



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÁVILLO DE LIMA FERREIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE ONTOLÓGICA**

FORTALEZA

2024

DÁVILLO DE LIMA FERREIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA
ANÁLISE ONTOLÓGICA

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

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo.

FORTALEZA

2024

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)

- F44e Ferreira, Dávillo de Lima.
O ensino de História e suas implicações no contexto escolar: uma análise ontológica / Dávillo de LimaFerreira. – 2024.
113 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo.
1. Ensino. 2. História. 3. Ontologia marxiana. I. Título.

CDD 370

DÁVILLO DE LIMA FERREIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA
ANÁLISE ONTOLÓGICA

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

Aprovada em: 26/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo. (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho a todos os indivíduos que não tiveram acesso à educação. Minha escrita 'acadêmica' é para o entendimento destes que tiveram seus sonhos engavetados e jornadas silenciadas. O que nos difere é apenas uma palavra: oportunidade;

Dedico aos professores brasileiros que, cotidianamente, encaram o desafiador contexto de sala de aula que nos assola e esgota. Orgulho de ser parte de uma categoria que não para de lutar por direitos!

À toda minha família, pelo esforço hercúleo de me conduzir até aqui, colecionando privações, mas com amor e compreensão devida; embora nossa história tenha espinhos;

A Celso Canholi Júnior, a quem amo incondicionalmente, minha sensatez para a intempérie. Para expressar o que sinto, a palavra é vã;

Aos trabalhadores, em especial os LGBTQIA+, de todo o mundo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela vida! Sempre lhes serei grato. Minha mãe, Maria de Lourdes Lima Ferreira, sinônimo de aconchego, inspiração e coragem. Mulher que combateu de modo pungente um câncer. Você é a mulher da minha vida, e, hoje, o meu amor maior! Como é bom estar escrevendo essas palavras. Há um tempo atrás, isso não seria possível. Muito da nossa história se ressignificou, dialeticamente. Meu muito obrigado, sobretudo, por ter priorizado a minha formação, dando todo o suporte humano para chegar até aqui. Sei que você retirou de si para fornecer-nos o que havia de melhor dentro das possibilidades. Nossa relação é inquebrantável.

Ao meu pai, Luiz Marques Ferreira, obrigado pelo pai que você é. Jeitinho bruto, mas brincalhão. Impaciente, mas de coração mole (Ô, coração danado!). Todos os dias, você tirava o que tinha daquela oficina mecânica para me aportar alimento e xerox da faculdade. São essas pequenas coisas, por exemplo, que circunscrevem a nossa existência.

À minha irmã Danyelle que me apoia bastante e torce por mim na primeira fila desde sempre. Mulher de confiança irrestrita. Obrigado por tanto!

Ao meu irmão Daniel que mesmo distante, sei que torce por mim também.

Ao meu companheiro Celso Canholi Júnior, amor genuíno, meu porto seguro, melhor parceiro de viagens, te agradeço por me suspender quando sou algoz de mim mesmo. Sou afortunado de tê-lo em minha vida! Seu amor atingiu o patamar mais elevado a que tive acesso. Te amo!

À minha orientadora, Professora Dra. Francisca Maurilene do Carmo, dona de uma simplicidade que encanta, minha referência de intelectual, exemplo de tranquilidade, de madura sensibilidade e, não por menos, de ternura e garra. Muito obrigado pela oportunidade, pela confiança depositada em mim, pela autonomia relativa, mas sobretudo pelo rigor do exame sempre atento, além da disponibilidade e contribuições valiosas que me indicaram caminhos preciosos para a pesquisa. Sem você, eu não conseguiria.

Aos professores participantes da banca examinadora, Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves e Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, por vocês nutro uma admiração gigante! Aprecio e acato cada palavra proferida, cada análise e sugestão lançada. Obrigado pelo tempo e estimadas colaborações. Vocês são imprescindíveis para a formação docente cearense/brasileira.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), fonte de conhecimento à serviço da classe trabalhadora. Espaço que semeou minha vida acadêmica, onde me foi apresentado o marxismo. Profunda gratidão!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFC, por ser uma casa para nós estudantes. Espaço formidável, produtor do conhecimento, eivado de discussões importantes e necessárias.

À Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade e a todos que a constituem, fazendo a diferença com suas pesquisas. É neste espaço em que os corajosos se dão as mãos na caminhada contra a corrente. Com vocês a luta por uma nova sociabilidade é plena de sentido.

Aos Professores da Linha, Valdemarin Coelho Gomes, Josefa Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo e Osterne Nonato Maia Filho, agradeço as contribuições em minha formação. Todo meu respeito, reconhecimento, gratidão e plena admiração. Vocês são potentes!

À Professora PhD Susana Jimenez, orientadora mor de todos nós pupilos do IMO. Você é e sempre será a nossa matriarca, a gênese de tudo. Para mim é um privilégio dividir o dia 22 de junho contigo. Por você, respeito e carinho incondicional!

À Professora Dra. Betânia Moreira de Moraes, uma mulher grandiosa, de generosidade exemplar. Agradeço a oportunidade que me foi dada em 2009, com a minha 1ª bolsa de Iniciação Científica na Universidade Estadual do Ceará. Você colaborou para eternizar o marxismo em mim.

Aos colegas de PPGE e ELUTA: Felipe, Iara Rute, Karla Érika, Manoel Messias, Maria Francisca e Valdísia. Vocês ajudaram a aliviar a tensão com uma palavra amiga quando necessário.

À Maiê e ao Difuso, meus filhos felinos, a quem tanto amo e que me ajudam a desopilar dando carinho e chamego nesse processo solitário de escrita. Papai ama!

Aos trabalhadores que fazem a FACED, sobretudo aos funcionários invisibilizados, servidores/TAES, que lutam bravamente contra as péssimas condições de trabalho e arrocho salarial, mas também pela ampliação de direitos em uma greve unificada para garantir o básico e urgente. Avante, camaradas!

Às minhas tias, Gertrudes e Fátima, mulheres que tanto admiro e amo! Vocês são a representação de bravura feminista e sinônimo de preciosidade. Tenho orgulho de ser vosso sobrinho!

À minha amiga Diana Machado, que desde a graduação, encorajou-me a não desistir de tentar o Mestrado na UFC. Lembro de suas palavras com carinho e que ecoaram em um momento definitivo em minha trajetória, sobretudo quando do resultado da seleção de ingresso ao curso. Coisa boa a gente não esquece!

À Ana Cristina Guilherme e Gardênia Baima, mulheres de fibra, patrimônio da luta sindical de Fortaleza, do Ceará, do Brasil e quiçá do mundo. Com vocês, aprendo todo dia a transgredir as minhas determinações de classe, aprendo também a lutar pela coletividade e a imprimir a história da classe trabalhadora junto à minha identidade!

Ao SINDIUTE, espaço combativo de militância incansável, que colaborou na prática com esse texto, na luta por uma educação verdadeiramente pública, gratuita, laica e de qualidade!

Aos meus primos, Gilvânia, Geyziane, Alex, Douglas, Denison, Itálo e Lívia, pela resistência fraternal estabelecida em tempos de negacionismo, mas para além disso, pela parceria em si de longa data. Amo todos vocês!

Às minhas amigadas históricas: Natasha, Cris, Andreza, Adele, Thayana, Nágela, Krishna, Max, Alyne Kelly, Rosilene, Juliana, Flávio, Gracinha, Alan, Aline, Dani, Cecília, Karine, Sâmia, Taynar, Djamarah e Suellen, grato pela afeição indelével e carinho permanente. Sou muito feliz com vocês!

Aos meus afilhados Bruna e Léo, pelos momentos de distração, pelo entendimento da ausência, pelo afeto partilhado, mas sobretudo por me chamar para jogar UNO. Sim, novelo não é de lã!

À Britney Spears, minha rainha e diva pop, meu exemplo de resiliência.

Às minhas amigas da escola e da vida que me inspiram a ser um professor melhor que ontem, além disso, que me acolhem: Camila, Daiana, Lisiane, Yasmin e Rafaela. Vocês me energizam por diversas vezes e motivos!

A todos os meus alunos, sem exceções, todo esforço e empenho é para e por vocês!

A todos os professores que passam pelo meu caminho, me atravessaram com o saber e de algum modo estão vivos em mim!

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, pela concessão do afastamento parcial para estudos no período de 24 meses. Por fim, agradeço também à Escola Municipal Professor Clodoaldo Pinto, a qual aprendi na prática a ser Pedagogo, perfazendo, especificamente, nesta função minhas primeiras vivências, além das trocas e aprendizagens, deixando meu legado para a comunidade em que nasci e cresci.

Todo tempo é tempo de mudança – mas alguns são mais do que outros. Todo tempo é tempo de conflito – mas há momentos históricos em que as tensões e os conflitos isolados que caracterizam a experiência cotidiana subitamente se aglutinam num fenômeno mais amplo e abrangente, que “ameaça a ordem social”. Nesses momentos as queixas individuais havia muito existentes se transformam numa crítica global ao sistema de poder. Desafiam-se as pressuposições das elites acerca do mundo. O que foi moral torna-se imoral; o que foi certo torna-se errado; o que foi justo torna-se injusto. Novos discursos sobre a sociedade dão consistência e organização a noções ‘revolucionárias’, reivindicando o status de verdade. Esses são exemplos perigosos e estimulantes: tempos de heróis e mártires, heresias e ortodoxias, revolução e repressão. Alguns arriscam suas vidas em nome do mundo nascente, outros, em defesa do mundo que está morrendo. Tempos como esses são tempos de revolução. Mas quando os grupos no poder se apropriam dos discursos radicais, expurgando-os de sua radicalidade, e tentam reduzir as pressões vindas de baixo por meio de reformas, cooptação e repressão – enquanto formam novos blocos de poder e coalizões -, as revoluções sociais são por vezes evitadas. Se há um preço a pagar pelas revoluções, também há um preço a pagar pelas reformas e pela acomodação. (COSTA, 1998, p. 23).

RESUMO

A presente pesquisa tem como relevância social e científica o entendimento de que a História se constitui como área das ciências humanas que percebe o homem enquanto agente modificador do mundo social numa relação dialética. A nosso ver, a História é movimento, que se constitui através de crises, revoluções, rupturas e contradições. Esta dissertação admite, de modo geral, o objetivo de compreender a concepção de história para o Marxismo e as implicações na educação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, verificando a apropriação dos conceitos históricos-científicos para a formação do sujeito, e por fim, analisar, por meio da ontologia marxiana, o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, propondo atividades educativas de caráter emancipador. Com o intuito de alcançar uma investigação que desvele o real, adota-se como modo de fazer pesquisa neste texto, o teórico-bibliográfico com pesquisa empírica com a apresentação de atividades pedagógicas – atividades educativas emancipadoras de acordo com os estudos de Tonet – uma espécie de memorial no ensino de História nos anos iniciais, perspectivada no legado marxiano. Para fins didáticos, apoiamos-nos em autores que buscam o resgate do caráter revolucionário do marxismo e evidenciam o legado marxiano como uma ontologia do ser social, tais como: Lessa (2008), Tonet (2005) (2008), Netto (2011), e sobretudo os autores clássicos que alicerçam nossa pesquisa como Marx (2004) (2015) e Lukács (1978) (1979) e outros. Para tanto, compreende-se o Trabalho, categoria fundante do ser social, como premissa basilar deste estudo. Considera-se, ademais, a valorização dos conhecimentos histórico-científicos, mas também aponta que o ensino de História segue a lógica da degeneração do gênero humano, além da fragmentação do conhecimento acumulado ao longo do decurso histórico, secundarizado no espaço escolar brasileiro. À guisa de conclusão, indica que há possibilidades e limites no trabalho docente, mas que é possível aplicar atividades educativas emancipadoras com o intuito de articular a classe trabalhadora à luta pela superação do capitalismo, pois a necessidade de se ter como horizonte a emancipação humana enquanto projeto maior, no contexto hodierno da sociabilidade posta, é urgente.

Palavras-chave: Ensino; História; Ontologia marxiana.

ABSTRACT

The social and scientific relevance of this research lies in the understanding that History is an area of the human sciences that sees man as an agent who modifies the social world in a dialectical relationship. In our view, history is movement, which is constituted through crises, revolutions, ruptures and contradictions. The overall aim of this dissertation is to understand Marxism's conception of history and the implications for school education in the early years of elementary school, verifying the appropriation of historical-scientific concepts for the formation of the subject, and finally to analyze, through Marxian ontology, the teaching of history in the early years of elementary school, proposing educational activities of an emancipatory nature. In order to achieve an investigation that unveils the real, the mode of research adopted in this text is the theoretical-bibliographical with empirical research with the presentation of pedagogical activities - emancipatory educational activities according to Tonet's studies - a kind of memorial in the teaching of History in the early years, from the perspective of the Marxian legacy. For didactic purposes, we rely on authors who seek to rescue the revolutionary character of Marxism and highlight the Marxian legacy as an ontology of social being, such as: Lessa (2008), Tonet (2005) (2008), Netto (2011), and above all the classic authors who underpin our research such as Marx (2004) (2015) and Lukács (1978) (1979) and others. To this end, Labor, the founding category of social being, is understood as the basic premise of this study. It also considers the value of historical-scientific knowledge, but also points out that the teaching of history follows the logic of the degeneration of the human race, as well as the fragmentation of knowledge accumulated over the course of history, which is sidelined in Brazilian schools. By way of conclusion, he points out that there are possibilities and limits in teaching, but that it is possible to apply emancipatory educational activities with the aim of articulating the working class in the struggle to overcome capitalism, because the need to have human emancipation as a major project as a horizon, in today's context of postulated sociability, is urgent.

Keywords: Teaching; History; Marxian ontology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Alunos em visita ao Museu do Ceará	67
Figura 2 – Alunos de uma escola pública francesa em visita ao Castelo de Versalhes	70
Figura 3 – Reportagem com o professor em planejamento durante o período pandêmico	70
Figura 4 – Aula de campo acerca da temática Fortaleza Belle Époque	71
Figura 5 – Aluno leitor e o cordel que versa sobre a Colonização	72
Figura 6 – Aluna leitora com o cordel biográfico de Olga Benário	72
Figura 7 – Atividade expositiva dialogada sobre diversos temas históricos a partir da literatura de cordel	73
Figura 8 – Confecção coletiva do título de eleitor como recurso pedagógico	74
Figura 9 – Simulação da votação eleitoral	74
Figura 10 – Discussão sobre Patrimônio Histórico Cultural	75
Figura 11 – Africanidades: contação da antiga lenda africana do baobá	75
Figura 12 – Visita à exposição “Sobre a cor da sua pele”	76
Figura 13 – Oficina sobre história da arte cearense	77
Figura 14 – Visita ao Museu da Indústria	78
Figura 15 – Visita ao Cine Teatro São Luiz	78
Figura 16 – Atividade de resgate da cultura indígena: “Vidas indígenas importam”	79
Figura 17 – Aula de campo na Praça do Ferreira	80
Figura 18 – Africanidades: confecção de máscaras africanas e sua história	81
Figura 19 – Africanidades: resgate histórico da dança africana	82
Figura 20 – Oficina de cartazes sobre “A história dos povos africanos e seus costumes”	83
Figura 21 – Socialização dos cartazes sobre “A história dos povos africanos e seus costumes” produzidos pela turma	83
Figura 22 – Debate sobre Direitos Raciais	84
Figura 23 – Leitura inicial à aula de Ditadura Militar	85
Figura 24 – Fotografia no Museu da Memória e dos Direitos Humanos em Santiago – Chile.....	86
Figura 25 – Aula expositiva dialogada: memória, história e patrimônio	87
Figura 26 – Visita ao Memorial Rodolfo Teófilo na Seara da Ciência – UFC (Campus do Pici)	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetos de conhecimento de História – BNCC (anos iniciais)	57
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CIA	Agência Nacional de Inteligência
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EMANCIPA	Grupo de Pesquisa Interinstitucional
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMO	Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário
SECITECE	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior
SINDIUTE	Sindicato União dos Trabalhadores em Educação do Município de Fortaleza
THC	Teoria Histórico Cultural
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIPACE	Escola Superior do Parlamento Cearense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA PARA O MARXISMO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	27
2.1 Bases onto-históricas do Trabalho: a questão do ser social.....	29
2.2 A historiografia e o pensamento marxista em debate.....	38
3 A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS-CIENTÍFICOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	47
3.1 Conceitos espontâneos e científicos: categorias base para o ensino de História.....	48
3.2 O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise ontológica.....	54
3.3 O ensino de História em si: discussão basilar.....	54
3.4 Atividades educativas emancipadoras: uma tarefa de classe eminente.....	61
4 ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS: APORTES ACERCA DE LIMITES E POSSIBILIDADES.....	67
CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXO A – PLANOS DE AULA.....	98
ANEXO B – FICHA DE MATRÍCULA COM AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM DOS ALUNOS – ENSINO FUNDAMENTAL.....	112

INTRODUÇÃO

[...] o estudo de Marx sobre o capitalismo contém uma quantidade enorme de material histórico, exemplos históricos e outros materiais relevantes para o historiador. (Hobsbawm, 2013, p. 222)

Aproximamo-nos do referencial marxista desde a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), quando ao fim do ano de 2008 demos início à nossa participação no grupo de estudos do IMO¹ (Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário), intitulado *Introdução à Filosofia de Marx*, e ministrado, na ocasião, pela Professora PhD Susana Jimenez, então Diretora Geral do grupo. Em janeiro de 2009, pleiteamos, neste instituto acadêmico, uma bolsa de pesquisa de iniciação científica vinculada à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)², quando passamos a integrar com vínculo acadêmico formal sob a supervisão da Professora Dra. Betânia Moraes.

Desde então, adotamos o referencial em nossa práxis, quando assumimos, no ano de 2009, o Centro Acadêmico de Pedagogia Lauro de Oliveira Lima (CAPE) e em 2011 a presidência do Diretório Central de Estudantes da UECE (DCE-UECE). Por fim, já no campo profissional, enquanto docente efetivo da rede de ensino de Fortaleza, em 2020, compondo o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SINDIUTE)³. Em todas as entidades de luta que estivemos, travamos debates e formações marxistas. Mais recentemente, no ano de 2021, realizamos uma tutoria em um curso a distância organizado pelo sindicato aqui citado em parceria com a Escola Superior do Parlamento Cearense (UNIPACE)⁴, quando na ocasião promovemos uma formação sindical continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e percebemos a lacuna dos mesmos na formação político-histórica geral.

É válido dizer que passamos pouco mais de uma década longe dos espaços da

¹ O Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO foi inaugurado em 1993, sob um convênio de cooperação firmado entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT- Ceará) com o lema: *O conhecimento a serviço da classe trabalhadora*.

² A Funcap é uma agência de fomento à pesquisa, criada pela Lei 11.752, de 12 de novembro de 1990 e alterada pela Lei nº 15.012, de 04 de outubro de 2011, está vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará (SECITECE). Sua missão é de fomentar a pesquisa no estado do Ceará, bem como a formação e capacitação dos recursos humanos.

³ Atualmente ocupamos o Cargo Titular de Diretor de Gênero e Diversidade Sexual na atual gestão do Sindicato de Professores da rede municipal de ensino de Fortaleza (2020-2024).

⁴ A Unipace é uma instituição educacional que oferece cursos de pós-graduação, idiomas e programas de qualificação, bem como outros projetos educacionais.

universidade, no entanto, sentimos necessidade formativa e decidimos nos reaproximar do grupo acadêmico. Foi então que os cine-debates promovidos em tempos de afastamento social e as *lives* e palestras proferidas pelo Grupo de Pesquisa Interinstitucional – EMANCIPA, nos deu fôlego para retomar este desafio. Contudo, foi na experiência de acompanhar os estágios supervisionados da Universidade Federal do Ceará (UFC) junto à Professora Josefa Jackline Rabelo, que conseguimos efetivar nossas produções acadêmicas dadas em nossa experiência docente com uma publicação na Revista Eletrônica Arma da Crítica⁵.

Hobsbawm ressalta que a História precisa tomar suas rédeas e lembrar o que os outros esquecem. Essa máxima, lembra-nos quando, por ocasião estivemos no *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos* em Santiago - Chile, pois ao adentrar no espaço havia uma inscrição na parede que dizia: *O museu é uma escola* (tradução nossa). Tal museu recuperava os difíceis tempos de Ditadura Pinochet no Chile. Em uma conversa que tivemos com o curador do espaço, ele nos disse que é para que aquela história não se repetisse jamais! Aos nossos olhos, essa mensagem nos dá uma ideia de dias melhores, mas não é o que encontramos na prática. No Chile, assim como na América Latina como um todo, há uma deflação, poucos recursos para o campo social e crise econômica – aqui em escala global.

Diante do exposto, decidimos regressar nossos estudos de maneira sistemática, agora pleiteando um espaço na Pós-Graduação em Educação. Para tanto, realizamos um levantamento das produções bibliográficas que localizavam a temática aqui pretendida, para que pudéssemos avançar nas discussões, assim como na nossa prática docente. Nossa temática, pautada de forma preliminar, surgiu ainda em nossos estudos durante o curso de graduação, mas foi, sobretudo, na especialização em *Metodologia do ensino de História e Geografia* que tivemos acesso teórico mais intenso aos fundamentos históricos, que hoje nos impulsiona à necessidade de ampliar o objeto em estudos mais aprofundados.

Ao ingressar no Mestrado, definimos que este estudo apresenta como escopo fundamental o interesse em desvelar a importância da História para a obra marxiana, compreendendo a defesa de que esta categoria assume um caráter de centralidade no estatuto e método de Marx.

A presente investigação tem o intento de analisar a categoria História para o marxismo, dando enfoque na ação docente sobre o componente curricular de História nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando, durante a discussão, o esvaziamento científico do espaço da sala de aula. Para tanto, nossa análise se colocará sob à luz da

⁵ A saber: www.armadacritica.ufc.br

ontologia marxiana.

Há também uma necessidade de compreender como nosso objeto de estudo aparece na relação com a apropriação do conhecimento. Como docente, percebemos, junto a nossos pares, o amplo desestímulo para o efetivo ensino do referido componente escolar, pois o mesmo é, por vezes, negligenciado nos projetos escolares, e encontra-se baseado em um currículo pautado por um calendário letivo, que prioriza datas comemorativas que atendem às demandas atreladas ao viés ideológico contemporâneo da sociedade brasileira.

Destarte, o conteúdo científico em si, não chega aos alunos, muito menos é aprimorado nessa sociabilidade. Por conseguinte, lançamos mão de alguns questionamentos: 1) Qual é o importante papel da escola e do professor no atual contexto social, político e econômico? 2) Quais são os conhecimentos sistemáticos que os nossos alunos têm acesso para ocupar o mundo do trabalho? 3) Como podemos ultrapassar o modelo imediatista de ensino para, então, ressignificar a formação dos indivíduos voltada para uma prática que vise a emancipação humana? 4) Podemos construir uma percepção de sociedade que supere o atual modelo societal vigente?

Nossa questão se evidenciou devido o cenário mundial que enfrentávamos desde 2020: uma grave crise humanitária e sanitária em consequência da pandemia de COVID-19⁶. Embora o avanço das tecnologias e da ciência tenha possibilitado, aparentemente, o acesso ao mundo digital, é em tempos de crise do capital que se escancara o processo de acumulação de alguns e se aprofundam as desigualdades do sistema do capital que reverberam de maneira tão brutal para a classe trabalhadora.

