-na-unesp>. Acesso em: 01 jan. 2023.

GAMEIRO, Nathália. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. **Fiocruz Brasília**, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

GAUTHIER, Clermont (org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. Tradução: Álvaro Cabaral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GINZBURG, Carlo. História na era Google. *In*: FRONTEIRAS DO PENSAMENTO / UFRGS TV. **YouTube**, 29 nov. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução: Maria Betânia Amoroso e Jose Paulo Paes. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução: Antônio Narino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, mai./jun. 1995, p. 20-29. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2021.

GOLDBERG, L. R. An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 59 v. 6, 1990, p. 1216–1229. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.59.6.1216>
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONÇALVES, Gecilvone Passos. **Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais**: um estudo de caso na EEFM João Mattos. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Fortaleza, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. **Jogos Educativos**. *Revista Renote*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270>. Acesso em: 16 mai. 2020.

GUIA NETO. Walfrido Silvino dos Mares. Educação para a cidadania. *In*: **Comunicação e Educação**. São Paulo, (3), maio/agosto 1995. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4251/3982>. Acesso em: 02 mar. 2022.

GUIMARÃES, Viviani P. Amanajás. Adaptação ou adequação: há diferença? **Pedagogia em ação** [recurso eletrônico]. – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v.18, n.1. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2022.

- GUAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. *In*: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- HADDAD, Fernando. Prólogo. *In*: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.
- HAN, Byung-Chul. O celular e um instrumento de dominação, age como um rosário. Tradução: S. C. Fanjul. *In*: **EL PAÍS Brasil**: Entrevista, 9 out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-10-09/byung-chul-han-o-celular-e-um-instrumento-de-dominacao-age-como-um-rosario.html>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa**: a dor hoje. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2021.
- HARVEY, David. **Para entender O capital**. [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HAWKING, Stephen. **Uma breve história do tempo**. Tradução: Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-18, 2019.
- HERRERA BEJARANO, Andreina Fatima; OCHOA CHURAMPI, Gioriet Lisbeth. **Estudio cualitativo de la nomofobia en adolescentes de la I.E. Francisco Mostajo de Tiabaya Arequipa 2018. – 2018. 189p. (Mestrado)**: Escuela Profesional de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín, 2018. AREQUIPA, 2018. Disponível em: <http://bibliotecas.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7632>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- HILL, Christopher S. **Consciência**. Tradução: Alzira Allegro. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. d. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- HURD, Paul. D. *Science literacy: its meaning for american schools*. **Educational Leadership**, Association for Supervision and Curriculum Development, v. 16, n. 1. ASCD, 1958, p. 13-16, 52. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/science-literacy-its-meaning-for-american-schools>. Acesso em: 1 mai. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 02 jan. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: Agência IBGE Notícias, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 29 jan. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o ENEM**. [online], 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>. Acesso em: 12 abr. 2020.

INSTITUTO de Tecnologia Social (ITS). Relatos de experiências. *In: Conhecimento de Cidadania 3*. Tecnologia Social e Educação. São Paulo: ITS, 2007, p. 28–46.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. Tecnologia Social e educação: para além dos muros da escola. *In: Conhecimento de Cidadania 3: tecnologia social e educação*. São Paulo, 2007, p. 14 – 26.

ISTO É Dinheiro. China reforma sistema educacional e proíbe exames para crianças de 6-7 anos. 30 ago. 2021, *online*. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/china-reforma-sistema-educacional-e-proibe-exames-para-criancas-de-6-7-anos/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ITAÚ Social. 11º Seminário Itaú Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais. **YouTube**, 26 fev. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0L-q5dq5X8E>. Acesso em: 11 dez. 2022.

JA CEARÁ. **EDITAL**: cotação prévia de preço nº 004/2022. Fortaleza: Associação Junior Achievement do Ceará, 17 jan. 2022. Disponível em: <https://www.jabrasil.org.br/ce/2022/01/17/edital-cotacao-previa-de-preco-no-0042022>. Acesso em: 05 dez. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional. *In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, n. 8, 2008, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2008.

JUCÁ NETO, Clóvis Ramiro. **Primórdios da Urbanização no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC: Editora Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

JUNIOR Achievement Brasil [online]. **Sobre a JA**. Porto Alegre: JA Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.jabrasil.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 11 dez. 2022.

JUSTIÇA do Trabalho. **Instituto é condenado por demitir secretária com problemas psiquiátricos**. Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (TRT5-BA), jun. 2015. [online]. <https://www.trt5.jus.br/node/23348#content>. Acesso em: 08 dez. 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Fernando Costa Mattos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção Pensamento Humano).

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KONÉ, Daboula; MULLET, Etienne. *Societal Risk Perception and Media Coverage*. In: **Risk analysis: an international journal**. Malden: Wiley-Blackwell, v. 14, n. 1, 1994, p. 21-24.

KPANAKE, Lonozou; CHAUVIN, Bruno; MULLET, Etienne. Societal Risk Perception among African Villagers without Access to the Media. In: **Risk analysis: an international journal**. Malden: Wiley-Blackwell, v. 28, n. 1, 2008, p. 193-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2008.01008.x>. Acesso em: 06 nov. 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Tradução: Evelyn Tesche. São Paulo: Edipro, 2017.

LAGO, Aliene. **Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia. Ribeirão Preto, 2017.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz; LAMARÃO, Marco (orgs.). O empresariamento da educação e o Estado-educador. **Revista Trabalho Necessário** [recurso eletrônico]. v. 20, n. 42, mai/ago. 2022. - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2687>. Acesso em: 13 dez. 2022.

LANA, Carlos Roberto de. **Filosofia da ciência: Karl Popper, falseabilidade e limites da ciência**. [s/d]. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-da-ciencia-karl-popper-falseabilidade-e-limites-da-ciencia.htm>. Acesso em: 6 set. 2022.

LAVOURA, Tiago Nicola; Marsiglia, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva: Florianópolis**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p345>. Acesso em 02 nov. 2022.

LEAL, Mara de Souza; SILVA, Lucy Leal Melo; TAVEIRA, Maria do Céu. Competências socioemocionais em estudantes brasileiros e portugueses: um estudo comparativo. In: **Anais do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**. MONTEIRO, Vera, *et al.*, jul. 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/7033>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglione. O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista* [online], 2021, v. 37, e. 74611. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>. Acesso em: 11 dez. 2022.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. *Educar*, Curitiba, v. 22, n. Especial, 2006, p. 131–150.

LEE, Peter. **Literacia histórica e história transformativa**. *Revista Educar*, Curitiba, n.60, 2016, p.107-146.

LEITE, Bruno Silva. **Aprendizagem tangencial no processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos**: um estudo de caso. *Revista RENOTE*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70678/0>. Acesso em: 17 mai. 2020.

LEITE, R.J.L.; WELTER, M.M.; BARRETO, L.K.S.; GONÇALVES, D.M. e ROCHA NETO, M.P. É possível sobreviver sem o celular? Uma revisão bibliográfica sobre o tema nomofobia. **Revista ESPACIOS**, Caracas, v. 41, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n03/20410311.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, Luciana de. [et al.]. *Tecnodocência na Formação de Licenciandos: interdisciplinaridade e tecnologias digitais da informação e comunicação*. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). **Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

LIMA, Luciana de; Loureiro, Robson Carlos. O desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais na compreensão de Licenciandos sobre Docência em contexto Interdisciplinar. **Brazilian Journal o Decelopment**, Curitiba, v. 5, n. 6, p. 7445-7458, jun. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/2068>. |Acesso em: 24 fev. 2022.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. **Tecnodocência: concepções teóricas**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. A questão da tecnologia na relação trabalho-educação: das concepções aos argumentos e às formulações legais. **Trab. educ. saúde**. 2009, vol.7, suppl.1, p. 83-103. ISSN 1981-7746.

LOUREIRO, Isabel. (org.). **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos**. Tradução: Isabel Loureiro. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LOURO, Guacira L. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2022.

LUCCHESI, Anita; LEGAY, Richard. Learning by Doing: Introducing Students to Public History through Digital Projects. *International Public History*, v. 2, p. 1-3, 2019.

LUCCHESI, Anita. A História sem fio: questões para o historiador da Era Google. *In: XV Encontro Regional de História - Ofício do Historiador: Ensino e Pesquisa. Anais [...]* São Gonçalo: ANPUH-RIO, 2012b.

LUCCHESI, Anita. Entre a Storiografia Digitale e a Digital History: um olhar comparativo. *In: Seminário visões do Mundo Contemporâneo*, II, 2012a. Disponível em: <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/31139>. Acesso em 28 dez. 2022

LUCCHESI, Anita. *For a New Hermeneutics of Practice in Digital Public History: Thinkering with memorecord.uni.lu*. DISSERTATION. Docteur de L'université Du Luxembourg En Histoire. University of Luxembourg. The Faculty of Humanities, Education and Social Sciences, 2020.

LUCCHESI, Anita. História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. *In: História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social*, 2013, Natal. *Anais [...]* Natal, 2013. v. 1. p. 1-17.

LUCCHESI, Anita; SILVEIRA, P. T.; NICODEMO, T. L. Nunca fomos tão úteis. *ESBOÇOS (UFSC)*, v. 27, p. 161-169, 2020.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *In: SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de (orgs.). Dossiê: representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural*. *Hist. Educ.* [on line], Porto Alegre, v. 18, n. 43, 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, 2014. p. 13-23.

LUIZ, Jessica Martins Marques; SANTOS, Ana Carolina Belther; ROCHA, Francielli Ferreira; ANDRADE, Soraia Camila; REIS, Yara Galinari. **As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski**. *Revista EFDeportes*, Buenos Aires, a. 19, n. 195, 2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm>. Acesso em: 16 de mai. 2022.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação do Capital**: Estudo sobre a Interpretação Econômica do Imperialismo. Tradução: Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACHADO, António. *Proverbios y cantares. Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MACHADO, Maria Margarida. Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgão do ministério da educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competências e qualidade**. v.37. São Paulo: ESCRITURAS, 2010.

MACHADO, Ana Carolina. História digital em tempos de crise: as demandas do tempo imediato e suas implicações no trabalho dos historiadores. **Aedos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, ago. 2020.

MAGALHÃES, R. Mendes da Costa; RODRIGUES, Amanda. BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio a partir da ótica das competências. **Revista Trabalho Necessário**, v.20, n. 42, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53363>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MAIA, Marcia de Sousa da Silva. **Parque indígena do Xingu: um jogo para a lei 11.645/2008**. 2016, 148f. – Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de; ORSO, Paulino José. (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, Editora Alínea, 2007.

MANFREDINI, Renato J. **Tempo Perdido**. Legião Urbana. Álbum: Dois. Sony/ATV Music, 1986.

MANKIW, N. Gregory. **Macroeconomia**. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues. 8 ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MANN, Michael. Estados nacionais na Europa e noutros continentes: diversificar, desenvolver, não morrer. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). **Um mapa da questão nacional**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Tradução: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

MARON, Neura Weber; MARON NETO, Eduardo. Tecnologia e trabalho nos processos de formação humana. In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 2011. **Anais eletrônicos**[...] Curitiba: SNTS/ UTFPR, p. 1-10.

MARQUES, Carlos Alberto. **Tecnofobia, anacronismo pedagógico e responsabilidades institucionais na UFSC**. Florianópolis: APUFSC sindical, 2020. (online). Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/06/11/tecnofobia-anacronismo-pedagogico-e-responsabilidades-institucionais-na-ufsc/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels)

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017. (Marx-Engels)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica mais recente a filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e ao socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSA, Mônica de Souza. **Ludicidade**: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, 2015, p. 111-130.

MATTA, Cláudia Eliane da. **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**. UNIFEI, 2012.

MATTOS, Regiane Cristina Ferreira; FARIA, Moacir Alves de Faria, **Jogo e Aprendizagem**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Roque, v. 2, n. 1, 2011.

MC LUHAN. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MEDEIROS, Danilo Nogueira de. **Construindo narrativas no ciberespaço**: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História em sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 99-116.

MELLO, Guiomar Namó de. Pensadores na Educação: Perrenoud e o desenvolvimento de competências. [Entrevista concedida a] Instituto Claro. **Instituto Claro**, 17 de jan. de 2020. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/videos/pensadores-na-educacao-perrenoud-e-o-desenvolvimento-de-competencias/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MELO, Francisco Egberto de. **A cultura cívica na educação cearense (1963-1973)**: na tapeçaria da história, entre o “livro da professora” e os festejos à pátria e ao progresso. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de pós-graduação em História Social. Fortaleza, 2006.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Singularidade e identidade nas manifestações de 2013. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** [online], n. 66, p. 130-159. 2017, Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i66p130-159>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MENESES, Sônia. Negacionismo Mitigado. A presença de Olavo de Carvalho na imprensa brasileira entre 2000 e 2010. *In*: II Seminário do Grupo de Pesquisa História, Política da Contemporaneidade. PPGHIS/UFMT. **YouTube**, 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zn-mSU217Lk>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. 533 f.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONEY Times. China proíbe lucro com a educação e bilionários veem fortunas derreterem. 26 jul. 2021, *online*. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/china-proibe-lucro-com-a-educacao-e-bilionarios-veem-fortunas-derreterem/>. Acesso Em: 29 dez. 2022.

MONTEIRO, Christiano B. Videogames como fonte de análise histórica. **O Olho da História**, n. 16. Salvador, 2011.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Careiro; Pólen, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; Carvalho, Edgar de Assis (org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução: Claudio Marcondes. São Paulo: Ed. Ubu, 2018.

MORRIS, R. History and Computing: Expansion and Achievements. **Social Science Computer Review**, v.9, n 2, p. 215-230, 1991.

MOURA, Ingrid Louback de Castro. A automatização da educação: o telensino e a precarização do trabalho docente, 2009. – 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MUÑOZ, Jorge Andrés Jiménez. **Educação física como tecnologia política dos corpos**: governamentalidade biopolítica neoliberal no Brasil e na Colômbia. Tese (Doutorado em Biociência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2022.

MURRAY, Janet. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução: Elissa Daher e Marcelo Cuzziol. São Paulo: Unesp, 2003.

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-62, 1993.

NADAI, Elza. O ensino de história no 2º. Grau: problemas, deformações e perspectivas. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 9, n. 1-2, p. 79-91, 1983. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551983000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2022.

NEDER, Ricardo Toledo. A prática da adequação sociotécnica entre o campesinato: educação, ciência e tecnologia social. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 357–381, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4558. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4558>. Acesso em: 22 dez. 2022.

NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v 52).

