



Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

CURRICULO DE HISTÓRIA NA WEB: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE PROPOSTAS DA EDUCOPÉDIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Fábio Dias Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro

Maio de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CURRICULO DE HISTÓRIA NA WEB: UMA ABORDAGEM
DISCURSIVA DE PROPOSTAS DA EDUCOPÉDIA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Fábio Dias Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Dissertação exigida como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

Maio de 2014

N244 Nascimento, Fabio Dias.
Currículo de história na web: uma abordagem discursiva de propostas da educopédia para o ensino de história / Fabio Dias Nascimento. Rio de Janeiro, 2014.
181f. : il.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Currículos. 2. História – Estudo e ensino. 3. Tecnologia educacional. 4. Internet na educação. 5. Tecnologia da informação. I. Gabriel, Carmen Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 375

Agradecimentos...

Devo a muitos a feitura desta pesquisa. Primeiramente, agradeço à minha orientadora Carmen Gabriel que foi fundamental nesta empreitada. Devo muito, também, às contribuições do GECCEH que foram determinantes para os caminhos teóricos escolhidos nesta dissertação. Ainda sou grato à professora Ana Monteiro e ao professor Marcelo Magalhães por terem aceitado compor a banca deste trabalho.

Embora muitos colegas contribuíram para o desenvolvimentos dessa dissertação, alguns nomes tiveram participação ativa no processo com leituras e críticas que foram de primeira importância. São esses: Marcus Vinicius, Mariana Cabra Amorim, Daiane Crivelaro, Marcella Albaine, Érika Frazão e Anita Lucchesi.

Agradeço, por fim, à minha família e amigos, que são presentes e fundamentais em qualquer esfera da minha vida.

Resumo

DIAS, Fábio. **Currículo de história na web: uma abordagem discursiva de propostas da educopédia para o ensino de história.** Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta dissertação apresenta um estudo da narrativa histórica escolar elaborada em ambientes virtuais de aprendizagens. Para trabalhar esse objeto utilizo contribuições da teoria discursiva pós-fundacional, articulando-a a teorias e debates do campo do currículo e a discussões acerca das especificidades das Tecnologias da Informação e Comunicação. Aposto em uma apropriação da teoria ricoeuriana, mais especificamente dos conceitos de *narrativa histórica* e *círculo hermenêutico*, para interpretar, com uma abordagem discursiva, a construção do conhecimento histórico escolar em ambientes virtuais.

Tomo com empiria para esta investigação a Educopédia, uma plataforma online colaborativa de aulas digitais que foi desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e lançada em 2012 para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Currículo, Conhecimento Histórico Escolar, Teoria do Discurso, Ensino de História, TICs, Hipertexto, Narrativa Histórica Escolar, Círculo Hermenêutico.

Abstract

DIAS, Fábio. **Curriculo de história na web: uma abordagem discursiva de propostas da educopédia para o ensino de história.** Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This Master's thesis presents a study of the school historical narrative elaborated on virtual learning environments. To work this object I use contributions from the post-foundational discursive theory, articulating them to theories and debates from the field of school curriculum and discussions concerning the specificities of the Information and Communication Technology. I make use of the Ricoeurian theory, mainly the concepts of *school historical narrative* and the *hermeneutic circle*, to interpret, with a discursive approach, the building of the school historical knowledge in virtual environments.

I empirically investigate Educopédia, an online platform of digital classes developed by Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (the city's Board of Education) launched in 2012 for its public educational system in Rio de Janeiro.

Key-words: Curriculum, Historical School Knowledge, Discourse Theory, History Teaching, ICTs, Hypertext, Historical School Narrative, Hermeneutic Circle

Sumário

Introdução

Capítulo 1 – Tecnologia, currículo e escola: novas demandas do cenário contemporâneo

1.1 - Desdobramentos da Tecnologia em uma leitura do social.

1.2 – Tecnologia na escola: usos e desafios

1.3 Tecnologia e conhecimento

Capítulo 2 – Currículo e conhecimento escolar: definições em disputa

2.1 – Teorizações do discurso e do currículo na pauta pós-fundacional: diálogos possíveis

2.2 – Uma breve contextualização do campo curricular: o conhecimento escolar como constituinte do político

2.3 - Conhecimento escolar como elemento incontornável na agenda política educacional

2.4 - Conhecimento escolar como prática discursiva: revisitando a Teoria da transposição didática sob as lentes da teoria do discurso

Capítulo 3 - Conhecimento histórico escolar: a potencialidade heurística do conceito de *narrativa histórica*

3.1 - O diálogo com a teoria hermenêutica de Paul Ricoeur

3.2 - O processo de produção do conhecimento histórico escolar: ênfase na estrutura temporal didatizada a partir do conceito de *narrativa histórica escolar*

3.3 - O círculo hermenêutico de Ricoeur como chave de leitura do processo de ensino/aprendizagem em hipertextos

Capítulo 4 – Narrativas da história nacional na Web: o desafio da transposição didática digital

4.1 – A plataforma digital Educopédia: apresentando o campo empírico

4.2 - Temporalidades fixadas nessa ferramenta

4.3 – A configuração narrativa histórica escolar hipertextual: leituras a partir do círculo hermenêutico de Ricoeur.

Considerações Finais

Referências bibliográficas

Anexos

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa começou a ser forjada a partir de um incômodo pessoal relativo ao que considerei “uma certa distância” existente entre práticas pedagógicas, que presenciei em minha breve experiência docente, e práticas de produção intelectual que utilizam tecnologias digitais, cada vez mais cotidianas tanto para alunos quanto para professores. Essa impressão de distância vinha da percepção de que muitas atividades escolares ignoravam diversas ferramentas de pesquisa, de produção textual, de leitura, de produção coletiva e/ou colaborativa, disponíveis em computadores e na *Web*, embora muito utilizadas pelos alunos.

Minha experiência acadêmica no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde me graduei e licenciei em História, foi ilustrativa acerca dessa questão. Quando entrei na faculdade, em 2004, a Internet já estava em franca expansão no Brasil, mas meus hábitos de estudos não incluíam suas ferramentas. Ao longo da faculdade, isso mudou gradativamente e sem que eu problematizasse essa mudança enquanto processo.

Minhas pesquisas para trabalhos acadêmicos passaram a se iniciar com buscas na Internet. Eu buscava resenhas antes de engajar em textos mais densos para facilitar o entendimento em uma primeira leitura, comparava opiniões de diversos textos, fora das bibliografias que os professores indicavam, para tomar posicionamentos. Em suma, a prática de pesquisa ficou mais ágil, mais precisa, embora mais limitada para questões mais específicas.

Em relação ao meu método de escrita, ele mudou sensivelmente. Programas de edição de texto (como o *Word* ou o *Google Docs*) reestruturaram meu processo de escrita. Meu texto tem início pelo meio e ao longo de sua configuração os temas abordados frequentemente trocam de ordem. A estruturação de meus textos hoje ocorre ao longo de sua configuração, embora na escola eu só tenha aprendido técnicas de escrita manual. A possibilidade de deslocar parágrafos, mudar sua ordem, mesclar e separar ideias instantaneamente permitem reconfigurar a narrativa diversas vezes enquanto ela é construída.

Quando tomei consciência desse meu incômodo, procurei leituras sobre as chamadas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e sobre seus impactos na

História Escolar nas relações entre sujeitos e saberes, de um modo geral. Logo, percebi a amplitude dessa temática e estabeleci um recorte em textos curriculares e sobre o Ensino de História. Nesse momento, a busca era motivada apenas pela possibilidade de aperfeiçoamento profissional: estava saindo da faculdade e começando a lecionar.

Ao voltar para o ambiente escolar, como educador dessa vez, comecei a dar mais atenção a como os alunos utilizavam as TICs para mediar relações com os saberes, como eles construíam conhecimento a partir de ferramentas que apresentam alternativas para a produção intelectual.

Nas primeiras leituras, achei um grande número de textos que abordam o tema sob a perspectiva de Ensino a Distância (EaD), mas descartei, ao menos nessa fase inicial, essas contribuições, pois essa modalidade de ensino apresenta disparidades substanciais em relação ao ensino presencial. Não nego a potencialidade das contribuições do EaD para se pensar a apropriação de tecnologias digitais na escola, mas optei por um recorte em propostas pedagógicas que dispõem da sala de aula, pois essa apresenta uma dinâmica de ensino específica.

Iniciei uma leitura sobre a relação entre as TICs e o conhecimento. O primeiro capítulo desta dissertação apresenta uma síntese dessa leitura, que possibilitou um aprofundamento da reflexão acerca das TICs e de sua influência na sociedade. A partir dessas leituras, recortei uma temática que muito me instigou: a escrita e leitura hipertextual. As questões que se colocam com o hipertexto configurando cada vez mais práticas de leitura, principalmente entre jovens, me pareceram potentes para reflexão acerca do Ensino de História.

Procurando me aprofundar nesta articulação entre Ensino de História e TICs, busquei o Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH - que integra o Núcleo de Estudos Curriculares da UFRJ), coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel, para talhar meu tema e construir, recortar, uma pergunta de pesquisa para o mestrado. As produções, leituras e debates do grupo me aproximaram de teorias do currículo, do discurso e da história. Com uma perspectiva discursiva pós-fundacional (Laclau, 2008, 2011; Marchart, 2009; Howarth, 2000; Marchart, 2009), e embasado em autores do campo do currículo (Gabriel, Monteiro, Lopes, Macedo, Silva) como o fixo o currículo como um espaço-tempo híbrido de fronteira cultural legitimado pelo compromisso de formação intelectual. Dedico o Capítulo 2 ao aprofundamento de

questões curriculares e da perspectiva pós-fundacional.

Esse aporte teórico, enfim, permite fixar a História escolar como um campo que tem uma epistemologia própria, voltada para o ensino e influenciada por demandas sociais direcionadas à escola. Assumir a especificidade epistemológica e axiológica do campo não significa ignorar a relação que as disciplinas escolares têm com o campo científico, e sim problematizar a relação estruturada hierarquicamente que é hegemônizada. Nesse sentido, buscando definir o *conhecimento histórico escolar*, levanto, no Capítulo 3, questões acerca da Teoria da História que considero pertinentes para a análise da História ensinada. Para isso, recupero reflexões de autores como Reinhart Koselleck (2006) e François Hartog (1996) e Paul Ricoeur (1994). Essas apropriações me instigaram a selecionar como objeto de pesquisa os processos de significação do conhecimento histórico escolar em ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem elaborações hipertextuais.

Ao procurar textos que trabalhem com tal temática, encontrei-os em uma quantidade muito pequena. Em 2012 fiz um primeiro levantamento em anais da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), tendo em vista que esse é um espaço de publicação conceituado para o campo da História. A partir da ferramenta de busca em resumos e palavras-chave, procurei trabalhos que continham os termos *Internet*, *Web*, *ciberespaço*, *TIC/NTIC*, *TCI* (Tecnologia da Comunicação e Informação), *virtual*, *cibercultura*, *digital* e *hipertexto/hipertextual*. Nessa busca encontrei apenas nove artigos que tratavam de questões relacionadas às TICs e tinham sua problemática focada no ensino de História.

Posteriormente, fiz um levantamento semelhante no Banco de Teses da CAPES¹. Busquei por esses mesmos termos em dissertações e teses que contém em sua definição de *área do conhecimento* as palavras *história*, ou *educação*. A partir dos resultados procurei identificar pesquisas que tratassem de desdobramentos específicos das TICs para o ensino de História. Foquei, então em teses e dissertações que pudessem apresentar contribuições para pensar a *narrativa histórica* – escolar ou não – a partir de TICs. De todas as pesquisas encontradas, onze atenderam aos critérios. A partir dessas pude me situar nos debates do campo e adquirir referências relevantes - que são apresentadas no capítulo 1 -, mas não encontrei estudos específicos sobre

¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> Acesso em mai/2014.

desdobramentos da narrativa histórica escolar em função da escrita/leitura hipertextual.

Buscando realizar uma análise que contribuísse para o avanço nesta problemática, realizei um recorte em torno de conceitos incontornáveis para a História: “tempo” e “narrativa”. Objetivo investigar como esses estão sendo mobilizados em propostas pedagógicas na *Web*, ou seja, investigar como os tempos “presente”, “passado” e “futuro” são articulados em operações discursivas curriculares da disciplina História que ocorrem em ambientes virtuais e a partir de recursos digitais, analisando a fixação de narrativas historiográficas e pedagógicas que se hegemonomizam nos processos de significação definidores de conhecimento histórico escolar.