Por conseguinte, percebemos que a formação do educando se encontra arrolada ao desenvolvimento de competências e habilidades apartadas de uma condição crítica da realidade na sua totalidade, e está, acima de tudo, atrelada a um discurso falacioso acerca de categorias, como por exemplo, a cidadania, e, além disso, este nos apresenta a uma ideia ilusória de que não há necessidade de mudança radical da sociabilidade posta. Ademais, Jimenez (2005, p. 64, grifos do autor) adverte que:

As múltiplas teorizações que passam a desenhar o cenário da formação docente representam, então, a renúncia a uma perspectiva educacional fundada nas ideias de trabalho e práxis social, abdicando da formação de uma consciência crítica que aponte para a superação do capital, isso feito pela introdução ou (principalmente) reedição de categorias não classistas que atendem, por exemplo, pelas denominações

⁶ Ademais, especificamente no Brasil, a situação era de calamidade pública. Mais de 700 mil brasileiros perderam a vida, muitas crianças fora do chão da escola sem proteção social alguma, desemprego em massa, trabalho precarizado, violência urbana crescente, pobreza e miséria social latentes, e tantas outras mazelas que compõem esse contexto social de barbárie.

de globalização, holismo, cidadania, planetariedade, sustentabilidade, dialogicidade, transdisciplinaridade.

Evidenciamos em nossa prática enquanto docente do 3º ano do ensino fundamental na esfera pública, que o ensino de História, nos moldes educacionais correntes, constitui-se como impróprio à uma formação que contribua para o conhecimento universal, ponderando que a formação escolar de modo geral na contemporaneidade, é partidária da mercantilização do ensino. Na perspectiva de que vivemos em uma sociedade de classes antagônicas, onde uma minoria detém os meios de produção e tem acesso à riqueza historicamente acumulada, e por outro ângulo, uma maioria absoluta apenas tem acesso à apropriação do patrimônio produzido pela humanidade de maneira limitada, intuímos que é negado aos filhos da classe trabalhadora os conhecimentos histórico-científicos no seio da escola pública.

Notamos que a formação docente está inteiramente subsumida às demandas do capital, com materiais rasos, sem rigor científico, em consonância com as novas políticas educacionais nefastas, a saber a BNCC⁷, desvelando a ausência de compromisso com a real importância da vida do filho trabalhador, além de que, há interesse de lucrar com as editorações e apostilamentos de materiais didático-escolares.

Na mesma esteira do que já foi colocado, comprovamos que a qualificação inicial dos pedagogos nos cursos de graduação, pouco pautam o componente curricular de História em seu currículo acadêmico, e muito menos esse assunto versa na formação continuada dos docentes quando estes atuam no mercado de trabalho, sobretudo na esfera pública. Tal desserviço é intencional a nosso ver.

No ensino de História, os fatos históricos, contextualizados no tempo e espaço, constituem-se em excelentes meios para questionamentos a respeito das situações sociais, políticas, econômicas e culturais vividas hoje, pois é através do passado que se compreende o momento atual e se vislumbra o futuro. Logo, os conhecimentos históricos permitem ao professor problematizar o que está posto no mundo contemporâneo (a exemplo das guerras imperialistas que ocorrem em 2023), realizando uma prática que ultrapasse a mera transmissão do conhecimento linear que gera o imobilismo e oportunize aos alunos ações mais dinâmicas e concretas.

É imperativo um novo sentido, que deve ser criado, para o conhecimento histórico no meio social. Acreditamos que devemos nos apoiar no legado de Marx, Engels e outros

⁷ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que institui o conjunto de aprendizagens mínimas para os alunos da Educação Básica.

teóricos marxistas, a fim de responder as transformações e relações da sociedade com uma perspectiva que parta da História.

Afirmar que as relações políticas e econômicas precisam ser tratadas na escola, sobretudo a escola pública, com a participação efetiva dos filhos da classe trabalhadora, é formar uma consciência social importante para a larga transformação social. Tal questão se inicia na sociedade, contudo, a escola e a sala de aula se configuram com um espaço micro e que reproduz o modelo societal vigente.

Tendo em vista a formação de um sujeito coletivo, crítico-social, é papel dos docentes, sobretudo dos que lecionam História (aqui tratamos do componente curricular escolar em si), pautar a exploração tatuada na vida e na realidade social dos discentes, buscando refletir o presente a partir dos conhecimentos históricos acumulados, ou seja, ter o ensino de história como instrumento que defenda a prática crítica e revolucionária dos indivíduos em sociedade, num conjunto coletivo. Afinal, imprimir significado e sentido ao ensino, ampliando o conhecimento histórico para atualidade é tarefa primordial do docente.

O conhecimento apreendido de que as construções sociais e seus elementos durante a linha do tempo, nos revela que é possível construir uma história no tempo presente com diversas possibilidades de mudança social. Para tanto, é necessário desenvolver a criticidade dos alunos, sobretudo com o que ocorre na atualidade, a exemplo da formulação de leis burguesas ou o fim de outras legislações consideradas importantes para os Direitos Humanos, guerras no Oriente e Europa, por fim, questões sensíveis ao gênero humano.

O que dizemos aqui é: conhecer a história da luta de classes não é só um discurso, mas sim uma articulação para formar novas consciências críticas sobre o real, pois aquilo que parece impossível, utópico, pode ser uma realidade.

Efetivamente, de modo abreviado, reiteramos que não há possibilidades para a realização de uma formação humana integral sob o modo de produção capitalista, cuja lógica de exploração do homem pelo homem nega o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sócio-histórico produzido, fornecendo as necessidades básicas de aprendizagem necessárias para manutenção do *status quo*.

A presente temática tem como relevância social e científica o entendimento da História enquanto ciências humanas que percebe o homem como agente modificador do mundo social numa relação dialética. A nosso ver, a História é movimento, sobretudo dialético, que se constitui através de crises, revoluções, rupturas e contradições. É importante também entender que essa se consolida na apropriação do que o homem elaborou no passado, e permite que este mesmo homem produza novas possibilidades e situações transformando a

realidade em que estamos inseridos. Mas muito além disso, a história é o presente como nos diz o próprio Marx no ano de 1859 em sua obra *Para Crítica da Economia Política*: “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.” (MARX, 2008, p. 264).

Além disso, buscamos desvelar o projeto vivo do capital, no qual visa negar o conhecimento socialmente acumulado, em que elabora uma educação mercadológica que não ultrapassa os limites do sistema produtivo, reduzindo o saber e que se ocupa em mistificar o real, sendo administrada em doses homeopáticas. Nesse cenário, a educação finda em exercer função reprodutora dos interesses e da lógica do capital.

As ideologias anunciam a História como ciência de segunda classe, numa caminhada que fortalece uma compreensão limitada, fragmentada do conhecimento e que elimina qualquer postura crítica. A prática docente deve direcionar para a visão crítica da sociedade, que é regulada por um viés ideológico e imposta por uma ordem dominante. O ensino de História precisa apresentar os processos históricos para que os indivíduos gerem a crítica e a constituição ontológica do processo dialético de ensino-aprendizagem.

Logo, afiançamos que:

O indivíduo se move em um sistema formado de aparelhos e equipamentos que ele próprio determinou e pelos quais é determinado, mas já há muito tempo perdeu a consciência de que este mundo é criação do homem. (KOSIK, 1976, p. 63).

Inferimos que a escola tem por tarefa histórica produzir seres pensantes com concreta formação científica e cultural articulada com o projeto de emancipação humana⁸, apontando para a direção revolucionária que supere o modo de produção capitalista, o qual é regido pela relação capital *versus* trabalho.

Nesse sentido, nosso trabalho dissertativo objetiva, de modo geral, compreender a concepção de história para o Marxismo e as implicações na educação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, além de averiguar a apropriação dos conceitos históricos-científicos para a formação do sujeito, e por fim, analisar, por meio da ontologia marxiana, o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental apontamos uma discussão sobre atividades emancipadoras.

Para fundamentar de modo teórico nossa investigação, afirmamos que o ensino e o currículo escolar passaram, recentemente, por um processo de perseguição ideológica, retrocessos científicos, ataques de ordem político-econômica, cortes de investimentos, junto a

⁸ Como indica Tonet (2005), mesmo entendendo os limites ditados pelo capital, e conhecendo sua contradição, é possível efetivar atividades pedagógicas emancipatórias, no sentido de colaborar para a tomada de decisão pela emancipação humana.

isso, vivenciávamos um cenário nacional arbitrário, crise econômica e consolidação do projeto neoliberal de desconstrução da educação brasileira e da sociedade como um todo. Destarte, tal projeto, não trouxe dias melhores para a classe trabalhadora, aprofundando toda a barbárie social existente, tornando crescentes os elementos basilares da crise sistêmica.

O capitalismo, enquanto modo de produção e sociabilidade, vive uma crise estrutural sem precedentes, e que por si só, é razão suficiente para que o marxismo seja recuperado em seu caráter revolucionário para uma melhor compreensão da atualidade e do mundo dos homens, e isto implica em apreender o legado de Marx como uma ontologia. Entendido isso, o resgate da teoria marxiana é condição essencial para o entendimento dos rumos da humanidade, bem como serve para orientar as lutas sociais no sentido e na direção revolucionária.

Diante disso, vale recuperar que o materialismo histórico dialético, suporte teórico em que nos apoiamos, que visa estabelecer uma relação entre sujeito-objeto, aparência e essência, em que estes se encontram em constante movimento e são ambos elementos constitutivos de uma mesma realidade. Além disso, ele se pauta também como possibilidade de construção do conhecimento e de intervenção no real.

Mas a concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...]. É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem. (MARX E ENGELS, 2010, p. 107).

Marx e Engels trouxeram na passagem acima a necessidade de ser recuperar o percurso histórico da humanidade para poder postular seu legado teórico, pois sabemos que o gênero humano produziu tudo aquilo que constitui o mundo dos homens e suas relações. Dito isso, partilhamos da posição de Tonet (2005), que reafirma a posição de Marx, quando apresenta o Marxismo, como filosofia que pretende não somente interpretar o mundo, mas também transformá-lo.

O gênero humano existe da sua relação com a natureza a partir do trabalho. E é com ele que articulamos a ideia de que homem se constitui homem.

O trabalho, na perspectiva ontológica⁹, representa a realização humana. E como pressuposto marxista, a existência humana depende da transformação constante da natureza pelo homem, que se configura através do trabalho como base ineliminável do mundo dos

⁹ Para melhor compreensão: [...] ontologia fundada e fundante que encontre na realidade objetiva da natureza a base real do ser social e seja, ao mesmo tempo, capaz de apresentar o ser social em sua simultânea identidade e diferença com a ontologia da natureza (LUKÁCS, 1979, p. 64).

homens. Segundo Lessa e Tonet (2008, p.17),

[...] por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais.

O trabalho, atividade vital livre e consciente, é o fundamento da liberdade substancial e da existência humana. Possui papel basilar na transformação, assim como no desenvolvimento do homem como ser social. Através de uma compreensão onto-histórica da essência humana, Marx situa a inseparável relação entre o surgir do trabalho e a formação do ser social, configurando-se, assim, uma relação dialética que se dá entre o homem e a natureza. Marx (2004, p. 85, grifos do autor) nos diz que “[...] o engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente [...]”. Sob tal ótica, reafirmamos que é por meio do trabalho que o homem, enquanto ser social se diferencia dos demais animais.

Em consequência dessa nova relação social entre o trabalho e o trabalhador, nascerá uma encarnizada luta entre proletários e burgueses. Assim, concordando com Lukács (1978):

Só quando o trabalho for efetivo e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser ‘não apenas meio de vida’, mas ‘o primeiro carecimento da vida’, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo (LUKÁCS, 1978, p. 16).

Por fim, apregoamos que a crítica ontológica do pensamento marxiano adota o caráter fundante da categoria trabalho na sua gênese, mas também quanto à complexificação do ser social, atribuindo, assim, a necessidade de crítica à centralidade do trabalho. Ademais, compreendemos também que para construir uma formação integral do homem, é necessário haver uma outra sociabilidade, pois a forma capitalista e sua lógica da exploração do homem pelo homem caminham na direção contrária do que defendemos. À toda classe trabalhadora é negado o conhecimento universal, sendo oferecido a esta, o mínimo, não atendendo às necessidades humanas e apenas o suficiente para a reprodução humana sob a lógica do modo de produção capitalista.

Sob o olhar do marxismo, podemos pensar um ensino de História que elabore alicerces teórico-práticos para a superação do *status quo*, possibilitando a crítica aos processos históricos do modo de produção vigente que promova a compreensão da totalidade concreta e que coopere na compreensão das mazelas advindas do sistema posto.

Apontamos que não há outra alternativa a não ser a superação da sociabilidade regida pelo capital, na qual a maioria do conjunto da humanidade é privada de desenvolver potencialmente suas essenciais capacidades humanas.

Nosso estudo visa discutir como o docente pode articular em sua formação atividades que desenvolvam as habilidades do indivíduo. Nossa pesquisa tem corpo e base marxiana. Nesse sentido, buscaremos realizar nosso estudo na esteira do método ontológico, analisando de maneira crítica o objeto apresentado, como apregoa o modo marxiano de fazer pesquisa, perfazendo e desnudando a lógica do capital, visto que, para a apreensão do objeto, precisaremos ir à raiz da sociedade de classes, amparados na compreensão ontológica do trabalho. Karl Marx (2015) distingue seu método ao asseverar que:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2015, p. 90).

Posto isso, seguindo o viés de Marx, entendemos que o processo de compreender os fenômenos sociais, precisa ir além da aparência dos fatos, buscando construir a práxis marxista e se fundamentando na forma como as coisas são, assim como nos traz Kosik (1976), no movimento e nas determinações do real, na totalidade concreta.

No legado de Marx, apreender um objeto do ponto de vista ontológico é entender seu método fundamental, ou seja, sua gênese e seu processo de desenvolvimento. Na mesma esteira, ainda sobre o fazer crítico do exame apresentado, apoiamo-nos no que Netto (2011, p. 18), assim, descreve:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

Paulo Netto (2011, p. 13) nos noticia que ocorreu diversas deturpações ao postulado teórico de Marx. Sabe-se que a teoria marxiana foi tomada de maneira menor, tornando-a, equivocadamente, à uma teoria geral. O autor advoga que Marx se debruça analiticamente sobre a sociedade moderna, buscando desvelar a gênese da sociedade burguesa.

Ainda com Paulo Netto (2011) reafirmamos que:

Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua

dinâmica. Esta análise, iniciada na segunda metade dos anos 1840, configura um longo processo de elaboração teórica, no curso de qual Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social (Mandel, 1968). Isto quer dizer, simplesmente, que o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisa que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método [...]. (PAULO NETTO, 2011, p. 18-19).

Afirmamos, sobretudo, que a concepção marxista da história está pautada na realidade posta sobre o mundo dos homens e não é fruto de conjecturas e meras abstrações. Para tanto, lançamos mão de José Paulo Netto (2011, p. 21-22) quando nos esclarece que:

Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano real (do pensamento). Prossigamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo a aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

Na intenção de melhor fazer a pesquisa com vistas a adentrar na raiz do objeto, articulamos nosso objeto dissertativo com nosso referencial teórico. Para fins didáticos, nossa pesquisa apresenta procedimentos teórico-bibliográficos. Para tanto, pretendemos realizar uma revisão sistemática da literatura posta, além de apontar sua importância para o complexo educativo, comungando com autores marxistas que assinalam a proposição onto-histórica, perscrutada por Marx e recuperada por Lukács, como base referencial teórica que melhor explica o real, além de possibilitar as condições para a transformação radical da sociabilidade vigente, na direção revolucionária e emancipatória.

Destarte, apoiamo-nos em autores que buscam o resgate do caráter revolucionário do marxismo e evidenciam o legado marxiano como uma ontologia do ser social, tais como: Lessa (2008), Tonet (2005) (2008), Netto (2011), e sobretudo os autores clássicos que alicerçam nossa pesquisa como Marx (2004) (2015) e Lukács (1978) (1979) e outros que a partir das demandas conceituais de nossos estudos, poderão surgir e enriquecer as cercanias do objeto, sendo assim apreciados no decorrer da pesquisa.

A presente dissertação se organiza em Introdução; 3 capítulos teóricos; Conclusão e Referências. Apesar do 1º capítulo, nomeado de *A concepção de história para o marxismo e as implicações na educação escolar*, buscaremos travar uma discussão ontológica, pautada da categoria fundante do ser social, procurando responder o signo filosófico de quem é o ser. Ademais, buscamos compreender a concepção de História em

Marx, relacionando a temática com a Educação Escolar, pois afinal, existe história sem sujeito?

No 2º capítulo, intitulado *A apropriação dos conceitos histórico-científicos para a formação do sujeito*, intentaremos discorrer sobre a máxima de que conhecimento histórico é conhecimento científico. Para tanto, nos apoiaremos no Materialismo Histórico.

Em caráter final, nossa última análise será exposta no capítulo 3º, nomeado de *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise ontológica*, no qual travaremos uma análise a luz da ontologia marxiana, ancorada à nossa prática de sala de aula.

2 A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA PARA O MARXISMO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*A Ideologia Alemã*¹⁰ é fruto de um conjunto de textos de Marx e Engels que aponta, na passagem a seguir, que “Só conhecemos uma única ciência, a ciência da história.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 86). O materialismo histórico dialético admitido pelos autores supracitados, supera o postulado teórico anterior a eles. A história do mundo dos homens postula, pelas suas próprias linhas, as diversas ciências sociais.

Nessa obra, o filósofo alemão dá um passo gigantesco na construção de uma nova concepção de mundo. Marx (2007) assevera que a mundo material se modifica e que há uma materialidade no tempo, pois tudo que existe no tempo e no espaço se relaciona.

Marx e Engels nos revelam a gênese e a processualidade histórica do mundo dos homens. Há, portanto, uma história da natureza e uma outra história, a constituída pelo gênero humano. Elas estão em patamares diferentes, onde o *Homo Sapiens* pertence também à esfera da natureza, pois não havia ainda um conhecimento profundo sobre a Teoria da Evolução no dado momento em que Marx postulou seus escritos, contudo, no mundo contemporâneo, o conhecimento científico já apresentou como surge a natureza em si.

Marx inaugura uma nova concepção filosófica. Sabe-se que com o surgimento da vida, o *Homo Sapiens* e tantas outras formas de vida e espécies também surgiram. Contudo, este mantém-se ativo por meio do trabalho na natureza, constituindo sua sobrevivência. A vida social do homem tem uma característica singular que gera uma segunda natureza. O processo histórico torna o homem um novo indivíduo a partir do trabalho.

Com a caça e a pesca, o homem se desenvolve minimamente. Apenas com o surgimento da agricultura, as formas de sociabilidade se complexificam e pode-se encontrar o excedente econômico produzido. Com a necessidade de preservar o alimento, logo, há um indivíduo que se apropria disto e vive às custas do trabalho alheio. O que chamamos, brevemente, portanto, de história, é a vida dos homens divididos em classes e com interesses antagônicos. Tal divisão chega ao seu ápice com o capitalismo, momento em que se forma a ideia de indivíduo, e que não mais se está estruturado na coletividade, minimamente como antes era.

¹⁰ A *Ideologia Alemã* é considerada uma das principais obra de filosofia de Marx e Engels. Esta obra Marx concebe como um dos seus primeiros manuscritos, além disso assinalamos que aqui nasce o Materialismo Histórico Dialético.

Com isso, afirmamos que não há uma natureza humana, o que há é a natureza do ser histórico, do ser social. Temos a capacidade crescente de nos fazermos a nós mesmos. Podemos também nos destruir, como também alcançar outro nível de desenvolvimento humano se resgatarmos o princípio de comunidade, vendo-nos enquanto gênero humano, sem levar como princípio a concorrência ou a competição que vemos na lógica entranhada do capitalismo.

É certo que o Marxismo postula a história como critério da verdade, e na esteira dos conflitos sociais, a história se configura como Movimento Social que move a realidade humana para viver o presente. O Capitalismo é, em síntese, um momento histórico e não está dito que ele é o fim.

Chauí (2003, p. 231) indica que a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo propiciaram uma verdadeira revolução científica nas ciências humanas, dessa forma “a fenomenologia permitiu a definição e a delimitação dos objetos das ciências humanas; o estruturalismo permitiu uma metodologia que chega às leis dos fatos humanos, sem que seja necessário imitar ou copiar os procedimentos das ciências naturais [...]”. Enquanto isso, o marxismo afirma que os fatos são historicamente determinados. Tais contribuições teóricas, de acordo com Chauí (2003, p. 231), oportunizaram “demonstrar que os fenômenos humanos são dotados de sentido e significação, são históricos, possuem leis próprias, são diferentes dos fenômenos naturais e podem ser tratados cientificamente.”

Diante do exposto, vale reafirmar que nossa pesquisa desnuda a condição da categoria trabalho enquanto fundante do ser social, retomando o salto ontológico entre os seres humanos e os demais animais, além da formação do novo ser.

Cabe ressaltar que não comungamos das metodologias de pesquisas tradicionais da ciência moderna, pois afiançamos que os métodos científicos e filosóficos burgueses não se constituem como caminhos efetivos de apreensão da realidade e a complexidade de nosso objeto. Reivindicamos a ontologia marxiana para o debate que apresentamos. Assim, Tonet (2013, p. 12) nos assevera que:

[...] gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento. Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Deste modo, o próprio conhecimento (*gnosis*, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico.

Por sua vez, a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia poder ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social.

Posto isso, para o desenvolvimento dessa seção, utilizaremos autores que discorrem sobre a ontologia estruturada pelo viés teórico histórico marxista, tais como: Marx, Engels, Lukács, Tonet, Lessa, dentre outros. Para ampliar o debate sobre as concepções históricas sobre o Marxismo e as implicações na educação, recorreremos a Hobsbawm, Bittencourt, pois estão articulados com nossa temática de algum modo, além de outros teóricos que se apresentarão conforme o caminho desta pesquisa.

2.1 Bases onto-históricas do Trabalho: a questão do ser social

[...] são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana [...] (TONET, 2014, p. 18).

O processo evolutivo, observado por estudos da paleoantropologia, possibilitou transformação no corpo humano, mas para além disso, corroborou para que hoje possamos fazer mediações e articulações diversas.

Observa-se certa distinção entre o surgimento dos primeiros primatas e as primeiras espécies hominídeas, datado num salto temporal de milhões de anos. A história evidencia que o aparecimento dos primeiros primatas ocorreu por volta de 65 milhões de anos (época eocena do período Paleogeno da era Cenozóica¹¹) de acordo com um gênero da espécie nomeada como *Purgatorius*, localizado na região da América do Norte.

Roberts (2011) expõe que o surgimento dos primeiros hominídeos se efetiva com indícios do gênero *Sahelanthropus tchadensis*. Este foi descoberto em 2002 em que acredita-se ter cerca de 7,4 milhões; ademais, com a ossada famoso Ardi, cujo gênero *Ardipithecus ramidus*, possui cerca de 4,5 milhões. A célebre Lucy, pertencente do gênero *Australopithecus afarensis*, data de 3,2 milhões de anos; e, mais recentemente, em 2019 (RFI, 2019; HAILE-SELASSIE; MELILLO; VAZZANA *et al.*, 2019), descobriu-se um crânio da espécie *Australopithecus anamensis*, de 3,8 milhões de anos.