NOIRET, Serge. História Pública Digital. Digital Public History. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 06 nov. 2022.

NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NUZZI, Ronaldo. A escola do século XIX tem solução? **Ronaldo Nuzzi: gestão empresarial e estratégica**, 14 de abr. de 2016. Disponível em: <https://www.ronaldonuzzi.com.br/?p=307#:~:text=Na%20semana%20em%20que%20os,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Mozart%20Neves%20Ramos>. Acesso em 05 mai. 2021.

OECD, **PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>. Acesso em: 23 out. 2022.

OECD. **PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools**. OECD Publishing, Paris, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. Acesso em: 23 out. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.3, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria Eveuma de. Os desafios da implementação das competências socioemocionais na sala de aula. *In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Avaliação: Processos e Políticas. Anais eletrônicos* [...] Fortaleza: Editora Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-vi-conedu>. Acesso em: 12. dez 2022.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e internet: conexões possíveis. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n.12, p. 23 - 53, 2014.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Rev. psicopedagoga**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 91-103, abr. 2021. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, Thiago. A D. de. **Formação Histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis**. 2017. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/thiago-augusto-divardim-de-oliveira1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ORTEGA, João. Conheça a Transsion, empresa que vende smartphones de US\$ 15 e é líder na África. **Trade** [online], 14 ago. 2019. São Paulo: Agência R2F, 2019. Disponível em: <https://tradecon.com.br/conheca-transsion-empresa-que-vende-smartphones-de-us-15-e-e-lider-na-africa/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PACHECO, José. Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX. [Entrevista concedida a] Sara Dias Oliveira. **Notícias Magazine**. Rio de Janeiro, (online), 26 abr. 2017. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PAHO; WHO; UNFPA; UNICEF. Accelerating progress toward the reduction of adolescent pregnancy in Latin América and the Caribbean. **Report of a technical consultation**. Unicef-Paho, Whashington, 2016.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**. São Paulo: Artmed, 2008.

PASSOS, Úrsula. “Continuamos como sonâmbulos e estamos indo rumo ao desastre”, diz Edgar Morin. Entrevista, 24. jun. 2019. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/06/seguimos-como-sonambulos-e-estamos-indo-rumo-ao-desastre-diz-edgar-morin.shtml>. Acesso em: 12 out. 2022.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana**. 2016, 323f. – Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21228>. Acesso em: 10 mai. 2020.

PEREIRA, Wellton Cardoso; NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do. Nível das competências socioemocionais de alunos do ensino médio no contexto da pandemia de Covid 19. *In: DoCentes*. v. 06, n. 15, ago. 2021. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

- PIMENTA, C. A. M. Juventude, violência e políticas públicas. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Ano VII, nº 75, agosto/2007. Disponível em: <https://www.sociologiaemos.pro.br/wp-content/uploads/2019/04/JUVENTUDE-VIOL%C3%8ANCIA-E-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS.docx>.
- PIMENTA, C.A.M.; INCROCCI, L.M.M.C. Mediação e Resolução de Conflitos Escolares: Criminalização ou Educação? In: **Comunicações Piracicaba**, v. 25, n. 2, pp. 59-78, maio-ago., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n2p59-78>.
- PIMENTA, João Paulo. **O livro do Tempo: uma história social**. São Paulo: Edições 70, 2021. [edição Kindle]
- PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, 23 de mai. de 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em 05 dez. 2021.
- PINKSY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes históricas**. ed. 2. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINKSY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas** [recurso eletrônico]. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.
- PINTO, Céli Regina Jardim. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online], n. 100, p. 119-153, 2017, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-119153/100>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- PORTO, Bernadete de Sousa. **QUE CAMINHO DEVO SEGUIR?** Alice Procuo Uma Alfabetização Crítico e Lúdica... *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 24, v.1, n.43, 2002. p. 26-37.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, Vol. 9 No. 5, out 2001.
- PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 24, núm. 1, 2011.
- PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cílon C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. (Mundo do trabalho).
- PROSAS. **Empreendedores**: Instituto Aliança com o Adolescente. [online] 2022. Disponível em: https://prosas.com.br/empreendedores/3045-instituto-alianca-com-o-adolescente#!#tab_vermais_descricao. Acesso em: 10 nov. 2022.
- PY DUTRA, Tatiana. Escândalo das Americanas evidencia práticas de Lemann. In: **Revista Movimento: crítica, teoria e ação** [online]. 16 jan. 2023. São Paulo: Editora Movimento, 2023. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2023/01/escandalo-das-americanas-evidencia-praticas-de-lemann/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

- QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcanti. **Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI?** A subjetivação no discurso sobre a educação escolar. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- RACIONAIS MC'S. **Coletânea 25 anos.** São Paulo: Boogie Naípe & Cosa Nostra, 2014. Disponível em: <https://www.racionaisoficial.com.br/#discografia>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. Paulo Freire: Tecendo Redes na História e na Museologia. In: GEPPHERG-UNB. **YouTube**, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=co4MtL5xJJ8>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- RAMOS, Katury R, R.; ALMEIDA, Rosemary de O.; PAIVA, Irene A. de. Mediação de conflitos na escola. **O Público e o Privado**. Nº 29, jan/jun, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. Prefácio ao *Le Philosophe et ses pauvres*. In: **Revista Rapsódia**. Trad. Paulo Henrique Fernandes Silveira. São Paulo (USP), n.º 11, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/143784/138428>, acessado em: 10 set. 2021.
- RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolar democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- RATIER, Rodrigo. Na educação, barco da transição de Lula deriva para a direita empresarial. ECOA-Uol, 9 nov. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2022/11/09/na-educacao-barco-da-transicao-de-lula-deriva-para-a-direita-empresarial.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- RÁTIVA, Marlén. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 96-103, 2013.
- RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. In: R. Inter. Interdisc. **INTERthesis**. Florianópolis, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n1p1>. Acesso em 08 mai. 2022.
- RAYNAUT, Claude. Paradoxos e ambiguidades na ideia de interdisciplinaridade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 47, 2018.
- RÊDES, Bárbara Lopes. **Ocupar e resistir:** os processos comunicacionais nas ocupações das escolas estaduais públicas nas redes sociais da internet, no Ceará, em 2016. – 162f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- REIS, Aaron S. Cerqueira. Rösen e a teoria da História como ciência. **Revista de História** [S. l.], n. 176, p. 01-08, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/118009>. Acesso em: 31 dez. 2022.
- REIS, José Carlos. **História da “Consciência Histórica” Ocidental Contemporânea:** Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS, José Carlos. **Teoria & história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RETRATO das Desigualdades: Gênero e Raça. IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 12 out. 2021

REVEL, Jacques. Microanálise e construção social. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998, p. 15 - 38.

REYES, José A. Filosofia e Ensino de Engenharia: a Relação Techné, Lógos e Méti[s] [recurso eletrônico]. In: RBECT, v. 9, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2950>. Acesso em: 7 set. 2022.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A formação docente no Brasil. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010a. p. 103-119.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010b. p. 165-177.

ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROCHA, Emília F.; ARRAIS, Enéas H., OLIVEIRA, Guilherme J., MENDONÇA JUNIOR, Glaudiney M. **Aprendizagem Tangencial: Como Jogos Analógicos Podem Auxiliar no Ensino de História e Cultura**. RSMD, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistasmd.virtual.ufc.br/index.php/v-2-n-01-2017/#titulo2>. Acesso em: 17 mai. 2022.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. Goiânia: Caminhos, 2021.

RODRIGUES, Gabriel Mario. Hong Kong exemplo de reforma educacional na China. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília: ABMES Blog, 2016, *online*. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/10818/hong-kong-exemplo-de-reforma-educacional-na-china>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Democratização e Cultura no Debate Educacional Brasileiro: Tensões e Articulações entre igualdade e pluralidade. **Revista da Faculdade de Educação UFJF**. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Rubens%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

ROMEYER-DHERBEY, Gilbert. **Os sofistas**. Tradução: João Amado. Lisboa: Edições 70, 1986.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

ROSENTAL, Paul-André. Construir o “macro” pelo “micro”: Fredrik Barth e a “microstoria”. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998, p. 151-172.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato social ou princípios do direito político**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2000.

RÜSEN, J. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, J. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 51-78.

RÜSEN, Jörn. *Forming Historical Consciousness - Towards a Humanistic History Didactics. Antíteses*. – Universidade Estadual de Londrina, v. 5, n. 10, 2012, p. 519-537. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796002>. Acesso em: 31 dez. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Sense of History: What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness*. In: RÜSEN, Jörn. (Ed.). *Meaning and representation in history* [ebk]. New York: Berghahn Books, 2013. (Making sense of history, v. 7)

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SAITO, F. Santos; RIBEIRO, Patrícia N. de Sousa. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 37-65, 2013.

SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. ISSN 1806-9592. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SANTOS, Daniel Domingues dos; BERLINGERI, Matheus Mascioli; CASTILHO, Rafael de Braga. Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala. In: **Anais eletrônicos** [...] XX Encontro de Economia da Região Sul – ANPEC/SUL. Programa de Pós-Graduação em Economia da PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2017/submissao/files_I/i12-5b3bec770ff9458b47ef17a5a6605d0f.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

SANTOS, Daniel Suzumura dos. Educação gratuita: startup de ensino a distância cresce mais de 300% durante a pandemia e atinge a marca de 1 milhão de alunos. **Jornal Dia a Dia**, 2020. Disponível em: <http://jornaldiadia.com.br/2020/2020/11/04/educacao-gratuita-startup-de->

ensino-a-distancia-cresce-mais-de-300-durante-a-pandemia-e-atinge-a-marca-de-1-milhao-de-alunos/. Acesso em: 11 mar. 2021.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC/RJ, Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SANTOS, Luana Fernanda Rodrigues dos. Resignificações da Cultura Brasileira: por uma linguagem democrática, representativa e decolonial. *In: XXIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e X Encontro de Iniciação à Docência. Anais eletrônicos[...]* Taubaté: Rio de Janeiro: Universidade do Vale do Paraíba 2020. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2020/anais/arquivos/RE_0769_0320_02.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Silmária Reis dos. **A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2020, 199f.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire na atualidade**: legado e reinvenção. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n.01, p.09-34, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

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

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; CAINELLI, M. **Ensinar História**: pensamento e ação na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (orgs.). **Jovens e a Consciência Histórica**. 2. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018

SCHMIDT, Maria A. M. S. Didática Reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. **Territórios e Fronteiras**. UFMT, v. 14, n. 2, 2021, p. 166-184.

SCHMIDT, Maria A. M. S. Didática reconstrutivista da história. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria A. M. S. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **Ensino & História**, Londrina, v.5, 2009, p. 09 – 22.

SCHMIDT, Maria A. M. S. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v.35, n.74, 2019, p. 35 – 53.

SCHMIDT, Maria A. M. S.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria A. M. S.; GARCIA, Tânia Maria Braga. **Pesquisas em Educação Histórica**: algumas experiências. *Educar*, Curitiba, v. 22, n. Especial, 2006, p.11 – 31.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SCZIP, Rossano R. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (mestrado) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2020.

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SENKEVICS, Adriano S.; MELLO, Ursula M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200184&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 30 jan. 2023.

SEVERINO, A. J. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, 2000.

SHERMAN, Lauren E.; PAYTON, Ashley A.; HERNANDEZ, Leanna M.; GREENFIELD, Patricia M.; DAPRETTO, Mirella. *The Power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media*. **Psychological Science**, v. 27, n. 7, 2016, p. 1027–1035. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0956797616645673>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SILVA NETA, M. de L. da; MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; MACHADO, S. B. L. V. Postura cartográfica nos percursos de pesquisa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 60, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24334>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento Histórico-Digital**: ensino de História e tecnologias digitais. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2018.

SILVA, Danilo Alves. **Letramento Histórico-Digital**: ensino de História e tecnologias digitais / Danilo Alves da Silva. - Natal, 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Dyego Oliveira da; GOMES, Jacqueline de Souza. Dificuldades de aprendizagem? A escola do século XIX se arrasta até o século XXI. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/dificuldades-de-aprendizagem-a-escola-do-seculo-xix-se-arrasta-ate-o-seculo-xxi>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SILVA, Edson Armando. “Banco de dados e pesquisa qualitativa em história: reflexões acerca

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *In*:

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje:

errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Michele Rejane Coura da; MACIEL, Cristiano. BLENDED LEARNING: reflexões sobre o ensino semipresencial na educação superior no Brasil. *In*: Congresso Nacional de Educação, XII, 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos**[...] Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20231_9663.pdf. Acesso em 12 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Mariana. “O julgamento da história, a história como julgamento”. *In*: PPGHI UFU. **YouTube**, 21 set. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=rnSTCNGiG3Y>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVEIRA, Pedro Telles da. **História, técnica e novas mídias: Reflexões sobre a história na era digital**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOFFNER, Renato Kraide. Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 37, p. 309-319, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019

SOUZA, Karine P. **Tecnologias de Informação e Comunicação & Empreendedorismo: os novos paradigmas e aprendizagens de jovens empreendedores e as suas inovações tecnológicas**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35748>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOUZA, Mariana Aranha de; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino

Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017.

STARTUP de educação Udemy já vale US\$ 2 bilhões. **Forbes**, 2020. Disponível em:

<https://forbes.com.br/negocios/2020/11/startup-de-educacao-udemy-ja-vale-us-2-bilhoes/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

STEPAN, Nancy L. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D., (orgs.). **Cuidar, controlar, curar**: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004, p. 330-391. (História e Saúde). Disponível em:

<https://books.scielo.org/search/?lang=pt&index=tw&where=BOOK&q=Cuidar%2C++controlar%2C+curar&filter%5Bpublisher%5D%5B%5D=>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução: Liliana Rombert Soeiro. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TAMANINI, Paulo A.; SOUZA, Maria do S. As tecnologias digitais no ensino de história no Brasil. Um mapeamento das pesquisas acadêmicas. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 141-158, jan. 2019. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36814>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELLES, Heylyom V. **Empatia Histórica e Jogos Digitais**: uma proposta para o Ensino e História. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Salvador, 2018.

THE Matrix, Direção e roteiro: Lilly Wachowski e Lana Wachowski, produção de Joel Silver. EUA: Warner Bros. EUA, 1999. (136 min).

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade**: uma Teoria Social da Mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

TWARDOWSKI, Gabriela M. [et al.]. **Livro didático: História volume 1**. Curitiba: SAE Digital, 2022. 96 p.; il. color. 1 v. (Série 1º ano).