Para tal análise, aproprio-me da teoria hermenêutica de Paul Ricoeur (2012), que traz conceitos potentes para a interpretação do texto histórico. Utilizo o conceito de *narrativa histórica* para analisar como o tempo é estruturado narrativamente em ambientes virtuais de aprendizagem e como o presente dos alunos é acionado nessas narrativas. A ideia de *narrativa* de Ricoeur é potente para interpretação da elaboração textual. Para uma análise da configuração hipertextual, aposto na apropriação do *círculo hermenêutico* que ele propõe para interpretar os desdobramentos de textos no mundo do leitor. Essa perspectiva hermenêutica me parece frutífera como chave de leitura de hipertextos e possíveis deslocamentos em processos de significação que se produz. É importante enfatizar que essa última apropriação é uma aposta teórica, pois o conceito não foi elaborado para análise desse tipo de escrita. No entanto, acredito que ela pode contribuir para uma leitura hermenêutica de hipertextos e para o debate acerca do conhecimento histórico escolar.

A partir desse critério, em 2010, conheci a Educopédia, que se encontrava em fase de testes. Essa é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais que foi desenvolvida pela parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) com o Oi Futuro (Instituto de Responsabilidade Social da Oi) e lançada em 2012 para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A partir dela, alunos e professores podem acessar suas aulas a qualquer momento, tendo como objetivo constituir um ambiente inovador de aprendizagem, ao explorar a utilização das TICs na elaboração curricular.

A Educopédia é clara, direta e extremamente intuitiva para que alunos e professores possam utilizá-la sem a necessidade de treinamento. A navegação foi pensada para pessoas com qualquer nível de letramento digital. Além de

uma opção prática para professores que desejam integrar novas tecnologias a seu dia-a-dia, a Educopédia passa a ser mais uma alternativa para alunos que perderam aulas; que não compreenderam o conteúdo; que precisam de um reforço escolar e também para o desenvolvimento constante e aprofundado de competências e habilidades. (Disponível no link: <http://www.educopedia.com.br/educopedia/aula/oquee>. Acesso em: 13 jan 2014.)

Suas atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, hipertextos, podcasts, minitests e jogos como objetos de aprendizagem. Em função de seus objetivos, suas propostas e sua potencial relevância para o ensino público do Rio de Janeiro, a Educopédia se constitui uma importante fonte para estudos curriculares. Escolhi, então, essa plataforma como minha empiria para estudar de que forma a narrativa histórica escolar está sendo configurada em ambientes virtuais de aprendizagem. Uma apresentação em maiores detalhes da empiria é realizada no Capítulo 4, no qual a análise empírica se segue.

Por fim, o objeto tomado nesta pesquisa é a narrativa histórica escolar em ambientes virtuais de aprendizagens (AVAs), tendo como foco a estruturação temporal elaborada. Duas perguntas que derivam deste objeto norteiam a análise empírica: como a Educopédia articula presente, passado e futuro em seu processo de transposição didática? Como a experiência temporal dos alunos é mobilizada a partir da narrativa configurada nessa plataforma?

Portanto, o foco de análise aqui estabelecido está na estrutura temporal narrativa e em como o presente dos alunos é mobilizado nesta estrutura. A interpretação das atividades é dividida em duas seções: uma focada na estrutura temporal didatizada no corpo textual da Educopédia, visando investigar como o tempo adquire inteligibilidade a partir desta plataforma; e outra voltada para analisar atividades que constroem a narrativa histórica escolar utilizando páginas de *sites* hipertextuais.

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIA, CURRÍCULO E ESCOLA: NOVAS DEMANDAS DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Por que debater as tecnologias da comunicação e informação² (TICs) no campo curricular? Ao longo deste primeiro capítulo, busco construir uma resposta parcial a essa pergunta, articulando temáticas relativas à Escola, ao Conhecimento e às TICs.

Na primeira seção, justifico o porquê de o recorte desta pesquisa ser localizado em ambientes virtuais e apresento algumas conceitualizações introdutórias para o tratamento de questões acerca de tecnologias digitais. Na segunda seção, tenho como objetivo justificar a relevância da temática para o campo curricular, apresentando dados e argumentos sobre a influência das TICs na sociedade e na escola brasileira. Já na última, busco problematizar a *tecnologia* entre inovação e conservação. Para isso, realizo um recorte de questões que considero pertinentes para a análise construída nesta dissertação, posicionando-me em relação a perspectivas consideradas otimistas e pessimistas acerca dos impactos de tecnologias digitais na educação básica.

Não ignoro o fato de que a Escola Brasileira tem diversas questões urgentes com que lidar, referentes à desigualdade social, aos preconceitos, às questões políticas, econômicas e materiais, entre tantas outras. Porém, ignorar os desdobramentos do desenvolvimento tecnológico nas práticas de construção de conhecimento pode contribuir para um enfraquecimento da legitimidade social da interface currículo-conhecimento. Se o conhecimento é um dos elementos centrais na definição de Escola, as ferramentas intelectuais que surgem e se estabelecem na sociedade, mediando relações entre sujeitos e saberes, são objetos de estudos relevantes para o campo do Currículo.

1.1 Desdobramentos da Tecnologia em uma leitura do social.

A temática da tecnologia se coloca cada vez mais como incontornável para a leitura do mundo. Diversos pesquisadores interessados nesta temática discutem a esfera social em função do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação

²Nesta pesquisa, termos como *informação*, *conhecimento* e *saber* serão trabalhados a partir de uma perspectiva discursiva, na qual o estabelecimento de distinções entre esses conceitos não é necessário para a análise proposta. Todos são tratados como discursos que se colocam como representações de *verdade*. Essa afirmação é trabalhada de forma mais profunda no capítulo 2, com as apropriações de conceitos da teoria pós-fundacional.

(TICs) ou de algo relacionado a isso. Recupero alguns que são referência para este debate e apresento brevemente como suas interpretações definem a sociedade.

Castells (2005), por exemplo, quando cunha o termo *Sociedade de Rede*, caracteriza o período atual – fins do século XX e início do XXI – a partir de um desenvolvimento tecnológico pós-industrial que coloca os sujeitos em contato permanente entre si, por meio da Internet. Esse autor está fixando a conectividade contemporânea como central para a interpretação da sociedade, enfatizando como essa característica configura e reconfigura práticas sociais.

Outros autores centralizam o papel da informação ou do conhecimento, para o estabelecimento de uma identidade para a(s) sociedade(s) contemporânea(s). Nesse sentido, Legey e Albagli são exemplares ao defender que vivemos na *Sociedade da Informação*. Tal termo

refere-se a um modo de desenvolvimento social e econômico, em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação desempenham um papel central na atividade econômica, na geração de novos conhecimentos, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida e satisfação das necessidades dos cidadãos e das suas práticas culturais. (LEGEY & ALBAGLI, 2000)

Lévy, por sua vez, foca no aspecto cultural quando cunha o termo *Cibercultura*. Esse neologismo é fixado como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Essa definição que privilegia a esfera cultural pode ser problemática em função dos diversos sentidos que podem ser atribuídos ao conceito de *cultura*. André Lemos, em função disso, especifica o termo como “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica” (LEMOS, 2003, p. 01)

Afirmo ser inegável que recursos tecnológicos estão modificando o mundo em que vivemos. Alguns eventos recentes, como a chamada Primavera Árabe³, em 2011, ou

³Uma onda de protestos e manifestações que tem início em dezembro de 2010 na Tunísia e se espalhou pelo Norte da África e Oriente Médio. O uso de redes sociais na organização desses movimento foi motivo de destaque, levando os governos que estavam sendo contestados a tentar limitar o acesso à Internet em seus territórios.

as manifestações sociais de 2013 no Brasil⁴, adquiriram grande adesão a partir das redes sociais e da conectividade proporcionada pela *Web*. Outras medidas, que vão na direção oposta, como a implementação do chamado *Grande Firewall da China*⁵, também corroboram essa afirmação.

Vivemos em tempos em que o surgimento de recursos tecnológicos, que alteram práticas cotidianas e transformam nosso viver, dão-se de forma muito acelerada, talvez com aceleração inédita. Os desdobramentos desse processo têm consequências nas próprias formas de interpretar o mundo. Esse processo vem alterando cartografias de espaço-tempo, redimensionando essas noções. A espacialidade de ambientes virtuais não é semelhante à espacialidade física. Sua dimensão não se mede em termos geográficos. É possível acessar diferentes localidades sem sair do lugar, através da tela de um computador, por exemplo. O percepção de tempo também sofre alterações, pois informações conseguem dar a volta ao mundo instantaneamente. Ainda, a simultaneidade que as TICs permitem alteram a relação espaço-tempo. É possível “estar presente” simultaneamente em regiões diferentes do globo, em tempo real. Os desdobramentos dessas tecnologias, portanto, interferem na dinâmica espacial e temporal, noções que são necessárias para processos de significação, o que resulta em impactos nas mais variadas esferas do social.⁶

Tamanhos são os impactos desse processo contemporâneo que estudá-los coloca como necessário um certo cuidado para pesquisadores. Malvin Kranzberg⁷ (1986) aponta para o risco de se cair em determinismo tecnológico, ou seja, em exaltar excessivamente o caráter transformador das tecnologias interpretando equivocadamente mudanças na sociedade como determinadas pelo desenvolvimento tecnológico. Segundo ele,

⁴Protestos locais contra o aumento da tarifa de transportes públicos tomaram proporções nacionais – com manifestações de apoio internacional – a partir das redes sociais –, levando a uma escalada dos movimentos. Manifestantes criaram mídias independentes para divulgar e registrar os protestos, por vezes transmitindo a manifestação ao vivo. Essa cria canais de informação alternativos que alegam a manipulação da informação pela grande imprensa. É notável, portanto, que as ferramentas digitais proporcionaram formas de populares contestar grandes veículos de informação estabelecidos, como jornais e noticiários de TV, com grande alcance.

⁵O *Grande Firewall da China* (Great Firewall of China – referência à Muralha da China, ou Great Wall of China) é uma nomenclatura não oficial do Golden Shield Project, programa que regula o acesso à *Internet* em território chinês, censurando previamente determinados conteúdos disponíveis na *Internet*.

⁶O debate acerca de espaço-tempo é recuperado no Capítulo 2, em uma perspectiva discursiva e no Capítulo 3, em uma abordagem focada no campo da História.

a tecnologia não é boa, nem má e também não é neutra. Com isso pretendo dizer que a interação da tecnologia com a ecologia social é tal que os desenvolvimentos técnicos frequentemente têm consequências ambientais, sociais e humanas que vão muito além dos próprios objetivos imediatos dos dispositivos técnicos e das práticas em si, e a mesma tecnologia pode ter resultados muito diferentes quando introduzida em contextos diferentes ou sob diferentes circunstâncias. (KRANZBERG *apud* LUCCHESI, 2014, p. 26)

A partir dessa perspectiva, refletir sobre a tecnologia de forma separada dos sujeitos não contempla a complexidade que existe nessa problemática. Esta pesquisa, portanto, não é sobre a tecnologia propriamente dita, mas um estudo de práticas sociais. Enfatizo essa distinção para localizar esta pesquisa como um estudo de práticas discursivas mediadas por recursos digitais.

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. (LÉVY, 1999, p.22)

Essa perspectiva, da qual me aproprio, é relevante para a compreensão de como *tecnologia* será interpretada nesta pesquisa. Por isso, optei por fixá-la de forma introdutória nesta seção, para apresentar conceitos que utilizo acerca das TICs. É, portanto, tendo como objeto práticas discursivas – tomadas como práticas sociais⁸ – que levanto a seguinte questão: afinal, o que são as TICs?

As Tecnologias da Informação Comunicação fazem referência a qualquer recurso que medie ou interfira no processos informacionais e comunicativos. De modo geral esse termo é utilizado para referenciar tecnologias digitais, computacionais ou de telecomunicações⁹. Isso inclui tanto aparelhos (*hardwares*), como telefones, *tablets*, televisores, computadores, como os programas digitais que são responsáveis pela funcionalidades dos aparelhos (*softwares*). Tendo em vista a amplitude de elementos que essa nomenclatura representa e visando apresentar uma resposta que atenda às necessidades conceituais desta pesquisa, enfoco meu argumento em uma TICs que é elucidativa por ser considerada uma das grandes representantes do avanço tecnológico nas últimas décadas: a Internet.