Sobre o gênero *homo sapiens sapiens*, anteriormente, novas descobertas apontam como sendo mais recente, cerca de 300 mil anos (HUBLIN; BEM-NCER; BAILEY *et al.*, 2017; RICHTER, D.; GRÜN, R.; JOANNESBOYAU, R. *et al.*, 2017).

¹¹ “A Era Cenozoica começou há 65 milhões de anos e dura até o presente. Significa “vida nova” e também é conhecida como a Idade dos Mamíferos. É nessa era que surge o homem atual, o Homo Sapiens e a tecnologia. A Era Cenozoica é dividida em três períodos: Paleogênico (que dura de 65,5 milhões a 23 milhões de anos atrás), Neogênico (de 23 a 2,6 milhões de anos atrás) e Quaternário (começou há 2,6 milhões e dura até os tempos atuais).” (TODA MATÉRIA, s/a)

Estimasse que os gêneros coexistiram nos seus períodos de evolução. Este processo evolutivo milenar, se pauta na adaptabilidade às leis naturais, possibilitando à evolução em seres ditos superiores. Observando a genealogia da espécie humana, percebe-se a existência de mutações corporais devido à adaptação ao meio. As descobertas científicas sugerem que os primeiros hominídeos possuíam cérebros bem pequenos.

Com o surgimento dos mamíferos ocasionado pelas intempéries das transformações geoclimáticas da Terra, possibilitaram o surgimento dos mamíferos segundo a ciência. Tal fato teve efeito no processo evolutivo dos primatas.

Friedrich Engels (2004, p. 1) em *Sobre o papel do Trabalho na transformação do macaco em homem*, texto originalmente publicado em 1876, inicia expondo que para os economistas modernos “O trabalho é a fonte de toda riqueza”, todavia, apresenta na contramão sua concepção de que “O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana.” Segundo o mesmo, “[...] podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.”

Partindo dessa articulação, podemos iniciar nosso debate sobre como o Trabalho, sob análise onto-histórica, permite no decurso do tempo a complexificação da reprodução do gênero humano e seus complexos que edificam a totalidade social.

A partir do trabalho o homem se inaugura como ser social e passa a produzir os meios para sua existência, construindo um novo patamar, novas possibilidades que apenas a esfera biológica não o permitia. Conforme Lessa e Tonet (2008, p. 21), “O trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza.”

Por conseguinte, Saviani (2013, p. 11) elabora que “[...] trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Destarte, podemos afirmar com isso que a partir do caráter ontológico da categoria Trabalho, deu-se forma e gênese a todos os demais complexos sociais. Portanto, a categoria essencial, que concebe o salto evolutivo entre os homens e os demais animais, é o trabalho.

O trabalho como protoforma da práxis social, articula-se com diversos complexos e a totalidade social. Destarte, nos esclarece Lessa (2016, p. 48) que “[...] para Lukács, o trabalho funda o ser social dando origem a um complexo de complexos cuja essência o distingue dos complexos naturais.”

De acordo com Lessa (2016), “Lukács, em várias passagens de sua Ontologia, argumenta que o impulso à generalidade humana provocado pelo trabalho é o fundamento ontológico da gênese e desenvolvimento do ser social enquanto um *complexo de complexos*.”

Contudo, a ação humana na natureza possui intenção em se fazer, dentro das

dadas condições históricas e objetivas, sendo também delineada, pois “[...] o homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente” (MARX, 2004, p. 84)

No ato evolutivo, segundo Engels (2004), ‘Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse.’ O que se percebe é que ao passo que nossos antepassados se adaptaram, ao longo dos séculos, deram passos decisivos para executar diversas operações.

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas [...] (ENGELS, 2004, p. 04).

O trabalho começa com a elaboração de instrumentos. E que representam os instrumentos mais antigos, a julgar pelos restos que nos chegaram dos homens pré-históricos, pelo gênero de vida dos povos mais antigos registrados pela história, assim como pelo dos selvagens atuais mais primitivos? São instrumentos de caça e a pesca pressupõem a passagem da alimentação exclusivamente vegetal à alimentação mista, o que significa um novo passo de sua importância na transformação do macaco em homem. (ENGELS, 2004, p. 10).

[...] mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada. (ENGELS, 2004, p. 16).

Ao transcorrer dos milhares de anos da Terra, apenas com o trabalho pode-se constituir o homem acabado, distinguir homens de macacos, manada de sociedade. Nesse viés, é válido salientar que:

[...] foram necessários milhares de anos para que o homem aprendesse, em certo grau, a prever as remotas consequências naturais no sentido da produção, muito mais lhe custou aprender a calcular as remotas consequências sociais desses mesmos atos. (ENGELS, 2004, p. 17).

Com o trabalho, o homem se constitui como [...] sendo o único animal capaz de fazê-lo por iniciativa própria. (Engels, 2004). Mesmo assim, a humanidade ainda reproduz o modo de produção vigente, sem levar em consideração o poder autodestrutivo da mesma.

Mas nem um só ato planejado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade, só o homem pôde fazê-lo. Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 2004, p. 17).

Um outro exemplo da ação do homem e como essa se articula com as

consequências sociais e históricas de seu tempo, fica exposto nesse trecho fundamental que Engels (2004, p. 17) lança mão:

E quando mais tarde Colombo descobriu a América não sabia que ao mesmo tempo dava nova vida à escravidão, há muito tempo desaparecida na Europa, e assentado as bases do tráfico dos negros.

Lessa (2016) evoca a ideia de “[...] nossas vidas individuais estão tão articuladas com a do gênero humano que a trajetória deste último determina, em larga escala, o destino de cada indivíduo”.

Dialogamos no trecho acima com a atualidade e suas guerras, por exemplo, o massacre que acontece sobre o território Palestina há décadas, mas se intensificou em 2023. Fica claro os efeitos e consequências históricas que modificará a humanidade através do poder autodestrutivo do mundo dos homens e do vigente modo de produção.

É válido dizer que todos os modos de produção existentes (primitivo, escravista, feudal, capitalista) até o presente momento, não se importaram com a implicação útil do trabalho. Dessa forma, fazemos coro com Engels (2004), quando este nos relata, sem hesitar que “é necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente até hoje [...]”.

Lessa (2016) nos assegura que conforme Lukács, a categoria do trabalho, por conter esta dimensão genérica, funda a distinção ontológica entre o ser social e a natureza. Inauguram, desse modo, novas esferas de trabalho, novas atividades, que apartaram ainda mais o homem dos outros animais.

O trabalho é atividade vital consciente, e conforme Marx (2004), diferencia o homem da atividade animal. Para Lukács (2013), “um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico”. Dito de outro modo, homem possui um alicerce orgânico, contudo não é essa condição que o faz social, diverso das esferas antecedentes, para existir enquanto ser social, ele existe primeiramente em sua forma natural.

Segundo Lukács (2013), a “categoria do trabalho, por conter esta dimensão genérica, funda a distinção ontológica entre o ser social e a natureza”. De certo, é condição fundamental esclarecer que Lukács classifica três esferas ontológicas.¹² Deixamos aqui a passagem que explica brevemente tais esferas.

Na natureza inorgânica, as mudanças de um modo de ser para outro não têm, é claro,

¹² Esfera inorgânica – Esfera orgânica ou biológica – Esfera social.

nada a ver com os valores. Na natureza orgânica, onde o processo de reprodução significa ontologicamente adaptação ao ambiente, pode-se já falar de êxito ou de fracasso; mas também essa oposição não ultrapassa - precisamente do ponto de vista ontológico - os limites de um mero ser-de-outro-modo. Completamente diversa é a situação quando nos deparamos com o trabalho. O conhecimento em geral distingue bastante nitidamente entre o ser-em-si, objetivamente existente, dos objetos, por um lado, e, por outro, o ser-para-nós, meramente pensado, que tais objetos adquirem no processo cognoscitivo. No trabalho, ao contrário, o ser-para-nós do produto torna-se uma sua propriedade objetiva realmente existente: e tratasse precisamente daquela propriedade em virtude da qual o produto, se posto e realizado corretamente, pode desempenhar suas funções sociais. (LUKÁCS, 1978, p. 8).

Com o intuito de deixar mais claro, reafirmamos Lessa:

Entre a esfera inorgânica, a esfera biológica e o ser social, existe uma distinção ontológica (uma distinção nas suas formas concretas de ser): a processualidade social é distinta, no plano ontológico, dos processos naturais. Enquanto no ser social a consciência joga um papel fundamental, possibilitando que os homens respondam de maneira sempre nova às novas situações postas pela vida, na trajetória da goiabeira a sua reprodução apenas é possível na absoluta ausência da consciência. Apenas uma processualidade muda (isto é, incapaz de se elevar à consciência do seu em si) pode se consubstanciar numa incessante reprodução do mesmo (LESSA, 2016, p. 15-16).

A esfera inorgânica é a base material existente e inanimada. A sua evolução está ligada às leis naturais ancoradas nas causalidades naturais e seus efeitos decorrentes. É sabido que o ser inorgânico não se reproduz, mas torna-se outro. Da dita inorganicidade, é possível reunir elementos para dar surgimento à esfera orgânica. Não apenas se tem o surgimento, mas também sua reprodução, pois nos organismos vivos há natureza inorgânica.

Na esfera orgânica, encontra-se as espécies hominídeas que foram os primeiros ancestrais do ser humano. Como dito anteriormente, do metabolismo da inorgânica se dão as condições para a reprodução. O homem reproduz o mesmo de si, assim como uma árvore também o faz, um gato, e assim podemos exemplificar vários seres. Os viventes desta esfera estão conectados às causalidades naturais e a elas dependem.

No reino orgânico, há os primeiros hominídeos, e da sua relação com a natureza surge a condição da formação do ser social através do ato de trabalho. Os hominídeos desenvolveram um agir com as esferas inorgânicas e orgânicas. Uma operação possível de modificar a materialidade presente nessas esferas para dar resposta às suas necessidades.

O complexo da esfera social é dotado de consciência. A processualidade histórica manifestada aqui faz com que a performance articulada com as esferas inorgânicas e orgânicas, possibilite ao ser social a produção do novo.

Para que haja a transformação do velho em novo, é necessário se apropriar e fazer parte do processo de acumulação do gênero e reprodução humana. A partir da consciência histórica, avaliamos a conjuntura e podemos, assim, confirmar que a categoria trabalho realiza

um processo de generalização.

Para tanto comungamos com o pensamento de Costa (2007, p. 20):

[...] o trabalho é a protoforma da atividade humana e ainda o modelo de toda prática social, dado que com ele nascem categorias especificamente sociais inexistentes na natureza que irão se explicitando no processo reprodutivo mediante o desenvolvimento histórico-social.

Lukács esmiuça os elementos da categoria do trabalho, são eles: teleologia e causalidade. De acordo com Lukács:

O trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais. Basta essa simples constatação para eliminar preconceitos ontológicos milenares. Ao contrário da causalidade, que representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral, a teleologia é um modo de pôr - posição sempre realizada por uma consciência - que, embora guiando-as em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais. (1978, p. 6).

Pela ótica de Lukács “o trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais” (LUKÁCS, 1978, p. 6), com isso o autor nos revela que o trabalho pressupõe uma atividade orientada e que se executa de modos diversos na natureza. O processo de antecipar uma ação no campo da consciência e executá-la é alcunhado de teleologia. A teleologia é a aptidão humana de postular finalidades e objetivos para realizar uma determinada ação.

Ainda para Lukács (1978), “o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios.” A atividade trabalho, unicamente realizada pelo homem, é erigida por indissociáveis momentos articulados ontologicamente: a prévia-ideação e a objetivação. Na primeira, se revela a capacidade humana de planejar previamente a ação e o produto consciente de uma atividade orientada. Ela se constitui e “está permeada por elementos universais, genéricos”, conforme Lessa (2016).

A segunda se efetiva quando resultado da ação materializada na prática humana. Portanto, o trabalho nos possibilita novos atos, novas capacidades, permite que mudemos a realidade e nos constituamos gênero humano, pois de acordo com Lessa e Tonet (2008, p. 22) “Todo ato humano, portanto, dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva” e “toda objetivação [...] implica alguma transformação do ambiente em que se realiza”.

Ao discutirmos o ser, devemos discutir a formação de sua essência. Para tanto, dialogaremos com Fromm, quando este expõe:

Se esta é a principal força no íntimo do homem, prossegue essa interpretação do

materialismo histórico, a chave para se compreender a história são os desejos materiais dos homens; portanto, a chave para explicar a história é a barriga do homem, bem como sua cobiça de satisfação material (FROMM, 1967, p. 22).

Nesse trecho, ele rebate uma interpretação errônea de filósofos sobre o materialismo histórico. Fromm revela que tais intelectuais preconceituavam a posição de Marx afirmando que a motivação mental do homem seria possuir mais riquezas e conforto material.

É importante afirmar que o marxismo sofreu com deturpações intelectuais economicistas e gnoseologistas e suas variações, ao longo da história, e que posições como a de que o homem possui “essência ruim ou não”, não se afina com a concepção marxista do ser.

Para afirmar o que foi dito anteriormente, lançamos mão das palavras de Marx e Engels no trecho de sua obra fundamental *A Ideologia Alemã*:

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisa mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (Marx e Engels, 2007, p. 32).

Para Fromm (1967, p. 23), Marx “não considerava o capitalismo como resultado da natureza humana”. Ademais, “A História é a história da autorrealização do homem [...] por intermédio de seu próprio trabalho e produção.” Para o referido autor, é na relação homem e natureza que surge o trabalho, e com isso, com o desenvolvimento deste, o homem se autoproduz e produz sua própria história, vivendo em sociedade, em diversas formações sociais, mas ao mesmo tempo regido por leis naturais. Ainda com Fromm,

O trabalho é a expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais. Nesse processo de atividade genuína, o homem desenvolve-se a si mesmo, torna-se ele próprio; o trabalho não é só um meio para um fim – o produto – mas um fim em si mesmo, a expressão significativa da energia humana; por isso, pode-se gostar do trabalho. (FROMM, 1967, p. 48).

Percebemos aqui um estreitamento de Fromm com a concepção marxista. Para Fromm, “o conceito marxista de socialismo defluiu de seu conceito de homem”. Logo, percebemos que fica evidente em seu texto *O conceito marxista de homem* que outro modo de produção é a solução imperativa para o fim do antagonismo homem e natureza. Ademais, comungamos com o pensamento de Fromm, quando aponta:

Bem evidentemente, a meta do socialismo é o homem. É criar uma forma de produção e uma organização da sociedade onde o homem possa superar a alienação de seu produto, de seu trabalho, de seu semelhante, de si mesmo e da natureza; na qual ele possa regressar a si mesmo e apreender o mundo com suas próprias forças,

tornando-se, destarte, unido ao mundo. (FROMM, 1967, p. 62).

Ao longo da história, os homens se articularam em formações sociais mais complexas, tomando consciência de si, na produção e reprodução das relações genéricas. O gênero¹³ humano, ao se desenvolver, desenvolve também a sua autoconsciência, e enquanto universalidade, constrói um desenvolvimento exclusivo, completamente diverso das leis naturais.

Em outras palavras, é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construir um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social. E toda essa processualidade tem, no processo de generalização provocado pelo trabalho, seu momento fundante. (LESSA, 2016, p. 51).

Lessa (2016) afiança que “[...] um gênero humano cada vez mais socialmente articulado e portador de uma consciência crescentemente genérica”, dito isso, afirmamos que a história do mundo dos homens está intimamente ligada ao trabalho.

Marx extrai todas as consequências do desenvolvimento histórico. Descobre que os homens se autocriaram como homens através do trabalho, mas que a sua história até hoje foi apenas a pré-história da humanidade. A história autêntica poderá começar apenas com o comunismo, com o estágio superior do socialismo. Portanto, o comunismo não é para Marx uma antecipação utópico-ideal de um estado de perfeição imaginada à qual se deve chegar; ao contrário, é o início real da explicitação das energias autenticamente humanas que o desenvolvimento ocorrido até hoje suscitou, reproduziu, elevou contraditoriamente a níveis superiores, enquanto importantes realizações da humanização. Tudo isso é resultado dos próprios homens, resultado da atividade deles. (LUKÁCS, 1978, p. 16).

Para distinguir o animal e o ser social,

[...] não se faz mais do que descrever as consequências do trabalho – como a necessidade para o homem se orientar em situações de mudança, a diferença do modo de vida tendencialmente estável dos animais, inclusive dos superiores – sem apelar ao seu fundamento, ao trabalho, à reflexão, como veremos em outros contextos também, não pode ir além da superfície e, precisamente pelo exagero das diferenças, deve ignorar os momentos mais importantes. (LUKÁCS, 1978, p. 9).

Destarte, com o trabalho, o ser social atua com finalidades imediatas e urgentes do cotidiano, gerando material e espiritualmente o conhecimento acumulado do gênero humano.

Sob o ponto de vista de Lukács (1974, p. 63), “as ações imediatas dos homens alteram consideravelmente esse complexo instrumental de modo que o que nele estava antes implícito se faz explícito e as ações vão mais além do diretamente desejado.”

A educação, bem como a linguagem, são exemplos de complexos sociais que

¹³ Segundo Lessa (2016), “Generalidade humana, portanto, é a forma concreta, historicamente determinada, da universalidade humana.”

permitem um aumento de mediações no desenvolvimento humano a partir de uma relação de troca entre indivíduos.

“A liberdade de ação – sem dúvida relativa – ou, melhor, a eleição razoável entre diversas possibilidades, significa um domínio cada vez mais rico de mediações objetivamente dadas” (LUKÁCS, 1978, p. 90).

Nesse ponto trazer a causalidade como mediação mais primitiva entre a carência humana e a satisfação.

A causalidade presente na natureza passa a ter papel de destaque no processo de trabalho. Por meio do trabalho, é permitido ao ser social a escolha dentre alternativas posta pela causalidade, com finalidade de transformação da natureza, mediado pelo processo de objetivação. Sendo assim:

Com isso, naturalmente, não se suprime em modo algum a causalidade objetiva das conexões naturais, nem é suprimida em níveis mais altos da evolução. Resulta que o conhecimento humano, por meio do trabalho e por meio de uma gradual compreensão dos fatos principais, avança paulatinamente para o conhecimento das legalidades e necessidades objetivas. A limitação natural constituída pelas leis ignoradas, que se manifesta para o sujeito como uma selva impenetrável de indiferença de necessidade e causalidade, começa aqui a ser esclarecida muito lentamente. (LUKÁCS, 1978, p. 87-88).

No seio da atividade humana, surge genuína relação objeto-sujeito, a qual “nasce propriamente com o trabalho” e, deste modo, “um objeto meramente em-si, ainda não para-nós – sobe a conceito graças ao trabalho.” (LUKÁCS, 1978, p. 19).

No curso do processo evolutivo, há inúmeras relações complexas e dialeticamente articuladas entre as esferas inorgânica, orgânica e social. Nomeamos de salto ontológico a passagem de uma esfera a outra, e para Lukács (1978) são as mudanças qualitativas e estruturais do ser dando base e também potencial para o seu plano desenvolvimento.

Apenas em um estágio evoluído de planejamento consciente torna-se vital, no sentido prático imediato, possuir um conhecimento adequado das relações econômicas, que não pode ser substituída pela adoção manipulatória dos comportamentos que tenham demonstrados serem bons em outra estrutura. (LUKÁCS, 1978, p. 145).

Por fim, o entendimento de Lukács sobre o homem enquanto ser histórico-social, nos desvela que ainda não atingimos todas as potencialidades humanas, pelo contrário, para que haja o desenvolvimento social objetivo à níveis superiores de humanização, é necessário construir outra sociabilidade, que arrazoe o trabalho e o complexo educativo em sua totalidade.

2.2 A historiografia e o pensamento marxista em debate

[...] o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico. (Lukács, 1978).

A história é, sobretudo, um processo em construção dos homens, um movimento dialético e está sempre acompanhada do tempo e da memória. O marxismo possui suas raízes na história do mundo hodierno, mas tem em vistas a proposição universal do novo.

[...] marxismo, a escola teórica que teve a maior influência prática (e as mais profundas raízes práticas) na história do mundo moderno, é um método para, ao mesmo tempo, interpretar e mudar o mundo; sua história, portanto, deve ser escrita levando-se esse fato em consideração. Não pode ser apenas a história do que os marxistas, e Marx em primeiro lugar, pensaram, escreveram e discutiram, uma história que se explicita na tradicional reconstrução da árvore genealógica das ideias, ou através do método marxista de análise da relação entre a “consciência” e o “ser social” de onde ela nasce; mas será também necessário examinar os movimentos que se inspiram (ou se dizem inspirar) nas ideias de Marx, as revoluções nas quais os marxistas tomaram parte, assim como as tentativas de construir socialidades socialistas, realizadas por marxistas cuja posição permitia empreender tais tentativas. (HOBSBAWM ET AL, 1979, p. 12).

Com efeito, afirmamos, nesta via, que é necessário recuperar o passado com vistas ao presente, com vistas a alcançar o entendimento da realidade posta. O marxismo vive no cotidiano da classe trabalhadora, na luta de classes e na efetiva busca de solucionar os problemas do tempo atual, e isso é construir a história pelas vias de fato. Ademais, corroboramos com Hobsbawm (1979) quando este assevera que “existem marxistas que estão se ocupando exatamente agora de tais problemas; e a atividade deles também pertence à história do marxismo”.

[...] pressuposto evidente de que a história do marxismo não pode ser considerada como algo acabado, já que o marxismo é uma estrutura de pensamento ainda vital e sua continuidade foi substancialmente ininterrupta desde o tempo de Marx e Engels. (HOBSBAWM ET AL, 1979, p. 13)

Fazer pesquisa na contemporaneidade, sobretudo no campo da história, do marxismo e da Ciências Humanas, é um desafio de investigação que busque apreender as múltiplas determinações, essência e aparência do objeto, possibilitando fazer pesquisa a partir de outro viés que não os hodiernamente postos cientificamente.

Como se vê, fazer pesquisa [...] o processo da pesquisa será por acaso menos importante do que o processo de exposição, quando se trata de definir uma matéria que, segundo Marx, coloca à pesquisa precisamente a tarefa dela se apropriar? “De se apropriar”: a história, portanto, é descoberta e também conquista. Seguindo passo a passo essa conquista de Marx, todo historiador digno desse nome poderá

rapidamente reconhecer os próprios problemas, o seu próprio modo de enfrentá-los. E, com frequência, algum início de solução. (HOBSBAWM ET AL, 1979, p. 92).

De tal modo, é sabido que Marx intentava determinar pelo viés da história a sociedade montada sob o capital, sempre com o objetivo de compreender a sociedade. Para tanto, o método dialético analisa os problemas do modo de produção capitalista, tendo como tarefa construir uma organização social que permita a classe trabalhadora elaborar seus próprios escritos, temperados na luta de classes. O conceito de história em Marx nos faz questionar, ir de encontro com as concepções de filosofia remontadas.

Marx (2005) elucida que é o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção que constituem a organização das diversas sociedades:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual corresponde em formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2005, p. 52).