UECE sai na frente com disciplina de Inovação e Empreendedorismo Acadêmicos. **Notícias UECE**. Abr. 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/uece-sai-na-frente-com-disciplina-de-inovacao-e-empreendedorismo-academicos-em-mestrados-e-doutorados/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report Summary 2021/2022: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?** Paris: UNESDOC, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_por. Acesso em: 27 dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação para Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem.* Paris, UNESCO, 2016.

UNIVERSITÁRIO descobre que tem aulas online com professor morto desde 2019 [online]. **O Tempo**, 4 fev. 2021. Belo Horizonte: Ed. Sempre, 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/universitario-descobre-que-tem-aulas-online-com-professor-morto-desde-2019-1.2443577>. Acesso em: 3 jan. 2023.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Identidade, terceiro excluído e não contradição: notas sobre alguns pressupostos filosóficos do ensino de lógica. **Revista do NESEF**, v. 9, n. 1, jul. 2020. ISSN 2317-1332. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/75236>. Acesso em: 16 dez. 2022.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado.** São Paulo: Todavia, 2019.

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

WALKER, Tim. Published: 12/03/2019 NEA News. PISA 2018: *Slight U.S. Progress, But What Do The Results Really Tell Us?* **NEA News** – 12 mar. 2019. Washington: National Education Association, 2019, *online*. Disponível em: <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/pisa-2018-slight-us-progress-what-do-results-really-tell-us>. Acesso em: 29 dez. 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

WEHLING, Arno. Historiografia e epistemologia histórica. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A História Escrita: teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006, p. 175 – 189.

WIKLUND, Martin. Além da Racionalidade Instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. Tradução: Pedro Spinola Pereira Caldas. **História da Historiografia**, n. 1, ago. 2008.

WOODCOCK, Jamie. **Marx no fliperama: videogames e luta de classes.** Tradução: Guilherme Cianfarani. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

WROBLEVSKI, Bruno; NASCIMENTO; Natalia G. do; CUNHA, Marina S. Impacto da (in)segurança alimentar no desempenho escolar dos estudantes brasileiros. R. Bras. de Economia de Empresas. – Universidade Católica de Brasília, v. 20, n. 2. Brasília: RBEE/BJBE, 2020, p. 59-77. Disponível em: <https://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/article/view/24/21>. Acesso em: 29 dez. 2022.

YAHOO! Finanças. Bilionários chineses perdem fortuna após país proibir lucro com ensino. 26 jul. 2021 (*online*). Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/bilionarios-chineses-perdem-fortuna-apos-pais-proibir-lucro-com-ensino-132659425.html>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ZAGAL, José P. **Ludoliteracy**: Defining, Understanding, and Supporting Games Education. ed. Kindle. Pittsburgh: ETC Press, 2010.

ZLUHAN, Mara R.; RAITZ, Tânia R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *In: Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

APÊNDICE A – CONTEÚDO PARA CHSA DE TODO O ENSINO MÉDIO

Quadro 21 - Conteúdo programático para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas conforme a BNCCEM.

LIVROS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA	<p>Capítulo 1 – O ser humano: natureza, cultura e racionalidade – p. 12</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.O que é o ser humano? – p. 13 2.O ser humano e a racionalidade – p. 15 3.Outras lógicas, outras racionalidades, outros poderes – p. 18 <p>Capítulo 2 – Viver em sociedade – p. 26</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.O que é sociedade? – p. 27 2.Ciência e compreensão da sociedade – p. 27 3.Processos de socialização – p. 33 4.Convivendo com a diversidade – p. 37 <p>Capítulo 3 – A cultura e seus múltiplos sentidos – p. 40</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.O sentido da cultura – p. 41 2.O estudo científico de cultura – p. 42 3.A cultura erudita e a cultura popular – p. 44 <p>Capítulo 4 – Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais – p. 52</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Sociedade e produção do espaço geográfico – p. 53 2.Sociedade e características demográficas – p. 57 3.As teorias demográficas e suas aplicações – p. 66 4.Estado, políticas populacionais e planejamento familiar – p. 68 5.População, desenvolvimento e IDH – p. 72 <p>Capítulo 5 – A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império – p. 76</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.A consolidação da nação: cidadania, história, literatura e identidade nacional – p. 77 2.Vozes dissonantes: as rebeliões regenciais e a Revolução Praieira – p. 79 3.O fim do tráfico, a Lei de Terras e a questão indígena – p. 86 4.A imigração europeia: assimilação, confronto e desencontros – p. 87 5.As teorias raciais e a política de “branqueamento” – p. 90 6.O movimento abolicionista e as estratégias de inserção social – p. 91 7.O fim da escravidão no Brasil – p. 94 <p>Capítulo 6 – Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira – p. 98</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.A república e a construção dos símbolos nacionais – p. 99 2.Racismo, violência e mecanismos de exclusão social no Brasil republicano – p. 103 3.O caráter oligárquico da república – p. 106 4.Modernidade excludente: a reforma urbana do Rio de Janeiro – p. 108 5.Formas de resistência no campo e na cidade – p. 109 6.A ressignificação do passado e da cultura nacional na Era Vargas – p. 118 <p>Capítulo 7 – Dinâmicas da população brasileira – p. 122</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Dinâmica demográfica e estatísticas vitais – p. 123 2.Distribuição da população: diversidade étnico-cultural e segregação socioespacial – p. 137 <p>Capítulo 8 – O indivíduo na sociedade contemporânea – p. 144</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.A construção da noção de indivíduo – p. 145 2.Transformações na noção de indivíduo na contemporaneidade – p. 147 <p>COLETIVO EM AÇÃO – LUGARES, VIVÊNCIAS E SABERES: MEUS BENS CULTURAIS – p. 156</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p. 158</p>
TRABALHO E TECNOLOGIA	<p>Capítulo 1 – Trabalho: humanização e desumanização – p. 12</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.O que é trabalho? – p. 13 2.A questão do ócio – p. 16 3.Trabalho e desumanização – p. 18 <p>Capítulo 2 – Trabalho escravo e servidão – p. 24</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Escravidão no mundo greco-romano – p. 25 2.Servidão e trabalho artesanal na Idade Média – p. 32

	<p>3.Escravidão moderna – p. 35</p> <p>4.Escravidão e trabalho compulsório na América – p. 39</p> <p>Capítulo 3 – Revolução Industrial e transformações na sociedade e no mundo do trabalho – p. 46</p> <p>1.Revolução Industrial – p. 47</p> <p>2.O pioneirismo inglês – p. 48</p> <p>3.A evolução das máquinas – p. 52</p> <p>4.O trabalho nas indústrias e as condições de vida dos operários – p. 54</p> <p>5.A expansão do capitalismo no século XIX – p. 58</p> <p>6.Teorias sociais, o movimento operário e a luta das mulheres – p. 63</p> <p>Capítulo 4 – O trabalho humano como força motriz – p. 70</p> <p>1.Paus, pedras, ossos e cestos – p. 71</p> <p>2.O desenvolvimento tecnológico – p. 72</p> <p>3.Trabalho, valor e lucro – p. 76</p> <p>4.Trabalho e interação social – p. 78</p> <p>5.O trabalho e a racionalidade capitalista – p. 79</p> <p>Capítulo 5 – Espaço mundial: relações de produção, capital e trabalho – p. 82</p> <p>1.A DIT e o espaço mundial – p. 83</p> <p>2.O modelo de organização fordista da Segunda Revolução Industrial – p. 84</p> <p>3.Do centro à periferia: difusão da industrialização no mundo – p. 86</p> <p>4.Terceira Revolução Industrial – p. 90</p> <p>5.As cadeias produtivas na agropecuária – p. 96</p> <p>Capítulo 6 – Mercado de trabalho: tendências nos diferentes setores da economia – p. 106</p> <p>1.Reestruturação produtiva e especialização do trabalho – p. 107</p> <p>2.Setores econômicos e absorção de força de trabalho – p. 110</p> <p>3.O desemprego e a informalidade do trabalho – p. 116</p> <p>Capítulo 7 – Trabalho no século XXI – p. 128</p> <p>1.Os impactos do neoliberalismo – p. 129</p> <p>2.Trabalho na atualidade – p. 130</p> <p>3.A perda da identidade com o trabalho flexível – p. 133</p> <p>4.Desigualdade de gênero e étnica no mercado de trabalho – p. 134</p> <p>5.Trabalho infantil e o trabalho em condições análogas às de escravidão – p. 136</p> <p>6.Inserção no mundo do trabalho: flexibilização e qualificação – p. 137</p> <p>Capítulo 8 – Trabalho e ética na sociedade contemporânea – p. 142</p> <p>1.O trabalho no mundo flexível – p. 143</p> <p>2.Lazer e tempo livre – p. 147</p> <p>3.Ética e trabalho: a preocupação com o bem-estar coletivo – p. 149</p> <p>4.Desafios na era da inteligência artificial – p. 151</p> <p>COLETIVO EM AÇÃO – VOCÊ NO MUNDO DO TRABALHO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETO DE VIDA – p. 156</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p. 158</p>
<p>TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS</p>	<p>Capítulo 1 – Natureza: admiração e dominação – p. 12</p> <p>1.A natureza na Antiguidade – p. 13</p> <p>2.Natureza e Revolução Científica – p. 17</p> <p>3.Filosofia moderna e domínio da natureza – p. 19</p> <p>Capítulo 2 – Os seres humanos e os diferentes usos da natureza no tempo e no espaço – p. 26</p> <p>1.África, berço da humanidade – p. 27</p> <p>2.Os diferentes momentos da história pré-escrita – p. 28</p> <p>3.As civilizações fluviais do Crescente Fértil – p. 30</p> <p>4.O ser humano na América – p. 35</p> <p>5.As sociedades hierarquizadas na Mesoamérica e nos Andes – p. 38</p> <p>6.Os habitantes do território que se tornou o Brasil – p. 44</p> <p>Capítulo 3 – Atividades econômicas e seus impactos socioambientais na construção do Brasil – p. 50</p> <p>1.Os portugueses e a economia agroexportadora no período colonial – p. 51</p> <p>2.Entre o império e a república: café e outras atividades econômicas – p. 61</p> <p>Capítulo 4 – Antropoceno: ação humana e crise ambiental – p. 72</p>

	<p>1.As interações entre os sistemas terrestres – p. 73</p> <p>2.Recursos naturais: desenvolvimento e impactos socioambientais – p. 78</p> <p>Capítulo 5 – Sociedade de consumo – p. 96</p> <p>1.Consumo e produção – p. 97</p> <p>2.Bens materiais e bens simbólicos – p. 100</p> <p>3.Modas e distinção social – p. 101</p> <p>4.Consumo e consumo sustentável – p. 104</p> <p>Capítulo 6 – Desenvolvimento sustentável e políticas ambientais – p. 108</p> <p>1.A busca por sociedades sustentáveis – p. 109</p> <p>2.Agrobiodiversidade e sistemas agrícolas sustentáveis – p. 115</p> <p>3.Questões climáticas na ciência e na agenda política global – p. 118</p> <p>4.Políticas ambientais no Brasil – p. 125</p> <p>Capítulo 7 – Críticas à dominação da natureza – p. 130</p> <p>1.Razão e sua relação com a natureza – p. 131</p> <p>2.Meio ambiente, política e sociedade – p. 134</p> <p>3.Ética ambiental – p. 137</p> <p>4.Povos indígenas e sua episteme sobre a natureza – p. 138</p> <p>Capítulo 8 – Povos tradicionais, natureza e capitalismo – p. 142</p> <p>1.Sociedade contemporânea e natureza – p. 143</p> <p>2.Conflitos socioambientais – p. 144</p> <p>3.O debate ambiental e as questões sociais – p. 145</p> <p>4.O conceito de povos e comunidades tradicionais – p. 146</p> <p>5.Ampliando o conceito de povos tradicionais – p. 149</p> <p>6.Políticas públicas, direitos e reivindicações – p. 150</p> <p>COLETIVO EM AÇÃO – CONHECER E PROPOR: MELHORIAS NO SANEAMENTO AMBIENTAL – p. 154</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p. 156</p>
<p>POLÍTICA E TERRITÓRIO</p>	<p>Capítulo 1 – Teorias políticas e o Estado moderno – p. 12</p> <p>1.A política e a formação do Estado moderno – p.13</p> <p>2.A teoria política de Maquiavel – p. 14</p> <p>3.Thomas Hobbes e o Estado – p. 17</p> <p>4.O liberalismo de John Locke – p. 19</p> <p>5.A teoria política de Rousseau – p. 21</p> <p>6.Montesquieu e a tripartição dos poderes – p. 23</p> <p>Capítulo 2 – Estados nacionais e nacionalismos – p. 26</p> <p>1.Nações modernas – p. 27</p> <p>2.Revoluções e a reação na Europa – p. 30</p> <p>3.As ondas liberais e o sentimento nacional – p. 40</p> <p>4.O nacionalismo e as unificações – p. 43</p> <p>Capítulo 3 – Democracia e rupturas no regime democrático – p. 48</p> <p>1.Origens da democracia – p. 49</p> <p>2.A democracia e seus desafios na contemporaneidade – p. 52</p> <p>3.As rupturas na democracia: autoritarismo e totalitarismo – p. 55</p> <p>Capítulo 4 – Imperialismo e conflitos mundiais – p. 60</p> <p>1.O imperialismo – p. 61</p> <p>2.A Primeira Guerra Mundial – p. 68</p> <p>3.A Revolução Russa – p. 72</p> <p>4.A ascensão dos regimes totalitários – p. 73</p> <p>5.A Segunda Guerra Mundial – p. 77</p> <p>Capítulo 5 – A questão do Estado – p. 84</p> <p>1.Concepções teóricas do Estado – p. 85</p> <p>2.Estado, poder e política – p. 86</p> <p>3.Estado contemporâneo – p. 86</p> <p>4.Estado e direitos – p. 88</p> <p>5.Tipos de Estado – p. 88</p> <p>6.Formas e sistemas de governo – p. 93</p> <p>7.A formação do Estado brasileiro: uma análise sociológica – p. 94</p> <p>Capítulo 6 – Geopolítica do espaço mundial – p. 98</p> <p>1.Território e relações de poder – p. 99</p>