⁸ Essa associação será melhor desenvolvida no Capítulo 2.

⁹ Embora isso negligencie tecnologias que se enquadrem na descrição, como a escrita, por exemplo.

Essa é uma rede que conecta milhões de aparelhos (computadores, celulares, televisões) e permite a troca de dados e informações entre eles. Ela não é centralizada, mas comporta diversas redes menores que são responsáveis pela conexão dos aparelhos em esferas locais. De modo sucinto, servidores que vendem o acesso à Internet criam uma rede e a conectam à *World Wide Web*, que é representada pela sigla WWW. Então, quando me refiro à *Web* ou à Rede, estou remetendo ao sistema de servidores que é sustentado pela rede das redes.

Uma distinção é necessária neste ponto da narrativa: Internet e *Web* não são sinônimos. A Internet é a estrutura que suporta uma “camada”, chamada de *Web* ou Rede, que funciona como um conjunto de aplicativos/serviços mediados pela Internet. Então, a *Web* é um serviço, um sistema, disponível através da Internet, embora a rede, propriamente dita – a estrutura em rede –, seja a Internet.

Para a se operar na *Web*, uma linguagem foi elaborada para a referência das páginas e dos documentos que são formatados na Internet, chamada de *HyperText Markup Language*, ou HTML. Esse tipo de formatação merece destaque por suportar *links*¹⁰, ou ligações, para outras páginas e arquivos. Esse termo é muito amplo, pois a ideia de “ligação” não é exclusiva da linguagem hipertextual. Para uma denominação específica, o termo *hyperlink* foi cunhado para referenciar a característica de ligação hipertextual que pode ser realizada entre locais diferentes da mesma página ou documentos, ou entre páginas e documentos diferentes.

A partir dessa linguagem hipertextual, a leitura na *Web* se configurou de forma não linear e descontínua. Uma página, ou um único documento, pode oferecer diversas possibilidades de caminhos a serem seguidos. A partir desta possibilidade, alguns autores tratam esse ambiente como uma *hipermídia*, destacando a capacidade de articulação de diferentes mídias em um mesmo arquivo. Defino esse termo, recuperando Alfredo da Matta:

As hipermídias são bases de dados navegáveis. O usuário navega de informação em informação por um jogo de linhas, ou elos, de associação entre nódulos de conteúdo. A hipermídia adiciona explícita não-linearidade aos textos e leituras. Elementos tais como: relações entre partes diferentes das informações, referências e apresentações imediatas de fontes, diferentes

¹⁰“Nos sistemas de hipertexto, como a *World Wide Web*, um *link* é uma referência a outro documento: um *hyperlink*. Essas ligações são às vezes chamados *hot links* e levam para outros documentos quando se clica sobre eles.” (LUCCHESI, 2014, p. 171)

níveis de abstração das informações, tais como tabelas, sumários e notas, além da apresentação na forma de mídias alternativas como imagens estáticas ou em movimento, sons, animações, etc., podem fazer da hipermídia uma estrutura lúdica e dinâmica de informações e relacionamentos, organicamente flexíveis e adequadas a uma rica exploração pela mente humana. (MATTA, 2001, p. 61)

A capacidade de criar ligações é uma das características mais exaltadas e inovadoras do ambiente virtual. A exploração da Rede, entretanto, não é limitada pela construção dos *links* dos elaboradores de *sites*. Os diversos serviços de busca configuram os caminhos mais trilhados na *Web*. Esses são programas que operam a partir de palavras-chaves, mapeando e indexando páginas e arquivos disponibilizados na Rede. Saber operá-los com eficiência é fundamental para utilizar a Internet de forma produtiva, já que é a partir desse modelo de indexação que a *Web* é organizada e que a quantidade de informação que existe online é imensa. O tamanho da *Web* e sua taxa de crescimento atualmente são consequências do advento da *Web 2.0*,

termo utilizado para designar a segunda geração da *World Wide Web*, mais focada na interatividade e no compartilhamento de informação entre usuários. Por conta disso, marcam o surgimento da *Web 2.0* os blogs, as *wikis* e as redes sociais, bem como uma mudança significativa dos modelos de *websites* que se “repaginaram” para dar conta desta nova vocação, passando a apresentar botões de compartilhamento instantâneo, assinatura de conteúdos, espaços para comentários e conteúdos mais dinâmicos. (LUCCHESI, 2014, pp. 172-173)

A *Web 2.0*, portanto, permite que o usuário seja autor em espaços online. A simplificação da programação em modelos pré-estabelecidos permitiu que o público amplo configurasse suas páginas. Isso oferece ao cidadão comum ferramentas de mídia, com grande alcance, que podem se relacionar conteúdos ilimitados. Com um número crescente de autores, a *Web* experimentou um crescimento inédito de tamanho. A quantidade de conteúdos que estão disponíveis chega a ser difícil de ser dimensionada.

A construção de forma colaborativa permite novas estratégias de configuração de conhecimento. Nesse sentido, as *wikis* são exemplares. Esse tipo de página é colaborativa e de conteúdo aberto. Ou seja, qualquer usuário pode criar, editar ou remover conteúdos do *site*. A lógica dessas propostas está na regulação coletiva. A quantidade de acesso e usuários é tão grande que o coletivo regula o ambiente.

Nesse sentido, a Wikipédia (enciclopédia livre da *World Wide Web*) é a grande

referência dessa proposta. Segundo o próprio *site*:

Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web, escrito de maneira colaborativa e que encontra-se atualmente sob administração da Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente."¹¹

Essa possibilidade de construção coletiva de um documento nessas proporções é algo inédito. Por isso, alguns estudiosos, como Lévy (2003), têm grande interesse nesse tipo de *site*, interpretando-os como uma forma de representação de inteligência coletiva. No entanto, embora exemplos como o da Wikipédia ofereçam um campo fértil de investigação, o aprofundamento de tais questões constituiriam um desvio do propósito de tal argumento para a pesquisa proposta. Aponto, aqui, apenas que novas formas de elaboração de conhecimento estão disponíveis e mediando práticas sociais.

Uma consequência desses novos métodos de elaboração intelectual é a criação de novos tipos de documentos. Os chamados *born digital* (nascidos digitais) ilustram esse advento. Esses são documentos e conteúdos criados digitalmente, para o ambiente virtual. Sua lógica de elaboração são específicas, assim como sua materialidade. Características como a possibilidade de associação de múltiplas mídias, a elaboração multiautoral – possível em ambientes colaborativos –, a escrita e leitura hipertextual que não limita o documento ao corpo do texto levantam questões de natureza metodológica e epistemológica para diversos campos do saber.

Por fim, tendo como objetivo a análise da narrativa histórica escolar em documentos *born digital*, a partir desse panorama geral acerca das inovações tecnológicas digitais das últimas décadas, refiguro as reflexões acima para o campo curricular, levantando questões relevantes para a reflexão da disciplina História Escolar.

1.2 Escola e tecnologia: demandas de nosso presente

Nesta seção, trato da tecnologia como questão cada vez mais relevante para a reflexão do campo do Currículo no cenário nacional. O Brasil é o 5º país com o maior número de conexões na Internet e o que apresenta o maior crescimento de número de

¹¹Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>. Acesso em abr/2014.

usuários. Em uma pesquisa realizada em dezembro de 2012, o Brasil possuía 94,2 milhões de internautas.¹² O relatório leva em conta pessoas maiores de 16 anos com acesso em qualquer ambiente (domicílios, trabalho, escolas, lan houses etc.), mais crianças e adolescentes de 2 a 15 anos de idade com acesso domiciliar. Esta é a primeira vez que essa faixa etária é incluída no relatório. Sem considerar esse público, o número seria de 85,3 milhões - crescimento de 2,4% sobre os 83,4 milhões do trimestre anterior e de 8,8% sobre os 78,5 milhões do terceiro trimestre de 2011.¹³

O crescimento do acesso, em números tanto absolutos como relativos, ilustra, ainda que de forma superficial, que a Rede está ganhando relevância na sociedade brasileira. Contudo, esses dados não apresentam indícios de como esse processo está se desenrolando. O Brasil, que é um país com altos índices de desigualdades social e regional, apresenta diversas formas de relação entre os sujeitos e as TICs. Para desenvolver, ainda que de forma superficial, estudos sobre as facetas desse processo, recorro aos resultados da pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2012*, que apresenta dados interessantes e quantitativamente densos.

Em 2012, foi realizada no Brasil, pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC¹⁴), a pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2012*, que teve como objetivo “medir uso e hábitos da população brasileira usuária de Internet de 9 e 16 anos em relação às TICs, focando as oportunidades e riscos relacionados ao uso da Internet”¹⁵. Essa pesquisa é vinculada a *EU Kids Online*, que promove um trabalho mais amplo, com objetivos de comparação internacional.

Ao se realizar essa pesquisa no Brasil, foram produzidos dados muito férteis, relativos às práticas de utilização da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. A coleta de dados (realizada com 1580 crianças/adolescentes e 1580 pais) envolveu entrevistas pessoais, com aplicação de questionário, estruturado e elaborado a partir do modelo de mensuração europeu adaptado à realidade brasileira, e variáveis de cruzamento: região, sexo, grau de instrução do pai/responsável, faixa etária da

¹² Estima-se que em 2013 esse número tenha ultrapassado os 100 milhões. Embora seja plausível, não tive acesso às pesquisas que afirmam esse quantia.

¹³ Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/internet/brasil-atinge-94-2-milhoes-de-pessoas-conectadas-14122012-32.shl>>. Acesso em dez/2012.

¹⁴“(…) é o departamento do NIC.br responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil. Esses estudos são referência para a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso da população às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), assim como para monitorar e avaliar o impacto socioeconômico das TIC.” (Disponível em: <<http://www.cetic.br/sobre-ceticbr/index.htm>>. Acesso em jan/2013)

¹⁵Disponível em <<http://www.cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/apresentacao-tic-kids-2012.pdf>>. Acesso em jan/2013.

criança/adolescente, renda familiar, classe social.

Essa pesquisa ilustra que o processo de integração de TICs no cotidiano das crianças brasileiras ocorre de forma muito diversa e com intensidades diferentes, destacando sensíveis diferenças em relação ao uso dessas ferramentas.

FREQUENCIA DE USO DA INTERNET PELA CRIANÇA/ADOLESCENTE						
<i>Percentual sobre o total de usuários de Internet de 9 a 16 anos</i>						
Percentual (%)		Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Menos de uma vez por mês	Não sei
TOTAL		47	38	10	5	0
REGIÃO	Sudeste e Sul	53	36	7	4	0
	Centro-Oeste e Norte	35	39	18	7	0
	Nordeste	42	42	12	4	0
REND FAMILIAR	Até 1 SM	27	43	25	6	0
	Mais de 1 SM até 2 SM	35	47	11	6	1
	Mais de 2 SM até 3 SM	58	31	8	3	0
	Mais de 3 SM	69	24	4	3	0

Na tabela acima, que observa a frequência semanal do acesso à Internet com foco em jovens de 9 a 16 anos, pode-se perceber que existe uma diferença significativa em função da renda familiar. O acesso quase diário é visivelmente maior em famílias de renda acima de três salários mínimos; enquanto isso, nas que vivem com menos de um salário, mais de dois terços não se enquadram em tal recorte. No entanto, apesar da renda limitadíssima, 70% dos entrevistados com renda inferior a um salário mínimo acessam à Rede pelo menos semanalmente. Esse número sobe para aproximadamente 90% nas famílias que têm mais de dois salários de renda.

Acredito que esses dados coloquem para q Escola a necessidade de práticas pedagógicas que trabalhem especificidades das TICs. O acesso material à Internet não é limitado a ponto de validar argumentos de que tais práticas seriam voltadas para um parcela privilegiada da população. Notem que não estou defendendo que o Brasil apresenta uma infraestrutura de tecnologias digitais boa, nem mesmo satisfatória, mas

apenas apontando que a sociedade brasileira, ou pelo menos 85% crianças/adolescentes de 6 a 16 anos selecionadas aleatoriamente – adotando o exato recorte da pesquisa acima –, tem acesso à Rede semanalmente. Isso já indica que o acesso não é tão restrito a ponto de a escola justificar a ausência de práticas pedagógicas que utilizem as TICs ou a Rede.