A partir da visão de Ponce (2007), recuperamos que nas comunidades primitivas, a ordem social do grupo educava as crianças. O ideal pedagógico lhes era inculcado desde logo cedo:

A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela. Assim, antes de a criança deixar as costas da mãe, ela já havia recebido de um modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência. Em que consistia esse ideal? Em adquirir a ponto de torna-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada superior aos interesses e as necessidades da tribo. (PONCE, 2007, p. 21).

Aníbal Ponce (2007, p. 36) acena que a possibilidade de se constituir como classe para si será determinada pela aquisição das horas de ócio, que, as classes dominantes notam a sua situação de privilégio, dessa forma, estruturam as condições para a manutenção da condição de classe dominante a partir de seus interesses. Neste movimento, formulam sobre a fruição da liberdade, que “em virtude do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção” abarcam a dominação de classe. Com o trabalho alheio, as classes opressoras tomam, em relação às oprimidas, uma consciência de si próprios mais firme. Dessa forma, adaptaram a sua educação, e a que forneciam aos outros.

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de

que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar qualquer movimento de protesto dos oprimidos. (PONCE, 2007, p. 36).

A educação da classe dominante era moldada para manter a organização e a divisão social em classes, logo, a retórica, filosofia e política, eram utilizadas como recurso para a exploração humana. O ideal da Educação desde o escravismo era conceber a partir da formação dada as classes dirigentes e assentir as exploradas.

Quando na história do mundo dos homens, saímos da sociedade comunista primitiva para então a sociedade dividida em classes, a educação passa a lutar contra as tradições culturais, além disso incute nos oprimidos a ideia de que não se deve protestar.

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais orientados por necessidades muito distintas da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se. (PONCE, 2007, p. 36).

Tal movimento se fazia com repressão violenta, a fim de retirar todo e qualquer direito. É, portanto, no seio da luta de classes que são geradas diversas teorias sobre como os homens devem ou não ser educados.

Marx, no seu ilustre prefácio de *Contribuição à crítica da economia política* postulava com a supressão do modo de produção burguês findaria, então, a pré-história da humanidade. Desse modo, a história da luta de classes daria surgimento à pré-história e a história, agora sob novo julgamento, ordenamento, além da luta de classes. Contudo para que cheguemos a esse ponto, é preciso de que recuperemos o passado, retomar o conceito de memória, mas sobretudo ir além dele.

Vivemos um momento ímpar da sociedade, eivado das chamadas inovações tecnológicas, permeado de telas e com um acesso à informação nunca antes experimentado pela humanidade. Na condição de pesquisador, devemos interpretar os dados históricos da realidade, tanto dos dias atuais como da sociedade do passado, recuperando rigorosamente os elementos que nos permitiram chegar até o presente momento histórico. Para isso, é necessário que, sobretudo, o docente não meça esforços para que o conhecimento chegue ao seu aluno, mas além disso, haja determinações no campo da política que oportunize as condições efetivas para os indivíduos em formação.

Posto isto, os indivíduos reproduzem a lógica nefasta do capital em suas relações, tomando o individualismo, o egoísmo enquanto ‘valores’ de uma sociedade que esquece a coletividade e passa a cultivar memórias individuais ou em grupo cada vez menores (seja na

família ou no local de trabalho). Mas o que isso tem a ver com a história dos homens? Ora, cada vez menos deixamos de lado o passado coletivo que nos traz lições históricas, permitindo que nosso cotidiano esteja eivado de acontecimentos político-sociais nefastos (a exemplo do secretário especial da Cultura do governo Bolsonaro, Roberto Alvim, que copiou uma citação do ministro de propaganda da Alemanha nazista, Joseph Goebbels) e a inércia dos indivíduos frente aos ataques dos governos e padrões, por exemplo.

Hobsbawm nos remonta essa problemática quando nos diz que perdemos a noção de passado. Para o historiador marxista britânico (1995) “A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX.”

Com isso, entendemos que é preciso pensar uma educação emancipadora, pois a história (e o ensino dela) não deve ser linear e nem única dos países ditos de primeiro mundo. Há história local, há história nas pequenas sociedades até as mais complexas, é preciso que nos apropriemos de tal. Contudo, o que se observa é que as sociedades como nível de organização mais complexo, não valoriza o passado, pois para esta só interessa dominar e controlar os dominados.

Do ponto de vista da História na escola, ou seja, enquanto “disciplina escolar, guarda uma longa história perpassada por conflitos e controvérsias no tocante ao desenvolvimento dos seus conteúdos e métodos” (Bittencourt, 2004).

A História é uma disciplina escolar que tem (ou deveria ter) profunda relação com a prática sociopolítica e cultural, mas que muitas vezes se torna um conhecimento esotérico e enigmático para os alunos, fenômeno este que acreditamos estar de alguma forma relacionado com a ação dos professores. Além disso, a História é uma disciplina que, como outras, passou por mudanças de paradigmas ao longo do século XX, com profundas repercussões nos processos de pesquisa e elaboração científica. (MONTEIRO, 2007, p. 35).

A partir do ensino de história forma-se docentes com forte vínculo militante e afeiçoado com a política, haja visto que esta toma como elemento didático a formação do indivíduo dito cidadão pelo senso comum. Na prática, atualmente, o ensino de história privilegia os conhecimentos, sobretudo de uma região específica do país, os estados da região sudeste (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) na grande maioria dos currículos escolares, deixando à margem do debate em sala de aula, a história local, por exemplo. Com efeito, isso acontece não apenas na escola, mas nos espaços formativos de modo amplo, assim como na universidade também. Desse modo, vale dar importância à ciência e conhecimento histórico de menor tradição, de menor alcance e produção científica, que arbitrariamente não interesse a determinados grupos se apropriar. Essa escolha possui, na raiz, uma justificativa econômica e

efeito excludente, eivado de preconceito, que afeta a posição e elaboração de um currículo nacional.

Ademais, em se tratando da História como componente curricular escolar, segundo Gentil (2009, p. 67):

Foi somente a partir do século XVIII que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Isso ocorreu porque o predomínio de uma História apoiada na religião e marcada por concepções providencialistas predominou do Medievo ao século XVII; o curso da história humana definia-se unicamente pela intervenção da Providência Divina. O surgimento do Estado-Nação desviou pouco a pouco os até então objetivos existentes para o pragmatismo da política, transformando-se assim num princípio de legitimidade de poder.

Aqui trazemos um traçado ou resgate do estudo de História. Sabemos que foi a partir do século XIX, o estudo da História começou a integrar o ensino brasileiro. Contudo, ela surge de forma autônoma no século XIX, na Europa, em meio aos movimentos de laicização e da modernização dos países do velho continente. Nesse período, a História tinha, pois, a finalidade de criar um modelo de Nação/Estado.

As bases da componente curricular de história estavam fincadas em um modelo sistemático enciclopédico de ensino. Nesse ínterim, a função primordial da história seria de construir personalidades históricas, heróis nacionais, precisando construir a narrativa de fatos marcantes para esconder a verdade dos fatos e apagar o papel dos povos silenciados.

No Brasil não era tão diferente assim. Também marcado pela historiografia positivista, a intenção era de construir uma narrativa que abortasse os conflitos sociais, inferindo uma ideia de nação que vivia em harmonia plena social.

Conforme Nadai (2006), a Monarquia e a República estabeleceram uma narrativa histórica com vistas a alcançar uma nacionalidade tipicamente brasileira, com amor à pátria, cultivando o famigerado nacionalismo burguês.

Destarte, a intenção da classe dominante por detrás de um discurso bastante arborizado é manter o *status quo* e conservar o lugar de sujeição da Colônia em relação à Metrópole, colocando um tapete em cima das linhas da história, ocultando toda a dominação dos povos indígenas e africanos. Nesse sentido, formou-se um ideário que até os dias de hoje perdura, o do branco colonizador. Assim, percebemos a perspectiva da elite supremacista que nos controlava cultural e economicamente. É preciso dizer que apenas a história contada de modo criterioso, pela lente da verdade, pode mudar essa ótica funesta.

Com o intuito de associar o povo brasileiro à civilização ocidental moderna, a História Nacional se assemelhou com o discurso de pátria. A História Pátria, nesse momento,

apreendida como o embasamento de uma pedagogia para a cidadania, pautou-se nas tradições sem pluralidade, com famosos personagens históricos e em busca pela integração nacional. Como a escola não é um corpo à par da sociedade, ela reproduziu tal discurso que apreciava uma memória oficial e calava o papel das camadas populares no processo histórico. Em outras palavras, a História era moldada para a dominação das elites.

Foi ainda, a partir dos anos 30 do século XX que começaram a surgir as propostas de substituir História e Geografia nas escolas primárias por Estudos Sociais. Esse projeto foi inspirado em escolas Norte Americanas e visava à integração do indivíduo à sociedade da forma mais adequada possível. Os Estudos Sociais faziam uma síntese de conteúdos de História, Geografia, Sociologia, e Antropologia Cultural, sendo assim era difícil estabelecer efetivamente os conteúdos de História neles abordados. Os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma geografia humana e de uma educação moral e cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, estados) e sobre símbolos pátrios (hinos e bandeiras) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

O estrangeirismo tomou de conta do ensino de história nas décadas de 1950 e 1960, adotando uma construção linear do tempo. Todavia, no período da Ditadura Militar brasileira, a historiografia foi reorganizada, sendo agora nomeada de Estudos Sociais.

[...] com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação moral e cívica sob a ótica da doutrina de segurança nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento da história enquanto disciplina autônoma nas escolas de 1º grau. (FONSECA, 2008, p. 36).

Nos anos 1970 e 1980, no que toca à produção de conhecimento acadêmico, ocorreu grande influência francesa da Escola dos Annales, renovando a concepção historiografia mais uma vez. Acerca disso, no contexto dos anos 1980, sob um olhar marxista, surge a Nova História, inferindo o ensino de história como exame crítico, alterando inclusive a produção dos livros didáticos naquela época. Nesse contexto, passa a ter uma mudança de narrativa, acompanhada pelos movimentos que aconteciam na sociedade, o livro didático toma lugar central no ensino e passa a considerar sujeitos e fontes históricas até então negadas ao conhecimento da classe trabalhadora, inserindo personagens até então não incluídos, como mulheres e negros (a exemplo Zumbi dos Palmares.)

Nos anos 1990, com o vendaval oportunista e a queda do muro de Berlim, há um avanço neoliberal que impõe reformulações curriculares em nosso país. Num contexto mais amplo, outros países também se afinam com essas mudanças, pois a educação está sob a ingerência de organismo multilaterais. O significado real dessa nova conjuntura, impõe à

educação a necessidade de educar para os moldes do capitalismo, elencando uma série de habilidades e competências que visam a lógica e as demandas do mercado.

Para esse modelo capitalista criou-se uma sociedade do conhecimento, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho. (BITTENCOURT, 2004, p. 102).

As políticas educacionais passam a visar esse contexto de esvaziamento do ensino, de uma educação a conta gotas, que não está direcionada às reais necessidades intelectuais da classe trabalhadora, trazendo à tona o conformismo, se apropriando de elementos da narrativa social, acentuando mais ainda a essência dualista de escola no capitalismo.

Desse modo, há aqueles que pensam e os que executam. Há um modelo educativo reservado para a classe dirigente, com o intuito de formar o mandante; e há aquela escola que também necessita da história para formar a mão de obra barata, com ensino pragmático, indicado para a massa trabalhadora.

Neste sentido, Freres et al. (2012, p. 20), completa nos dizendo que:

[...] a negação do conhecimento científico historicamente sistematizado e de interesse genuinamente social configura-se como uma necessidade para o capital, [...] colocando-se, em primeiro plano, conhecimentos fragmentados, superficiais, estreitamente atrelados à lógica do mercado e, ainda, cooptando-se as subjetividades que devem ser convencidas de que vivemos numa quadra histórica para além da centralidade do trabalho e dos conflitos de classe.

Como já elencado, o estudo sobre Marx é bastante amplo e apresenta uma diversidade de temáticas, contudo para melhor entender o tecido social, Marx partilha, assim como de outros de seus teóricos contemporâneos, das inquietações com a história e o tempo. Ele parte de um modelo econômico para elaborar a sua concepção de História e, por consentâneo, seu tempo presente, baseando-se nos diversos modos de produção no curso da História, e com isso foi erroneamente visto como pensador economicista.

O julgamento de história para Marx de 1859 está em Para Crítica da Economia Política está na seguinte assertiva:

A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, se compreendida senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, o dízimo, quando se compreende a renda territorial. Mas, não se deve identificá-los. (MARX, 2008, p. 264).

Dito isso, podemos defender que para Marx no processo histórico se assenta o devir dos fenômenos apoiado nas lutas de classes da sociedade capitalista.

Ademais, Celso Frederico contribui para o debate explanando que:

Um dos eixos centrais da metodologia de Marx é a “centralidade do presente” para o conhecimento dos fenômenos históricos. Com essa expressão, entende-se a história como um processo em permanente desenvolvimento e o presente como momento privilegiado para se entender o passado. É a anatomia do homem que permite conhecer a anatomia do macaco – e não o contrário. É também a existência do capitalismo plenamente consolidado que possibilita o estudioso olhar para as sociedades pré-capitalistas e captar os sinais indicativos da desintegração daquela formação social e anunciadores das possibilidades de desenvolvimento futuro. (FREDERICO, 2010, p. 7).

O centro de debate aqui é afirmar que em 1859 Marx já havia elaborado o conceito de História e tempo presente. Entendendo que em “Para a Crítica da Economia Política” de 1859, uma obra madura do filósofo alemão, terá, então, sua continuação em 1867 com a publicação de O Capital, volume I. Aqui há a ainda a centralidade da História como categoria teórica postulada em seu presente histórico.

A grande intenção de Marx era transformar radicalmente o seu tempo histórico, se debruçando sobre a totalidade histórica social e esmiuçando sua interpretação objetiva da realidade. Por consentâneo, entendemos que a história assume um caráter de centralidade no seu método, pois um modelo maior só teria sentido em um processo histórico concreto. Dessa forma, afirmamos que a obra só poderá ser apreendida em sua totalidade se for pelo viés da história. Ou seja, a história para ele não é um mero complemento, mas sim ponto de análise central, pois de toda sua obra, da categoria mais elementar até a mais complexa, todas perpassam pela história, pois tudo que Marx postula, não surge dos cosmos, do acaso, mas sim da própria realidade.

Usando das próprias palavras de Marx em A Ideologia Alemã (2007, p. 32), a história se configura como a “ciência da totalidade”. Marx capta as determinações mais essenciais da realidade. A história enquanto processo real e irreversível, se apresenta através da defesa de Lukács (2012, p. 339):

A história é um processo irreversível e por isso parece plausível, em sua investigação ontológica, tomar como ponto de partida essa irreversibilidade do tempo. É evidente que se trata aqui de uma conexão ontológica autêntica. Se esse caráter do tempo não fosse o fundamento irrevogável de todo ser, nem sequer emergiria a questão da historicidade necessária do ser.

À guisa de conclusão, afirmamos que a originalidade e a relação fundado-fundante que Marx prescreveu em seu legado, revela a importância da história em seus

escritos, pois como nos disse Lênin (2011, p. 105), “Marx não nos deixou uma lógica, mas sim, a lógica do capital.”

3 A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS HISTÓRICO-CIENTÍFICOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Mas é verdade, velho Marx
que a História não basta.
Ocasões importantes,
o homem não as faz.

É um homem vivo e real que faz, que domina, que luta.

A História sozinha não faz nada, caros amigos
não faz absolutamente nada. (Herberto Padilha, 1971)

É sábio que Vigotski produziu sua obra no contexto revolucionário, no período da Revolução Russa¹⁴. Ele teve sua obra censurada pelo governo stalinista, com algumas de suas obras até mesmo sendo destruídas. Mas por quê ele e seus companheiros de teoria foram vistos como uma ameaça?

Vigotski instituiu um grupo de pesquisa que revolucionou a teoria psicológica, bem como deu os pressupostos para muitos pedagogos compreenderem como se dá a aprendizagem da leitura e escrita, mas também a aprendizagem em geral.

A Psicologia soviética, alicerçada nos fundamentos do marxismo, traz uma contribuição ímpar ao entendimento do psiquismo humano e suas múltiplas determinações. Diferenciando-se qualitativamente dos demais sistemas teórico-metodológicos, desde sua base, considera a centralidade do trabalho como ato-gênese do ser social, possibilitando relevantes implicações na edificação do complexo categorial da Psicologia Histórico-Cultural. Desse modo, a relação entre psicologia e filosofia objetiva-se em seus delineamentos teórico-metodológicos na perspectiva da transformação socialista do homem. Vigotski e seus colaboradores diretos, Luria e Leontiev, representantes da psicologia soviética, construíram um edifício teórico cujas contribuições incidiram no entendimento de como nos tornamos humanos, situando o homem em meio as suas relações sociais. Desse modo, entre os anos de 1920 - 1930 a Escola de Vigotski elaborou hipóteses e realizou experimentos convergiram para o fortalecimento do campo teórico-prático de uma nascente psicologia de base marxista. (GONÇALVES *et al*, 2019, p. 1).

O psicólogo soviético tinha o intuito de compreender a gênese do pensamento consciente, pois o grande objeto de estudo da Psicologia é a consciência. Vigotski tinha base marxista. Postulou que a atividade orienta o desenvolvimento do sujeito. A atividade prática para ele é uma categoria análoga ao Trabalho, que já discutimos aqui anteriormente.

¹⁴ A Revolução Russa tem importância gigantesca para a história do século XX, sobretudo porque trouxe à tona as ideias socialistas à Rússia agrária da época. A Revolução Russa foi um movimento social, político e econômico que lutou contra o regime czarista durante a Primeira Grande Guerra Mundial.

Vale ressaltar que somos a única espécie que reflete o mundo com a nossa própria consciência, e com ela fazemos história. Aliás, para fazermos história, precisamos estar vivos e para estarmos vivos, precisamos sanar nossas necessidades biológicas.

De início, apontamos que a evolução científica é histórica e processual e o conhecimento se dá por aproximações sucessivas. Portanto, neste capítulo, abordaremos a discussão entre conceitos espontâneos e científicos e modo como se dá tal processo, com o enfoque no ensino de História. Para tanto, os autores que nos darão suporte são: Vigotski, Luria, Facci, dentre outros.

3.1 Conceitos espontâneos e científicos: categorias base para o ensino de História.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) admite que com o trabalho, o processo de humanização acontece na medida em que o sujeito se apropria do conhecimento historicamente acumulado no mundo dos homens. A educação, enquanto complexo social, possibilita que os indivíduos se tornem parte do gênero humano, além de elaborar conceitos científicos. Ademais, afirmamos que a educação assume, como tarefa, a organização dos conhecimentos indispensáveis à formação do sujeito, como por exemplo, a história.

Através do pensamento (vale dizer que este é resultado da atividade histórico-cultural) concebe a capacidade de domínio ao homem em relação à natureza para que essa atenda às suas necessidades humanas. Com as vivências humanas, o ato de pensar decorre, isto é, insurge a complexificação do psiquismo e, por conseguinte, o desenvolvimento dos conceitos científicos.

Vigotski (2009) sugere que as funções mentais superiores são socialmente formadas, bem como culturalmente produzidas. Portanto, entendemos que a linguagem, embora seja particular, possui caráter intensamente social. Podemos, então afirmar que, na mesma esteira, dialeticamente, estão: indivíduo - sociedade, biológico - cultural e pensamento - linguagem.

O psicólogo soviético aponta que a palavra do outro media a consciência por meio de significados e sentidos. A partir da mediação da palavra decorre o desenvolvimento da consciência, e não menos importante, a formação de conceitos. Vigotski (2009) expõe a diferença que ocorre, sobre o processo de conceitualização, entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Os conceitos espontâneos advêm de atividades práticas do cotidiano e são internalizadas pelos indivíduos no decurso do desenvolvimento. Já os científicos são

adquiridos através do ensino sistematizado. De modo mais detalhado, acrescentamos que os conceitos espontâneos são intensos em experiência, enquanto os conceitos científicos apresentam-se como signos de processos abstratos, incutidos na consciência do indivíduo. A formação dos conceitos espontâneos parte do objeto para o conceito, e o contrário ocorre na formação dos conceitos científicos. Apesar de estarem em direções distintas, seus processos estão profundamente ligados, um articulando o desenvolvimento do outro.

Para Vigotski (2009), qualquer conceito é uma generalização, incluindo a possibilidade de fazer parte de um vasto sistema de conceitos, em relação (in)direta com outros conceitos. Logo, a generalização se configura tanto quanto tomada de consciência, como sistematização de conceitos. Além disso, o referido autor explana que o desenvolvimento consiste na gradativa tomada de consciência conceitual e operações do próprio pensamento.

O processo de formação dos conceitos científicos se dá por meio da mediação e da transmissão do conhecimento, pois “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VIGOTSKI, 1984, p. 101).

Os conceitos científicos introduzem os conceitos espontâneos em articulações amplas e abstratas através do processo de autorregulação. Vale dizer que ambos os conceitos são fundamentais no alcance das estruturas psicológicas que sustentam o desenvolvimento intelectual da criança. Aqui tratamos da criança, pois nosso objeto circula sobre o ensino dos anos iniciais. A fim de exemplificar, asseguramos que a experiência e o contato com o meio social, facilita que o indivíduo conceitue povo, mas com o conhecimento sistematizado na escola, essa mediação se complexifica, permitindo que ela agora compreenda a distinção mais específica desse conceito em: povos originários, povos nativos, povos quilombolas, povos ribeirinhos, dentre outros.

A tomada de consciência do conceito implica uma atividade mental complexa, caracterizada pela possibilidade de generalização dos processos psíquicos envolvidos na formação do conceito, bem como sua inserção num sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir.

O processo de tomada de consciência é em si uma atividade mental complexa, e nele, o conceito espontâneo promove a mediação do novo conceito científico com o objeto do referido conceito. Assim, “[...] o conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e o seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos, e ele mesmo se modifica em sua relação com o objeto.” (VIGOTSKI, 2009, p. 358).

Isto posto, Vigotski (2009) afirma que assim como a articulação com conteúdos fortalecem a formação do sujeito, a tomada de consciência implica numa ação mediada que auxilia o sujeito na compreensão dos processos psíquicos. Eis aqui a importância dos conteúdos sistematizados no ensino.

A elaboração dos conceitos científicos é produto da escolarização atingindo o desenvolvimento psicológico infantil. A instrução escolar age sobre a organização do pensamento científico. Partindo da ideia de que todo conhecimento histórico é conhecimento científico, é preciso sair do campo dos conhecimentos espontâneos e vivenciar o conhecimento científico pela articulação com atividades emancipadoras. Trataremos desse ponto em um capítulo posterior.

Vigotski (2009) atesta que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são dependentes, possuindo relações complexas entre ambos. A aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos que ainda estão em fase de desenvolvimento elementar. O autor pondera que o aprendizado não se inicia apenas com a maturação das funções psíquicas. Para ele, a aprendizagem está sempre anteposta ao desenvolvimento. Assim, podemos afirmar que a formação dos conceitos científicos começa quando o indivíduo apreende um significado novo como meio para o conceito científico.

Sobre o papel do docente no ensino sistematizado, Góes (2008, p. 415), trata do ensino fecundo como aquele que promove aprendizagens que "[...] transformam modos de pensamento, elevando os níveis de generalidade e de sistematicidade dos conhecimentos"; portanto, um ensino que atue na zona de desenvolvimento proximal, se configure como um ensino condizente.