	<p>2.Reconfiguração da geopolítica global: do fim da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria – p. 101</p> <p>3.Conflitos da Guerra Fria: superpotências, ditaduras e descolonização – p. 108</p> <p>4.Fim da Guerra Fria e a reconfiguração da ordem mundial – p. 111</p> <p>5.Conflitos na ordem mundial atual: continuidades e ineditismos – p. 116</p> <p>Capítulo 7 – Política e poder – p. 122</p> <p>1.A questão política e o poder – p. 123</p> <p>2.Representação política – p. 125</p> <p>3.A sociedade civil – p. 127</p> <p>4.Movimentos sociais – p. 129</p> <p>Capítulo 8 – A construção do território e a geopolítica do Brasil – p. 134</p> <p>1.Formação do território brasileiro – p. 135</p> <p>2.Brasil independente: o projeto nacional e as ameaças à integridade territorial – p. 138</p> <p>3.Modernização e integração econômica nacional: anos 1930 a 1980 – p. 142</p> <p>4.O Brasil no limiar do século XXI – p. 148</p> <p>COLETIVO EM AÇÃO – PLANOS DE GOVERNO: AVALIE, ESCOLHA, VOTE E COBRE – p. 156</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p. 158</p>
<p>DINÂMICAS E FLUXOS</p>	<p>Capítulo 1 – Rotas comerciais e intercâmbios culturais – p. 12</p> <p>1.O mundo mediterrâneo – p. 13</p> <p>2.Da formação do islã ao comércio transaariano – p. 22</p> <p>3.Europa: das Cruzadas ao renascimento comercial e urbano – p. 26</p> <p>4.A expansão marítima europeia e a configuração do espaço atlântico – p. 30</p> <p>Capítulo 2 – O encontro de saberes – p. 34</p> <p>1.A filosofia helenística – p. 35</p> <p>O neoplatonismo – p.40</p> <p>3.A filosofia islâmica – p. 41</p> <p>4.Tomás de Aquino e a <i>translatio studiorum</i> – p. 46</p> <p>Capítulo 3 – Circulação de pessoas, mercadorias e ideias pelo espaço atlântico – p. 48</p> <p>1.Mercantilismo e colonização – p. 49</p> <p>2.O tráfico transatlântico de escravizados – p. 57</p> <p>3.A circulação de ideias e a independência das colônias na América – p. 59</p> <p>Capítulo 4 – Integração econômica mundial – p. 72</p> <p>1.Estados Unidos e a mudança do eixo de poder político-econômico mundial – p. 73</p> <p>2.Reorganização econômica mundial no pós-guerra – p. 78</p> <p>3.Economia globalizada e comércio desigual – p. 82</p> <p>4.Novas áreas de expansão econômica – p. 89</p> <p>Capítulo 5 – O mundo das redes – p. 96</p> <p>1.Redes geográficas – p. 97</p> <p>2.Redes de transporte e fluxos de mercadorias – p. 101</p> <p>3.Redes de comunicação e informação – p. 105</p> <p>4.Integração dos mercados financeiros – p. 112</p> <p>Capítulo 6 – Produção e reprodução cultural – p. 118</p> <p>1.A reprodução da informação – p. 119</p> <p>2.Indústria cultural – p. 120</p> <p>3.Meios de comunicação: ideologia ou diálogo? – p. 125</p> <p>4.Mídias sociais, ciberespaço e cibercultura – p. 126</p> <p>5.Multiculturalismo e reconhecimento – p. 127</p> <p>6.Modernidade, pós-modernidade e transculturação – p. 129</p> <p>Capítulo 7 – Dinâmicas culturais – p. 132</p> <p>1.Estudos sobre a dinâmica da cultura – p. 133</p> <p>2.Subcultura e contracultura – p. 137</p> <p>3.Pequenos e microgrupos – p. 141</p> <p>Capítulo 8 – O sujeito na era da globalização – p. 144</p> <p>1.Os novos sujeitos – p. 145</p> <p>2.Autoexposição: redes sociais e <i>selfies</i> – p. 148</p> <p>3.O consumo como felicidade – p. 151</p> <p>4.Constituir uma identidade no mundo globalizado – p. 152</p>

	<p>COLETIVO EM AÇÃO – PROPAGANDAS E CONSUMISMO – p. 156</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p. 158</p>
<p>ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS</p>	<p>Capítulo 1 – Fundamentos da ética e da cidadania – p. 12</p> <p>1. Ética e cidadania – p. 13</p> <p>2. Ética dos deveres – p. 18</p> <p>3. Determinismo e liberdade – p. 22</p> <p>Capítulo 2 – Direitos humanos – p. 26</p> <p>1. Introdução à ideia de direitos humanos – p. 27</p> <p>2. A ideia de justiça – p. 28</p> <p>3. O Iluminismo e os direitos humanos – p. 32</p> <p>4. Direitos humanos hoje: as críticas à crença desmedida na razão e o legado iluminista – p. 34</p> <p>Capítulo 3 – Autoritarismo e populismo na América Latina – p. 38</p> <p>1. A Era Vargas – p. 39</p> <p>2. Populismo no Brasil e o período democrático – p. 47</p> <p>3. O populismo na América Latina: o caso do México e da Argentina – p. 55</p> <p>Capítulo 4 – Ditaduras na América Latina – p. 60</p> <p>1. A ditadura civil-militar no Brasil – p. 61</p> <p>2. A América Latina e os regimes militares – p. 75</p> <p>3. A cidadania e o direito à memória – p. 80</p> <p>Capítulo 5 – Desigualdades sociais e igualdade de direitos – p. 84</p> <p>1. Estratificação e mobilidade sociais – p. 85</p> <p>2. Cidadania e direitos – p. 88</p> <p>3. A questão da pobreza – p. 91</p> <p>4. Exclusão social e capitalismo – p. 93</p> <p>5. Globalização, desigualdade e diversidade – p. 95</p> <p>Capítulo 6 – Urbanização e direito à cidade – p. 98</p> <p>1. A cidade, o urbano e a urbanização – p. 99</p> <p>2. O processo de urbanização capitalista – p. 101</p> <p>O direito à cidade e suas dimensões – p. 106</p> <p>Capítulo 7 – Preconceito, discriminação e violência – p. 122</p> <p>1. Discriminação e preconceito – p. 123</p> <p>2. Minorias sociais e ações afirmativas – p. 126</p> <p>3. Violência – p. 127</p> <p>4. Motivos da exclusão social – p. 132</p> <p>Capítulo 8 – Deslocamentos populacionais: desafios e tendências atuais – p. 134</p> <p>1. O fenômeno migratório – p. 135</p> <p>2. As políticas e as barreiras anti-imigração – p. 143</p> <p>3. Migrações internacionais na Europa – p. 147</p> <p>4. Migrações Sul-Sul – p. 149</p> <p>COLETIVO EM AÇÃO – <i>SLAM: A POESIA DA JUVENTUDE</i> – p. 156</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – p. 158</p>

Fonte: FERNANDES, Ana Claudia *et al.* Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas. Manual do professor [Ensino Médio]. São Paulo: Moderna, 2020. (adaptado).

APÊNDICE B – INSTRUMENTAIS PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA UHF²⁴⁹

Figura 58 - QR-Code para baixar o “produto”



Fonte: O Autor, via qr-code-generator.com, 2023.

Figura 59 - QR-Code para acessar o “produto”



Fonte: O Autor, via qr-code-generator.com, 2023.

²⁴⁹ Acesso direto em: Ludoliteracia *online* - <https://bit.ly/3Kixyar>; pasta com arquivos - <https://bit.ly/3Iy5T3S>.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é o termo de autorização para o uso das respostas na pesquisa intitulada “Ludoliteracia, Educação Histórica e Tecnodocência” que consiste em uma dissertação de Mestrado em Ensino de História de seus subprodutos, como artigos e comunicações em eventos diversos. Você deve participar por livre vontade e consentimento. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa é realizada nos anos de 2021 e 2022 via formulários online e não serão utilizados nenhum dos dados pessoais ou que, de algumas formas, revelem as identidades dos participantes, além da sua instituição de ensino. Durante o período da pesquisa serão realizadas coletas de dados referentes à conhecimentos em ciências humanas e sociais aplicadas por parte dos participantes:

- Perguntas conceituais e sociográficas por meio de aplicação de um (1) questionário de Sondagem;
- Questões de múltipla escolha em seis (6) atividades de autoria do pesquisador ou retiradas de vestibulares, ENEM, certames de concursos e seleções que envolvem a disciplina de História;
- Questionário socioeconômico e ligado às expectativas de inserção no mercado de trabalho e projeto de vida;
- Preenchimento de questionário semiestruturado versando sobre conceitos e conteúdos pertinentes à História como disciplina escolar, espaço escolar, educação e tecnologias;
- Produção e cessão de Materiais Autorias Digitais Educacionais via plataforma online.

OBSERVAÇÃO: A descrição das atividades acima corresponde a todas as etapas da referida pesquisa, podendo cada etapa ser realizada separadamente, portanto, você pode participar apenas contribuindo em uma ou todas as etapas descritas.

A análise de dados é realizada mediante a comparação dos resultados obtidos, observando-se o que foi estritamente escrito e/ou apontado pelos respondentes. O objetivo de aprimorar os estudos sobre docência na Educação Básica e Superior mediante o uso das tecnologias digitais, gamificação e Educação Histórica, bem como avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico e a mobilização da consciência histórica em questões dissertativas e de múltipla escolha, comparando-se os resultados com as realidades sociais das instituições de ensino dos participantes. Um dos benefícios que a pesquisa pode trazer para você vincula-se ao desenvolvimento de reflexões sobre mudanças nas propostas didático-metodológicas que serão suscitadas durante a realização das atividades propostas, bem como o favorecimento da aquisição de novos conhecimentos e feedback avaliativo personalizado a você, com indicações de leituras. Além disso, participar da vivência da pesquisa com instrumentos e métodos de coleta de dados pode auxiliar na compreensão de como replicar essas informações em suas próprias pesquisas científicas.

Não existem riscos físicos na participação em pesquisa desse gênero, sua atenção se vincula aos elementos contidos na produção de uma memória e análise quali-quantitativa ensejando uma produção textual a partir das respostas compartilhadas.

Como os dados coletados serão escritos e descritos também em forma de gráficos, imagens e tabelas, mas nenhum participante será exposto publicamente por meio de fotos e filmagens. Além disso, nenhum nome será revelado, uma vez que serão utilizados, em grande monta, apenas os dados quantitativos coligidos por meio de um conjunto sistematizado de questionários, além do uso de pseudônimos para o processo de análise de dados qualitativos. A divulgação das informações será realizada entre os profissionais estudiosos do assunto. Os

resultados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa científica e não haverá pagamento por participação na investigação acadêmica. Você participa de forma voluntária. A qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa, podendo retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo, observada a impossibilidade de retroagir sobre trabalhos já publicados.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: J. E. Alexandre de Sousa Jr.

Email: alex.siara@outlook.com

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Av. da Universidade, 2762 - Benfica (CH 2)

ATENÇÃO: Caso possua alguma consideração, ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o autor e/ou também, com Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O(a) abaixo assinado(a) declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via deste termo.

() Aceito participar da pesquisa () Não aceito participar da pesquisa

Email: _____
Nome completo: _____
RG ou CFP (seu e do(a) responsável): _____
Nome da instituição/escola: _____

Assinatura do(a) responsável.

ANEXO A – COMPETÊNCIAS SOCIOMOCIONAIS PELO *BIG FIVE*

O que as pesquisas nos dizem sobre as competências socioemocionais

Inúmeras pesquisas já foram conduzidas por especialistas de diversas áreas do conhecimento para analisar a importância das competências socioemocionais para os indivíduos, em vários aspectos. Neste material, você encontrará um resumo de algumas das referências na pesquisa sobre competências socioemocionais, com foco especificamente no papel dessas competências em relação à vida escolar de crianças e jovens.

Trata-se de uma seleção realizada a partir dos critérios do eduLab21 quanto aos estudos com maior potencial para orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais, mas é claro que não esgotam todas as possibilidades de análises sobre o tema, inclusive porque o interesse de pesquisadores sobre as competências socioemocionais tem crescido e o potencial para novas descobertas ainda é grande.

Antes de detalhar alguns desses estudos, é preciso ressaltar que o acúmulo de conhecimento a respeito do desenvolvimento dos estudantes tem sido desigual. Os pesquisadores do eduLab21 concluíram que a análise de aspectos cognitivos é altamente priorizada nos estudos em geral. Entre outros motivos, isso pode ser decorrência de certa dificuldade que havia em mensurar outras dimensões dos atributos humanos e, a partir disso, identificar evidências sobre seu processo de desenvolvimento e sua relação com outros indicadores da vida de um estudante ou um cidadão.

Contudo, aprimoramentos recentes nas técnicas de mensuração de características individuais trouxeram novas descobertas. As evidências disponíveis se originam em grupos de pesquisadores com diferentes objetos de estudo e partem de diferentes marcos teóricos, de modo que nem sempre é possível comparar os dados ou conciliar uma única explicação coerente para todos os achados.

As primeiras preocupações em torno dessa mensuração de características individuais surgiram nos anos 1960, predominantemente na Psicologia, que buscou explicar as diferenças entre os indivíduos, porém sem enfatizar as consequências de cada uma no desempenho educacional, na inserção no mercado de trabalho, na satisfação profissional, na qualidade de vida e no convívio familiar, por exemplo.

Recentemente, economistas, neurocientistas, educadores e os próprios psicólogos vêm expandindo os domínios dos estudos, auxiliados pelo desenvolvimento metodológico e pela maior disponibilidade de dados. Muitos estudos voltam-se a identificar como o conjunto das competências socioemocionais

(chamadas em algumas pesquisas de atributos “não cognitivos”, por indicar aquilo que não estava sendo estudado quando se media apenas questões cognitivas) pode contribuir para o êxito escolar, cuja medição geralmente é feita pelo desempenho, pelo índice de não abandono dos estudos e o de conclusão da escolaridade.

Dois estudos podem ser considerados precursores das pesquisas atuais:

- No fim dos anos 1960, o psicólogo austro-americano Walter Mischel iniciou um estudo, que ficou conhecido como “o experimento do marshmallow”, a fim de medir a capacidade de pré-escolares de postergar recompensas. Mischel deixou as crianças (uma por vez) em uma sala com um marshmallow na frente. Quem não comesse durante a ausência do pesquisador ganharia duas unidades quando ele voltasse. Uma câmera filmou os participantes e mediu o tempo transcorrido até que o doce fosse comido. Mischel acompanhou essas crianças até a vida adulta: os que comeram o marshmallow mais rápido tiveram piores resultados no Scholastic Assessment Test (SAT) – semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

–, eram mais vulneráveis ao uso de drogas, tinham menor escolaridade e os piores resultados em testes psicológicos. Ainda hoje há controvérsia sobre que atributo está efetivamente sendo medido com esse teste ou qual o mecanismo pelo qual o resultado, no final da primeira infância, pode ser traduzido em resultados na idade adulta.