Ainda em relação aos dados acima, deve-se, também, destacar seus limites. Os critérios regionais demonstram que existem diferenças regionais – os dados apresentam que 25% dos entrevistados acessam à Rede no máximo duas vezes no mês nas regiões Centro-Oeste e Norte, enquanto nas Sul e Sudeste esse número é de 9% –, mas essa análise não produz um resultado conclusivo. Além da imensidão do território, que faz com que existam realidades – culturais, econômicas, climáticas – muito diferentes dentro de uma mesma região geográfica, as discrepâncias sociais brasileiras aproximam em uma mesma cidade contextos culturais e econômicos radicalmente diversos, exigindo análises mais específicas e qualitativas para a construção de um quadro geográfico do acesso a Internet.

A pesquisa TICs Kids Online Brasil 2012 apresenta muitos outros dados que poderiam estar relacionados à presente argumentação, no entanto, o propósito desta exposição é apontar que o acesso à Rede já não é tão limitado no Brasil a ponto de sua relevância pedagógica ser restrita a uma pequena parcela privilegiada da população. Assim, a partir desta argumentação, defendo a relevância da análise de processos de significação que se dão em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Esta pesquisa não abordará as limitações materiais e físicas que cerceiam o contato do ambiente escolar com o aparato tecnológico, mas atentarà a questões que surgem após a superação desses obstáculos políticos e econômicos. Embora o acesso às TICs seja imprescindível para os objetivos desta redação, ela não garante a compatibilidade do currículo escolar com o momento histórico presente, como afirma Nelson Pretto, em artigo intitulado “Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras”¹⁶. Defendo, ainda, que a ausência das TICs na escola, embora seja um limitador expressivo – e óbvio – de potencialidades pedagógicas, não impossibilita a exploração dessas ferramentas no currículo se elas já fizerem parte da vida dos alunos em esferas fora da escola.

Esses recursos tecnológicos colocam a Escola frente a novos desafios, pois essa

¹⁶Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbel1.htm>>. Acesso em abr/2014.

instituição deixou de ser o único canal de acesso aos saberes de seus alunos. Vivemos em tempos em que um celular, uma ferramenta de bolso, dá acesso a um *ciberespaço*¹⁷ que contém um oceano de informações, cujo domínio individual é impossível.

Para as pessoas que nascem com acesso à Rede, utilizar essas ferramentas para se relacionar com o mundo é algo natural, algo que esteve presente desde o início de seu desenvolvimento cognitivo, enquanto, para muitos de seus professores, para os quais essas tecnologias são “novidades”, esse domínio é facultativo. Em função disso, não raro, encontram-se alunos utilizando ferramentas digitais, inclusive ferramentas de pesquisa e/ou desenvolvidas para a produção intelectual, com mais eficiência do que os próprios professores. Isso, como demonstram pesquisas recentes, coloca os professores em uma posição de desconforto.

Roseane Abreu (2006), em sua pesquisa, procura saber a postura dos professores em relação às tecnologias digitais, e os resultados dessa pesquisa ilustram um desconforto desses profissionais em relação a essas “novidades”. A autora conclui que os professores se sentem pressionados a utilizar as TICs em sala de aula. Eles afirmam que existe pressão de mercado, da mídia, da Escola, dos pais e, principalmente, dos alunos. Ela destaca, além disso, duas realidades que estão incomodando os profissionais: a inversão da hierarquia dos saberes e os novos comportamentos dos alunos.

Na interpretação de Abreu, a inversão da hierarquia do saber pode significar que o professor tem menor controle e influência sobre os conteúdos trabalhados na escola. Os alunos têm outras fontes de pesquisa e acesso a muitas informações, o que deixa os professores incomodados, já que esses não controlam as referências de saberes dos alunos como há vinte anos. Isso exige deles constante atualização, para não correrem o risco de ser surpreendidos por alunos com informações que eles não detêm. Existe, ainda segundo essa pesquisa, um fosso entre alunos e professores na questão de domínio de linguagem e ferramentas do universo virtual. Esses, segundo Abreu, estão se sentindo deslocados de seu “lugar” histórico.

Em relação ao comportamento dos alunos, foi unanimidade nos relatos a falta de interesse dos alunos nas aulas tradicionais de “cuspe e giz”. A pesquisa relata que “a incompatibilidade entre as práticas pedagógicas vigentes e o ‘novo universo’ dos alunos

¹⁷Segundo Pierre Lévy, o *ciberespaço* “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

parece ser uma constatação para a maioria dos entrevistados e isto está mobilizando a novas buscas e novos aprendizados” (*Ibidem*, p. 175).

Essa questão que Abreu levanta pode trazer perspectivas interessantes para pensar a legitimidade da Escola hoje em dia. Carmen Gabriel (2008) afirma que vivemos em tempos de Escola **sob suspeita**, afirmando uma crise institucional desta frente à sociedade. Segundo ela,

(...) a questão da produção dos saberes escolares nos remete diretamente às problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos. (GABRIEL, 2008, p. 2)

A essa ideia colocada pela autora, acredito ser possível adicionar a questão das práticas de “produção” e “consumo” de conhecimento como possível fator que coloca a Escola em questão. Esse contraste, entre as práticas pedagógicas consolidadas e novas práticas de produção intelectual que utilizam ferramentas tecnológicas, ameaça a legitimidade institucional da Escola. Se a cada dia novas ferramentas intelectuais surgem, oferecendo maneiras inéditas de se ler e significar o mundo, certamente a Escola é um dos principais *loci* sociais que devem explorar e criticar esse processo e seus desdobramentos.

1.3 Tecnologia e conhecimento

Nesta seção abordo a temática tecnológica trazendo argumentos que exaltam seu caráter inovador e potencialidades derivadas deste, contrastando-os com estudos que apontam consequências negativas para a sociedade, tendo como recorte a esfera escolar.

Stuart Hall (1997) faz, sob uma perspectiva cultural, um “retrato geral” da contemporaneidade a partir do desenvolvimento tecnológico, mais especificamente o das TICs. Segundo este autor, o desenvolvimento tecnológico é responsável por mudanças em escala mundial que inovam e reformulam esferas sociais em um tempo relativamente muito curto, e a ampliação do alcance da informação, de discursos, tem consequências diversas.

Com o desenvolvimento cada vez maior e mais acelerado das tecnologias da comunicação, a produção, circulação e troca cultural têm se expandido. Esses recursos tecnológicos permitem o contato imediato com diversas partes do mundo de maneiras cada vez mais simples e convenientes, reduzindo distâncias e permitindo o acesso a culturas e pontos de vistas diferentes, como nunca antes na história. Esse fator estimula

a perspectiva plural que se identifica na pós-modernidade, pois permitiu que discursos, informações sobre diferentes povos, diferentes modos de vida, que antes tinham alcance mais limitado, ganhassem projeção mundial e fez com que a pluralidade cultural ficasse mais evidente.

Hall aponta que esse processo tem um caráter popular e democratizante, já que proporciona a possibilidade de projeção discursiva a qualquer pessoa com acesso a essas tecnologias. Se, por um lado, a possibilidade de acesso às informações, à construção de conhecimento, é potencializada, por outro, essa potência pode criar um novo abismo cultural e intelectual, sendo mais um elemento gerador de desigualdade. Uma nova forma de exclusão passa a se tornar cada vez mais significativa: a exclusão digital¹⁸.

O desenvolvimento tecnológico também alimenta movimentos de homogeneização cultural. O crescimento de empresas de comunicação transnacionais, por exemplo, acaba por tornar determinados discursos e signos mais comuns em escala mundial. Esse movimento tende a uma “cultura mundial”, na qual é clara a predominância de traços ocidentais. Essa tendência “apaga” particularidades e diferenças locais e estimula movimentos de resistência, de busca pela afirmação das diferenças. Do mesmo modo, o maior contato entre as pessoas e o crescente fluxo de informações estimula hibridismos culturais e, contrários a esses, movimentos que discursam em defesa de uma “pureza cultural”.

Se existem novos recursos que permitem outras formas de produção/consumo culturais, esses são objetos de estudo potentes para o campo curricular. Currículo, nesta dissertação, será investigado em uma perspectiva discursiva, que também poderia ser adjetivada de cultural ou narrativa, dependendo de com que matriz teórica se esteja dialogando. Em relação a isso, neste primeiro capítulo interessa-me ressaltar, apenas, que cultura aqui está sendo fixada como constitutiva da esfera social. O *cultural* deixou de ser considerado algo que deriva do mundo substantivo e de estruturas sociais e passou a ser estudada como fator que também os constitui. Utilizando as reflexões de Du Gay, Hall explicita que,

por “substantivo”, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por “epistemológico” nos referimos à posição da cultura às questões de conhecimento e conceitualização, em como a “cultura” é usada para transformar a compreensão, explicitação e modelos teóricos do mundo (DU

¹⁸ A exclusão se dá, tanto socialmente pela falta material que impede o acesso às TICs, quanto pela ausência de um letramento digital, o que impede que mesmo quem tem acesso não utilize plenamente os recursos oferecidos pelas tecnologias.

A questão cultural está constituindo, de forma mais explícita, questões sociais. Os crescentes contatos, diálogos, conflitos entre culturas refletem nos estudos das ciências sociais. Essas passaram a olhar a cultura com maior interesse, cultura como uma condição constitutiva da vida social, não a limitando a uma variável dependente do mundo substantivo. A “virada cultural”, para Hall (1997), representa umas das mudanças paradigmáticas do século XX, que reconfiguram elementos da análise social e os associam a novos elementos.

A busca por entender como a cultura exerce seu papel constitutivo do que se pode chamar de “realidade” fez crescer o interesse pela linguagem como prática de significação, que constrói e reformula significados. A partir dessa perspectiva, a relação entre objeto e seus significados não é apenas descritiva. Não é somente a partir do objeto que o discurso sobre ele se constrói; logo, é no campo discursivo que os significados atribuídos àquele objeto serão formulados: “(...) o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação” (DU GAY, 1994, *apud* HALL, 1997, p. 24). Sendo assim, essa reflexão não nega a materialidade do mundo e das coisas, mas defende que o significado atribuído ao mundo substantivo não resulta de sua materialidade, mas de seu caráter discursivo.

O ser humano é um ser interpretativo, que atribui significados ao mundo e a seus pares e, a partir disso, realiza suas ações. Esses significados, então, têm um papel constitutivo no mundo. Eles não se limitam a uma esfera discursiva, pois é a partir deles que nós agimos. A cultura, portanto, regula práticas e condutas sociais, o que dá profunda importância a quem ou o que consegue regular a cultura e os meios de produção cultural. Essa perspectiva da constitutividade social da cultura, ou do discurso, será tratada com maior profundidade no capítulo seguinte. Para o objetivo desta seção, trago esse meu argumento para justificar a importância da temática para se tratar das TIC, que permitem novas formas de produção cultural, e de Currículo, um espaço-tempo discursivo no qual demandas sociais disputam por legitimidade e hegemonia¹⁹.

Ao longo da história é possível identificar processos semelhantes que auxiliam a pensar sobre essa temática. A escrita, a título de exemplo, ao permitir o registro do conhecimento, alterou profundamente sociedades que tinham como linguagem apenas a

¹⁹Esses conceitos serão abordados com maior especificidade no próximo capítulo.

oralidade. Hoje em dia, pertencemos a uma sociedade na qual a cultura escrita está estabilizada e pensar de forma desvinculada dela é difícil, no entanto as sociedades que presenciaram seu surgimento, ou sua integração, estranharam e questionaram essa tecnologia. Platão, por exemplo, viu a escrita com receio, alegando que ela diminuiria capacidades intelectuais que eram caras aos estudiosos da Grécia. Como constata Freitas (2005), a produção de conhecimento acontecia, em suas mais variadas instâncias, por meio da oralidade, portanto habilidades argumentativas e de oratória eram altamente estudadas e refinadas pelos que tinham uma relação próxima com o conhecimento e a escrita representava uma ameaça a essa forma de produzir e se relacionar com saberes.

De fato, houve uma reestruturação da hierarquia de capacidades intelectuais com a escrita. Essa tecnologia diminuiu o prestígio de alguém com uma “memória de elefante”, pois a escrita permite a exteriorização do armazenamento dos saberes. Em uma sociedade oral, o debate é um ritual intelectual de destaque, que passou a ocorrer por meio de documentos escritos, argumentos, teses, ideias, que, por sua vez, passaram a ser revisadas, corrigidas, estudadas antes de virem a público. A própria oralidade se modificou em função dessa revolução, pois passou a usar e sofrer efeitos da escrita (*Ibidem*).