De acordo com Luria (1979), a palavra e o conceito se configuram enquanto expressões das complexas atividades intelectuais do ser social, pois possuem em si a experiência e o conhecimento, historicamente, produzido.

Conforme Luria (1979), o ser humano em desenvolvimento está além do que imaginamos. Para ele é possível de fazer mediações e analogias complexas, de formar conceitos, de deduzir fins, podendo operacionalizando questões teóricas. Destarte, a apropriação de signos socialmente produzidos no decurso da história humana, desenvolve atividades cognitivas. Martins (2011) explica que:

O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire

um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (Martins, 2011, p. 40).

Ressaltamos que Luria (1991) revela que a linguagem é o recurso mais importante de desenvolvimento da consciência, visto que é "um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc." (Luria, 1991, p. 78). Assim, o pensamento por conceitos se interliga com a construção da linguagem, logo a palavra é unidade basilar.

De acordo com Luria (1979), a estrutura da palavra admite a formação de conceitos e operar lógicas mais complexas. A conceituação está vinculada à palavra na complexificação do psiquismo humano. O ser humano necessita operar conceitos por processos psíquicos tais como: atenção, memória, linguagem, imaginação, pensamento, entre outros, pois ao se apropriar dos conceitos determinados e construídos socialmente, ele se complexifica.

Ao conhecer sua própria língua, ou aprender uma outra, a criança se mune de novas palavras que podem advir de um conhecimento sistematizado na escola. Desta palavra, designam-se conceitos científicos, como por exemplo na palavra tempo. Sem entender completamente ainda, a criança faz generalizações. No entanto, somente como o processo sistemático, o indivíduo tem possibilidade de fazer uso desse conhecimento no seu cotidiano, como quando usa o calendário e relógio, aprende sobre os séculos, dentre outras mediações.

Vigotski (1998) aponta que a criança se apropria das produções humanas, em articulação com a relação criança-adulto/professor-aluno, através dos conhecimentos sistematizados desenvolvendo, de modo efetivo e inconvertível, suas diversas funções psicológicas.

Sabe-se que as funções psicológicas elementares são as primeiras estruturas naturais do pensamento humano. Com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o homem internaliza um sistema de símbolos e signos. Tais funções são: atenção, memória, comportamento consciente, pensamento abstrato, dentre outras. As funções psicológicas superiores organizam as estruturas basilares para os conceitos científicos.

A escola é espaço de aprendizado. Nela, a criança ativa os conhecimentos de maneira diferente da vivência privada, espontânea e/ou pragmática. No espaço educativo formal, a criança tem a possibilidade de articular teorizações, promover generalizações abstratas. Portanto, opera de outro modo, enxerga as situações de outro patamar, com outras percepções, até mais profundas, analisando a realidade mais consciente. Se pensarmos que a

história é ensinada de modo extremamente abstrato, limitando esse desenvolvimento, podemos propor outras mediações a partir dessa perspectiva.

Vigotski assegura que o

[...] aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (Vigotski, 1998, p. 115).

Facci (2004a), a partir da obra vigotskiana, explica esse processo. Conforme explica a autora, a relação entre professor e aluno não só pode produzir o desenvolvimento dos conceitos científicos, como imprime nos conceitos espontâneos um desenvolvimento independente, permitindo que estes conceitos edifiquem conceitos científicos.

No seio escolar, um conceito espontâneo como número/data, pode localizar uma discussão científica e chegarmos na História com o conceito científico de Tempo. Dessa forma, as eras, épocas, adquirem um novo sentido.

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Os conceitos espontâneos [...] se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais. No entanto, conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente. (Facci, 2004a, p. 223-224).

Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que no ambiente escolar a criança aprende com o processo de elaboração dos conceitos espontâneos em científicos, "pois ela (a escola) é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança." (Facci, 2004a, p. 225).

A esse respeito, Duarte (2008) comenta que:

Nessa concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento) evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em "órgão de sua individualidade", segundo uma expressão de Marx, o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma, o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (Duarte, 2008, p. 82).

Assentado em Vigotski (1988), afirmamos que o desenvolvimento psíquico se ampara na realidade objetiva. O arcabouço teórico é elevado a partir do nível de desenvolvimento real (ou atual) e da zona de desenvolvimento iminente (ou próximo), as quais explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O que o sujeito consegue realizar sem auxílio indica o seu nível de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Facci (2004a, p. 225), no meio escolar é essencial "a criança aprender o novo, por isso, é a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo das mudanças acessíveis à criança, é ela que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento".

Na concepção de Facci (2004a) o professor tem como tarefa primordial possibilitar o processo de apropriação do gênero humano. Portanto, das objetivações humanas edificadas no decurso da história são essenciais para que nos tornemos humanos. Ademais, a autora assevera que:

Partimos do pressuposto de que a escola tem como função... socializar os conteúdos já elaborados pela humanidade, de forma que os alunos possam participar do processo de humanização, isto é, levar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares. (Facci, 2007, p. 146).

O conceito histórico é a fonte de compreensão do mundo, da realidade. No entanto, observamos que escola cumpre com a reprodução social e com as demandas do capital, sobretudo quando ao invés de formar indivíduos, limita-os quanto à apropriação dos conhecimentos sistematizados, pois se nega conhecimento, fazendo com que os professores tenham práticas simplistas e espontaneístas.

Isso se vê não apenas na escola, mas nas universidades também, quando os adultos leem fragmentos de textos ao invés de livros, desqualificando e empobrecendo a atuação dos futuros docentes, quando se nega os conteúdos científicos históricos. Esse problema está presente também nos currículos de formação de professores, quando não há pedagogias críticas com aporte sociológico e filosófico.

Aqui, chamamos atenção para que o docente articule o seu agir para que execute a transmissão do saber sistematizado pela humanidade, não atendendo apenas as necessidades pragmáticas ou do cotidiano imediato.

Por fim, percebemos que a construção dos conceitos científicos implica em uma práxis docente sistematizada, apoiada em uma teoria consciente, que transporte a criança nessa relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico para se apropriar de um

novo saber científico, permitindo à criança o seu pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como tornar-se humano.

3.2 O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise ontológica

Parece até que o tempo parou, pelo menos em alguns currículos escolares e respectivas práticas pedagógicas. Estudar o passado como fim em si mesmo, memorizar fragmentos factuais e a mera descrição espacial da realidade, privilegiar uma visão elitista na ênfase da ação de indivíduos, omitir as forças da política que participam dos embates sociais, a chatice e a conseqüente desmotivação de professores e alunos que não se reconhecem nos assuntos estudados, são motivos, mais que suficientes, para que essa História seja, progressiva e decididamente, afastada das escolas. Trata-se da cultura mais absolutamente inútil que serve de armadilha para os desavisados e de terreno fértil para os mal-intencionados. Nesse sentido, precisamos realmente afastar essa História do dia-a-dia das escolas. (RIBEIRO, 2001, p. 18).

Refletir sobre essa passagem é um bom início. Vivemos tempos de perseguição às Ciências Humanas e Ciências Sociais. O estudo e ensino de História estão ameaçados com currículos que apontam para o nada, fragmentado e esvaziado dos conteúdos mais diversos. Presenciamos uma grande armadilha que terá sua repercussão em um futuro não muito distante. A escola reproduz a sociedade de classes e mais do que nunca queremos saber: Que História é essa?

Nesta seção, desenvolvemos como a História é apresentada aos alunos em educação formal escolar na contemporaneidade, bem como o que é apreendido por tal componente curricular. De ante mão, ressaltamos como é colocado o ensino de História como ferramenta para manutenção do *status quo*, pois, sob a égide do capital, a falsa ideia de que a educação é solução para diversas questões sociais é palavra de ordem mantida para a reprodução social.

Por fim, buscamos ainda apresentar algumas atividades educativas emancipadoras possíveis de realização para nortear o trabalho docente, oriundas de nossa prática efetiva, em formato de memorial. Apregoamos ademais que o trabalho do educador se orienta na contramão da metodologia empregada de forma hegemônica no campo ideológico, e não obstante na Universidades e demais espaços educativos formais.

3.3 O ensino de História em si: discussão basilar

Começamos o debate pela origem da palavra didática. Ela oriunda do grego *techné didaktiké*, logo, significa arte ou técnica de ensinar. Segundo Oliveira (1988), foi

utilizada por Ratke, em 1617, na obra *Introdução geral à didática ou arte de ensinar*. Mais tarde por Comênio, quando produziu sua obra *Didactica Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos*.

Vale recuperar também, pois nossa formação inicial não se deu em licenciatura em História, mas sim em Pedagogia, que Rüsen (2006) apresentou as bases de uma discussão teórica acerca da didática que trata da diferenciação da profissão de historiador e a formação do professor de História. Dito isso, dialoguemos com alguns autores sobre a História.

Para Carr (2002, p. 18) “a História é uma concepção particular do que constitui a racionalidade humana: todo historiador, quer saiba disso ou não, tem essa concepção”. Já Hobsbawm (2013) advoga que o estudo histórico fomenta as atividades humanas do passado, bem como o que aponta essas atividades. Portanto, Hobsbawm admite que (2013, p. 71), “[...] não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção e, na medida em que haja algum em qualquer momento dado é provável que mude”.

Sabe-se que o historiador busca conhecer o passado investigando os fatos históricos que imprimem uma práxis social sobre o real posto, por isso, o passado pode facilmente ser compreendido como uma mera abstração ou representação conceitual achegada da realidade social. Com efeito, Konder (1992, p. 115) revela que a “práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”.

Indo adiante, para o marxismo, podemos recuperar a célebre passagem sobre a História no Manifesto Comunista: um espectro ronda a História - o espectro do marxismo. Defendemos que a História passa a ter outro corpo metodológico após a proposição marxista. Para tanto, lembremos das palavras de Max Weber (2001): “[...] O mundo intelectual no qual vivemos foi em grande parte formado por Marx e Nietzsche”.

Nesse caso, asseveramos que Marx influenciou a didática, assim como as teorias da História. Do ponto de vista de Carr (2002, p. 173) após o legado de “[...] Marx e Freud, o historiador não tem desculpa para se considerar um indivíduo isolado que se situa fora da sociedade e da história”.

O marxismo possui uma inegável criticidade e tem contribuído para o rompimento com o factualismo da história política de fundamentação neopositivista. Entretanto esse paradigma não está imune a leituras equivocadas, que não conseguem se separar dos laços que as prendem ao passado, por exemplo, quando apresenta a história através de uma sucessão mecânica de modos de produção: escravismo, feudalismo, capitalismo, socialismo e comunismo. Trata-se aqui de uma concepção evolucionista que, propondo-se a ser didaticamente mais útil ao ensino, resvala, na maioria das vezes, numa apresentação simplista e apressada da realidade, apontando numa perigosa direção do destino histórico. (RIBEIRO, 2001, p. 20).

Romanelli (2014, p. 61) quando assevera as contradições geradas pela expansão capitalista, aponta que “a expansão capitalista trouxe também a luta de classes”. Sabemos que a luta de classes é um dos objetos de estudo dos marxistas e também dos docentes de História. Vale afirmar ainda que na prática, a tendência historiográfica influenciada pelo marxismo foi bastante intensa no período pós-ditadura militar no Brasil. Destarte, no âmbito do ensino de História no Brasil, a influência marxista foi apontada por Guimarães (1995):

Esta concepção fundamenta-se na teoria marxista de História: a valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização da teoria, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. E, mais que isso, a ideia de os homens, suas ideias, representações e valores serem condicionados pelo modo de produção da vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas. (GUIMARÃES, 1995, p. 96).

A passagem anterior é um exemplo da influência marxista nas obras educacionais, currículos e metodologias que pretendiam questionar os modelos tradicionais de História. Bittencourt (2004) revela que nos fins dos anos 1970, a tendência marxista orientou o ensino de História organizando os conteúdos e propostas curriculares. No entanto, a autora denuncia que o marxismo diligente ao ensino de História no Brasil foi deturpado e estigmatizado de ortodoxo, mecanicista e a-histórico, uma vez que se aproximava do stalinismo.

Vale ressaltar que o apontamento de Bittencourt não se faz acerca do pensamento de Marx, mas às diversas falácias de correntes ditas marxista que acenam ao estruturalismo de Althusser ou ao economicismo stalinista.

Sobre o docente de História, Ciro Flamarion Cardoso (1988, p. 49) nos diz que: “[...] História é, para nós, uma ciência em construção”, pois “[...] a conquista do seu método científico ainda não é completa, que os historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto”.

Articular a História é necessidade do mundo dos homens. É básico considerar fontes, inferências históricas, registros, documentos escritos, fotografias, pinturas, filmes, dentre outros recursos. No entanto, apenas isso é insuficiente. Para ensinar História, é preciso articular os aspectos teórico-práticos construídos e consolidados em sala de aula, sempre relacionando a produção do conhecimento sobre a formação docente e sua relação com a realidade posta.

Destarte, o domínio dos conteúdos deve se referenciar na ideia de que:

[...] a história é a realidade concreta da vida dos homens efetivos no agir; história é a reflexão racional de cada um sobre a sua experiência no tempo e do tempo; história é um ramo científico de apreensão, descrição, entendimento e explicação do agir humano intencional do tempo (uma disciplina); história é o teor articulado da

narrativa constante dos livros e outros produtos análogos (um conteúdo); história é a soma de toda a presença humana no tempo e no espaço desde quando não sabemos até quando também não dominamos (um processo). (MARTINS, 2012, p. 9).

A História é produzida, articulada com o real, apoiando a prática docente, mas não apenas. Como nos aponta Schmidt (2012), embora saibamos que a História se constrói no decurso da vida em sociedade, é no aparelho escolar que se projeta e influencia diversos públicos heterogêneos. Desse modo, podemos inferir que:

É válido concluir que a História e seu ensino não podem ser considerados como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos.” (SCHMIDT, 2012, p. 101).

Nesse sentido, entendemos que a História é trabalhada nos anos iniciais de modo insuficiente, deficitário ou até mesmo negligenciado. O diálogo entre ensinar e aprender História concentra o conhecimento e análise profunda realizada no chão da sala de aula, asseverando que o trabalho docente colabora com sua práxis, fundamentando com fontes históricas para a formação de ideias e consciência histórica, por exemplo.

Assim, lançamos mão do que a BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)¹⁵ apresentam. Este último segue a mesma linha ideológica, inclusive se apoia de modo quase que integral na BNCC.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o **objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”**. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida. (BNCC, 2017, p. 406, grifos nossos).

Tabela 1 – Objetos de conhecimento de História – BNCC (anos iniciais)

OBJETOS DE CONHECIMENTO DE HISTÓRIA – BNCC – ANOS INICIAIS	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro); • As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade;

¹⁵ O Documento Curricular Referencial do Ceará (reconhecido pela alcunha de DCRC) é constituído por diretrizes e linhas de ações básicas que constituem o Projeto Curricular do Estado do Ceará. Cumpre salientar que o documento está em vigor e em total consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

	<ul style="list-style-type: none"> • A escola e a diversidade do grupo social envolvido; • A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial; • A vida em família: diferentes configurações e vínculos; • A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas; • A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço; • Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais); • O tempo como medida; • As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais; • A sobrevivência e a relação com a natureza.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive; • Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive; • A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.); • A produção dos marcos da memória: formação cultural da população; • A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças; • A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental; • A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> • A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras; • O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações

	<p>sociais e culturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A circulação de pessoas e as transformações no meio natural; • A invenção do comércio e a circulação de produtos; • As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural; • O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais; • O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; • Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; • Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; • As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados; • As formas de organização social e política: a noção de Estado; • O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos; • Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas; • As tradições orais e a valorização da memória; • O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias; • Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da BNCC (2017).

Aqui observamos que termos como marxismo, Revolução Russa não estão apresentados no documento. Nosso intento, não dissecar esta questão, mas trazer à tona ou até mesmo denunciar os rumos que o ensino de História vem tomando, caminhando nos trilhos do obscurantismo.

A BNCC é responsável por determinar o conjunto de aprendizagens mínimas a serem desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica. Embora os aspectos teórico-pedagógicos devam ser os fundamentos histórico-filosóficos do ensino de História, a LDB apenas faculta as orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto,

ficando tudo numa aparência relativa. Os conteúdos bem desenhados entram em dissonância com os itinerários formativos, o notório saber e o neotecnicismo da BNCC.

Dito isso, de fato, esse não é nosso objeto de análise, mas seria um grande equívoco, não alertar sobre o silenciamento de parte importante do pensamento sociológico e histórico, pois apagando os vestígios no presente de um legado marxiano, por exemplo, se apaga da História definitivamente. Esse método é também parte da História Social.

O cotidiano, os desafios sociais do presente, a reflexão sistemática sobre o passado, o confronto engajado da memória com os temas emergentes da atualidade, fazem parte da conscientização do processo histórico. De outro modo, não podemos cair no modismo de, em nome do estudo do presente, abriremos mão do passado, pois é lá que estão as bases dos problemas do hoje. Assim, nada de estudar o cotidiano pelo cotidiano ou as mentalidades pelas mentalidades, nada de fragmentarmos o saber, pois perderemos o nexo da totalidade histórica. Estudantes e professores que se dão conta dos problemas do seu tempo, tornam-se coletivamente responsáveis pelos destinos da humanidade. Nada do que é humano lhes é estranho. Então, essa História não poderá ser retirada do currículo. (RIBEIRO, 2001, p. 23).

Na Rede municipal de ensino de Fortaleza, no início do ano de 2024, foi publicado o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor.¹⁶ Tal documento ainda não chegou às escolas da Rede e não foi amplamente discutido com o conjunto dos professores. No entanto, foi elaborado em uma Conferência Municipal de Educação que ocorreu no segundo semestre de 2023. Observamos que também está em consonância com o documento nacional, a BNCC, compactando o componente de ensino História com outros, unificando e reduzindo-os às Ciências Humanas.

Os documentos oficiais do governo apontam da possibilidade do uso de documentos históricos no espaço escolar, mas fato é que não há um compromisso, se não do professor para tanto. Sabemos que estes documentos e fontes históricas são expressões claras da presença humana na História, mas como fazer isso sem sair da escola? As crianças necessitam visualizar a atividade humana acumulada. Diferentes acervos possibilitam pesquisas, testemunho e difusão do conhecimento.

Em nossa História brasileira, negamos o direito de contar a história de outros grupos, a não ser o homem branco. A História contemporânea continua a documentar a história de uma casta branca, mesmo que ainda possibilite que uma parte pequena de grupos negros, indígenas, “minorias” de modo geral, não se leva para a escola de modo efetivo, embora haja Leis federais¹⁷ que regulem o ensino.

¹⁶ Podemos acessar o referido Documento em formato de Flipbook disponível neste hiperlink: <https://heyzine.com/flip-book/4b55b11c53.html#page/31>

¹⁷ Tratamos aqui, como exemplo, da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Vale salientar

3.4 Atividades educativas emancipadoras: uma tarefa de classe eminente

As contradições que transcorrem a educação no capitalismo são inúmeras. Para tanto, é necessário contribuir com a discussão sobre atividades educativas que visam a emancipação humana na formação docente, visto que a formação inicial do professorado brasileiro se encontra esvaziada com o avanço mercantilista sobre o setor, pois o capital controla e determina os caminhos dos diversos complexos sociais e não é diferente com a educação.

É preciso ter uma educação de postura crítica, que defenda a integridade humana contra todas as deturpações postas na sociabilidade vigente. Ademais, a classe trabalhadora necessita ter como direção a supressão da exploração do homem pelo homem, já que objetivo máximo da produção social na vigente sociabilidade é o lucro oriundo da exploração a partir do processo de trabalho (MÉSZÁROS, 2002).

Neste texto, apontamos que na sociedade capitalista não é possível uma educação emancipadora. Mas afinal, o que são “atividades educativas emancipadoras”? Ao longo desse texto, responderemos esse questionamento, mas a priori, podemos sintetizar da seguinte forma: são atividades que articulam os indivíduos com a emancipação humana.

Por consentâneo, conforme Tonet (2013), Emancipação humana consiste em modo societal para além do capital, em que seja possível aos indivíduos ter suas necessidades plenamente atendidas, bem como se desenvolverem de maneira livre em todos os sentidos.

Para tanto, Tonet descreve cinco requisitos para a realização efetiva de tais atividades:

São eles: 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) Conhecimento da natureza específica da educação; 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores. (TONET, 2014, p. 9).

Compreender a gênese e o funcionamento da sociedade vigente, seus limites e potencialidades educativas é tarefa revolucionária. A articulação entre a teoria e a prática social é o que fundamenta a passagem a seguir. Ademais, uma correta relação entre teoria e prática pode ser apreendida quando nos apoiamos sobre a ontologia (LUKÁCS, 2013). Portanto, Tonet nos diz que:

que tal Lei não prevê a sua obrigatoriedade no ensino superior para os cursos de licenciaturas. A nosso ver é uma lacuna na formação docente.

Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social. (TONET, 2014, p. 10).

O trabalho associado¹⁸ é condição para livre atividade humana, posto que “ao trabalharem associadamente, as relações entre os homens passarão a ter o caráter de relações entre pessoas e não entre coisas” (TONET, 2012, p. 21). Nessa organização, haverá a possibilidade do desenvolvimento da “era da abundância, ou seja, o gigantesco desenvolvimento da ciência, da tecnologia, das relações sociais enfim, das forças produtivas, que foi atingido apenas pela Revolução Industrial.” (LESSA; TONET, 2008, p. 104).

Afiançamos que o trabalho associado é o alicerce para tal desenvolvimento, assim como a revolução social é o ponto de culminância do trabalhador em direção a uma sociedade genuinamente humana.

A emancipação da humanidade inteira tem por condição fundamental a emancipação do proletariado, e será graças à revolução proletária e à construção da sociedade comunista que a sociedade verdadeiramente humana deixa de ser uma abstração para tornar-se realidade, na forma da sociedade sem classes (CARVALHO, 2013, p. 36).

Destarte, “[...] a revolução é o ato pelo qual os homens assumirão conscientemente e com toda radicalidade o fato de serem eles os artífices da sua própria história.” (TONET, 2013, p. 116).

Sobre uma nova forma de sociabilidade:

Trata-se de uma precisa forma, radicalmente nova, de sociabilidade, de um novo modo de produção! [...] Isso não significa, de modo nenhum, que seja fácil ou inevitável. Aliás, se fosse inevitável não haveria história humana! (TONET, 2014, p. 11).

Nesse mesmo modo, Engels revela que (1971, p. 347):

O conjunto de condições de vida que rodeia o homem, e até agora o dominava, passa, por fim, a estar sob o domínio e orientação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser os donos verdadeiros da natureza em virtude de serem os amos de sua própria organização social.