- O economista norte-americano James Joseph Heckman e outros autores (2001, 2011) verificaram que estudantes que obtiveram o diploma da high school (equivalente, no Brasil, ao Ensino Médio) por meio do General Education Development (GED), um exame de equivalência para quem não concluiu o curso, tinham distribuição de notas no teste de Quociente Intelectual (QI) semelhante à de estudantes que se graduaram frequentando o ensino regular. Porém, quando o item comparado foi o salário, constatou-se um nítido favorecimento do segundo grupo. Ora, se os índices de QI eram parecidos, por que a diferença nos salários? Foi constatado, então, que algumas características “não cognitivas” (como a crença do indivíduo no controle que ele tem sobre o próprio destino) dos graduados pelo GED se assemelham mais às dos que abandonaram a escola antes do término da high school do que às dos que a finalizaram regularmente, sugerindo que, possivelmente, terminar a escola contribuiu para a produtividade dos indivíduos também por meio de outros canais que não apenas os classificados como cognitivos, e que isso possa ser a explicação da diferença salarial.

Alguns estudos agruparam esses atributos. Entre os mais importantes, é possível destacar o dos Cinco Grandes Fatores – Big Five –, no qual o Senna e o Diálogos Socioemocionais se baseiam:

Big five – Trata-se de de uma abordagem empírica, articulada com pressupostos teóricos, cujo desenvolvimento iniciou-se em meados dos anos 1930.

Influenciados pela hipótese léxica do antropólogo inglês **Francis Galton** (1822-1911), segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, o psicólogo norte-americano Gordon Allport (1897-1967) e sua equipe buscaram nos dicionários de língua inglesa todos os adjetivos que poderiam descrever atributos humanos observáveis (irritadiço, agressivo etc.), totalizando cerca de 18 mil palavras. Após eliminar sinônimos, chegou-se a 4.500 verbetes. Um refinamento proposto pelo inglês Raymond Cattell (1905-1998), nos anos 1940, incorporou os resultados de novas pesquisas e reduziu a lista a 171 adjetivos, posteriormente agrupados por afinidade em 35 grupos. Foram construídos testes para capturar essas múltiplas dimensões até que, nos anos 1960, com amostras significativas provenientes de diversas aplicações, alguns autores encontraram cinco domínios – que aqui serão chamados de macrocompetências – que poderiam explicar a maior parte da variação contida nos resultados. Após influente trabalho do psicólogo norte-americano Lewis Goldberg (1980, 1981), esses agrupamentos passaram a ser tratados pela sigla OCEAN, conforme se explica no quadro a seguir:

Openess to experience (abertura a novas experiências): propensão a aceitar novas experiências estéticas, culturais ou intelectuais.

Conscientiousness (autogestão): propensão a ser organizado, responsável e esforçado.

Extroversion (engajamento com o outro): direcionamento de interesses e energia para o mundo externo de pessoas e coisas (ao invés do mundo interno de experiências subjetivas). Caracterizado pela afetividade e sociabilidade.

Agreeableness (amabilidade): propensão a agir de modo cooperativo e não egoísta.

Neuroticism (resiliência emocional)*: propensão ao desequilíbrio psicológico (neuroticismo) e imprevisibilidade e inconsistência de reações emocionais (instabilidade emocional).td>

* Observação: na definição da nomenclatura adotada para as macrocompetências do Senna e as rubricas do Diálogos Socioemocionais, optou-se por identificá-las sempre pelo seu lado positivo. Por isso esse termo não foi mantido na sua tradução do inglês, e sim definido como “estabilidade emocional”, bem como a explicação precisa ser invertida (propensão ao equilíbrio psicológico, previsibilidade e consistência de reações emocionais).

Cada macrocompetência representa uma dimensão, que é dividida em atributos mais específicos. Há outras teorias que se assemelham à dos Big Five e que, essencialmente, buscam formas alternativas de classificar e nomear os atributos ou macrocompetências. Apesar disso, todas acreditam que grande parte das diferenças de comportamento entre indivíduos deve-se às diversas maneiras pelas quais esses atributos estão relacionados e como se manifestam de acordo com o ambiente e os estímulos.

Desde os anos 1990, a abordagem empírica dos Big Five vem sendo cada vez mais utilizada como base para outros estudos – foi citada em cerca de 1.600 publicações somente entre 2000 e 2004 –, auxiliando em pesquisas científicas de alta qualidade.

É importante destacar que, ainda hoje, existe uma ampla gama de diferentes taxonomias ou formas de classificar as competências socioemocionais - algumas propõem que é necessário separar até cem ou mais delas. Com a proposta dos Cinco Grandes Fatores, o que se busca é o maior denominador comum para descrever as diferenças observáveis entre as pessoas em vários grupos etários e culturais (De Fruyt & Van Leeuwen, 2014; McCrae & Terracciano, 2005). Esse modelo pode ser considerado empiricamente robusto e encontra evidências de replicabilidade em diversos contextos e países diferentes. Com essa estrutura, foi possível examinar casos de sobreposição entre definições que se referiam a aspectos distintos, bem como resolver disputas entre terminologias que diziam respeito à mesma coisa.

Isso foi responsável por avanços consideráveis no campo da personalidade, levando a um melhor conhecimento sobre como essas diferenças individuais são melhor avaliadas e como a personalidade se desenvolve ao longo do curso da vida.

Embora os Cinco Grandes Fatores tenham sido inicialmente introduzidos como uma taxonomia descritiva da personalidade, John e Srivastava (1999) descreveram

cinco sistemas psicossociais amplos que ajudam a explicar por que as cinco grandes dimensões se manifestam em culturas, sociedades e ao longo do tempo. Este ângulo mais funcional das dimensões-chave da personalidade foi extremamente útil para pensar sobre uma estrutura organizativa das competências socioemocionais e sobre como conectar essas competências com a área da educação.

É importante frisar que muito embora o eduLab21 proponha uma organização estrutural das competências socioemocionais nesses cinco fatores, a manifestação dessas competências difere de pessoa para pessoa considerando, também, as experiências e contextos de cada um, ou seja, cada pessoa desenvolve e manifesta essas características de modo singular e é isso que nos torna únicos, complexos e diferentes entre nós. Entretanto, respeitar essa diversidade não é incompatível com se beneficiar de inúmeros estudos da psicologia que demonstram existirem padrões mais ou menos consistentes de comportamento entre as pessoas e que são mais prováveis de serem observados na realidade e que podem auxiliar no avanço do conhecimento sobre sua relação com o alcance de realizações na vida e suas possibilidades de desenvolvimento.

O modelo de Roberts-Heckman – Em 2006, Brent Roberts propôs uma unificação de abordagens, dando o primeiro passo para a elaboração de testes empíricos que estabeleceram a relevância de cada uma delas na possibilidade de explicação do comportamento humano, que resultaria de um sistema de três níveis que interagem entre si:

Nível 1 – a dotação genética dos indivíduos, determinante na formação de atributos e habilidades e também fator que interfere diretamente nas situações, experiências e demais variáveis de ambiente que os agentes vivenciarão e viverão (e que, por sua vez, também influencia a formação de competências e habilidades).

Nível 2 – os atributos e o ambiente, que afetam a forma como o gene se expressa, as experiências e o ambiente em que o indivíduo cresce. Em termos de causalidade, genes, atributos e ambiente resultam de um processo de determinação simultânea.

Nível 3 – a identidade, a reputação, a cultura e os papéis sociais. Novamente, há um processo de

interferência mútua entre atributos e ambiente incidindo nas variáveis do terceiro nível e vice-versa. Aqui estão localizadas todas as manifestações observáveis do ser humano, incluindo os testes, as escalas e os inventários utilizados para medir as competências.

Esse modelo ainda leva em conta uma série de evidências sobre o processo de formação e cristalização dos aspectos “não cognitivos” sobre as realizações e o bem-estar coletivo, reunidas no artigo *Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation*, de Flavio Cunha, James J. Heckman e Susanne M. Schennach (2010). Os autores constatarem que: - existem idades sensíveis (“janelas de oportunidades”) nas quais a aprendizagem de atributos cognitivos e “não cognitivos” é favorecida; - investimentos em capital humano realizados mais cedo são mais produtivos e elevam o rendimento de investimentos realizados posteriormente; e - níveis mais altos de atributos “não cognitivos” facilitam o acúmulo de aspectos cognitivos, mas o oposto não ocorre, necessariamente.

Algumas das políticas destinadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais também já foram objeto de estudos. Um deles, que se tornou referência no campo, é o seguinte:

- Perry Longitudinal Study, ou High Scope/Perry Preschool Project, iniciado em Detroit, Michigan (EUA), em 1962, ofereceu Educação Infantil de alta qualidade a um grupo de crianças consideradas em risco de atraso de desenvolvimento.

As principais características do programa eram:

- ter um currículo inovador baseado na interatividade das crianças com os objetos estudados;
- organizar uma rotina de atividades preestabelecida e previsível;
- apresentar um ambiente propício ao aprendizado;
- fazer um controle compartilhado entre adultos e crianças sobre a escolha das atividades, privilegiando a manifestação dos talentos e estimulando a capacidade de resolver problemas;

- acompanhar o progresso das crianças por meio de indicadores de desenvolvimento;
- e
- ter uma abordagem específica e etapas bem definidas para a resolução de situações de conflito.

Cerca de 200 crianças foram divididas de forma aleatória, por um teste randomizado (quando a seleção é feita por sorteio) criado pelos pesquisadores, em dois grupos: o submetido ao programa e o de controle. Até que todas completassem 40 anos, foram feitos registros da frequência escolar e da época em que concluíram os cursos; realizados testes de inteligência e visitas domiciliares; e foi feito o acompanhamento da vida profissional, do casamento e de muitos outros acontecimentos importantes à medida que os participantes se tornavam adultos. A última entrevista foi realizada em 1999.

Em 2010, o economista James Heckman, com sua equipe, reavaliou os dados do programa Perry e constatou efeitos estatísticos e econômicos significativos tanto para homens quanto para mulheres. Quando comparadas às crianças do grupo de controle, aquelas que faziam parte do grupo de intervenção foram mais bem-sucedidas na escola, apresentaram menos ocorrências de casos de prisões na vida adulta e eram mais propensas a conseguir bons empregos e rendas maiores ao completarem 40 anos. Em comparação com os custos substanciais desta intervenção pré-escolar, Heckman e sua equipe, no entanto, estimaram um retorno real e importante de 6 a 10% para a sociedade sobre o investimento.

Os resultados desse estudo experimental referem-se diretamente à questão da maleabilidade das competências: as crianças no grupo de intervenção adquiriram certas habilidades na escola não constatadas nos alunos do grupo de controle. Portanto, concluíram os estudiosos, há competências importantes que ajudam as crianças a obter mais de sua educação e a atingir seus objetivos de vida, que não são fixas nem inatas, mas sim aprendidas – e que podem ser ensinadas na escola.

O estudo foi motivado pelo objetivo de professores, ativistas educacionais e pesquisadores nos Estados Unidos para tentar provar que a educação poderia fazer uma grande diferença para melhorar a vida de pessoas de origens desfavorecidas e em situação socialmente vulnerável. Inicialmente, os pesquisadores achavam que a intervenção funcionaria tornando as crianças "mais inteligentes" - isto é, aumentando resultados obtidos pelas crianças no grupo de intervenção em testes de QI. No entanto, no momento em que as crianças atingiram a adolescência, o grupo de intervenção não pontuou mais do que o grupo de controle em quaisquer dos testes de habilidades cognitivas. Assim, a equipe de Heckman concluiu em

2010 que os efeitos impressionantes do programa pré-escolar de Perry surgem "principalmente por impulsos em características não cognitivas".

Ao longo dos anos, e especialmente mais recentemente, foram realizados e iniciados muitos estudos sobre as competências no Brasil e no mundo, reunindo equipes multidisciplinares, com diferentes enfoques e reunindo formatos variados de evidências. Durante o curso, você ainda conhecerá mais alguns deles, e poderá contribuir com a troca de informações sobre outras pesquisas a que tiver acesso.

**ANEXO B – MATRIZ SERIADA DE HISTÓRIA DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO**



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Formação para a implementação do novo
ENSINO MÉDIO



Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. De modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais. Portanto, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.



1. Proposta de Matriz Seriada de História

SÉRIE	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS
1º A N O	1	(EM13CHSA101)	Métodos, narrativas e ferramentas de pesquisa na História.	Apresentação dos discursos interpretativos da História, discutindo os pressupostos teórico-metodológicos utilizados na análise e interpretação dos processos históricos e situando-os no tempo e no espaço; - Compreensão da História crítica, que ultrapassa a questão de datas e fatos, problematizando a ideia de verdade na História e construindo os conceitos essenciais para o conhecimento histórico, como: fontes históricas, tempo histórico, fato histórico, sujeitos históricos, dentre outros.
	1	(EM13CHSA103)	O conceito de História e a importância do seu estudo.	Compreensão do conhecimento histórico enquanto produção do saber socialmente construído, apresentando as ferramentas próprias para a realização da operação historiográfica.
	1	(EM13CHSA103)	A escrita da História nas suas diversas temporalidades e a construção através da historiografia.	Entendimento sobre as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo os regimes de historicidade como construções culturais e históricas.
	1	(EM13CHSA103)	A construção do fato histórico e a emergência da história-problema: novas questões, abordagens e objetos da História.	Discussão do fato histórico, a partir de dados estatísticos, permitindo a construção de modelos gráficos explicativos e de verificabilidade da pesquisa histórica nos diversos tempos e espaços; - Entendimento da história-problema a partir das novas questões, abordagens e problemas.
	1	(EM13CHSA101)	A constituição das diversas fontes históricas e a construção de significados a partir das evidências documentais: fontes orais, visuais, audiovisuais, escritas e virtuais.	- Discussão das diversas fontes históricas e suas especificidades, compreendendo-as como substratos que auxiliam na interpretação dos fatos e contextos históricos; - Reconhecimento das tecnologias digitais como ferramentas necessárias à democratização e ampliação do conhecimento socialmente e historicamente elaborado, identificando nelas os mecanismos metodológicos que favoreçam a realização da pesquisa histórica.