Outro exemplo elucidativo vem da pesquisa de Peter Burke, que estudou a história do conhecimento, dando foco à Europa moderna. Ele trabalha com importantes revoluções na construção do conhecimento. Para o tema aqui trabalhado, é interessante perceber que os efeitos da imprensa de Gutenberg vão além das relações entre sujeitos e saberes.

O novo meio não se limitou à difusão mais ampla do conhecimento e à publicidade de conhecimentos relativamente privados ou mesmo secretos (de segredos técnicos a segredos de Estado). A imprensa também facilitou a interação entre diferentes conhecimentos (...). Ela padronizou o conhecimento ao permitir que pessoas em lugares diferentes lessem os mesmos textos ou examinassem imagens idênticas. Também estimulou o ceticismo, (...), ao permitir que a mesma pessoa comparasse e contrastasse explicações alternativas e incompatíveis do mesmo fenômeno ou evento. (BURKE, 2003 p. 19)

A pesquisa de Burke demonstra que as transformações realizadas pela imprensa de Gutenberg extrapolam os limites do alcance da informação. A partir dela, mudou-se a forma de produzir e interpretar conhecimentos, visto que a imprensa estimulou novas formas de interação entre saberes e permitiu que saberes de diferentes origens se relacionassem.

Nos tempos atuais, o desenvolvimento constante das TIC, assim como a escrita e

a imprensa outrora, está interferindo nas relações entre sujeitos e saberes, sujeitos e saberes e saberes, modificando e criando linguagens; alterando e inventando hierarquias de relevância de funções intelectuais. Com os avanços tecnológicos das últimas décadas, a *Web* se tornou mais dinâmica e mais interativa. Essa interatividade e a capacidade de criação, armazenamento e transmissão de dados crescem a cada dia, assim como sua relevância nas relações sociais.

Pierre Lévy (1999), ao estudar os desdobramentos deste mundo virtual nas sociedades, aponta que as funcionalidades proporcionadas pelas ferramentas virtuais alteram práticas e significados culturais, caracterizando uma cultura própria, a *cibercultura*. Além de permitir a troca de dados e a comunicação entre pessoas, o *ciberespaço* está integrado a tecnologias intelectuais²⁰. Lévy aponta:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos). Essas tecnologias intelectuais favorecem:

- novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots*²¹ ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados.

- novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência. (*Ibidem*, p. 153)

As possibilidades de análise dessas tecnologias são muitas. Visando construir argumentos frutíferos para o objetivo desta pesquisa, focarei em um produto desse desenvolvimento tecnológico: o hipertexto. Trago a definição de David Staley acerca deste conceito:

(...) ligação digital de palavras como numa teia, não em uma cadeia linear tal como no texto impresso. Em vez de estar confinado dentro dos limites físicos do código impresso, o "texto" de hipertexto se expande para preencher a rede eletrônica, uma vez que qualquer bloco de texto pode ser teoricamente ligado a outro bloco qualquer de texto em algum lugar do espaço eletrônico. O enredo do texto serpenteia-se através desta rede, determinada tanto pelas decisões do leitor como pelas intenções do autor. Portanto, a tela do computador fornece uma superfície de escrita não-linear, onde não há começo, meio ou fim do texto, onde as noções tradicionais de enredo linear e

²⁰Lévy considera tecnologias intelectuais aquelas que, dentro de uma perspectiva cultural, potencializam processos cognitivos. Dessa forma, esse conceito não se aplica somente à tecnologia computacional, mas também a outras, como a escrita alfabética e a imprensa, por exemplo (LÉVY, 1999).

²¹*Knowbot* é a abreviação de *knowledge robot*: também chamado de *agente inteligente*, é um tipo software que, a partir de regras pré-definidas, realiza tarefas na Internet. É utilizado, por exemplo, para buscas, recolhendo informações específicas da Rede.

seqüência são derrubados, e onde as fronteiras sólidas entre o escritor e o leitor são quebrados.³³ (STALEY, *apud* LUCCHESI, 2014, p. 50))

O termo *hipertexto* foi criado por Theodor Nelson, em 1963, para definir uma escrita não-sequencial, na qual o texto se ramifica e permite escolhas. De modo geral, não existe nada de tão extraordinário sobre a escrita hipertextual. Podemos compará-la à escrita de uma enciclopédia ou da Bíblia, que são textos que se articulam e não pressupõem uma leitura linear. O que há de inovador é a possibilidade de conectar uma vasta quantidade de informação de forma quase instantânea. (ROSENZWEIG & BRIER 1994, p. 1)

Aproprio-me das ideias de Roy Rosenzweig e Steve Brier, dois pesquisadores que exploram o potencial hipertextual para a História, para ilustrar algumas potencialidades dessa modalidade textual. Esses autores trabalham em uma plataforma online formulando conteúdos pedagógicos. Utilizo de suas reflexões acerca do livro eletrônico “*Who build América? From the Centennial Celebration of 1876 to the Great War of 1914*”²², para exemplificar três potências da produção de conhecimento histórico a partir das TIC.

A potencialidade de armazenamento é facilmente identificada. No projeto em evidência, o acervo contém cerca de duzentas “excursões” que se ramificam do corpo do texto principal. Essas saídas ainda englobam cerca de setecentas fontes documentais em diversas mídias²³. A possibilidade de navegar entre elas permite que o leitor selecione suas fontes e textos para compreender o assunto da forma mais interessante. A proximidade com fontes primárias para alunos e leitores em geral oferece a oportunidade de interpretação das fontes utilizadas por historiadores para construir suas hipóteses e teorias. Essa aproximação com o “fazer histórico” é extremamente potente para garantir inteligibilidade à História, tanto a ensinada quanto a científica.

Outra potencialidade é a capacidade de busca. Localizar uma palavra em um texto é uma ferramenta que pode parecer simples, mas permite leituras mais pontuais e cria critérios de seleção de textos. Além disso, essa capacidade de busca leva o leitor a encontrar outros textos de forma imediata. Ou seja, ao longo da leitura de um texto A, o

²²Segundo os autores do artigo, o projeto consiste em um material “publicado pela Voyager Company e desenvolvido por nós em colaboração com Josh Brown e outros colegas na Hunter College’s American Social History Project (ASHP) e George Mason University, provê uma introdução multimídia interativa para a introdução à história americana dos fins do século XIX e início do XX em único disco de CD-ROM (...)” (p.2).

²³Esses números ainda são extremamente tímidos frente à capacidade atual de armazenamento e conexões que se encontram online.

leitor pode se aprofundar sobre determinado conceito referenciado nesse texto em um texto B. Sua leitura pode ser interrompida para buscar críticas de A em um terceiro texto ou ler/assistir/ouvir fontes – históricas ou não – utilizadas na configuração de A. Notem que, na mesma plataforma de leitura, o leitor hipotético deste exemplo complementou com três textos – vídeos, imagens, áudios – sua leitura de A. Isso ocorre instantaneamente. A possibilidade de elaboração de uma narrativa histórica escolar que apresente múltiplos caminhos de leitura para o aluno pressupõe a que o hipertexto pode ser um instrumento interessante para atividades pedagógicas que incentivem o pensamento histórico crítico.

A terceira potencialidade é acerca da reunião de diversas mídias em uma única. O caráter multimidiático do livro eletrônico, no caso específico, e das tecnologias digitais, em geral, permite que o passado seja significado em diversas linguagens. Dessa forma, novos elementos, construídos em outras mídias, que representam o mundo de outras formas, podem ser utilizados na configuração narrativa.

Esses desdobramentos possíveis a partir das TICs, interpretando-as enquanto ferramentas, adquirem maior complexidade quando se problematiza a relação entre sujeitos e objetos. N. Katharine Hayles traz contribuições de estudos da ciência cognitiva para entender como a escrita/leitura hipertextual pode trazer consequências para o processo de interpretação. Ela defende que o hipertexto facilita exercícios de abstração e a articulação de ideias.

Hayles argumenta que no ambiente digital, marcado pelo hipertexto “um propósito decretado pelas unidades ‘fragmentadas’ da narrativa hipertextual é nos dar materiais de trabalho que nos permite movimentar facilmente conceitos.” (HAYLES, 2001). (...) a navegação através das camadas do texto eletrônico seria uma experiência capaz de oferecer um verdadeiro aprimoramento, uma potencialização, das capacidades intelectuais humanas. Em outras palavras: “nós pensamos através, com e juntamente à mídia.”³⁶ (HAYLES, *apud* LUCCHESI, 2014, p. 52)

Em uma perspectiva semelhante à de Hayles, Castells complexifica a temática ao afirmar:

O hipertexto está dentro de nós, ou antes, está em nossa capacidade interior de recombinar e atribuir sentido dentro de nossas mentes a todos os componentes do hipertexto que estão distribuídos em muitas diferentes esferas de expressão cultural. A Internet nos permite fazer precisamente isso. Não a multimídia, mas a interoperabilidade baseada na Internet de acessar e recombinar todos os tipos de texto, imagens, sons, silêncios e vazios, inclusive toda a esfera da expressão simbólica encerrada no sistema de multimídia. Assim, o hipertexto não é produzido pelo sistema de multimídia

usando a Internet como um meio para nos atingir a todos. É, em vez disso, produzido por nós, usando a Internet para absorver expressão cultural no mundo da multimídia e além dele. (CASTELLS, 2003, p.166)

Essas perspectivas apresentadas demonstram que a linguagem hipertextual envolve questões muito complexas, podendo ser tema de questões de investigações acerca da cognição, da neurociência, da filosofia. As potencialidades destacadas representam um simples recorte para ilustrar como as inovações tecnológicas podem impactar a narrativa histórica escolar. O caminho proposto nesta pesquisa para a investigação dessa problemática busca oferecer leituras que permitam maior compreensão de como esse processo está ocorrendo.

É necessário destacar que, apesar de muito ter sido colocado acerca das potencialidades das TICs, quando se fala de inovações tecnológicas é preciso ter cautela para não cair em discursos entusiastas. O hipertexto não transforma radicalmente os textos. Sempre existiram *links*, no sentido de que textos se referenciam e dialogam. Os *links* que constituem o hipertexto trazem uma mudança significativa, no sentido de que, em uma única plataforma, é permitido que o leitor navegue por esses *links* em um tempo irrisório. A dinâmica espaço-tempo da prática de leitura, dessa forma, é modificada sensivelmente.

Um exemplo que pode ser ilustrativo é o de enciclopédias. Como funciona a narrativa em uma enciclopédia? Esse tipo de obra contém diversas narrativas que não têm uma relação direta ou linear, mas que se referenciam entre si e permitem que o leitor relacione-as. Esta possibilidade permite que ele seja configure alguns elementos do texto que lê, como a seleção de temas, a ordenação de parte do textos, sua extensão. A escolha entre uma leitura pontual e curta para uma complexa e densa sai do controle do autor de determinado artigo. Então, qual é a mudança significativa que o hipertexto permite? Ora, se o hipertexto articula, *linka*, diferentes textos, o que ele faz é basicamente permitir que essa articulação se dê de forma imediata, mais intensa e abrangente. O cerne na questão não está na possibilidade, ou não, de o leitor configurar sua leitura, mas na intensidade dessa configuração.

Mesmo em textos construídos na lógica de uma enciclopédia ou de livros didáticos, com artigos que apresentam um fechamento narrativo e, ao mesmo tempo, permitem e sugerem possíveis articulações textuais, estimulando a extensão da leitura em seu próprio espaço, esses ainda são limitados à materialidade de um livro. Para além disso, existe a exigência de uma coerência entre esses textos. A totalidade da narrativa

dessas modalidades de texto, que articulam outros textos com totalidades próprias, é necessária para atingir o propósito do mesmo. Esses livros são organizados de forma lógica, ainda que não exijam uma leitura linear. Neles se constroem intrigas que relacionam seus textos – e os elementos presentes nesses – de acordo com referenciais teóricos e paradigmas selecionados na organização. Não é porque um aluno pode ir e vir em segmentos de um livro didático que ele é hipertextual. Essa característica narrativa é muito mais antiga do que o hipertexto.

Para efeito de comparação com os exemplos acima, um sítio construído com a dinâmica hipertextual tem menor limitação material, pois confere maior facilidade de criação de *links* com um sem-número de textos. A lógica colaborativa da Rede faz com que esse material seja crescente e dinâmico, como se pode ver nas *wikis*, por exemplo. Indo além, as ferramentas de pesquisas disponíveis na Internet abrem o leque de possíveis caminhos de leituras, por diversos sítios, sem a necessidade de uma articulação lógica. Não existe um paradigma que rege a Internet, uma vez que ela é colaborativa, pouco regulada e, embora muitos conteúdos não estejam disponibilizados na Rede e outros o estejam de forma seletiva, a quantidade de conteúdo acessível e de relações possíveis é, em um termo prático, infinita.