Tonet nos assegura que:

¹⁸ “Consiste naquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica e nas quais eles põem em comum as suas forças individuais e mantêm o controle consciente do processo na sua integralidade, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a sujeição dos homens à natureza, quanto à exploração e a sujeição dos homens uns aos outros” (TONET, 2012, p. 67)

Os homens só poderão ser efetiva e plenamente livres, isto é, humanamente emancipados, em uma sociedade comunista, isto é, em uma sociedade livre de toda forma de alienação, exploração e dominação do homem pelo homem. (TONET, 2014, p. 10)

Sabe-se que educação é uma dimensão social. Para tanto, a fim de adentrarmos nessa seara, devemos recuperar o processo histórico de autoconstrução humana. O trabalho possibilita uma articulação nova entre a consciência humana e a realidade. Lukács (2013) nos adverte que o trabalho se apresenta em articulação recíproca com a comunicação e as relações sociais, e não de forma isolada. A totalidade é fruto de um movimento histórico passado, apresentando o campo de limites e de possibilidades para o presente e, também, no que se refere às potencialidades e os obstáculos para a construção do futuro. (LUKÁCS, 2013).

Saviani (2013) advoga que:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Lukács (1979) postula o homem completo, que reintegra sua totalidade. O humanismo combativo assevera a crítica e a transmissão dos mais avançados conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

Sob a égide do capitalismo, é impossível uma “educação emancipadora”, logo escolas e universidades não efetivam uma socialização dos conhecimentos edificados e acumulados no curso da história humana. A educação está instituída para adaptar os indivíduos às ordens e leis sociais. Sobre esse aspecto, o que podemos promover enquanto profissionais da educação são atividades de caráter emancipador. Logo, tais atividades devem se colocar a favor das ciências, das artes e da filosofia, tendo em consideração as demandas da classe trabalhadora em rumo à emancipação humana.

Comungamos da ideia de que a “tarefa precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.” (DUARTE, 2011, p. 138).

Nota-se que os cursos de formação docente devem ir para o enfrentamento contra o irracionalismo, o idealismo e as diversas utopias existentes. Por certo é preciso averiguar a educação pela essência no decurso do movimento histórico, com todas as articulações com a totalidade social.

O desenvolvimento humano necessita do aprimoramento dos conhecimentos acumulados. No processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos está localizada a especificidade da educação.

O referido complexo social é condição imperativa para que os seres humanos se tornem partícipes do gênero humano. Sendo assim, é tarefa se apropriar do patrimônio acumulado pela humanidade, contribuindo para a edificação do mesmo. Dito de outro modo, o processo de apropriação/efetivação dos conhecimentos permitirá avaliar em que estágio concreto se encontra o ser social. (TONET, 2013, p. 03-04). Para tanto, indicamos que as visões irracionais sobre a educação, promovem práticas simplistas, reducionistas, esvaziadas de conteúdo.

Não obstante, é dever de classe do educador o combate ao irracionalismo pós-moderno encontrado, sobretudo, na formação docente, que depreciam os conhecimentos científicos e, com efeito, coloca a educação escolar no patamar de descrédito.

É oportuno deixar claro que os interesses universais do gênero humano e, assim sendo, dos trabalhadores, é demanda inegociável, na formação docente. Portanto, desenvolver atividades educativas emancipadoras que apregoam a plena compreensão histórico-científica, é, em síntese, fruto da compreensão da relação educação e sociedade capitalista.

Entendo que, de um ponto de vista geral, o caráter de uma atividade é definido pela sua articulação com o objetivo a ser conquistado. Dependendo do objetivo, a mesma atividade pode ter um sentido muito diferente. O caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre. Como, porém, se dará essa conexão, somente a análise concreta do processo concreto poderá trazer à luz. Isto porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes. (TONET, 2014, p. 11).

Não podemos limitar nosso pensamento ao que está posto na lógica atual, caso contrário, seremos meros reprodutores da lógica do capital. Portanto devemos:

[...] utilizar de todos os conhecimentos já produzidos, dos que temos acesso, e transformá-los em instrumentos, meios e técnicas para desvendá-los, intervir na natureza, no indivíduo ou na sociedade, conforme for o caso ou necessidade.” (ORSO, 2011, p. 236).

Tonet nos diz que Marx evidencia que a emancipação humana, “nada mais é do que um outro nome ao comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade, e o segundo um conjunto de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 79) No entanto, afirmamos que a história é fruto da ação humana.

A afirmação da possibilidade da emancipação humana é a constatação de que é possível produzir uma realidade social que não se volte como *entfrendug*, ainda que

toda a ação humana tenda a se cristalizar numa realidade externada e objetivada que depende do conjunto dos seres humanos e não da ação singular dos indivíduos ou dos seres humanos particularmente existentes em cada época (IASI, 2007, p. 72).

Iasi (2007) nos mostra que a emancipação é um caminho coletivo e de construção coletiva, sendo assim, é infértil ações singulares e isoladas. Peixoto (2013) elucida sua visão na passagem abaixo:

A emancipação humana deve ser considerada como a maior conquista histórica que a humanidade poderá realizar, ao libertar-se da injunção da produção da existência e do desenvolvimento das forças produtivas que permite reduzir a injunção da relação com a natureza possibilitando a expansão das potencialidades da espécie (ser universal) e indivíduo (subjetividade). (PEIXOTO, 2013, p. 07).

Marx e Engels (2005) na obra Manifesto do Partido Comunista de 1848, proferem que a emancipação universal dos homens se faz pela emancipação universal do proletariado com o fim da exploração da burguesia sobre o trabalhador.

Além disso, sabemos que esta mesma burguesia controla o trabalhador a partir dos diversos complexos sociais, sobretudo a educação. Pois,

[...] o controle, não só político e administrativo, mas também ideológico, do processo educativo é de capital importância para a burguesia para que ela possa manter-se como classe dominante. Daí, também, porque a luta contra esse controle é de grande importância para que o proletariado possa levar adiante o seu projeto societário. (TONET, 2014, p. 12).

Dentro dos limites, perceberemos que a escola tem um papel importantíssimo no processo de apropriação e efetivação do conhecimento. Tonet (2014) lança mão de Atividades Educativas Emancipadoras, por assegurar “não ser viável pretender organizar, hoje, a educação (escolar) no sentido de conferir-lhe um caráter emancipador. Afirmo, também, no entanto, que seria possível, no interior dela, realizar atividades educativas de caráter emancipador.” (TONET, 2014, p. 01).

Quanto à aplicação dessas atividades educativas emancipadoras, o autor diz não há fórmula. Para cada ocasião, uma ação e reação diversa com horizonte as bases revolucionárias e emancipadoras. O primordial é a criatividade, a iniciativa, o empenho, a dedicação para alavancar a luta pelo acesso ao patrimônio acumulado historicamente pelo homem.

Conforme Gramsci (1968), os intelectuais orgânicos possuem a missão de levar as massas à filosofia das práxis, articulando suas experiências nas lutas políticas, alinhando a relação teoria e prática, fator este indispensável para formar os intelectuais.

Logicamente, como já dito anteriormente, apenas com a revolução social, o proletariado terá um novo curso. Para isso, devemos:

Pretender, pois, organizar o processo educacional, no seu conjunto, de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora, é uma empresa fadada, de antemão, ao fracasso. A condição ineliminável para isso seria a completa destruição do capital e do Estado, pois, como vimos, são eles que garantem, cada um a seu modo, mas articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia. Isto, por sua vez, implicaria uma revolução que destruísse a própria classe trabalhadora como classe! (TONET, 2014, p. 12).

Para Gramsci (1968), o verdadeiro intelectual não se caracteriza unicamente por um acúmulo de conhecimentos cheio de eloquência e boa oratória, típica da cultura clássica, mas fundamentalmente pela capacidade de organização e visão política da classe. É a esse intelectual que Gramsci define como orgânico. Implica a construção de um novo homem, de uma nova filosofia, de novos modos de se relacionar com os demais homens, com os seres da natureza e com o produto do trabalho humano.

O filósofo italiano admite que o intelectual deve ser um “persuasor permanente”, construtor e organizador das massas: “da técnica-trabalho, deve elevar-se à técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)” (GRAMSCI, 1968, p. 8).

Ademais,

se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Por fim, Tonet (2014, p. 12) transmite que o educador deve estar munido dos conhecimentos necessários para realizar as atividades educativas emancipadoras. No entanto, sabemos que nem todos possuem as mesmas condições efetivas de trabalho e de formação, o que é de fato, um obstáculo. Uma postura crítica exige mais esforços, pois é preciso desvelar o real e ir contra as práticas impostas pela ideologia dominante. É preciso estar ganho para o debate e estar na trincheira da classe trabalhadora, lutando por uma sociabilidade em que todos os homens sejam plenamente livres.

4 ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS: APORTES ACERCA DE LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesta seção, lançaremos mão de algumas atividades educativas emancipadoras que desenvolvemos no contexto de sala de aula, em nossa trajetória docente, desde que assumimos o cargo de Professor Pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em 2016, como numa espécie de memorial. Assentimos que todas as imagens utilizadas no texto são referentes às atividades realizadas e foram autorizadas pelos responsáveis dos alunos ao preencher a Ficha de matrícula que consta no modelo anexo em nosso texto (ANEXO B).

Adiantamos que os Planos de Aula dessas atividades estão condizentes com o que aprofundamos no debate realizado neste texto. Todos os Planos estão de modo abreviado e anexos nesta dissertação, a fim de melhor entendimento.

Nosso intuito é possibilitar aos docentes, sobretudo pedagogos da Rede Municipal, aporte teórico e possibilidades diversas de pensar o ensino de história nos anos iniciais, visto que em nossa formação, tal articulação se apresenta de modo débil.

Figura 1 – Alunos em visita ao Museu do Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor

Como teor introdutório, vale resgatar antes de mais nada que o termo museu advém da Grécia Antiga, nas palavras gregas ‘*Mousa*’ e ‘*Mouseion*’, templo das nove musas, conectadas a distintas partes artísticas e científicas, filhas de Zeus e Mnemosine, divindade da memória, ou seja, os museus eram lugares sagrados, destinados à contemplação e aos estudos científicos.

É necessário haver uma articulação entre teoria e prática para o ensino de História. Nesse sentido, todas as atividades aqui apresentadas possuem esse viés.

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da "memória nacional", com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis. (FENELON, 2008, p. 26).

Para tanto, apresentamos, nessa esteira, uma aula ao principal museu cearense: o Museu do Ceará. Este conta com um acervo importantíssimo de cerca de 13 mil peças distribuídas em três célebres coleções que narra a história do Ceará: Paleontologia, Arqueologia/Antropologia Indígena e Mobiliário.

Infelizmente, o museu hoje carece de mais atenção dos órgãos públicos. Há tempos percebemos que os patrimônios públicos de Fortaleza estão cada vez mais sucateados e com este museu não é diferente. À época desta aula de campo, o Museu estava em pleno funcionamento. Hoje, não mais, o mesmo está temporariamente fechado.

Segundo Bittencourt (2004, p. 354), o potencial educativo dos museus tem preocupado especialistas, pois este espaço é reduzido a uma ilustração somente para uma determinada aula. Dito isso, queremos afirmar que ao nosso entendimento, o museu é além de tudo um cenário de relações, lugar de infinitas interpretações, de vida histórica e, além de tudo, de ações educativas, o que torna o ensino de história ainda mais convidativo.

Ademais, para conhecimento do que encontrar no museu, lançamos mão das exposições temáticas existentes no espaço:

1 - Memorial Frei Tito de Alencar: A exposição apresenta alguns objetos pessoais do cearense Tito de Alencar Lima, com o objetivo de provocar reflexões sobre a trajetória de vida desse frei dominicano que sofreu os ditames do regime militar implantado no Brasil, durante a década de 1960 a 1980.

2- Fortaleza: Imagens da cidade": A exposição é um caleidoscópio de tempos e espaços que se entrelaçam no intuito de estimular a reflexão sobre a constituição da cidade de Fortaleza, desde os tempos de "vila do Forte" até a sua configuração atual de metrópole.

3 - Povos indígenas: Aqui são expostos objetos relativos à cultura indígena, recolhidos em diferentes lugares do Brasil, entre eles o Ceará. São peças oriundas em grande parte da coleção de Tomaz Pompeu Sobrinho, cearense que se dedicou a estudar a organização das comunidades nativas.

4 - Artes da escrita: A proposta dessa sala é instigar o debate acerca da produção escrita de vários intelectuais cearenses, muitos dos quais filiados a determinados movimentos ou agremiações literárias e de ciências que se estabeleceram no Ceará (como a Padaria Espiritual, a Academia Cearense de Letras, Instituto Histórico, Centro Literário etc).

5- Religiosidade popular: Essa sala concentra algumas peças referentes ao universo religioso que envolve dois homens que aturam no Cariri, região sul do Ceará. Um deles foi Padre Cícero Romão Batista, que fundou a cidade de Juazeiro do Norte. Outro foi o Beato José Lourenço, que organizou a comunidade de Caldeirão.

6 - Escravidão e abolição negra: A finalidade dessa exposição é incitar a discussão sobre as memórias construídas acerca da escravidão negra e do abolicionismo no Ceará, desmistificando o epíteto de "Terra da Luz" que o Estado recebeu ao decretar oficialmente o fim da escravatura em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea (1888).

7 - Arqueologia Cearense: A exposição apresenta objetos líticos pré-históricos (de pedra polida e lascada) e cerâmicas tupi-guarani diversificadas, que nos permitem refletir sobre o modo de vida das populações que habitavam o território do Ceará antes e após a colonização europeia.

8 - Símbolos e emblemas do poder: A mostra apresenta e estimula a reflexão sobre diferenciados objetos que se revestiram em nossa sociedade como símbolos dos poderes públicos (exercido pelas instituições oficiais de nossa sociedade) ou dos poderes privados (desvinculados do aparato oficial).

9 - Placas e Plantas de Fortaleza: Amplia o debate sobre placas e plantas como dispositivos de orientação indispensáveis ao homem urbano, em suas movimentações diárias pela metrópole.

10 - Caldeirão 80 anos: Exposição de objetos e imagens, testemunhas tocantes da vida e da destruição do Caldeirão, uma comunidade de camponeses criada em 1926 pelo Beato José Lourenço, sob a orientação do Padre Cícero, e destruída em 1936, quando a polícia expulsou todas as famílias que lá habitavam. (MUSEU DO CEARÁ, 2024).

Então, com tal atividade, verificamos que a turma inteira nunca havia adentrado em um Museu. Aqui se desvela a realidade de grande parte dos filhos da classe trabalhadora brasileira, que não tem como norte a cultura e a apreensão da história como valores. O centro da cidade é um local de comércio, onde os trabalhadores frequentam cotidianamente, passam nas calçadas de diversos espaços culturais, mas não adentram por desconhecimento ou por não se reconhecer como parte do processo histórico. Seria esse um limite?

Uma das falas dos alunos ao docente é de que levariam os pais a conhecer o Museu. A escola aqui, a nosso ver, cumpriu seu papel de apresentar uma possibilidade real, pois promoveu nas crianças esse sentimento de inquietude pelo conhecimento e de leva-lo a diante. Entendemos que:

A visita educativa é nesse caso prática de pensar historicamente, compreendendo não só o passado como dinâmico, em sua interface com outras temporalidades (presente e futuro), mas presente como cenário conflitante, inquietante. O visitante é incitado a inquietar-se, estranhar, investigar, propor, decompor, debater, há neste museu, o convite à desconfiança das narrativas unívocas e das versões consagradas tidas como únicas formas de pensar a história. (PEREIRA, 2009, p. 5).

Nossa compreensão da necessidade de oportunizar e garantir aos filhos dos trabalhadores o mínimo acesso aos espaços organizados pela e para a humanidade historicamente, nasceu de uma viagem que realizamos à Europa no verão de 2017, mais especificamente na França.

Na época, observamos que alguns professores levavam crianças para conhecer e explorar o Castelo de Versalhes. Ficavam na frente das telas conversando sobre o que encontravam nos quadros, observavam os famosos jardins franceses e sua história. Sabemos que tal patrimônio se configura como um dos principais castelos do mundo, que inspirou a arquitetura não apenas da Europa, mas de grande parte do mundo. Fato esse que está permeado com um traçado histórico.

O ponto é: se os docentes levam as crianças francesas a um Castelo desse porte, porque não sair da sala de aula e explorar outros espaços que não os espaços da escola? É preciso ampliar os horizontes, e por consequência, os conhecimentos.

Vale lembrar que os museus são essenciais aparelhos de preservação da memória cultural de um povo, mantendo vivos os patrimônios material ou imaterial. Hoje, o museu dissemina a história, resgatada a partir de estudos diversos, mas nem sempre foi assim. Antes tinha como fim apenas salvaguardar.

Figura 2 – Alunos de uma escola pública francesa em visita ao Castelo de Versalhes.



Fonte: Elaborado pelo autor

Contudo, no contexto de pandemia, muitos docentes enfrentaram dificuldades para promover atividades que desenvolvessem uma prática autenticamente transformadora. Pelo reconhecimento desse desafio, fomos entrevistados pelo Jornal *Diário do Nordeste*, no qual buscava exemplos de professores que relatassem como estava se dando tal momento.

Figura 3 – Reportagem com o professor em planejamento durante o período pandêmico.



Fonte: MESQUITA, Felipe. Diário do Nordeste. 2020.

Figura 4 – Aula de campo acerca da temática Fortaleza *Belle Époque*.



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao retorno das atividades presenciais, pudemos realizar algumas atividades ao ar livre. Nessa em especial, levamos os alunos à Praça dos Mártires ou Passeio Público de Fortaleza com o objetivo de oferecer aos alunos uma viagem no tempo, apresentando a influência francesa em nossa cidade, que acompanhou todo esse entorno com a Santa Casa da Misericórdia, Estação Ferroviária e tantos outros prédios históricos de importante valor.

Nessa atividade, as crianças queriam saber mais sobre os costumes da época, vestimentas, lazer, dentre outras curiosidades. No entanto, foi quando tratamos das transformações urbanas e remodelação da cidade que eles se encantaram ainda mais. Importante trazer ao debate que ao abordarmos o conflito da Confederação do Equador de 1824, as crianças se reportaram à intenção passada de separação do sul do restante do país.

Ao travarmos uma aula sobre o cordel, as crianças se encantam com métrica, a sonoridade, a rima, e logo querem produzir seus cordéis. Os desenhos das xilogravuras também. Mas isso não basta, apresentamos nossa cultura nordestina por detrás desse gênero fabuloso.

É preciso também lançar mão de gênios como Patativa do Assaré, que viveu sem acesso à educação formal, mas que expressava a realidade do campo, do Sertão, no seu

cotidiano. Tratamos da gênese e da função social do Cordel no contexto atual, além de abordar temas históricos fundamentais como Colonização, que na verdade deveria se chamar invasão, mas os documentos oficiais não tratam assim. Falseiam a verdade.

Figura 5 - Aluno leitor e o cordel que versa sobre a Colonização.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 6 - Aluna leitora com o cordel biográfico de Olga Benário



Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda nessa esteira, uma atividade que consideramos valiosa, foi de produção de pequenos cordéis realizados pelos alunos. Em seguida, os alunos leram seus cordéis, todos orgulhosos de si, para todos os professores e alunos da escola. Escolhemos a ocasião do Dia Nacional do Livro para realizar esta atividade. Com ela, os alunos se sentiram capazes de produzir algo novo, e relacionar com as temáticas estudadas em sala de aula.

Com isso, observamos que a contribuição que a educação pode fornecer aos filhos da classe trabalhadora enquanto indivíduos de postura crítica rumo a um novo horizonte. Para quem não acredita na escola pública e na sua capacidade histórica, “as pessoas não saberiam ou não compreenderiam quais os entraves históricos concretos ao exercício pleno dos seus direitos sociais, individuais e coletivos, então como poderiam se emancipar: de quem, como, alforriar-se de quem e para quem?” (CARVALHO, 2013, p. 50).

Figura 7 - Atividade expositiva dialogada sobre diversos temas históricos a partir da literatura de cordel



Fonte: Elaborado pelo autor

Do que adianta, compreender a importância do complexo educativo, mas não caminhar no sentido radicalmente crítico de dirigir o conhecimento científico-político para um horizonte verdadeiramente revolucionário? Do que adianta apenas reproduzir a sociedade e não compreender o papel histórico da luta de classes, sem compreender o imperativo de emancipação? Para tanto, organizar atividades educativas emancipadora no contexto escolar visando uma dimensão política é de veras necessário.

Sem embargo, idealizamos uma atividade que possibilite o debate em contexto de eleições burguesas, mas que imprima nas crianças a ideia de representação e escolha coletiva. Afinal, as crianças não se apresentam por fora dos debates constituídos na sociedade. Elas também são bombardeadas de informação.

Nesse modo, sugerimos uma atividade em que as crianças confeccionassem seus próprios documentos, assinando seu nome completo e pudessem além de tudo se candidatar, trabalhando a oralidade como expressão comunicativa, pois é notório que para muitas crianças, a timidez é um elemento que atrapalha a nossa formação, gerando a falsa ideia de incapacidade.

Figura 8 – Confeção coletiva do título de eleitor como recurso pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 9 – Simulação da votação eleitoral



Fonte: Elaborado pelo autor

Na figura acima, vemos uma criança simulando o seu voto na urna eletrônica. Na ocasião, os alunos afirmaram que se sentiram “importantes” por votarem, por fazer uma escolha e poder se candidatar à vaga de representante discente da turma. Percebemos que uma

ação como essa traz a eles a ideia de organização de classe também, pois eles também perguntaram: “Quem é o candidato que vai ajudar quem estuda, tio?”

Figura 10 – Discussão sobre Patrimônio Histórico Cultural



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta atividade referenciada na Figura 10, apresentamos aos alunos alguns prédios históricos enquanto exemplos de patrimônios históricos, tais como: 10ª Região Militar, Catedral de Fortaleza, Santa Casa da Misericórdia, dentre outros, além da própria Praça dos Mártires.

Figura11 – Africanidades: contação da antiga lenda africana do baobá



Fonte: Elaborado pelo autor

Na sequência, visualizamos a Figura 11, na qual apresentamos a história da lenda do Baobá para as crianças. O Baobá, também conhecido como "árvore da vida", é originário da África. O que está no Passeio Público já possui mais de 100 anos. Nesse momento, tratamos de ancestralidade e ensinamentos oriundos dos sábios povos africanos. No entanto, as crianças também identificaram a árvore como sendo a do Pequeno Príncipe.

Figura 12 – Visita à exposição “Sobre a cor da sua pele”



Fonte: Elaborado pelo autor

Localizado no Centro Cultural Dragão do Mar, o Museu de Arte Contemporânea do Ceará foi cenário de mais uma de nossas vivências. Nele refletimos sobre como as crianças se veem. *Sobre a cor da sua pele* traduz um debate de heteroidentificação necessário, perfazendo uma discussão racial não apenas em períodos de Semana da Consciência Negra, mas ao longo do ano letivo.

Ainda no mesmo espaço histórico-cultural, as crianças puderam vivenciar, de acordo com a figura 13, uma oficina de arte com o intuito de promover nas crianças o apreço artístico e apresentar nomes da literatura e política cearense, bem como possibilitar que elas produzam seu autorretrato, atividade que dialoga com a anterior. Assim, os trabalhadores do museu coordenaram essa oficina com as crianças, permitindo que através da Arte e da História, elas se reconheçam enquanto grupo social dono de uma história acumulada.

Figura 13 – Oficina sobre história da arte cearense.



Fonte: Elaborado pelo autor

Na imagem a seguir (figura 14), as crianças estão no Museu da Indústria, localizado de frente ao Passeio Público, no centro da cidade de Fortaleza – CE. Na ocasião, aos alunos foi oportunizada uma visita guiada sobre duas temáticas diferentes: Eletricidade e Indústria da Carnaúba. Esta última seria a visita da exposição permanente do espaço.