	1	(EM13CHSA101)	Os diversos discursos historiográficos e seus pressupostos teóricos na compreensão dos processos históricos.	-Problematização sobre o domínio do discurso histórico como um campo de poder na sociedade; -Entendimento dos conceitos de documento e monumento, distinguindo-os como expressão do tempo, da memória e das demandas do tempo presente.
	1	(EM13CHSA101) (EM13CHSA106)	As diversas linguagens e narrativas sociais como expressões culturais no tempo e no espaço.	Compreensão dos diversos saberes (populares, locais, oficiais, etc.) através da multiplicidade de manifestações culturais e considerando a diversidade da sociedade, do tempo histórico e dos espaços geográficos; - Utilização da literatura de cordel como linguagem e gênero textual, meio de comunicação e fonte historiográfica, reconhecendo nela uma ferramenta educacional para trabalhar temas transversais que perpassam a área das Ciências Humanas.
	1	(EM13CHSA103)	O sujeito histórico e o espaço de construção da História, na perspectiva do conhecimento produzido pelas culturas ocidentais, orientais, ameríndias e africanas.	Categorização e historicização dos fazeres e saberes da humanidade no tempo e no espaço, refletindo sobre o processo de construção das representações, usos e práticas socioculturais.
	2	(EM13CHSA206)	Historicização dos diversos espaços de ocupação humana: origem, distribuição e conexões.	Compreensão do processo de formação e transformação do espaço geográfico como mutável e sob temporalidades diversas, refletindo a dinâmica das atividades econômicas, processos culturais, intervenções políticas e conflitos sociais.
	1	(EM13CHSA102)	Cosmovisões (africanas, povos originários do Brasil, europeia/ocidental e orientais).	Identificação e entendimento das diversas cosmovisões de mundo, comparando-as a partir das circunstâncias históricas de constituição de suas matrizes conceituais, práticas e representações socioculturais.
	2	(EM13CHSA201)	A sociedade primitiva.	Estabelecimento de um paralelo entre as atividades socioeconômicas e a dinâmica populacional em diversos tempos e espaços, percebendo as multiplicidades e interações desse processo tendo como parâmetro inicial a emergência das primeiras sociedades sem Estado.





	2	(EM13CHSA201)	Sociedades hidráulicas (Egito e Mesopotâmia): modo de produção asiático e o controle da natureza.	Compreensão dos processos de formação das primeiras grandes civilizações (Egito e Mesopotâmia) através do domínio da natureza pelo homem, percebendo o desenvolvimento do modo de produção asiático e do estado teocrático como resultado dos processos de organização social na antiguidade oriental.
	2	(EM13CHSA201)	O surgimento das Cidades-Estados e aspectos da organização política, econômica, social e cultural.	Análise das Cidades-Estado na gênese e desdobramentos como matriz da organização política, econômica, social e cultural na antiguidade.
	5	(EM13CHSA501)	Mundo greco-romano: bases éticas, jurídicas e filosóficas da sociedade ocidental.	Compreensão sobre a construção histórica da ética, do direito e da filosofia no mundo greco-romano e suas implicações para a sedimentação desses ideais na sociedade contemporânea.
	5	(EM13CHSA501)	O legado das sociedades antigas na origem da democracia (Grécia), do direito (Roma), da ética cristã (judeus).	Entendimento sobre a construção histórica do estado democrático de direitos e deveres como um modelo sócio político regido por fundamentos ético, apresentando suas origens na ética cristã judaica e no mundo greco-romano e discutindo a harmonia entre os poderes, os ideais de cidadania e a participação política como os pilares de sustentação na contemporaneidade.
	2	(EM13CHSA201)	Migrações e diásporas na antiguidade.	Discussão dos impactos das migrações e diásporas do mundo antigo, em especial do mundo greco-romano, refletindo sobre a difusão das raízes culturais sobre o Mundo Ocidental.
	2	(EM13CHSA201)	O mundo feudal: emergência e características da organização política, econômica, social e cultural.	Análise e caracterização do mundo feudal no sentido multidimensional.



1	(EM13CHSA102)	A formação do Estado-Nação na gênese do mundo globalizado.	Análise das diversas formas de organização política e social no passado, dentro e fora do Estado, comparando as permanências e mudanças até a contemporaneidade.
2	(EM13CHSA201)	A emergência da cidade como centro da vida social, econômica, política e cultural no advento da Idade Moderna.	Discussão sobre a importância do ressurgimento urbano e da cidade para o advento de uma nova ordem econômica, social, política e cultural.
2	(EM13CHSA206)	Vestígios e permanências da sociedade pré-colombiana sobre o território do continente americano: conflitos, resistências e assimilações dos povos originários.	- Historicização dos conflitos, catástrofes e mudanças climáticas como fatores impactantes para o redesenho dos espaços territoriais dos povos originários, identificando as estratégias de sobrevivência na disponibilização de novos espaços às populações atingidas.
2	(EM13CHSA204)	O processo histórico de ocupação do Brasil: disputas por territórios e conflitos étnicos com os indígenas na ocupação do território brasileiro; as correntes migratórias do sertão de dentro e do sertão de fora; entradas e bandeiras; a ocupação da Amazônia brasileira, etc.	Discussão do processo de ocupação territorial brasileiro sob o ponto de vista dos conflitos e disputas pela terra, observando nos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais as consequências advindas da nova configuração impostas aos povos originários;
2	(EM13CHSA206)	O processo de construção do território brasileiro: ocupação, definição de fronteiras e distribuição de espaços identitários no tempo.	- Enumeração e análise dos espaços de ocupação do território brasileiro em seu fluxo e alteridade no tempo, associando-os à complexidade cultural, identitária e na diversidade do meio ambiente; - Entendimento sobre a constituição das vilas e cidades no Brasil como unidades territoriais de ordem política, econômica, cultural e ambiental, confrontando com as estruturas econômicas, políticas e culturais de natureza mais globalizantes.



	6	(EM13CHSA602)	A sociedade patriarcal e oligárquica colonial na gênese autoritária da sociedade brasileira.	Análise do alargamento dos ideais democráticos na sociedade brasileira e os resquícios autoritários que subsistem à sociedade brasileira, identificando os impasses e as possibilidades de um diálogo construtivo em defesa dos direitos da cidadania participativa.
	3	(EM13CHSA302)	Economia colonial: pau-brasil; açúcar; gado; ouro; drogas do sertão; algodão; outros.	Estudo sobre os impactos das atividades econômicas no processo de ocupação do território brasileiro, problematizando impactos sociais e ambientais na transformação do espaço.
	1	(EM13CHSA102)	Configuração das unidades regionais e locais no Brasil Colônia.	- Problematização da ideia de Nordeste, e do nordestino, como um discurso interessado e datado, objetivando construir categorias sociais, econômicas, políticas e culturais específicas no contexto nacional;
	3	(EM13CHSA302)	O processo de ocupação do Ceará: aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.	- Percepção e entendimento do Ceará como espaço geográfico, político, econômico, social e cultural, identificando as especificidades que o caracteriza enquanto unidade federativa e de como se constituiu no tempo.



SÉRIE	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS
2º ANO	2	EM13CHSA102	Nascimento das diversas Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia).	- Discutir o objeto de estudo da Filosofia, Sociologia, História e Geografia, discutindo seus conceitos essenciais (fonte, tempo, fato, sujeitos, dentre outros), problematizando o domínio do discurso como um campo de poder na sociedade.
	2	EM13CHSA102	O fazer artístico e a construção de significados no tempo histórico.	- Identificação e entendimento das diversas cosmovisões de mundo, comparando-as a partir das circunstâncias históricas de constituição de suas matrizes conceituais, práticas e representações socioculturais.
	4	EM13CHSA104	Cultura material e imaterial, patrimônio e diversidade cultural.	- Reconhecimento do patrimônio cultural, material e imaterial, da humanidade, percebendo-o como gerador de identidades nas diversas sociedades e discutindo a diversidade de sua constituição.
	4	EM13CHSA104	Os bens materiais e imateriais na construção de políticas de patrimonialização.	- Discussão e entendimento sobre a necessidade de preservação do patrimônio material e imaterial, por meio de ações individuais, coletivas e/ou estatais, pensando-o como elemento constitutivo da cultura nacional e da própria humanidade,
	2	EM13CHSA102	Renascimento cultural e científico (Antropocentrismo e humanismo).	- Identificar e contextualizar os diversos conceitos e narrativas presentes no ideário humanista na construção de novos saberes, analisando as diversas formas de organização política e social no passado, comparando as permanências e mudanças até a contemporaneidade.
	2	EM13CHSA102	A constituição do Antropocentrismo, do humanismo e suas relações com as bases filosóficas oriental e africana.	- Compreender a diversidade de ideias, discursos e conceitos oriundos das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais e refletindo suas concepções reproduzidas nesse período da história.



2	EM13CHSA102	Formação do Estado Moderno, mercantilismo, teses absolutistas e processo de ocupação e dominação dos continentes americano e africano.	- Refletir sobre a valorização do racionalismo, o pensamento iluminista e o surgimento das ciências modernas, associando às críticas ao Antigo Regime (Mercantilismo, Absolutismo, etc.).
1	EM13CHSA201	O mercantilismo e o surgimento do comércio colonial intercontinental.	- Compreender o mercantilismo e das conquistas territoriais como fator de fortalecimento do capitalismo comercial, discutindo as relações culturais.
2	EM13CHSA102	A expansão marítima europeia e a conquista territorial do Novo Mundo: dinâmicas comerciais, conquistas territoriais, desestruturação e reorganizações sociais.	- Compreensão da expansão marítima e das conquistas territoriais como fator de fortalecimento do capitalismo comercial, discutindo as relações culturais, os processos de dominação e resistência dos diversos povos originários da América e da África, a instituição da escravidão e do comércio de humanos como causas de novos arranjos demográficos na Época Moderna.
2	EM13CHSA102	A consolidação e interiorização da América Portuguesa	- Analisar as disputas no processo de ocupação da América, tanto em âmbito interno quanto externo; a exploração dos sertões coloniais e a dinâmica do mercado interno da colônia; - Problematizar o conceito do sertão no período colonial e atualmente e em diferentes momentos históricos; enfatizar as relações conflituosas com as populações nativas, através dos aldeamentos e guerras de conquista.
3	EM13CHSA203	Conceito e aplicabilidade de território, fronteira, Estado e nação.	- Entender sobre o estabelecimento de fronteiras culturais, políticas e sociais dentro do território nacional e/ou em escala global, discutindo as disputas territoriais nos diferentes espaços rurais e urbanos.
2	EM13CHSA102	Etnocentrismo e Eurocentrismo.	- Compreender as diversas expressões culturais da humanidade – linguagens, artes, filosofias, religiões e demais manifestações do espírito – entendendo-as como representações simbólicas que emergem no cotidiano do indivíduo e se solidificam no convívio social.





2	EM13CHSA102	O fortalecimento do capitalismo comercial.	- Reflexão sobre as transformações ocorridas com o fortalecimento do capitalismo comércio, constataando as mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais produzidas nesse período da história.
2	EM13CHSA102)	Surgimento de religiões protestantes (Luteranismo, Anglicanismo e Calvinismo), Concílio de Trento e Inquisição.	- Compreender as diferentes religiões, confrontando-as a partir das circunstâncias históricas de constituição de suas matrizes conceituais, experiências e representações socioculturais.
2	EM13CHSA102	A diáspora africana.	- Problematizar a diáspora africana e a transferências de escravizados para a colônia brasileira, fomentando a construção de uma visão decolonial da História afrobrasileira;
2	EM13CHSA102	A instituição da escravidão e o comércio de humanos na Idade Moderna.	- Analisar os processos de dominação e resistência dos diversos povos originários da América e da África, a instituição da escravidão e do comércio de humanos como causas de novos arranjos demográficos na Época Moderna.
4	EM13CHSA204	O tráfico de africanos escravizados e a constituição demográfica brasileira	- Refletir e entendimento sobre a participação do contingente populacional de negros escravizados, forros e livres na composição demográfica e territorial das atuais unidades federativas, problematizando a ocupação territorial de seus descendentes nas cidades brasileiras contemporâneas.
2	EM13CHSA102	Formação dos Estados Nacionais na Era Moderna e Contemporânea.	- Compreender a emergência do Estado Moderno, contrastando a diversidade de ideias, discursos e teorias oriundas das mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais produzidas nesse período da história.
2	EM13CHSA102	A construção do estado nacional no Brasil.	- Identificação e contextualização dos diversos conceitos e narrativas presentes no ideário da construção do Estado-Nação, refletindo sobre a "invenção" da nação brasileira como parte da identidade e tradição constituída pelos ideais românticos e dos folcloristas.
2	EM13CHSA102	A era das revoluções e as transformações estruturais na sociedade contemporânea.	- Analisar as diversas formas de revoluções e estruturas de organização política e social no passado, dentre elas o Estado, comparando as permanências e mudanças até a contemporaneidade.



	2	EM13CHSA102	O Espaço brasileiro e cearense nas suas transformações.	- Percepção e entendimento do Ceará como espaço geográfico, político, econômico, social e cultural, identificando as especificidades que o caracteriza enquanto unidade federativa e de como se constituiu no tempo
	4	EM13CHSA104	Aspectos da cultura material e imaterial brasileira na diversidade regional de sua representação.	- Discussão e entendimento sobre a necessidade de preservação do patrimônio material e imaterial, por meio de ações individuais, coletivas e/ou estatais, pensando-o como elemento constitutivo da cultura nacional e da própria humanidade,
	2	EM13CHSA102	O processo de construção do território brasileiro: ocupação, definição de fronteiras e distribuição de espaços identitários no tempo.	- Identificação e contextualização dos diversos conceitos e narrativas presentes no ideário da construção do Estado-Nação, refletindo sobre a "invenção" da nação brasileira como parte da identidade e tradição constituída pelos ideais românticos e dos folcloristas.
	2	EM13CHSA102	As relações culturais e o processo de dominação e aculturação dos diversos povos ameríndios e africanos.	- Refletir sobre a multiplicidade cultural dos povos americanos, sua dispersão no território e seus diferentes níveis de organização social antes da chegada dos europeus, destacando as suas influências culturais na formação da sociedade americana; .
	4	EM13CHSA104	O sincretismo religioso em diferentes contextos, significados e tempos históricos.	- Compreender as religiões de matrizes africanas em sua diversidade, discutindo a presença do sincretismo religioso na constituição das diferenciadas práticas que lhes constituem.
	4	EM13CHSA104	A diversidade de crenças e rituais do sagrado no Brasil, com destaque para o catolicismo popular e as religiões de origem africana.	- Compreensão das religiões de matrizes africanas em sua diversidade, discutindo a presença do sincretismo religioso na constituição das diferenciadas práticas que lhes constituem.