Explorar e mapear as potencialidades intelectuais das TICs extrapola os limites desse texto, mas, a partir da argumentação apresentada, defendo que elas e as ferramentas intelectuais por elas disponibilizadas não podem ser consideradas apenas um aparato didático-instrumental para a pedagogia. É necessário que se repense o currículo e o papel dos professores a partir das mudanças nos processos de produção e interação com o conhecimento.

Nelson Pretto e Nícia Riccio (2010) apontam que essas tecnologias permitem que docentes e alunos deixem de ser consumidores de informação e tornem-se autores no *ciberespaço*, e destacam a importância da autonomia dos docentes e dos alunos. Eles trazem a ideia de labirinto para repensar a escola, negando a linearidade na formação educacional e defendendo a necessidade de se pensar a educação com infinitas possibilidades de caminhos a serem seguidos pelos alunos e professores. De forma individual e colaborativa, os sujeitos precisam ser estimulados a ter autonomia, pois a Escola não consegue mais selecionar, ou passar a impressão de que consegue, o conhecimento necessário para a vida social. Os autores destacam a necessidade da formação continuada dos professores. Esses precisam adotar uma postura de constante atualização e formação para se adaptar ao dinamismo da *cibercultura*. É preciso que

eles vivam a *cibercultura* para que se explorem as potencialidades e se superem os desafios que se colocam com o desenvolvimento tecnológico.

É necessário destacar, porém, que discursos acerca da utilização de tecnologias não promovem necessariamente avanços para a prática docente. A partir da fala de Lévy, que é centrada no potencial da tecnologia, é possível considerá-lo um entusiasta. Em outra perspectiva, Tow Dewey e outros estudiosos da UNICAMP apresentam um olhar mais pessimista embasado em dados quantitativos:

esses dados são provenientes do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), sobre o desempenho em matemática, dos estudantes brasileiros de quarta série. A outra fonte de dados é uma pesquisa de revisão da literatura internacional, acerca do impacto da utilização de computadores no desempenho dos estudantes. Baseados na interpretação desses dados, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o uso constante do computador na realização de tarefas e trabalhos diminuiu o desempenho escolar, principalmente, dos alunos mais pobres. (PASSVANI & SOUSA, 2011, p. 4)

Utilizo esse exemplo dos estudos da UNICAMP para corroborar a pertinência de se problematizarem discursos entusiastas, construídos a partir dos potenciais tecnológicos. Nesse mesmo sentido, Raquel Barreto (2004) alerta para um novo paradigma educacional que defende uma substituição tecnológica do profissional da educação, objetivando a ampliação da educação a custos reduzidos. O professor, nessa perspectiva, é considerado “tecnologia cara” em relação às TIC. A autora aponta que, ao privilegiar a dimensão técnica da educação, visando apenas à capacitação para o mercado de trabalho, a escola acaba promovendo o que chama de “inclusão degradada”.

Em suma, acredito que esses novos recursos impõem questões e desafios à Escola, pois essa é uma instituição que tem sua legitimidade social construída a partir de sua relação com saberes. As tecnologias intelectuais que estão surgindo impactam a relação entre sujeitos e saberes e permitem novas formas de produção de conhecimento, o que faz dessa temática incontornável para o campo do Currículo. Sobre essa questão, Gabriel argumenta:

Se o desenvolvimento das tecnologias fez com que a Escola perdesse o monopólio do saber reconhecido socialmente, transformando-se em um lugar, entre outros, onde circulam saberes, a discussão sobre saberes escolares permite argumentar que ela continua, contudo, sendo um espaço onde se estabelecem relações privilegiadas com os mesmos, podendo ser considerada como o único *lócus* onde é possível, de um lado, estruturar e sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares e, de outro, socializar os saberes considerados legitimados como dominantes. (GABRIEL, 2006, p. 2)

Acredito que a temática acerca das tecnologias digitais é transversal para a Escola. O surgimento de novas ferramentas intelectuais levanta questões econômicas,

políticas, sociais, epistemológicas, e não pode ser visto como algo perverso ou positivo, e sim como um processo complexo que traz desafios e potencialidades. A partir deste quadro geral apresentado neste primeiro capítulo, defendo que a Escola está debatendo e explorando de forma tímida essa questão. Se a Escola é um *locus* único e privilegiado de produção intelectual e cultural, essa instituição deveria ter uma postura ativa em relação a esse processo, que já modificou práticas e consolidou significados em tantas outras esferas sociais. Para justificar tal posicionamento, no próximo capítulo recupero discussões do campo do currículo, que conferem maior complexidade ao debate.

A partir dessa postura, acredito que a investigação de como a narrativa histórica escolar é configurada em ambientes virtuais de aprendizagem, a partir das TICs, contribui para questões do campo curricular e do Ensino de História. Nos próximos capítulos refiguro esta postura em função das especificidades histórica e escolar.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: DEFINIÇÕES EM DISPUTA

Neste capítulo, explico a forma escolhida para entrar nos debates do campo curricular, trabalhando as noções de “currículo”, “verdade”, “conhecimento científico” e “conhecimento escolar”, a partir da teoria pós-fundacional. Organizei este capítulo em três seções. Na primeira, busco explicar minhas apropriações da teoria pós-fundacional como chave de leitura para questões curriculares. Essa argumentação é construída a partir das reflexões do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ). Na segunda seção, objetivo tratar de questões acerca do conhecimento escolar no campo curricular, reconhecendo-o como um espaço-tempo discursivo de negociação e disputa, que responde a demandas sociais. Na terceira e última seção, focalizo a relação entre o científico e o escolar, defendendo a especificidade epistemológica do conhecimento escolar e problematizando-o como prática discursiva.

2.1 - Teorizações do discurso e do currículo na pauta pós-fundacional: diálogos possíveis

Trabalhar na pauta pós-fundacional implica reconhecer que qualquer significado só é possível dentro da esfera discursiva, a partir de operações retóricas. Operar com essa teoria corresponde a questionar a positividade de qualquer discurso, ou seja, de qualquer significante que seja tratado como fundamento último em uma configuração discursiva. É nesse sentido que o prefixo “pós” é fixado no nome desta matriz teórica. Ele busca superar a noção de que existem significados positivados em si mesmos, fora da dinâmica discursiva, na qual os discursos adquirem significado na relação com outros discursos. Isso não significa negar a existência do fundamento, mas ressignificá-lo.

Segundo essa perspectiva, termos como “totalidade”, “essência”, “universalidade” e o próprio “fundamento” são contingentes, precários, mutáveis. Segundo Marchart (2009), essa abordagem defende um enfraquecimento ontológico dos fundamentos, o que significa assumir sua existência contingente que exerce a função

discursiva de fronteira, negando radicalmente a possibilidade de leituras essencialistas do social/político. Esse movimento proposto coloca em xeque certezas e verdades, conceitos hegemonicamente estabelecidos como centrais para a configuração dos conhecimentos científico e escolar. Por exemplo, o cientificismo moderno foi fundamentado pela noção de verdade, que legitima a própria Ciência. A relação que a “ciência” tinha com a “verdade” era necessária para a significação do “científico”. O termo “verdade”, no sentido moderno, tende a ser adjetivado como absoluta, total e universal, não existindo margem para a relativização e/ou problematização das relações de poder intrínsecas que esse termo carrega. Na pauta pós-fundacional, a verdade passa a ser considerada como discursivamente contingente, ou seja, disputas pela sua significação hegemônica deslocam a fronteira definidora de *verdade*, fazendo do seu fundamento algo que sempre será precário, provisório, parcial.

Essa perspectiva de “verdade” pode ser compreendida a partir de referências espaciais e temporais. Os discursos disputam pelo sentido de verdade ou lutam para se inserir na fronteira do significante “verdade”. Essa teoria, então, não nega a existência da verdade ou do fundamento, mas enfraquece ontologicamente esses termos ao negar a possibilidade de discursos positivados. É neste sentido que o fundamento é uma fronteira discursiva resultante de operações hegemônicas.

O que chegou a ser denominado como pós-fundacionalismo não deveria ser confundido com anti-fundacionalismo. O que distingue o primeiro do segundo é que ele não supõe a ausência de *qualquer* fundamento; o que supõem é a ausência de *um* fundamento *último*, pois somente baseados nessa ausência é que os fundamentos (no plural) são possíveis. O problema se projeta, então, não em função da falta de fundamentos (a lógica do tudo ou nada), mas em função de fundamentos contingentes. [...] Como resultado disso, o que se torna problemático não é a existência de fundamentos (no plural), mas seu status ontológico, que se considera agora necessariamente contingente. (MACHART *apud* PUGAS, 2013, p.35)

Essa abordagem, quando pensada no âmbito de contextos de formação envolvendo processos de ensino e de aprendizagem, e se interpretada de forma displicente, pode conduzir a um relativismo radical, enfraquecendo o potencial político e subversivo do conhecimento escolar. A negação do universal implica uma exaltação do particular? Se não podemos construir um conhecimento universal, estamos construindo conhecimento? Se a verdade não é possível, e sim apenas verdades parciais, como estabelecer o que é conhecimento? O que não seria conhecimento? O que seria senso comum? Como considerar algo “errado”? GABRIEL (2013) levanta questões que surgem com a abordagem desta problemática a partir da pauta pós-fundacional.

Que relação então é possível estabelecer entre verdade e sentido de forma que não se excluam mutuamente? Esse ponto toca no cerne da dúvida sobre a natureza do conhecimento escolar. Que critérios podem ser mobilizados para afirmar que alguns saberes valem a pena ser ensinados em detrimento de outros após formulação das pós-fundacionais que incidem sobre questões de objetividade, subjetividade e representação do real, e verdade? O que faz a diferença entre os conhecimentos escolar, científico e o cotidiano que justifica a permanência em nosso presente de instituições específicas para a produção e legitimação dos dois primeiros? Afinal, o que devemos combater: o reconhecimento das diferenças entre os tipos de conhecimento ou as relações de poder hierárquicas estabelecidas entre elas? (GABRIEL, 2013, p.17)

Essas questões se apresentam como uma aporia na reflexão teórica acerca da interface currículo – conhecimento, instigando outras ferramentas da análise que contribuam para fazer trabalhá-la, permitindo, assim, avançar o debate. A aposta no diálogo com as teorizações do discurso na pauta pós-fundacional, aqui privilegiado, é pois uma tentativa, entre outras, de buscar uma saída teórica que simultaneamente supere visões dicotômicas e/ou essencialistas e reconheça a importância de considerar “a questão do conhecimento como um elemento incontornável na agenda política educacional contemporânea” (GABRIEL, 2013)

Entre as diferentes contribuições dessas teorizações destaco as reflexões acerca da dimensão política, da tensão universal e particular desenvolvidas no âmbito da Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe, bem como suas implicações para pensar os processos de seleção e distribuição de conhecimento escolar validado e legitimado para ser ensinado na educação básica.

Com efeito, Laclau (2008) defende que essa aporia do universal e particular é produtiva para a explicação e, em vez de buscar superá-la, ele procura operar com a mesma. O debate que ele propõe relaciona os processos de universalização à busca por hegemonia, o que coloca questões acerca da *verdade científica* em perspectiva - pois esta é fixada necessariamente como universal -, e enfatiza a questão da definição para essa operação proposta. Para desenvolver estas afirmativas de Laclau, se faz necessário apresentar alguns argumentos teóricos que sustentam esta abordagem.

Segundo esse autor, qualquer definição exige um fechamento, ou seja, algo só “é”, quando se estabelece uma demarcação do que ele “não é”. O “outro” é constitutivo do “ser”. Nenhum sentido é considerado positivado; então, todos adquirem significação de forma relacional e diferencial. Relacional, uma vez que são as relações entre significantes/unidades diferenciais que constroem sentidos. Nenhum significante

consegue significar sem se relacionar com outro, nenhum é positivado. Para Laclau (2008) “as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não são pré-existentes ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Portanto, “relação” e “objetividade” são sinônimos” (p. 92)

A relação diferencial também é constituinte porque o antagônico assegura identidade ontológica, é necessário um limite, uma fronteira. Isso significa que um fechamento é necessário para a definição, o que garante totalidade a um objeto.