Pudemos juntos desvelar um pouco do histórico do prédio, que no passado já foi Hotel, por exemplo. Adentramos de forma basilar sobre o conteúdo Revolução Industrial e Extrativismo, que a nosso ver foi muito bem compreendido pelas crianças, chegando a fazer analogias com a extração de outras matérias primas e fábricas, cujos familiares trabalham e que estão localizadas no bairro onde moram (Padre Andrade e adjacências), como por exemplo a CIONE¹⁹ (Companhia Industrial de Óleos do Nordeste) e a extinta Guararapes²⁰.

¹⁹ Fábrica de processamento, beneficiamento e comercialização de castanhas de caju.

²⁰ A Guararapes encerrou seus trabalhos em Fortaleza no início do ano de 2023. E um dos maiores grupos de moda do Brasil englobando a rede varejista de lojas Riachuelo, Casa Riachuelo, Carter's e outras.

Figura 14 – Visita ao Museu da Indústria.



Fonte: Elaborado pelo autor

Além de apreciar o patrimônio, prédio histórico, às crianças foi oportunizado acesso aos conhecimentos científicos também do campo das ciências da natureza, com experiências e vivências, nas quais eles podiam manipular e, a partir da observação, proceder com algumas conclusões.

Figura 15 – Visita ao Cine Teatro São Luiz



Fonte: Elaborado pelo autor

Durante os últimos anos, a cultura sofreu muitos ataques oriundos do setor conservador e do negacionismo que assombrou e controlou o nosso país. Na contramão desse cenário, buscamos em nossa prática docente, valorizar os espaços histórico-culturais e apresentar aos alunos para que estes também tenham o devido apreço.

Nessa época, estávamos orientando estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará e contamos com o auxílio de 4 estagiárias, alunas da graduação, extremamente sedentas por aprender o ofício docente. Isso nos possibilitou acompanhar ainda mais de perto as impressões dos alunos sobre o primeiro contato com um espaço encantador como o Cine Teatro São Luiz. Lembro de um relato de uma aluna que se referiu ao Cine Teatro da seguinte forma: “Tio, aqui parece o castelo da princesa!”. A frase demonstra o impacto da beleza impressionante do espaço cultural, recém restaurado.

Na ocasião, recontamos a história do teatro e fizemos um comparativo, apresentando como hoje ele é instrumento importante no cenário histórico da cidade e também é democrático, pois há algum tempo atrás não era assim. Apenas o frequentava, parte da elite local. Hoje ele possui extensa programação gratuita, é aberto ao público, e recebe tanto escola públicas como escolas privadas.

Figura 16 – Atividade de resgate da cultura indígena: “Vidas indígenas importam”.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados do novo Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o Brasil possui cerca de 1,7 milhão de pessoas indígenas, ou seja, 0,83% da população total do país.

Segundo a definição do IBGE, as localidades indígenas são formadas pelas terras indígenas oficialmente delimitadas. Sabe-se que os indígenas lutam há anos por suas vidas e direitos. Diante do exposto, buscamos com nossa atividade docente apresentar a realidade de luta social encampada pelos indígenas às crianças, trazendo notícias que desvelam a realidade denunciada do dia a dia dos nossos povos originários.

Também nos últimos anos, os indígenas foram perseguidos, dizimados e parte importante está em situação de abandono social, excluídos socialmente, sem políticas assertivas para o setor. Na busca de valorizar a cultura e o legado dos nossos ancestrais, buscamos tratar do assunto não apenas como prega o calendário escolar, na data 19 de abril, mas sim, ao longo de todo o ano.

Figura 17 – Aula de campo na Praça do Ferreira.



Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda sobre os espaços históricos de nossa cidade, foi o momento de apresentar a Praça do Ferreira, Marco Histórico e Patrimonial de Fortaleza e ponto de encontro dos trabalhadores de nossa cidade. Espaço este que é cenário histórico de atos e manifestações políticas em Fortaleza.

Aqui conversamos sobre a referência de seu nome, o Boticário Ferreira, os prédios ao redor, a Coluna da Hora, o passado da Praça que antes era um campo de futebol, dentre outras informações preciosas que dizem respeito à memória do lugar.

Lançamos mão do pensamento de Ramos (2004) quando nos expõe que a memória como elemento de análise da História se apresenta como um instrumento de entendimento da diversidade, e assim, o ensino de história caminha para a diversidade cultural.

Nas figuras 18 a 22, iremos relatar como desenvolvemos ações no decurso do ano sobre a Africanidades, prevista na Lei 10.639/03²¹, pois entendemos que é necessário, para além de ser obrigatório nos currículos e por consequência no ensino (o que não quer dizer que os docentes cumpram tal Lei na prática), pois as crianças que atendemos são oriundas de zonas periféricas e em sua maioria pertencente da população negra deste país.

Nessa lógica, segundo Ribeiro (2010, p. 134), “[...] o currículo e a reforma curricular são históricos e trazem em si todas as marcas dos interesses econômicos, sociais, políticos e da cultura”. A discussão e prática em sala de aula sobre esse e outros temas ainda está no campo das ideias para muitos indivíduos e locais. É preciso tirar do papel e efetivar enquanto práxis pedagógica.

Figura 18 – Africanidades: confecção de máscaras africanas e sua história.



Fonte: Elaborado pelo autor

²¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/1996):

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, **torna-se obrigatório** [grifo nosso] o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Dito isso, a importância de se trabalhar com a confecção de máscaras africanas é que além de promover o envolvimento dos alunos com o assunto, permite que eles se vejam na arte. Trabalhar de modo transversal o conteúdo, auxilia bastante nossa prática docente. Em nossos Planos de Aula, buscamos integrar os componentes curriculares, pois partimos do entendimento que fazem parte de um todo, articulado e mediado pela totalidade social.

Com as máscaras, as crianças podem aprender sobre os rituais, desvencilhar-se de preconceitos religiosos, pois no decurso da aula explanamos do por quê do uso destas máscaras, sua gênese e como o seu uso foi se complexificando ao longo da história, mas também mantendo viva toda a tradição passada em gerações.

Figura 19 – Africanidades: resgate histórico da dança africana.



Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda na produção artística, as crianças puderam reconhecer as intervenções culturais de povo africanos com manifestações como a da Figura acima. O maculelê possui uma lenda, pois na cultura africana era um herói da tribo e sua habilidosa técnica era bastante apreciada entre seus pares. A partir de então, da Lenda do Maculelê, originou-se sua dança de grupo que celebra a herança africana, com ritmo vibrante e cânticos populares. As alunas representaram esta dança de modo brilhante.

Entendemos que estar na escola e não oportunizar momentos pedagógicos como esses, esvazia a escola de conteúdo e aprendizagem, pois é dessa forma, com intervenções prático-pedagógicas que se apropria da história da humanidade. Dito isso, é necessário produzir atividades educativas emancipadoras, mesmo que tenham seus limites.

Figura 20 – Oficina de cartazes sobre “A história dos povos africanos e seus costumes”.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 21 – Socialização dos cartazes sobre “A história dos povos africanos e seus costumes” produzidos pela turma.



Fonte: Elaborado pelo autor

Nas duas figuras anteriores (20, 21), os alunos confeccionaram cartazes com o intuito de promover um ato antirracista dentro da escola. Com esta atividade emancipadora, além de politizar e conscientizar acerca de aspectos históricos e culturais, os alunos

conseguem se perceber enquanto grupo de direitos, pois antes dela os alunos “Não querem ser classificados, com toda razão, como ‘negros’ ou ‘índios’, categorias que não correspondem a nenhuma história, exegese ou experiência própria ao grupo” (CAVIGNAC, 2003, p. 6).

Figura 22 – Debate sobre Direitos Raciais.



Fonte: Elaborado pelo autor

É preciso perceber que:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (SILVA, 2011, p. 26).

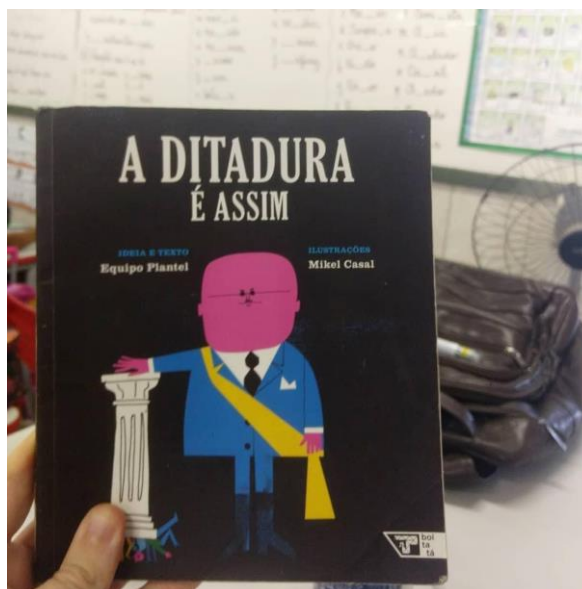
O ensino de História tem papel relevante no processo de desvelar o real aos indivíduos. Nele, o negro percebe que é negro; o pobre consegue perceber que faz parte de uma classe social dominada, se ele for pautado como deve, com a intencionalidade de classe, de modo que produza ciência social para o povo pobre e preto desse país, e não para uma burguesia que nada mais tem do que as forças produtivas.

[...] a história que ensinamos está pronta e acabada, cheia de verdades absolutas e de dogmas tradicionais e rançosos, porque na verdade para a maioria a concepção de História é esta mesma de um passado morto. Raramente o aluno é colocado diante do problema de tentar conduzir qualquer investigação, raramente aprende a fazer ciência, a fazer História - e fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprende a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agente e sujeito da História. O saber é transmitido como já resolvido, simplificado aos manuais, e certamente rotulado e transformado em saber cristalizado, que no máximo pode ser superado, daí a constante necessidade de reciclagem e atualização, mas que nunca é questionado em

seu próprio contexto, em sua contemporaneidade de produção, donde se poderia mostrar o que se pode fazer da ciência que produzimos, e como também participar da sociedade em que vivemos. (FENELON, 2008, p. 35).

Aqui cabe uma reflexão: ser professor é atuar politicamente no cotidiano da escola? Se entendermos que tudo é política, a resposta é afirmativa. Dito isso, pensamos em articular o conteúdo organizado com a realidade na aula que segue.

Figura 23 – Leitura inicial à aula de Ditadura Militar.



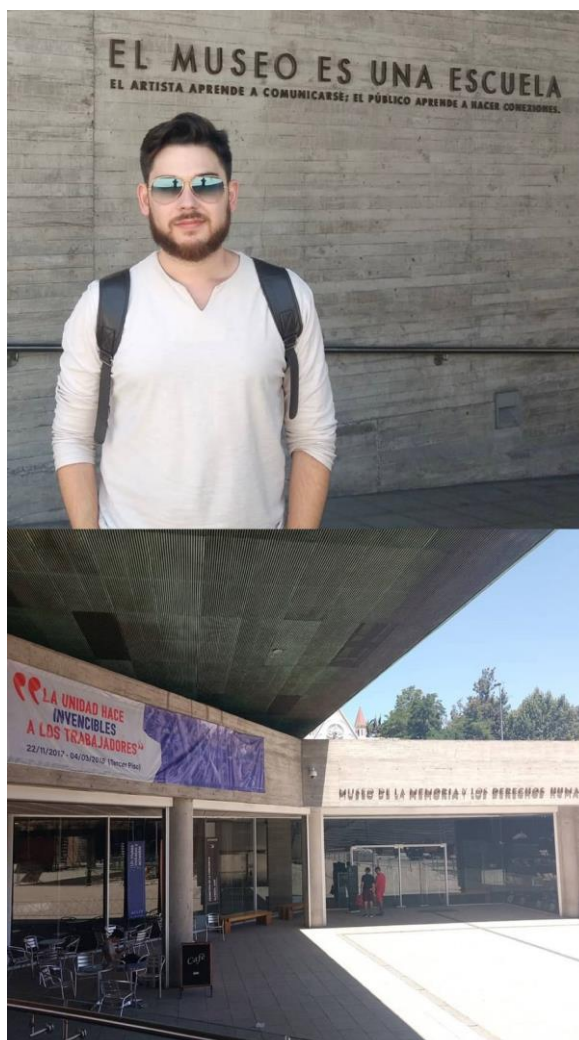
Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo de outra viagem que fizemos, dessa vez à Santiago do Chile, adentramos em um Museu chamado: *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Percebemos que a História é implacável. As ditaduras na América Latina ocorreram de modo desigual e combinado, o que desvela uma realidade de ordem mundial: o fechamento de regimes democráticos pelo mundo.

Para tanto, trabalhamos este tema mundial na sala de aula, pois entendemos necessário, visto que os professores de História nos anos 1990 foram taxados pela Agência Nacional de Inteligência (CIA) como um dos causadores da queda da Ditadura Militar, afirmando que a Ditadura foi derrubada dentro da sala de aula. Portanto, o governo deveria investir em formar professores pró-mercado, pró-neoliberalismo.

Nessa mesma esteira, notamos que há no Brasil (e por quê não dizer no mundo?!), muito docentes de História com formação conservadora e fundamentalista. Sendo assim, fica evidente a intervenção da mão do Estado capitalista na formação intelectual-humana desses profissionais hodiernamente.

Figura 24 – Fotografia no Museu da Memória e dos Direitos Humanos em Santiago – Chile.



Fonte: Elaborado pelo autor

Discutir essa ditadura é muito importante, mas os períodos não ditatoriais, como o presente, também devem ser debatidos. Além de torturas e prisões, o regime ditatorial também praticava extrema violência em relação aos salários, arrojava-os de maneira avassaladora para amplos setores da sociedade, com sérias consequências nos planos de Saúde e Educação. O regime acabou, mas hoje temos aquele e um outro tipo de violência sobre os salários: o desemprego. E temos outros desmontes de cidadania, em nome do mercado. (SILVA, 2007, P. 7).

Com a eleição de 2020 para presidência da república brasileira, tivemos a necessidade de trabalhar o contexto sócio-político com nossos alunos sobre a situação da democracia brasileira. Iniciamos com os Direitos da Criança e do Adolescente e partimos para a leitura desse livro apresentado na figura acima.

Pudemos debater e aprender conceitos que até então se apresentam de modo abstrato, mas que no universo da criança, é possível analogias próprias deles que exemplificam melhor que nós mesmos enquanto docente.

Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. (TEIXEIRA, 1971, p. 27-28).

Conforme o pensamento de Teixeira (1984), a democracia e a educação tornam os homens livres, virtuosos e menos ignorantes. Elas possuem uma relação de dependência uma da outra. Logo, Democracia é em si também educação.

[...] Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência. (TEIXEIRA, 1984, 29).

Figura 25 – Aula expositiva dialogada: memória, história e patrimônio.



Fonte: Elaborado pelo autor

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, 1999, p. 4)

Para esta atividade, a priori explicamos os conceitos teóricos em sala de aula. Na aula seguinte, produzimos maquetes com as crianças, nas quais explicaram para as outras turmas conceitos de Educação Patrimonial. A maquete da figura representava o bairro e os seus patrimônios. Além disso, a ideia de lugar adentra no campo das memórias.

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camada da população excluída da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios. A literatura conhecia já esta prática pelo menos desde o Romantismo: Victor Hugo faz surgir Notre Dame de Paris num quadro popular medieval que a história oficial havia desprezado. (BOSI, 2003, p. 15).

Figura 26 – Visita ao Memorial Rodolfo Teófilo na Seara da Ciência – UFC (Campus do Pici).



Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, levamos nossos alunos à Universidade mais uma vez. Agora em outro espaço conhecido pela alcunha de Seara da Ciência, localizado no Campus do Pici – UFC. A proposta era dar continuidade na vida e obra de Rodolfo Teófilo²², apresentando seu Memorial instalado no museu. O criador da cajuína, também formulou vacinas e é um dos grandes nomes da Literatura cearense.

As crianças apresentaram seminários com suas palavras sobre os subtemas, recuperando a história do naturalista e evidenciando seu rico legado.

O conjunto de atividades apresentadas neste capítulo apontam na direção de afirmar que é possível a realização de atividades educativas emancipadoras que explorem os conhecimentos histórico-científicos acumulados pela humanidade, de modo que trate a História no ambiente escolar com sua relevância científica e arcabouço filosófico-sociológico e não como uma disciplina de segunda classe.

²² Rodolfo Marcos Teófilo, homem de ciência e das letras, nasceu em 06 de maio de 1853, em Salvador, Bahia. Filho do médico cearense Marcos José Teófilo e de D. Antônia Josefina Sarmiento Teófilo. Viveu até 1932, período em que produziu 27 livros. Farmacêutico de formação, historiador das secas, contista, romancista, e fabricante da cajuína, sanitarista e epidemiologista no Ceará.

CONCLUSÃO

Nosso objeto é fruto de nossa experiência e inquietações de sala de aula desde quando iniciamos nossa prática docente enquanto pedagogo. Observamos que o contexto de exclusão da disciplina de História do destaque escolar é fato inquestionável, não possibilitando o acesso a conhecimentos basilares, nem sequer a ampliação destes.

Ademais, rematamos nossa dissertação afirmando que a relevância social de nosso texto se dá pela compreensão de que a História enquanto ciências humanas, dialeticamente, assevera o homem como agente modificador social. Para tanto, o projeto vivo do capital visa negar o conhecimento socialmente acumulado.

Conforme dito em nossa introdução, a negação dos conhecimentos histórico-científicos é imperativo da ordem neoliberal que nos assola. É preciso compreender os limites e possibilidades do complexo social em questão.

Dito isso, versamos inicialmente sobre os aspectos ontológicos. O trabalho surge da relação homem-natureza. Com ele, o homem se torna homem. O trabalho, em síntese é a representação da atividade humana. Nessa articulação, apontamos a complexificação da reprodução do gênero humano e seus complexos que instrumentam a totalidade social.

A partir do trabalho o homem se funda enquanto ser social, edificando um novo lugar na história humana, com novas possibilidades que apenas a esfera biológica não o permitia. Inferimos também que o trabalho permite ao ser social a escolha dentre alternativas posta pela causalidade.

Com o trabalho alheio, as classes opressoras tomam, em relação às oprimidas, uma consciência de si próprios mais firme.

Inferimos que o marxismo se constitui das necessidades da classe trabalhadora, e a apropriação dos conteúdos sistematizados é uma delas. A luta de classes é pano de fundo da efetiva história humana.

Os conceitos científicos introduzem os conceitos espontâneos em articulações amplas e abstratas através do processo de autorregulação. O processo de tomada de consciência é em si uma atividade mental complexa.

Observamos que a formação docente está inteiramente subsumida às demandas do capital, com materiais rasos, sem rigor científico, em consonância com as novas políticas educacionais nefastas, a saber a BNCC, desvelando a ausência de compromisso com a real importância da vida do filho trabalhador, além de que, há interesse de lucrar com as editorações e apostilamentos de materiais didático-escolares.

Tendo em vista a formação de um sujeito coletivo, crítico-social, é papel dos docentes, sobretudo dos que lecionam História (aqui tratamos do componente curricular escolar em si), pautar a exploração tatuada na vida e na realidade social dos discentes, buscando refletir o presente a partir dos conhecimentos históricos acumulados, ou seja, ter o ensino de história como instrumento que defenda a prática crítica e revolucionária dos indivíduos em sociedade, num conjunto coletivo.

Apresentar e asseverar a natureza histórico-ontológica da educação é um imperativo vital da autoconstrução humana e do gênero humano, sobretudo, para direcionar os educadores sobre como elaborar atividades educativas de cunho.

Mediar o ensino de História é necessidade do mundo dos homens. É importante trabalhar os demais recursos didático-pedagógicos. No entanto, apenas isso é insuficiente. Para ensinar História, é preciso articular os aspectos teórico-práticos construídos e consolidados em sala de aula, sempre relacionando a produção do conhecimento sobre a formação docente e sua relação com a realidade posta.

Nesse sentido, entendemos que a História é trabalhada nos anos iniciais de modo deficitário. É preciso conhecer o chão da sala de aula, asseverando o trabalho docente, mas possuir os fundamentos e formação adequada para contribuir com atividades educativas emancipadoras que promovam a formação de ideias e consciência histórica, por exemplo.

É negada a verdadeira história. Embora haja leis que regulem o ensino, que exija que a escola funcione de modo efetivo, há uma história branca, conservadora, elaborada por uma casta em cena. Por fim, indo além, percebemos que a construção dos conceitos científicos implica em uma práxis docente sistematizada, apoiada em uma teoria consciente.

No início dessa dissertação pensávamos que não conseguiríamos atingir o objeto, mas depois de diversas aproximações sucessivas e orientando-nos pelo aporte teórico a nós orientado, além de nossa prática docente, compreendemos que esse texto nos ajudará a intervir de forma sistematizada, organizada, com propósito de mudança social para aqueles a quem realmente interessa esse trabalho: os filhos da classe trabalhadora.

Dentro da lógica da hodierna sociabilidade histórico-social, há possibilidades para mostrar como a realidade é contraditória, dialética, processual. O papel da educação não é de transformar a realidade, mas do trabalho (associado) na perspectiva da ontologia do ser social.

Inferimos também que as atividades educativas emancipadoras projetam a integridade humana contra o irracionalismo e a lógica mercantil, pois permite aos sujeitos um grau mais elevado de conhecimento.

Concluimos que o docente de História nos anos iniciais deve utilizar metodologias que promovam o desenvolvimento das atividades educativas de caráter emancipador, pois assentimos que a História é essencial para o processo de tomada de consciência e sobretudo para a Formação Humana.

A educação pode promover na consciência dos homens a construção de estratégias educativas com vista à superação do sistema do capital. Tais atividades possuem limites e possibilidades, atuando no processo formativo dos indivíduos. O trabalho docente é assolado com um processo nefasto de precarização, sobretudo quando tratamos dos professores da educação básica, pois estes acumulam cargas horárias exaustivas, número imenso de turmas e alunos. Acreditamos que tal quadro tem que ser diferente na revolução, pois, é preciso o retorno ao trabalho associado, criativo, para que possamos formar um novo ser.

O projeto de emancipação da classe trabalhadora é urgente e envolve a superação das condições de exploração existentes no capitalismo. Concluimos afirmando que não podemos perder de vista a perspectiva revolucionária, que em suma, é histórica. Apenas com a revolução e a tomada das forças produtivas, o conhecimento concreto que ajude os trabalhadores a lutar pela construção de uma sociedade plenamente emancipada, criando as reais possibilidades e libertação efetiva a toda a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 01 jun. 2024.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 1-23.
- CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, jan./mar 1961. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: 'Índios' e 'Negros' no Rio Grande do Norte. **Mneme** – Revista de Humanidades/UFRN. Rio Grande do Norte, v. 4, n. 8, abr./set. 2003.
- CENTRO DE FORTALEZA. **Museu do Ceará**. Disponível em: <https://www.centrodefortaleza.com.br/Paginas/pracas/equipamentos.php?Nome=Museu+do+Ceara> . Acesso em: 9 jun. 2024.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COSTA, Emília Viotti da. **Coroas de Glória, Lágrimas de Sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823**. Tradução: Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- DUARTE, Newton. **Luta de classes, educação e revolução**. Germinal, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128 – 138, 2011.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo:

Expressão Popular, 2004. p. 11-28

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2004a.