	3	EM13CHSA203	Memória, identidade e tradição dos povos originários, grupos sociais tradicionais e periféricos e sua contribuição na formação, identidade e diversidade sociocultural brasileira.	- Compreender a memória, identidade e tradição dos povos originários como espaços construídos sob embates e constantes disputas de poder, seja político, econômico e/ou simbólico, identificando a diversidade sociocultural em diferentes sociedades e momentos históricos.
	4	EM13CHSA104)	Usos, práticas e representações simbólicas da religiosidade popular.	- Refletir sobre os usos, práticas e representações simbólicas da religiosidade popular herdadas pelos povos originários e africanos, reconhecendo a sua importância na cultura brasileira.
	2	EM13CHSA102	A construção conceitual do etnicismo, racismo, antirracismo e evolução.	- Entendimento sobre as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo os regimes de historicidade como construções culturais e históricas.
	4	EM13CHSA204	O tráfico de africanos escravizados e a constituição demográfica brasileira.	- Refletir e entendimento sobre a participação do contingente populacional de negros escravizados, forros e livres na composição demográfica e territorial das atuais unidades federativas, problematizando a ocupação territorial de seus descendentes nas cidades brasileiras contemporâneas.



SÉRIE	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS
3º ANO	1	(EM13CHSA105)	Aproximações e distanciamentos entre natureza e cultura.	Problematização dos embates de representação entre as ideias de natureza e cultura, discutindo as raízes históricas da separação dicotômica entre conceitos que se relacionam.
	1	(EM13CHSA106)	A história pública e a democratização do conhecimento histórico.	- Discussão da dimensão pública do conhecimento histórico e sua difusão para amplas audiências, permitindo que seja apresentado sob possibilidades comunicacionais diversas; - Identificação dos diversos meios de comunicação e entendimento das suas representações do passado, possibilitando intercruzamentos que permitam ampliar o conhecimento histórico.
	1	(EM13CHSA104)	História e memória	Entender os atributos próprios ao campo da História e os da Memória, estabelecendo relações e diferenças entre eles, - Reflexão sobre o papel dos museus na construção de identidades, memórias e tradições reproduzidas, problematizando a exaltação de fatos e personagens da história nacional e local.
	1, 2	(EM13CHSA103) (EM13CHSA202)	As humanidades na sociedade da informação e da cultura digital.	Reconhecimento das tecnologias digitais como ferramentas necessárias à democratização e ampliação do conhecimento socialmente e historicamente elaborado, identificando nelas os mecanismos metodológicos que favoreçam a realização da pesquisa histórica; - Entendimento sobre os diferentes aspectos do uso das tecnologias informacionais na contemporaneidade, discutindo os impactos sobre a vida pessoal, processos de produção, desenvolvimento do conhecimento e na dinâmica organizacional dos povos e grupos sociais.
	1	(EM13CHSA103)	A História quantitativa e as novas tecnologias de informação.	Discussão do fato histórico a partir de dados estatísticos e com recursos informacionais, permitindo a construção de modelos gráficos explicativos e verificabilidade da pesquisa histórica nos diversos tempos e espaços.



	1	(EM13CHSA105)	Expressões da cultura material no espaço virtual.	Reflexão sobre as transformações ocorridas na cultura comunicacional a partir da sua difusão no ambiente virtual, possibilitando informação e produzindo novas formas de aprendizagem.
	1	(EM13CHSA106)	A história visual e as fontes iconográficas do conhecimento histórico.	Problematização dos discursos cinematográficos e audiovisuais na abordagem de temas, personagens e eventos históricos, discutindo-os sob o ponto de vista das perspectivas e intencionalidades constituídas.
	2	(EM13CHSA202)	Impactos da tecnologia informacional e o estabelecimento de uma nova dinâmica de relacionamento interpessoal entre grupos, povos e sociedades contemporâneas: aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, éticos e ambientais.	Análise da exclusão tecnológica das populações periféricas, percebendo-a sob os aspectos da identidade, diversidade, valores, crenças e práticas culturais das mesmas frente à realidade da sociedade tecnológica e da informação; - Problematização das fake news e discussão sobre os efeitos do pós-verdade na sociedade contemporânea.
	4	(EM13CHSA404)	As revoluções tecnológicas ao longo da história e os efeitos sobre as novas gerações.	Historicização das tecnologias produtivas adotadas a cada tempo, identificando nos vários períodos da história e espaços sociais os efeitos produzidos por elas sobre a sociedade e as novas gerações.
	5	(EM13CHSA504)	A sociedade mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: as formas de sociabilidade no ciberespaço.	Comparação entre a "era da ética", própria à modernidade, e a nova "era da moral", que se estabeleceu com a pós-modernidade, refletindo sobre a fragmentação dos pilares anteriores e a construção de valores líquidos, individualistas e efêmeros.



	4	(EM13CHSA403)	A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais.	Discussão dos modelos eficazes de propagação dos direitos humanos e superação dos modelos opressivos de desigualdade social a partir das possibilidades que oferecem a tecnologia informacional, vislumbrando no ensino à distância um modelo educacional eficiente de conscientização.
	2	(EM13CHSA201)	Sistemas socioeconômicos no contexto histórico das sociedades pré-industriais e das sociedades industriais.	Análise das diversas etapas do sistema capitalista, entendendo-o da sua gênese comercial até a emergência da industrialização.
	2	(EM13CHSA201)	A revolução industrial e o processo de desenvolvimento do capitalismo: taylorismo, fordismo, toyotismo.	Compreensão do cenário industrial contemporâneo, suas relações de trabalho e a busca por mercados, como resultado da Revolução Industrial e do Neocolonialismo, refletindo as relações socioculturais, processos de dominação e resistência dos diversos povos e as redefinições territoriais e demográficas do mundo contemporâneo.
	1	(EM13CHSA105)	O poder do capital e as mudanças globais.	Estabelecimento de relações entre o poder do capital e o avanço da globalização, discutindo os impactos positivos e negativos junto à realidade social e a sustentabilidade do planeta.
	2	(EM13CHSA204)	Imperialismo e descolonização da África e da Ásia.	Compreensão sobre a formação dos Estados Nacionais e seus territórios, entendendo-a como o resultado de longos processos históricos, sociais, culturais e políticos.
	2	(EM13CHSA204)	As grandes guerras mundiais: redefinição dos territórios na Europa, na África e na Ásia.	Análise sobre os impactos das grandes guerras mundiais na redefinição das fronteiras no século XX, discutindo a reorganização política e econômica do mundo sob o ponto de vista da polarização advinda da Guerra Fria.
	2	(EM13CHSA201) (EM13CHSA105)	Neoliberalismo, globalização e geopolítica contemporânea.	Reflexão sobre a hegemonia da geopolítica neoliberal no mundo globalizado; -Entendimento das diversas sociedades co-existent no mundo contemporâneo em suas conexões e distinções, percebendo os conceitos de civilização e barbárie como unidades fragmentadas de um todo conectado.



	2	(EM13CHSA204)	Globalização, geopolítica e os organismos internacionais na resolução de conflitos territoriais.	Discussão sobre o papel dos organismos internacionais na resolução de conflitos territoriais no mundo contemporâneo.
	3	(EM13CHSA303)	A influência socioeconômica e cultural da globalização no espaço local e nacional.	Análise da banalização do consumo e o crescimento do consumismo como um produto da indústria cultural, debatendo seus impactos econômicos e socioambientais com o objetivo de estimular práticas de consumo sustentável no espaço nacional e local.
	5	(EM13CHSA504)	A crise das ideologias nas sociedades ocidentais do final do século XX e as incertezas da emergente sociedade pós-moderna	Comparação entre a "era da ética", própria à modernidade, e a nova "era da moral", que se estabeleceu com a pós-modernidade, refletindo sobre a fragmentação dos pilares anteriores e a construção de valores líquidos, individualistas e efêmeros.
	1	(EM13CHSA105)	O processo civilizatório: entre o erudito e o popular.	Compreensão da falsa oposição entre a cultura erudita e a cultura popular, refletindo sobre as relações de reciprocidade, circularidade e usos culturais diversos que as aproximam.
	2	(EM13CHSA205)	Juventude: história, limites e desafios na sociedade brasileira.	- Reconhecimento do cotidiano juvenil e suas diferentes nuances (símbolos, linguagens, relações sociais, etc.), analisando onde e como as suas diferentes trajetórias e experiências se inserem na sociedade; - Historicização e análise da participação dos jovens nos principais momentos da história republicana brasileira, dando ênfase aos governos militares, ao impedimento de Fernando Collor e às manifestações de 2013.
	2	(EM13CHSA204)	A historicização e caracterização da questão migratória e os desafios contemporâneos.	Compreensão dos deslocamentos populacionais como um processo de luta pela ocupação de territórios, identificando os mais variados conflitos e interesses em disputa.



	4	(EM13CHSA404)	A historicização das transformações tecnológica no mundo trabalho: diferentes modos, circunstâncias e aspectos dos variados processo produtivos.	Historicização do movimento operário no contexto de expansão do capitalismo industrial, discutindo os embates resultantes da organização sindical, greves operárias, dentre outras formas de luta por direitos, como fatores indutores na elaboração da legislação trabalhista atual.
	4	(EM13CHSA402)	O valor do trabalho nos diversos sistemas produtivos.	- Categorização das diferentes formas de trabalho em diferentes sociedades, analisando estratificação e desigualdades socioeconômicas; - Discussão sobre emprego e renda em diferentes escalas e espaços da sociedade capitalista, analisando-os sob o ponto de vista da alienação do trabalho.
	4	(EM13CHSA402)	As experiências socialistas na coletivização do trabalho e estatização do emprego.	Caracterização do trabalho nas experiências socialistas contemporâneas, analisando a coletivização do trabalho e a estatização do emprego
	4	(EM13CHSA402)	Os diferentes processos de luta por direitos do movimento operário: o direito à greve e a conquistas de cidadania pelos trabalhadores.	Historicização do movimento operário no contexto de expansão do capitalismo industrial, discutindo os embates resultantes da organização sindical, greves operárias, dentre outras formas de luta por direitos, como fatores indutores na elaboração da legislação trabalhista atual.
	2	(EM13CHSA202)	As novas tecnologias de informação, automatização e robótica como fatores de transformação na economia e nas relações de trabalho.	Compreensão das mudanças impostas pelas novas tecnologias aos diferentes espaços de poder nas diversas sociedades contemporâneas, refletindo sobre os embates entre a hegemonia tecnológica e a fragmentação política e social de uma mundo cada vez mais globalizado.



	4	(EM13CHSA401)	A revolução tecnológica e da informação e as novas formas de trabalho: relações econômicas, sociais, culturais e políticas.	- Compreensão do papel do trabalho como força política, econômica, social e cultural, refletindo a construção e transformação do processo produtivo sob as diversas formas e diferentes cenários (nacional, regional, cidade e comunidade); - Análise e entendimento das interações entre os indivíduos na sociedade contemporânea da informação, identificando as novas formas de relações midiáticas que se estabelecem entre eles.
	4	(EM13CHSA403)	Influências positivas e negativas das novas tecnologias no mundo do trabalho: substituição do trabalho braçal pelo intelectual e a precarização de salários.	Compreensão das transformações tecnológicas sobre o mundo do trabalho e nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, identificando fatores de superação, ou não, da desigualdade no Brasil, especialmente nas regiões periféricas do Norte e Nordeste.
	4	(EM13CHSA401)	As transformações técnicas, tecnológicas e informacionais frente à segregação e o trabalho precarizado das populações periféricas (trabalho escravo, infantil, rural, de mulheres).	- Historicização das transformações nos sistemas produtivos e nas relações de trabalho em diversos tempos e espaços sociais, identificando as mudanças decorrentes dos processos de modernização das técnicas e tecnologias vigentes; - Discussão dos avanços tecnológicos da sociedade da informação, comunicação e automação, comparando grupos, classes e a exclusão resultante desses processos na sociedade.
	4	(EM13CHSA403) (EM13CHSA404)	As novas formas de trabalho: impactos positivos e negativos das transformações tecnológicas, técnicas e informacionais sobre as relações de trabalho na contemporaneidade.	- Entendimento sobre as transformações no mundo do trabalho e os impactos das novas tecnologias na sociedade brasileira, reconhecendo limites e possibilidades das novas formas de trabalho virtual no compartilhamento de espaços de conhecimento e na demanda por profissionais especializados; - Reconhecimento dos muitos impactos das transformações tecnológicas no mundo do trabalho, compreendendo a série de desdobramentos que se dão nos processos de produção, circulação de riquezas e na organização do trabalho e/ou vida social.



6	(EM13CHSA604)	O mundo pós-guerra e a reorganização dos organismos internacionais.	Compreensão dos motivos que levaram a criação da ONU no contexto do pós-guerra e os propósitos desta organização nas relações internacionais, reconhecendo o seu papel multilateral na arbitragem dos conflitos e no fomento à cooperação entre as nações.
6	(EM13CHSA604)	A Guerra Fria e os diversos aspectos de um mundo bipolar.	Identificação das principais organizações internacionais de cooperação econômica, política, cultural e ambiental, analisando o papel desempenhado por cada uma delas no âmbito das inter-relações entre os países no período marcado pelo bipolarismo entre EUA e URSS.
6	(EM13CHSA604)	O conflito árabe x judeus e outros embates entre nações na contemporaneidade: embates, mediações e possíveis soluções.	Discussão sobre os vários conflitos entre as diversas nações, desde as grandes guerras até a atualidade, examinando os múltiplos aspectos e possíveis formas de arbitragem na mediação dos mesmos pelos organismos internacionais.
6	(EM13CHSA606)	Características socioeconômicas da sociedade brasileira.	Entendimento sobre os diferentes parâmetros de igualdade, oportunidade e equidade na sociedade brasileira a partir de dados socioeconômicos, discutindo os problemas e as possíveis soluções no sentido de uma sociedade mais inclusiva.
6	(EM13CHSA602)	A experiência republicana brasileira	Entendimento sobre as experiências democráticas e anti democráticas no Brasil republicano, discutindo as múltiplas formas de resistência e de articulação da sociedade em defesa da liberdade, da autonomia individual e política, do diálogo construtivo e da promoção das garantias cidadãs.
6	(EM13CHSA602)	A experiência antidemocrática na América Latina.	Reconhecimento dos fundamentos teóricos, políticos e ideológicos que deram suporte à democracia na contemporaneidade, identificando e caracterizando em diversos períodos a presença de ideais não democráticos (paternalismo, autoritarismo, populismo, etc.) no âmbito da política, da cultura e na própria sociedade brasileira e latino-americana.