Laclau (2008) afirma que, ao mesmo tempo, em que o exterior constitutivo ameaça a constituição do interior, ele também é a própria condição de existência dele, pois esse se constituiu sob a ameaça da presença do primeiro. Logo, a presença de um, sempre, impede a constituição completa do outro. (MENDONÇA, 2009). Não importa o quão bem sucedido o discurso de um projeto político particular possa ser em dominar um campo discursivo, ele nunca pode, por princípio, articular completamente todos os elementos, afinal sempre haverá forças contra o qual ele se define. (VELASCO, 2013, p.35)

É na fronteira, portanto, que o processo de significação acontece, a partir de duas lógicas: a da equivalência e a da diferença. A primeira produz cadeias de equivalência entre elementos distintos, pois, se não existem sentidos essencializados, significar é articular sentidos. Esse processo chega a debilitar diferenças e enfraquecer identidades ontológicas, mas nunca de forma completa. Essa impossibilidade de completude se dá pela lógica da diferença, que interrompe esse encadeamento de ideias, produzindo diferenças radicais que bloqueiam a expansão do processo de significação. É, continuando na perspectiva de Laclau, na tensão entre essas duas lógicas que se dão os processos de significação.

É neste sentido que a fronteira, que produz uma totalidade discursiva provisória, é necessária, pois a atribuição de identidade ontológica a um elemento só é possível quando esse se articula equivalentemente a outros elementos, e estabelece simultaneamente uma fronteira que difere aquele destes, e isso lhe garante identidade. Essa totalidade, no entanto, é impossível, pois a fronteira, o limite, não é estático, tampouco definitivo. O fechamento, a completude é necessária enquanto condição de pensamento, mas é impossível de se concretizar.

De tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação (LACLAU, 2005)

Gabriel (2011) observa que essas fronteiras provisórias são pressionadas e deslocadas por demandas sociais que disputam e dialogam no campo discursivo. Dessa forma, essa matriz teórica considera o campo discursivo como uma “arena” de significação que se move em função de demandas políticas²⁴ da sociedade. Essa autora aposta pois, na articulação das noções de *demanda* e *fronteira* para interpretar a dinâmica discursiva pela qual *conhecimento escolar* é definido. Tomando demandas como formulações endereçadas ao outro, que constituem pedidos ou reclamações que afirmam lutas pelo reconhecimento, estas estariam lutando por descocamentos de fronteiras discursivas. A partir disso, Gabriel (2011) em diálogo com Retamozo (2009) propõe uma análise do conhecimento escolar a partir do que esse autor nomeia de epistemologia das demandas, que, segundo ela, oferece uma abordagem potente para a interpretação da disputa social por definições.

Na epistemologia das demandas interessa analisar o jogo político, os conflitos e as formas de sua gestão. O currículo é também percebido como uma arena de conflitos pelo controle dos processos de significação, entre eles, o de conhecimento escolar. Trata-se do controle da fronteira entre as estruturas significativas do que é e não é escolar. Perguntar-nos: como se formulam as demandas sociais endereçadas à escola? Qual o papel da escola na construção de espaços de luta pelo reconhecimento? Como o espaço escolar - lócus de articulação de diferentes demandas - poderia enfrentar o tipo de injustiça cognitiva acima mencionado? (GABRIEL, 2011, p. 16)

Como afirma Laclau (2011): “toda configuração social é significativa” assim como “o político é ontológico do social”, isto é compreendida a partir de uma infinidade de formas, de discursos parciais, contingentes e precários, que buscam significá-la provisoriamente em meio às lutas pela significação. Dessa maneira, são produzidas múltiplas verdades acerca do social, todas incompletas e parcialmente fechadas. A sociedade, então, é um objeto que é impossível de se conhecer plenamente. Portanto, a busca pela verdade é uma busca pela hegemonização de um sentido particular.

A partir dessa afirmação, faz-se necessário explicitar os conceitos de “discurso” e “hegemonia” dessa matriz teórica. O discurso é tomado como “prática de significação

²⁴ Um apontamento se faz necessário para o emprego de “política”: a teoria pós-fundacional distingue o político e a política do social. A política representa o nível ôntico, relativo ao “ente”; já o político, o ontológico, é relativo ao “ser”. O primeiro representa a esfera das práticas, das instituições, enquanto o segundo se refere ao campo discursivo, das representações. É na esfera do político, portanto, que a contingência das disputas discursivas se deixa entrever, na medida em que não nos deixa esquecer da provisoriedade e historicidade de qualquer fixação de sentidos.

que estabelece sentidos e significados e que também é um elemento constitutivo da realidade. Destarte, não há nenhuma realidade social sem sentido e este é produzido socialmente” (BURITY, 2008, p.38 *apud* VELASCO, 2013, p.39). Laclau busca deixar claro que:

por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimas. (LACLAU, 2008, p. 86, em tradução livre)

Em suma, essa abordagem nega a existência de determinismos, tanto objetivos quanto subjetivos, propondo uma reflexão acerca da relação necessária entre discurso e pensamento. O discurso é da ordem do material, do *ente*, sem o qual a realidade não tem significado. Não faz sentido tentar pensar um real fora do jogo da linguagem, pois as operações de significação se dão no campo discursivo. Dessa forma, o conceito de “real” é fugidio, pois a tentativa de defini-lo significa, necessariamente, operar com uma representação no campo discursivo parcial e precária. Nesse sentido, as ações dos sujeitos são elaboradas no campo discursivo, e isso significa que esse campo é constituinte do real.

Já o conceito de hegemonia se refere a quando determinada demanda particular passa a representar de forma equivalente múltiplos elementos/demandas, ainda que dentro de um contexto histórico e de forma contingente e precária. A constituição da hegemonia se dá por meio da articulação de um discurso particular a discursos e elementos dispersas. Assim, o conceito proposto não corresponde a um lugar a ser ocupado, mas a um processo de articulação discursiva que tende à construção de universais. O investimento no preenchimento do sentido de universal rearticula sentidos dispersos em torno de uma cadeia discursiva que, a partir desse movimento, tende à plenitude, embora nunca a alcance.

A luta hegemônica é a luta para ocupar o lugar do significante que exerce a função de limite radical nas diferentes estruturas de significação. Esse posicionamento permite redimensionar a subversão das práticas articulatórias hegemônicas. O que está em jogo não é acabar com os antagonismos, ou eliminar a ideia de universal, o que, como nos aponta a Teoria do Discurso, são indispensáveis nos processos de identificação, mas sim deslocar a fronteira; investir na produção de outros universais e antagonismos, em meio a novas articulações discursivas, diferentes das até hoje hegemônicas. (GABRIEL, 2011, p.18).

Essa abordagem discursiva permite pensar processos de subversão e hegemonização como processos de deslocamentos de fronteiras. Desta forma, esse quadro teórico nos oferece ferramentas para pensar o currículo enquanto espaço-tempo onde ocorrem processos de hegemonização de cadeias discursivas que fixam o que *é* e o que *não é*, por exemplo, conhecimento escolar legitimado. Em diálogo com Laclau e Mouffe (2004), Gabriel (2011) afirma que, para se compreender o social, é necessário compreender como se dão os processos de significação e a dinâmica do campo discursivo, em que esses se inserem. Esses processos, nesse sentido, significam e constituem fenômenos sociais, logo não têm função apenas representacional.

Ao negar que a categoria “discurso” não pode ser colocada em oposição à prática, à ação, esses autores rompem, portanto, com noções essencialistas nas quais verdades seriam produzidas sobre o mundo e oferecem uma perspectiva potente para analisar a noção de conhecimento de forma articulada com a tensão entre o particular e o universal, que se coloca para discussões curriculares. Nesse sentido, essa chave de leitura, proporcionada pela pauta pós-fundacional, permite a análise de questões acerca da dinâmica de processos de significação constitutivos do “currículo” e do “escolar”, reconhecendo a especificidade desse espaço-tempo discursivo e contemplando a esfera social, cujas demandas operam nos processos de significação.

Esta abordagem teórica, ainda, permite uma leitura discursiva dos processos de significação que se dão em ambientes virtuais, que ocorrem a partir da mediação de TICs. Aposto, ao longo desta pesquisa, na potencialidade da interpretação discursiva do advento da hipertextualidade, que apresenta novas cartografias espaciais e temporais de leitura. Apesar dos autores pós-fundacionais referenciados não estarem tratando especificamente desta temática, acredito que essa articulação seja possível e frutífera, no sentido que permite identificar e refletir especificidades do hipertexto e do discurso, analisando-o a partir de outra modalidade de escrita/leitura. Ambos os caminhos reflexivos colocados levantam questões relevantes para o debate do conhecimento escolar, que é incontornável para o campo curricular.

2.2 - Uma breve contextualização do campo curricular: o conhecimento escolar como constituinte do político

As abordagens teóricas trabalhadas até o presente desta narrativa foram levantadas para oferecer suporte para a problematização do conhecimento escolar em relação, tanto às especificidades hipertextuais, quanto à sua discursividade. Nesta seção estabeleço o foco da pesquisa na questão do conhecimento escolar como constituinte do social, recuperando contribuições do campo curricular para refletir a relação entre *conhecimento* e *currículo*. Tomo como ponto de partida uma contextualização de perspectivas do campo, estabelecendo como critério de seleção a relevância destes no cenário brasileiro.

Em fins do século XIX, os Estados Unidos nutriam um projeto de nação que, associado a um acelerado processo de industrialização, demandava uma reestruturação no sistema educacional. Pensando desde a educação básica à superior, estadunidenses vão se dedicar cada vez mais a elaborar um modelo educacional que consiga dar conta das demandas técnicas – de seu crescente parque industrial – e científicas, necessárias para a concorrência no cenário internacional de alta tecnologia.

Moreira e Silva (2008) afirmam que, nesse cenário, ganha força a ideia de que o currículo escolar deveria garantir tal eficiência, servindo à ordem e à racionalidade. O currículo é, então, reformulado, visando ao sucesso na vida profissional, e se coloca como uma ferramenta social de afirmação do sucesso potencial, destacando “evidências de mérito na trajetória escolar” (p. 10). Segundo os mesmos autores, esse contexto estimula um projeto de organização educacional que vai ser guiado por estudiosos e educadores que defendem o surgimento de um campo de estudos curriculares.

Duas tendências concorrentes, que, a partir desse contexto, estabilizam-se no século XX, podem ser destacadas: o eficientismo social e o progressivismo. Inserindo-se na primeira tendência, o lançamento do livro *The Curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum*, de Franklin Bobbitt, lançado em 1918, é considerado por Silva (2000a) um marco na constituição do campo do currículo. Bobbitt defende que o currículo deveria se adaptar às necessidades individuais em uma sociedade industrializada e, portanto, buscar uma educação voltada para os objetivos profissionais, tendo como principal função a preparação para uma vida economicamente ativa. Para esse fim, o currículo tinha sua centralidade na técnica de ensinar, construída

a partir do mapeamento de habilidades necessárias a diversas ocupações (SILVA, 2000a). Essa proposta de Bobbitt foi muito influente por mais de quatro décadas.

Contrapondo-se a essa tendência, surge uma mais progressivista, que aqui será resumida nas propostas de John Dewey, “o nome mais conhecido do progressivismo”, segundo Lopes e Macedo:

Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. (LOPES & MACEDO, 2012, p. 23)

Para as mesmas autoras, outro nome muito influente dessa tendência é William Kilpatrick, que se centra mais na criança e menos em questões sociais. Esse estudioso vai sistematizar os projetos de Dewey, utilizando princípios do comportamentalismo para criar um método de ensino. Vale apontar que essa perspectiva progressivista é muito influente no Brasil, destacando-se, no contexto nacional, os escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo promoveram reformas educacionais na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927) embasados nesses estudos.

Em 1949, Ralph Tyler elabora uma proposta curricular, no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, que aborda contribuições do eficientismo e do progressivismo. Nele, o autor formula quatro questões para guiar a elaboração curricular: “1) Quais objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas para alcançar estes objetivos? 3) Como organizar de forma eficiente as experiências educacionais? e 4) Como se pode averiguar que de fato os objetivos foram alcançados?” (SILVA, 2011, p. 25). Essas perguntas traduzem uma proposta que tem seu objetivo na organização curricular a partir de metas e objetivos que deveriam ser verificados por meio de avaliações. Ao propor essas quatro questões norteadoras para a elaboração de currículos, Tyler está colocando-os como um instrumento de ensino, como detentor de técnicas de aprendizado, aproximando-se mais do eficientismo. De acordo com a leitura de Lopes e Macedo (2012), o autor não considera a tensão entre o mundo e a criança característica do pensamento de Dewey, mas se apropria dos aspectos instrumentais desenvolvidos no progressivismo. Em suma, o modelo de Tyler.

estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos e avaliação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos. (...) Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos (LOPES & MACEDO, 2012, p. 25).