FACCI, M. G. D. "Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?" Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. *In:* M. E., Meira; & M. G. D., Facci (org.). **Psicologia História-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

FREDERICO, Celso. Nas trilhas da Emancipação. *In:* MARX, K. **Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel** - Introdução/Karl Marx. Tradução de Lúcia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRERES, Helena de Araújo. *et al.* **Apontamentos sobre a relação ontogenética entre trabalho e conhecimento.** Série - Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33, p. 11-21, jan./jul. 2012. ISSN 2318-1982. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/39>. Acesso em: 03 set. 2023.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GENTIL, Loreta Maria Milhomens. **A Licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará na voz dos sujeitos envolvidos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2009.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. *In:* GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. M. L. B. (org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, p. 11-27, 1997.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MORAES, Betânea Moreira de; CARMO, Francisca Maurilene do; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **A Escola de Vigotski e suas contribuições para uma práxis revolucionária.** ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303362282008/html/> v. 42, p. e44598, 2019. Acesso em: 20 mar 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. **Revista Educação.** Ano 13, N. 22, p. 57 – 72. Maceió, EDUFAL, Junho 2005.

HAILE-SELASSIE, Y.; MELILLO, S.M.; VAZZANA, A. *et al.* A 3.8-million-year-old hominin cranium from Woranso-Mille, Ethiopia. *Nature* 573, p. 214-219, 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41586-019-1513-8>. Acesso em: 30 março 2024.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric *et al.* **História do marxismo: o marxismo no tempo de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Nemésio Salles - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

KONDER, Leandro. **O Futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LUKÁCS, György. **A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Lech, 1979.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. *Temas de Ciências Humanas*, n. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

Luria, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In: Curso de Psicologia Geral*. vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Luria, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, Estevão de Rezende. Aprendizagem histórica: desafios e projeto. *In: RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: paradigmas e fundamentos*. Curitiba: WA Editores, 2012.

Martins, Lúcia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura.** Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica a economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MESQUITA, Felipe. **Ressignificar bagagem pedagógica para a educação remota.** Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ressignificar-bagagem-pedagogica-para-a-educacao-remota-1.2988945>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro – Revista do Instituto de Estudos Socialistas.** n. 4. Rio de Janeiro, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. **O ensino de História e a Pedagogia do cidadão.** In: PINSKY, Jaime (org). O ensino de História e a criação do fato. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e seu objetivo de estudo. **Educação Revista.** Belo Horizonte, n. 8, p. 36-41, dez. 1988.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org.). **Educação, Estado e Contradições Sociais.** 1. ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PEIXOTO. Elza Margarida de Mendonça. **Marxismo, Educação e Emancipação Humana.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 5-28, jun. 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2007.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O programa de Educação Para Todos em prol da sustentabilidade do capital na contemporaneidade. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu e o ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

RFI. **Crânio de australopiteco de 3,8 milhões de anos é descoberto na Etiópia**. Publicado em 28/08/2019. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/ciencias/20190828-cranio-de-38-milhoes-de-anos-e-descoberto-na-etioopia>. Acesso em: 30 março 2024.

Ribeiro Fenelon, Dea. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423FONSECA>, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Questões atuais sobre a reforma curricular. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, p.132-145, 2010.

ROBERTS, A. **Evolution: the human story**. New York-USA: Dorling Kindersley Publishing, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 7-16. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410202>. ISSN 1809-4031. Acesso em: 12 de abril de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica**. História Revista, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, 2012.

SILVA, Marcos. O historiador e seu tempo. *In*: **Encontros com a história - ANPUH**. Editores: Antônio Celso Ferreira, Holien Gonçalves Bezerra, Tânia Regina de Luca, Editora UNESP, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FERNANDES, Alexsandra Borges. FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina

Mostaro Neves da. (org.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A Pedagogia de Dewey**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 65, n. 151, set./dez. 1984.

Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/educacao5.html>. Acesso em: 15 mai. 2024.

TODA MATÉRIA. Era Cenozóica. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/era-cenozoica/>. Acesso em: 25 março 2024.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 10 ago 2023.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. *In: Marxismo, educação e luta de classes*. JIMENEZ, Susana *et al.* (org). Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. **Trabalho associado e revolução proletária**. 2010. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz>. Acesso em: 01 jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2009

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: L. S., Vigotski; A. R., Luria; & A. N., Leontiev (org.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (5. ed.). São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

WEBER, Max. Stammler e a superação da concepção materialista da história. *In: Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PLANO DE AULA 1

Ano: 3º ano

Componente curricular: História

Ambiente de Aprendizagem: Museu do Ceará

Tema: História do Ceará

Objetivos: Apresentar a História do Ceará de forma global, construindo noções historiográficas, que perpassa a arqueologia cearense aos tempos de ditadura.

Conteúdos:

- Arqueologia Cearense;
- Povos indígenas cearenses;
- Vila do Forte (início de Fortaleza);
- Literatura cearense e suas agremiações;
- Religiosidade popular;
- Escravidão e abolição negra;
- Símbolos e emblemas do poder – Brasil império;
- Urbanização de Fortaleza;
- Política cearense: Caldeirão/Beato José Lourenço e Bode Ioiô;
- Regime Militar.

Atividades: Reconto com produção artística e escrita. Debate sobre a origem, função social e importância do Museu do Ceará.

Metodologia: Aula expositiva dialogada sobre as 7 salas antes de visitar o Museu, bem como suas diferentes temáticas. Resgate dos elementos históricos no percurso dentro do ônibus. Anotações e tira-dúvidas na visita guiada. No retorno, sondagem com os alunos sobre a vivência ainda no ônibus. Debate em sala no dia seguinte e produção artística e escrita.

Recursos: Projetor (data-show), TV, ônibus (com recurso próprio de campanha financeira), caderno, mapas e caderno de desenho.

Avaliação: Processual. Desde as aulas em sala, passando pela visita ao Museu e reconto escrito das crianças.

PLANO DE AULA 2

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História e Geografia.

Ambiente de Aprendizagem: Campo da Pólvora / Largo da Fortaleza / Largo do Paiol / Largo do Hospital de Caridade / Praça da Misericórdia / Passeio Público no Largo da Fortaleza / Praça dos Mártires / Passeio Público (Nomes dados no curso da história).

Tema: Fortaleza *Belle Epóque*.

Objetivos: Oferecer aos alunos uma viagem no tempo, apresentando a influência francesa em nossa cidade, que acompanha literatura, arquitetura, moda, dentre outros, além de debater sobre o processo de remodelação urbana.

Conteúdos:

- Transformações Urbanas e Sociais;
- Biografia de personagens célebres da historiografia;
- Desigualdade Social.

Atividades: Debate em sala sobre os conteúdos estudados e aprendidos; Atividade de desenho; Produção de maquete; Reconto na acolhida da escola.

Metodologia: Aula expositiva dialogada. Resgate dos elementos históricos no percurso dentro do ônibus. Anotações e tira-dúvidas na visita guiada. No retorno, sondagem com os alunos sobre a vivência ainda no ônibus. Debate em sala no dia seguinte, confecção de maquete em grupos e produção artística e escrita.

Recursos: Projetor (data-show), TV, mapas, ônibus (com recurso próprio de campanha financeira), materiais diversos para maquete, caderno e caderno de desenho.

Avaliação: Processual. Desde as aulas em sala, passando pela visita ao espaço público e reconto oral das crianças na acolhida com maquetes e slides para todos da escola.

PLANO DE AULA 3

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História, Artes e Língua Portuguesa.

Ambiente de Aprendizagem: Pátio externo, sala de aula e pátio interno da escola.

Tema: A história do Cordel e os cordéis que contam histórias.

Objetivos: Compreender os gêneros cordel e biografia, perfazendo sua gênese e função social. Além disso, conhecer personalidades históricas e trabalhar momentos importantes da história brasileira a partir da literatura de cordel.

Conteúdos:

- Personalidades históricas e biografia (Olga Benário, Patativa do Assaré, Pe. Cícero, dentre outros);
- Temas históricos, tais como: Colonização, Ditadura Militar, Guerra de Canudos, etc;
- Confecção de painel de xilogravura;
- Rima;
- Produção textual.

Atividades: Leitura silenciosa. Leitura exemplar. Leitura coletiva. Leitura expositiva. Confecção de versos de cordel em sala de aula com rimas. Produção de painel de xilogravura.

Metodologia: Aula expositiva dialogada sobre a origem do Cordel, personalidades históricas. Construção de uma cordelteca na sala de aula, para que os alunos leiam sempre que quiserem. Confeccionar coletivamente o painel de xilogravuras feitas no isopor. Batalha de rimas entre os alunos e construção coletiva de produção textual. Apresentação na acolhida.

Recursos: Folhas de isopor, tinta, projetor, barbante, papel colorido, papel madeira, cordéis diversos, microfone, chapéu de couro.

Avaliação: Processual. Desde as aulas em sala à acolhida coordenada pelo professor junto às crianças.

PLANO DE AULA 4

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História e Artes.

Ambiente de Aprendizagem: Sala de aula.

Tema: Democracia e eleições.

Objetivos: Conhecer

Conteúdos:

- Conceito de Democracia;
- Regime democrático.

Atividades: Confeção de título de eleitor, debate entre candidatos e apresentação de propostas e eleição do representante discente.

Metodologia: Em um primeiro momento, ocorre a aula expositiva dialogada sobre Democracia, com a leitura do livro *A Democracia pode ser assim* da editora Boitatá. Em seguida, os alunos produziram seus títulos de eleitor e o professor instituiu um debate organizado com tempo de 1h entre os candidatos disponíveis na sala de aula. O professor organiza a votação e juntos elege-se um representante estudantil.

Recursos: Livro paradidático, papel, lápis, tesoura, urna e ata de votação.

Avaliação: Processual. Desde as aulas em sala, passando pela confecção do material à eleição do representante estudantil.

PLANO DE AULA 5

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História, Ciências, Ensino Religioso e Língua Portuguesa.

Ambiente de Aprendizagem: Passeio Público de Fortaleza.

Tema: Africanidades e suas lendas.

Objetivos: Apresentar o gênero Lenda aos alunos, compreendendo a história de origem africana do Baobá.

Conteúdos:

- Lenda africana do Baobá;
- Gênero textual: Lenda;
- Valor: Gratidão.
- Germinação.

Atividades: Leitura exemplar do professor. Desenho do Baobá.

Metodologia: O professor conta a história do livro ao pé do único Baobá de Fortaleza e em seguida abraçam. Demonstra a germinação na história, as características de uma lenda e os valores que esta possui. Roda de conversa para finalizar.

Recursos: Livro *O coração do Baobá*.

Avaliação: Processual.

PLANO DE AULA 6

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História e Artes

Ambiente de Aprendizagem: Museu de Arte Contemporânea do Ceará.

Tema: Ancestralidade cearense: sobre a cor da sua pele.

Objetivos: Conhecer a História do povo cearense através da arte.

Conteúdos:

- Africanidades.
- Autorretrato.

Atividades: Participar da aula expositiva dialogada do referido Museu; Produção de autorretrato.

Metodologia: Num primeiro momento, houve um debate sobre a heteroidentificação racial, perfazendo a história do povo negro, da escravidão negra, coordenado pelos trabalhadores do museu; e em seguida uma oficina de artes com os alunos foi promovida.

Recursos: Folha, lápis e lápis de cor “tons de pele”.

Avaliação: Processual.

PLANO DE AULA 7

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História, Geografia e Ciências.

Ambiente de Aprendizagem: Museu da Indústria

Tema: Eletricidade, Extrativismo e Indústria.

Objetivos: Averiguar o conhecimento dos alunos sobre o tema abordado, além de apresentar o museu para os educandos como espaço de conhecimento.

Conteúdos:

- Extrativismo;
- Revolução Industrial;
- Eletricidade.

Atividades: 1. Observação nos diversos espaços do Museu (Sala da Carnaúba e Sala da Eletricidade); 2. Anotações; 3. Quiz sobre os conteúdos aprendidos.

Metodologia: O professor trabalhou em sala dos conteúdos e como culminância, levou os alunos para o museu. Lá eles participam da explanação feita no local sobre os assuntos e fazem suas anotações. Ao chegar na escola, no dia seguinte, o docente realiza um *quiz* interativo com as crianças, a fim de avaliar e consolidar os assuntos abordados.

Recursos: Ônibus para transporte. Caderno.

Avaliação: Processual. *Quiz*²³ do conhecimento.

²³ O professor divide a turma em grupos por áreas do conhecimento e faz perguntas. Quem acerta, anda no tabuleiro construído pela turma. O jogo acaba quando a última equipe chega no final. A ideia do jogo não é estimular a competição, mas sim a participação coletiva e cooperação entre os pares.

PLANO DE AULA 8

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História e Artes.

Ambiente de Aprendizagem: Cine Teatro São Luiz e Praça do Ferreira.

Tema: Cinema e patrimônio.

Objetivos: Conhecer um patrimônio histórico da cidade.

Conteúdos:

- Patrimônio Cultural;
- Sétima arte: cinema.

Atividades: Mostra de cinema no Cine Teatro São Luiz. Observação dos elementos que representam um Patrimônio material e imaterial da cidade.

Metodologia: O professor explica aos alunos sobre a história do Cine Teatro São Luiz e o histórico da Praça do Ferreira e, em seguida, estes conhecem o espaço interno do Cine Teatro.

Recursos: Ônibus para deslocamento.

Avaliação: Processual.

PLANO DE AULA 9

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História e Língua Portuguesa.

Ambiente de Aprendizagem: Sala de Aula.

Tema: Vidas indígenas importam.

Objetivos:

Conteúdos:

- Gênero textual: Notícia;
- Colonização;
- Valorização da Cultura Indígena.

Atividades: Produção coletiva de mural. Treino ortográfico com palavras de origem indígena. Leitura e interpretação de texto (notícia). Quiz do conhecimento.

Metodologia: Aula expositiva dialogada do professor acerca dos conteúdos ministrados.

Recursos: Projetor, pincel, apagador e materiais diversos como: tesoura, cola, cartolina, etc.

Avaliação: Processual / Quiz do conhecimento.

PLANO DE AULA 10

Ano: 5º ano

Componente curricular: História.

Ambiente de Aprendizagem: Sala de aula e pátio interno.

Tema: História e cultura do povo negro.

Objetivos: Explorar e resgatar a história do povo negro, desde a sua gênese, debatendo os marcos civilizatórios da sociedade atual. Além de expor para o conjunto dos alunos, sobre a toda a herança cultural que o povo negro imprime na identidade brasileira.

Conteúdos:

- História e cultura do povo negro.

Atividades:

Oficina de cartazes;

Confecção de máscaras africanas;

Mostra de dança africana – maculelê;

Debate em sala sobre direitos raciais no Brasil;

Acolhida realizada pelos alunos com a temática racial.

Metodologia:

Recursos: Projetor, livro didático, suporte textual, cartolina, canetinhas, lápis de cor, revistas, papel madeira, papelão, sementes diversas, sisal, dentre outros.

Avaliação: Processual.

PLANO DE AULA 11

Ano: 5º ano

Componentes curriculares: História e Língua Portuguesa.

Ambiente de Aprendizagem: Sala de aula.

Tema: Ditadura Militar.

Objetivos: Apresentar o assunto Ditadura Militar, sua gênese e função social no controle dos indivíduos, bem como esclarecer sobre o regime de estado da época.

Conteúdos:

- Golpe de 1964;
- Ditadura Militar.

Atividades: Leitura silenciosa. Leitura exemplar. Leitura coletiva. Leitura expositiva. Produção textual. Apresentação de vídeos explicativos sobre a temática em questão. Confecção de cartaz com os atos institucionais.

Metodologia: O professor lê o livro, apresenta vídeos e promove questionamentos sobre a temática. Após, fazemos uma roda de conversa, produzindo os atos institucionais.

Recursos: Livro *Ditadura é assim*. Projetor.

Avaliação: Processual.

PLANO DE AULA 12

Ano: 3º ano

Componentes curriculares: História.

Ambiente de Aprendizagem: Sala de Aula.

Tema: Memória, patrimônio e história.

Objetivos:

Conceituar patrimônio;
Diferenciar patrimônio cultural material e imaterial;
Evidenciar a importância de preservar os patrimônios culturais do Brasil;
Valorizar o patrimônio local;
Desenvolver o conceito de memória.

Conteúdos:

- Memória, patrimônio e história.

Atividades: Apresentação oral sobre a temática.

Metodologia: Os alunos estudam o tema em casa e apresentam em todas as outras turmas da escola. Conscientizando sobre a preservação da memória e do patrimônio histórico.

Recursos: Maquete produzida pelos alunos.

Avaliação: Processual.

PLANO DE AULA 13

Ano: 3º ano

Componente curricular: História e Língua Portuguesa.

Ambiente de Aprendizagem: Sala de aula e Seara da Ciência – Universidade Federal do Ceará.

Tema: Biografia de Rodolfo Teófilo e sua importância para a história.

Objetivos: Apresentar o memorial para que os alunos consigam visualizá-lo. Além disso, compreender o gênero textual Biografia. Recuperar também a história da cajuína e das vacinas e sua importância para a literatura.

Conteúdos:

- História da cajuína;
- História das vacinas;
- Biografia.

Atividades: Montagem de cartaz com a biografia. Equipes para apresentar o legado de Rodolfo Teófilo. Apresentação em seminário.

Metodologia: O professor apresenta no projetor o conteúdo em questão como aula expositiva dialogada, em seguida, monta apresentações orais em grupos (seminários) e por fim, culmina em levar os alunos ao espaço da Seara da Ciência.

Recursos: Projetor/*slides*.

Avaliação: Processual.

ANEXO B – FICHA DE MATRÍCULA COM AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM DOS ALUNOS – ENSINO FUNDAMENTAL

FICHA DE MATRÍCULA - ENSINO FUNDAMENTAL _____



Fortaleza
PREFEITURA

Educação

DADOS DA ESCOLA				
Nome da Escola (sem abreviações):				
Endereço da Unidade Escolar:		Distrito:	Regional:	
Código da Escola:	INEP/MEC:	Unidade Vinculada (Patrimonial):		
SITUAÇÃO ESCOLAR				
ESCOLARIDADE: Fundamental: I () II () Completo () Incompleto ()			Nível Superior: Completo () Incompleto ()	
I - EDUCAÇÃO INFANTIL	II - ENSINO FUNDAMENTAL	III - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	TURMA	TURNO
() INFANTIL IV () INFANTIL V	() 1º () 4º () 7º () 2º () 5º () 8º () 3º () 6º () 9º	1º SEGMENTO () EJA I (1º e 2º) () EJA II (3º ao 5º)	2º SEGMENTO () EJA III (6º e 7º) () EJA IV (8º e 9º)	() Manhã () Tarde () Noite () Integral
DADOS DO ALUNO				
Nome completo:			Sexo: () F () M	
Data de Nascimento:	Gêmeo: () Sim () Não	Raça/Etnia: () Não declarada () Branca () Negra () Amarela () Parda () Indígena		
Nacionalidade:	UF:	Naturalidade:		
CPF:	Registro Geral do Aluno:	Órgão Emissor:		
Certidão de Nascimento - modelo novo (matrícula):		Carteira de Estudante: () Sim () Não		
Tipo Docum.	Cartório:			
Número do Registro:	Livro:	Folha:	Data do Registro:	
Endereço:				Nº:
Bairro:			CEP:	
Tipo de Endereço: () residencial () institucional () correspondência		Telefone 1:	Telefone 2:	
() Sem escolaridade	Transferido: () Rede particular () Rede municipal () Rede estadual () Rede federal () Outro país			
Situação legal: () refugiado () Imigrante () Convênio de trabalho/Estudo				
DADOS DA ESCOLA DE ORIGEM				
Nome da Escola:			Código INEP:	
País:	UF:	Município:		
DADOS DO RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE				
Nome da Mãe:				
CPF:	Nis:	Registro Geral:	Órgão Emissor:	
Raça/Etnia: () Não declarada () Branca () Negra () Amarela () Parda () Indígena				
() Não Escolarizado Ensino Fundamental: () Completo () Incompleto Ensino Médio: () Completo () Incompleto Ensino Superior: () Completo () Incompleto				
Nome do Pai:				
CPF:	Registro Geral:	Órgão Emissor:		
Raça/Etnia: () Não declarada () Branca () Negra () Amarela () Parda () Indígena				
() Não Escolarizado Ensino Fundamental: () Completo () Incompleto Ensino Médio: () Completo () Incompleto Ensino Superior: () Completo () Incompleto				
Nome do Responsável:				
CPF ou CNPJ:	Registro Geral:	Órgão Emissor:		
Raça/Etnia: () Não declarada () Branca () Negra () Amarela () Parda () Indígena				
() Não Escolarizado Ensino Fundamental: () Completo () Incompleto Ensino Médio: () Completo () Incompleto Ensino Superior: () Completo () Incompleto				
Grau de parentesco: () Avô () Avó () Tios () Madrasta / Padrasto () Irmão / Irmã () Outros: _____				

DADOS SOCIOECONÔMICOS				
BPC - BENEFÍCIOS DE PRESTAÇÃO CONTINUADA () Sim () Não		Nº da Matrícula:		
NIT:				
PBF - PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA () Sim () Não				
NIS DO RESPONSÁVEL:				
NIS DO ALUNO:				
RENDA MENSAL FAMILIAR	Renda mensal (R\$)		CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	CRIANÇA COM DIFICULDADE
	1. Pai		() Não () Sim	() Visual [Declaratório]
	2. Mãe		a) () Comprovada por laudo médico;	() Auditiva [Declaratório]
	3. Avô		b) () Comprovada por avaliação pedagógica;	
	4. Avó		ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
	5. BPC		() Sim, atendido nas escolas da rede	
	6. Outros		() Não, precisará de atendimento	
Total da Renda Familiar:		() Atendimento em outra instituição. Qual: _____		
		Horário: () Manhã () Tarde () horário alternativo		
ALIMENTAÇÃO				
POSSUI NECESSIDADE NUTRICIONAL ESPECÍFICA: () SIM () NÃO				
() APLV - Alergia a Proteína do Leite de Vaca;				
() Intolerância à lactose;				
() Diabetes Mellitus tipo 1 e tipo 2;				
() Doença celíaca (alergia ao glúten);				
() Alergia ao ovo;				
() Alergia a corante;				
Autorizo a publicação de fotos do aluno _____				
no ano de _____. Responsável _____.				



Fortaleza
PREFEITURA

Educação

DATA: ____ / ____ / ____

ASS. RESP. PELO PREENCHIMENTO: _____

OBS.: ANEXAR FOTOCÓPIA DA CERTIDÃO DE NASCIMENTO

COMPROVANTE DE MATRÍCULA (VIA DA ESCOLA)

ALUNO: _____

RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES: _____

ESCOLA: _____

ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

DATA: ____ / ____ / ____ RESP. PREENC.: _____

Declaro que todas as informações prestadas são verdadeiras de acordo com a legislação em vigor, com linha para assinatura.

COMPROVANTE DE MATRÍCULA (VIA DO ALUNO OU RESPONSÁVEL)

ALUNO: _____

RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES: _____

ESCOLA: _____

ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

DATA: ____ / ____ / ____ RESP. PREENC.: _____

Declaro que todas as informações prestadas são verdadeiras de acordo com a legislação em vigor, com linha para assinatura.