6	(EM13CHSA602)	A ditadura civil militar no Brasil e os movimentos sociais de resistência (ação da Igreja, movimento estudantil e as resistências no campo, movimento negro unido, o MST).	Análise do período da ditadura civil militar e os resquícios autoritários que subsistem à sociedade brasileira, identificando os impasses e as possibilidades de um diálogo construtivo em defesa dos direitos e da cidadania participativa.
6	(EM13CHSA602)	Redemocratização, Anistia, Diretas Já e a Constituição de 1988: análise histórica dos períodos de transição pós-ditadura;	Historicização e análise dos diversos movimentos contemporâneos de resistência, em defesa da democracia brasileira e do Estado de direito, na transição e no pós ditadura, discutindo os princípios norteadores que os regem.
6	(EM13CHSA602)	Impasses e desdobramentos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas na sociedade brasileira da atualidade e seus desdobramentos no Ceará	Identificação das novas formas de participação política e das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas por que passa a sociedade brasileira na contemporaneidade, reconhecendo no protagonismo juvenil uma maneira efetiva de construção da autonomia cidadã.
5	(EM13CHSA501)	As revoluções burguesas e as lutas pelos direitos individuais.	Entendimento dos novos ideais de liberdade, autonomia e cidadania que emergem com as revoluções burguesas, discutindo a questão dos direitos e deveres a que estão submetidos os indivíduos no Estado Democrático de Direito.
6	(EM13CHSA605)	Os princípios norteadores da Declaração dos Direitos Humanos e as liberdades individuais fundamentais.	Análise dos princípios norteadores da Declaração dos Direitos Humanos, identificando avanços e retrocessos na implementação das garantias individuais fundamentais do ser humano no Brasil e no mundo.



	6	(EM13CHSA603)	Estado, Governo, Democracia e exercício da soberania popular;	Diferenciação das diversas formas, sistemas e regimes políticos no tempo e no espaço, compreendendo o processo de formação política dos vários países, povos e nações; - Entendimento sobre os conceitos de Estado, Poder e Soberania, relacionando-os às decisões tomadas pelos entes representativos dentro de um território nacional.
	6	(EM13CHSA603)	Democracia versus Ditadura.	Discussão da cidadania no estado democrático de direito, compreendendo-a sob os pilares da participação política e usos consciente dos direitos e deveres civis e fazendo um paralelo com um regime ditatorial.
	5	(EM13CHSA503)	Os regimes autoritários em diversos lugares e tempos históricos: a violência do Estado e a segregação das minorias.	- Entendimento sobre a gênese histórica das diversas formas de violência em distintos tempos e lugares, percebendo nas raízes das desigualdades de ordem econômica, sociais, étnicas e de gênero as principais causas para o permanente estado de instabilidade em relação às garantias individuais; - Discussão das causas e significados da violência simbólica contra as populações historicamente marginalizadas e/ou periféricas (indígenas, quilombolas, ciganos, etc.), apresentando e avaliando mecanismos para combatê-la com base em princípios e argumentos éticos.
	5	(EM13CHSA502)	Identidade e diversidade multicultural na sociedade contemporânea: desconstruindo o mito da democracia racial brasileira.	Historicização e análise das lutas sociais ao longo da história, discutindo as devidas conquistas para as liberdades individuais e o respeito às diferenças nos diversos momentos e espaços sociais em que se promoveu a inclusão através de mudanças na legislação e/ou nas políticas públicas.
	6	(EM13CHSA601)	As desigualdades étnico-raciais no Brasil e os movimentos sociais das populações excluídas por direitos e equidade.	- Compreensão do processo histórico de exclusão dos negros e indígenas na sociedade brasileira, discutindo os embates pelo reconhecimento de direitos e os resultados desse longo processo de luta por maior inserção social; - Identificação das ações afirmativas de combate às desigualdades étnico-raciais já desenvolvidas no Brasil, analisando as políticas públicas implementadas e os resultados obtidos na redução desta exclusão.



	6	(EM13CHSA601)	Atual situação socioeconômica do indígena e do negro no Brasil.	Identificação, análise e entendimento da luta dos movimentos indígena, quilombola, cigano e demais comunidades tradicionais brasileiras, e cearenses, em defesa dos seus direitos, apontando as várias ações já desenvolvidas para a promoção da redução das desigualdades e todo o processo de luta por uma maior equidade de oportunidades dessas populações.
	5	(EM13CHSA502)	Lutas pelos direitos das mulheres.	Discussão sobre o agir ético nas relações de gênero, problematizando estereótipos, preconceitos e promovendo o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
	5	(EM13CHSA502)	O movimento negro organizado no combate ao preconceito e à discriminação.	Compreensão sobre a constituição do movimento negro na contemporaneidade, em diversos espaços e temporalidades, apresentando-o sob o ponto de vista dos seus embates e conquistas na luta contra o preconceito, a discriminação, a intolerância e a xenofobia racial.
	6	(EM13CHSA601)	Protagonismo político, econômico e social das comunidades indígenas e afrodescendentes brasileiras/cearenses: demandas e impasses da inclusão na ordem socioeconômica nas decisões políticas atuais.	Compreensão sobre a importância da população negra e indígena na formação econômica, política, social e cultural brasileira e cearense, reconhecendo os vários aspectos da identidade e da tradição presentes no ideário de construção da nação.
	3	(EM13CHSA301)	Origem e desdobramentos do movimento ambientalista no mundo contemporâneo.	Historicização do movimento ambientalista no mundo contemporâneo, reconhecendo a sua importância para políticas globais de sustentabilidade socioambiental.



3	(EM13CHSA301)	A Consciência ambiental global, ouso sustentável dos recursos naturais e os debates contemporâneos em torno do conceito de sustentabilidade.	- Análise sobre a emergência da consciência sócio ambiental na contemporaneidade, discutindo a origem dessas práticas nas instituições governamentais, empresas e entre os indivíduos; - Estudo e descrição das várias formas de uso sustentável dos recursos naturais, apontando os principais fatores de minoração dos impactos socioambientais no mundo contemporâneo; - Apresentação e entendimento das práticas de sustentabilidade e de consumo consciente, reconhecendo os benefícios ao meio ambiente.
3	(EM13CHSA305)	A Agenda 21 e a sua importância na promoção do desenvolvimento sustentável e na trajetória da política ambiental no Brasil.	Análise do papel da Agenda 21 (um dos principais resultados da ECO-92), na adoção de medidas socioambientais responsáveis, discutindo em escala global, nacional e local os impactos de suas ações em defesa do meio ambiente.
3	(EM13CHSA305)	O Acordo de Paris e os compromissos firmados entre os signatários no combate aos impactos das mudanças climáticas.	Compreensão da relevância histórica de eventos como a Conferência sobre o Meio Ambiente (1972), Eco-92 (1992), Acordo de Paris (2018), dentre outros fóruns de discussões ambientais, ressaltando a emergência dos temas da ética e consciência socioambiental, bem como do consumo consciente entre os organismos internacionais.
3	(EM13CHSA305)	O papel da ONU e dos organismos internacionais na mediação dos conflitos e na defesa de práticas ambientais sustentáveis.	Entendimento do contexto de formação dos principais organismos internacionais (ONU, União Européia, MERCOSUL, etc.), discutindo o seu papel de regulação nas relações internacionais e na defesa de práticas ambientais sustentáveis.
3	(EM13CHSA305)	Os diferentes modelos socioeconômico e os seus impactos no uso dos recursos naturais e promoção da sustentabilidade ambiental do planeta.	Enumeração e contextualização dos diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais de forma sustentável, comparando-os sob o ponto de vista dos indicadores de sustentabilidade.
3	(EM13CHSA302)	Agronegócio e a questão indígena.	O avanço do agronegócio em áreas limítrofes às terras indígenas frente à necessidade de exploração sustentável dos recursos naturais em áreas de reserva.



ANEXO C – EMENTA SERIADA DA DISCIPLINA CULTURA DIGITAL



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

UNIDADES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS



ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL - EEMTI



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

EXPEDIENTE

Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

ACOMPANHAMENTO E SUPERVISÃO (CEDTI/COETI/SEDUC)

Gezenira Rodrigues da Silva
Daniela Bezerra de Menezes Gomes
Teresa Márcia Almeida da Silveira
Maria Nahir Batista Ferreira Torres
Newton Malveira Freire
Anna Karina Pacífico Barros
Maria Socorro Braga Silva
Raquel Almeida de Carvalho Kokay
Luana Mara Diogo

UNIDADES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS

EMENTAS - CULTURA DIGITAL

1ª Série - LETRAMENTO DIGITAL

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Desenvolver conhecimentos que possibilitem as/os estudantes interagirem de forma crítica com os ambientes virtuais, tornando-os capazes de interpretar e produzir conteúdos educacionais relevantes.

Objetivos Específicos: Conhecer os principais desafios das novas tecnologias.

Dominar múltiplas habilidades de leitura e escrita.

Orientar a interação com conteúdos compartilhados em meio virtual.

JUSTIFICATIVA

Cada vez mais cedo as crianças são introduzidas às novas tecnologias e seus ambientes virtuais. A interação das/dos adolescentes acontece em grande parte pelas redes sociais, mas estas são, na maioria dos casos, espectadoras/es e consumidoras/es passivas/os. Aprender a ler e escrever em ambiente virtual significa dominar as redes de forma ativa, sendo possível aprender e trabalhar nesse ambiente.

OBJETOS do Conhecimento

1. Surgimento das novas tecnologias

2. Ambientes virtuais e seus principais desafios

3. Comunicação eletrônica

4. Ler e escrever em ambientes digitais

5. A importância de checar fontes

6. Criação de conteúdo, uma nova profissão

OBJETIVOS da Aprendizagem

Competência: Acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Habilidade: Interpretar de maneira crítica conteúdos digitais, sejam imagens, textos ou vídeos e criar conteúdos.

RECURSOS Didáticos

- Computador
- Datashow
- Slides
- Vídeos comentados
- Textos

AVALIAÇÃO

Participação nas atividades propostas.

**SUGESTÃO
PRODUTO
FINAL
CULMINÂNCIA**

Criar uma conta no Instagram para compartilhamento de conteúdo didático com foco no ENEM.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. Anais SIELP, Uberlândia, Volume 2, Número 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração Z. Calidoscópio, São Leopoldo, Volume 9, Número 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>

UNIDADES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS

EMENTAS - CULTURA DIGITAL

2ª Série - CIDADANIA DIGITAL

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Compreender como os ambientes digitais são espaços vinculados à escola e à comunidade e como utilizar isso à favor destas.

Objetivos Específicos: Analisar a relação entre desigualdade social e exclusão digital e os impactos disso para o desenvolvimento da sociedade.

Buscar formas de aproximar a comunidade da escola por meio de ferramentas digitais.

Criar conteúdos digitais que privilegiem o conhecimento.

JUSTIFICATIVA

Os ambientes virtuais estão presentes na vida de quase 65% das/os brasileiras/os, tornando-se necessário pensar de maneira consciente direitos e deveres bem como as relações sociais no contexto digital. Conhecer os desafios da inclusão digital é o primeiro passo para encontrar soluções que visem diminuir as desigualdades sociais por meio do acesso aos conhecimentos disseminados por meio de ferramentas digitais.

OBJETOS *do Conhecimento*

1. Desigualdade social e exclusão digital.
2. Escola como espaço de inclusão digital.
3. Conectando a comunidade.

4. Informação na era digital.
5. Podcast como ferramenta de comunicação.
6. Desenvolvimento social na era digital.

OBJETIVOS *da Aprendizagem*

Competência: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Habilidade: Criar conteúdos através de ferramentas de comunicação digital com o intuito de partilhar informações e conhecimentos com a escola e a comunidade.

RECURSOS *Didáticos*

- Computador
- Datashow
- Slides
- Vídeos comentados
- Textos

AValiação

Participação nas atividades propostas.

**SUGESTÃO
PRODUTO
FINAL
CULMINÂNCIA**

Criar um podcast de entrevista, visando conhecer melhor o corpo docente e discente da escola, além de personalidades importantes da comunidade.

REFERÊNCIAS

PONTE, Cristina. Cidadania e escola no contexto digital. e-Curriculum, São Paulo, Volume 18, Número 2, p. 501-522, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47975/32208>

CARNEIRO, Flávia Cardoso; MARINHO, Simão Pedro Pinto. Dispositivos móveis e a formação para a cidadania digital: o desafio de família e escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7., 29 out.-01 nov. 2018, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE): SBC, 2018. p. 1003-1012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/44120>

UNIDADES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS

EMENTAS - CULTURA DIGITAL

3ª Série - TECNOLOGIA E SOCIEDADE

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Compreender a relação entre tecnologia e sociedade a partir de uma investigação histórica, visando desenvolver uma relação crítica entre as/os estudantes e as tecnologias digitais.

Objetivos Específicos: Conhecer a relação entre tecnologia e política por meio de um debate sobre neoliberalismo.
Debater sobre as novas formas de poder que surgem com a revolução digital.
Utilizar as redes sociais como mecanismo de aprendizado.

JUSTIFICATIVA

No século XXI as tentativas de pensar criticamente as sociedades contemporâneas costumam passar por suas relações com as tecnologias e na sala de aula não é diferente. Contextualizar as novas tecnologias com questões geopolíticas colaborando para o desenvolvimento crítico das/os estudantes, capacitando para debates tanto no âmbito social como em avaliações externas como o ENEM.

OBJETOS do Conhecimento

1. Revolução digital e neoliberalismo.
2. O poder das fake news.
3. Controle digital na contemporaneidade.

4. A “cultura” do cancelamento.
5. A epidemia da dependência digital.
6. As redes como espaço de empoderamento.

OBJETIVOS da Aprendizagem

Competência: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Habilidade: Utilizar os espaços virtuais, fruto das novas tecnologias, como local de disseminação de conhecimento tecnológico pensado como saber vinculado à sociedade.

RECURSOS Didáticos

- Computador
- Datashow
- Slides
- Vídeos comentados
- Textos

AValiação

Participação nas atividades propostas.

**SUGESTÃO
PRODUTO
FINAL
CULMINÂNCIA**

Criar uma conta no Instagram para divulgar pequenos negócios da comunidade onde a escola está inserida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. Ciência, tecnologia e sociedade; trabalho e educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 99-112, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/dqq6HYJTdnXhyQCwKfKxvGd/?format=pdf=pt> KOHN, Karen.

MORAES, Cláudia Herte de. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 2007. Disponível em: <https://bityli.com/FyestZcn>.