A apresentação dessas obras e desses autores de referência do campo do currículo serve, aqui, para apontar que tanto as tendências efficientistas e progressivistas quanto a racionalidade tyleriana, que tiveram grande influência nas elaborações curriculares no século XX, não problematizam o conhecimento a ser ensinado, tratando-o como dado, legitimado em si. A elaboração curricular é centrada na técnica de se ensinar e tem um caráter prescritivo, considerando essa a fase em que o currículo é constituído, sendo o que ocorre no ambiente escolar uma fase de avaliação desse currículo “aplicado”. Essas perspectivas, posteriormente chamadas de tradicionais, legitimadas pelo método científico e pela sua racionalidade, contribuíram para a tendência de se associar insucessos à implementação, ou seja, à escola e aos docentes.

A partir dos anos 1960, fica visível uma maior preocupação de autores das ciências sociais em problematizar criticamente o currículo e surgem estudos que focam em aspectos políticos e sociais do mesmo. Estes têm grande repercussão e identificam no currículo uma capacidade de produzir e reproduzir estruturas sociais e culturais.

(...) uma simples referência a obras fundamentais do pensamento político em currículo mostra a centralidade da categoria: *Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação*, organizado por Young (1971); *Conhecimento oficial*, de Apple (1993); *Estrutura, texto e disciplina: uma sociologia crítica do conhecimento escolar*, de Wexler (1982). No Brasil, a obra clássica de Silva (1992) – *O que se produz e o que reproduz em educação*, e o número especial sobre currículo da revista *Em Aberto* (1993), assim como a análise de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Macedo & Fundão, 1996), mostram a relevância da temática no início dos anos de 1990 (MACEDO, 2006, p. 286).

Bourdieu e Passeron, por exemplo, apropriaram-se de instrumentos teóricos da tradição marxista para analisar impactos sociais da escola e do currículo em sua obra *A Reprodução* (1970). Eles vão defender que a estruturação curricular atende a interesses de classe por meio de processos culturais que perpetuam relações de poder, significando a pedagogia como uma violência simbólica. Segundo eles, o currículo é formulado em torno de um capital cultural que é familiar à classe média, favorecendo-a, portanto, ao

legitimá-lo em âmbito nacional.

Em 1971, Michael Young organiza e lança o livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, em que fundamenta o início de todo um movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE), cujo objetivo era entender o papel socialmente constitutivo do currículo, tendo grande ressonância no campo curricular brasileiro. Essa obra contrasta com um contexto em que a sociologia britânica operava, grosso modo, com a noção de pobreza, englobando a falta de educação; o conhecimento escolar era legitimado em si e o fracasso pedagógico era visto como desvio da norma e justificado pela falha técnica.

Para compreender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e organização do conhecimento escolar: “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem” (LOPES & MACEDO, 2012, p. 29). Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm.

A associação da desigualdade econômica à cultura serviu para embasar estudos curriculares que objetivavam entender o papel da escola na dinâmica social. Muitos autores que seguiram essa perspectiva utilizaram conceitos da tradição marxista como ideologia e hegemonia²⁵ para analisar o currículo, afirmando uma correspondência entre dominação econômica e cultural. Nesse sentido, a esfera econômica era tomada como preponderante para o social. Outro livro exemplar deste movimento é *Ideologia e Currículo*, de 1973, de Michael Apple. Esta obra foi muito referenciada no campo do Currículo e serve para ilustrar o direcionamento dessa corrente teórica.

(...) um estudo verdadeiramente crítico da educação precisa ir além das questões técnicas de como ensinar eficientemente e eficazmente – que são em geral as questões que dominantes ou únicas questões levantadas pelos educadores. Esse estudo deve pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural. (APPLE, 2006, p. 7)

²⁵Resumidamente, na tradição marxista, ideologia é uma espécie de consciência coletiva de determinados grupos, ou classes, sociais que procura ser hegemônica, ou seja, que seu conjunto de sentidos seja partilhado, e até mesmo exigido, por toda a sociedade (GRUPPI, 1978).

Em suma, esses exemplos acima ilustram a crescente preocupação da época de problematizar o conhecimento escolar como produtor de diferenciação social, pensando a sociedade estratificada em classes. A elaboração curricular é pensada, então, como processo social, deixando o currículo de ser apenas método e seleção para se tornar um espaço de reprodução simbólica.

Vale a pena apontar que, nesse mesmo período, o campo simbólico e a cultura tornavam-se, cada vez mais, objetos de estudos. Isso se insere em um contexto de “virada cultural” (HALL, 1997), no qual as ciências sociais passam a focar mais suas análises no plano cultural. Esse tema será abordado com maior profundidade no tópico seguinte; entretanto, para a presente discussão é relevante apontar que essa “virada cultural” vai oferecer diversos aportes teóricos para se pensar o currículo, tendo em vista o crescente interesse de diversos campos das ciências sociais no “cultural”.

Nesse texto, não tenho como objetivo elucidar os debates que ocorrem dentro dessa tendência do campo curricular, mas apenas afirmar sua relevância para os estudos curriculares. Acredito ser prudente, portanto, esclarecer que os exemplos trazidos não contemplam a pluralidade de abordagens e perspectivas utilizadas para problematizar o currículo escolar a partir de teorias críticas. Esse movimento de crítica às teorias tradicionais ocorre em diversos lugares, com variados enfoques e repertórios teóricos singulares.

Essa simplificação das teorias críticas tem por objetivo destacar que, a partir de teorias sociais apropriadas pela teoria curricular – o neomarxismo, a Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a Nova sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etimologia são exemplos de fontes em que esses estudiosos do currículo vão beber –, o conhecimento escolar passa a ser questionado e analisado.

O currículo, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma arena contestada, é uma arena política (MOREIRA & SILVA, 2008, p. 21).

Forjando, enfim, um fechamento provisório e particular das Teorias Críticas do Currículo e visando suprir as demandas que seleciono nesta pesquisa para tratar de

questões acerca do conhecimento escolar, esses estudos críticos foram responsáveis por novas perspectivas a respeito do conhecimento escolar, complexificando a noção de currículo em esferas políticas econômicas, sociais, culturais. Ele, a partir desse movimento crítico, não forma apenas o aluno, mas também o próprio conhecimento “válido”, deixando de ser centralizado na técnica de se ensinar e sendo significado como arena política e cultural. Moreira e Silva (2008) sublinham que as teorizações críticas colocaram o currículo não apenas como resultante de relações de poder, mas também como sua constituinte.

As teorias críticas, portanto, afirmam que o conhecimento selecionado para compor o currículo “não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA & SILVA, 2008, p. 20). Muitos mudaram o foco de suas perguntas, e o conhecimento escolar passou a ser problematizado. Isso trouxe uma nova perspectiva de pesquisa para o campo do currículo, pois na chamada perspectiva tradicional, da qual destaquei Bobbitt e Tyler, o conhecimento era considerado algo dado, cuja legitimação era considerada consensual na sociedade.

O questionamento dessa forma de leitura do conhecimento escolar se insere em um contexto de contestação do paradigma moderno²⁶, que muitos estudiosos estavam acatando. A noção de “verdade” passa a ser muito questionada e, com ela, a cientificidade moderna, que tinha garantida sua legitimidade em relação com aquela. Definido pela nomenclatura de “pós-moderno”, esse movimento de ruptura surge juntamente a outros “pós”, como o pós-estruturalismo e o pós-crítico. Gabriel e Monteiro definem esse período, que segue até o presente momento, como tempos “pós”; em suas palavras,

tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, onde certezas se dissipam e a noção da verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais. Outras inteligibilidades emergem abrindo espaço para leituras plurais do mundo. Inteligibilidades essas que precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler “teoria de”, mas sim “discursos sobre”. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências ou essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou no feminino). O mundo passou a ser visto (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 1)

Silva (2000a, 2011), destaca continuidades entre essas duas matrizes teóricas.

²⁶Essa temática, que exige um prolongamento maior acerca da ideia de modernidade, será abordada com maior profundidade na seção seguinte.

Dentre elas, a preocupação de articular análise a projetos políticos e o questionamentos crítico do que é considerado conhecimento escolar. Gabriel (2000) aponta para o risco de se cair em perspectivas extremadas que colocam em oposição um relativismo radical, que, por sua vez, nega a possibilidade de regimes de verdade, e um universalismo acrítico, que aceita a existência de verdades absolutas. Faz-se necessário enfatizar, portanto, que o estabelecimento da dicotomia entre teorias críticas e pós-críticas cria e reproduz uma suposta oposição entre esses, que tende a apagar o potencial de se trabalhar com contribuições de ambas.

As teorizações críticas aproximaram o currículo das análises políticas, econômicas e sociais, problematizaram os seus impactos nessas esferas e ressignificaram a seleção curricular como algo disputado socialmente e permeado por relações de poder. Por seu caráter político e seu projeto de construção social, colocaram em evidência a necessidade uma finalidade política para a escola. Já as pós-críticas trouxeram novas perguntas que fizeram emergir novos objetos na análise curricular, como a linguagem e seu potencial constituinte. Novos personagens, cujas identidades vão além de questões econômicas traduzidas nas “classes”, vão ser destacados dentro das disputas que ocorrem na construção curricular, interpretando esta como discursiva e problematizando essencialismos e determinismos.

Esse prefixo “pós” é considerado um significante de deslocamento, não de negação. Alguns pressupostos foram questionados, novos objetos de pesquisa foram inventados, novas perguntas foram feitas. Nesse contexto, o diálogo entre disciplinas e campos de pesquisa cresceu, e a interdisciplinaridade estimulou hibridismos teóricos, o que pode servir como pista para entender a emergência de novas matrizes teóricas, como as “pós” e os estudos culturais.

O campo curricular brasileiro se constitui nesse contexto. Embora nos anos 70 perspectivas críticas tenham ganhado espaço no campo brasileiro, nos anos 1980 o campo ganha grande fôlego com as mudanças políticas que estavam acontecendo. A abertura política e a ascensão de um regime democrático abriram espaço para a discussão de como seria a escola no novo contexto. Apple tem grande repercussão no campo que se mantém majoritariamente crítico até os anos 1990. Nesse período, as teorias “pós” ganham relevância no campo curricular brasileiro, e o campo, que ainda estava em fase de estabilização no meio acadêmico, constitui-se hibridamente. Um

exemplo desse processo de constituição híbrida é a ascensão de estudos que se voltam aos processos linguísticos e de significação, enquanto o projeto de uma escola emancipatória, vista como mecanismo para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, não foi abandonado.

Concluindo esta seção, os saberes significados como escolares se tornaram objetos do campo curricular, sendo analisados a partir de diferentes matrizes teóricas e diversas perspectivas. O conhecimento escolar, portanto, foi problematizado dentro das relações sociais e políticas, questionado acerca de processos de legitimação e de seleção e, também, acerca de processos de significação e de seu papel constitutivo na esfera social. Para explorar esse processo com maior densidade, ele será abordado na próxima seção com maior foco nas mudanças paradigmáticas que acontecem paralelamente a esse.

2.3 - Conhecimento escolar como elemento incontornável na agenda política educacional

Esta seção se destina a discutir a constituição do campo do currículo em âmbito nacional, dando ênfase aos processos que levaram à problematização do conhecimento curricular. A argumentação construída abaixo teve como embasamento as discussões acadêmicas influentes no campo brasileiro.

Gabriel (2000) afirma que o currículo deixou de ser compreendido como reprodutor de discursos de classes dominantes, como massivamente aceito nos anos 60 e 70, e está sendo significado como prática cultural de significação, permeada pelas relações da esfera social. A teoria pós-fundacional, portanto, apresenta grande potencial para os estudos curriculares, pois problematiza os processos de significação, estudando como os significados são construídos e como eles constituem o mundo.

A perspectiva crítica do currículo, porém, não é abandonada. Embora tenha havido grandes questionamentos e reformulações nas bases que fundamentavam matrizes teóricas das quais as teorias críticas curriculares derivaram, seus avanços continuam pertinentes. Além disso, a Escola não pode se esquivar de sua responsabilidade na construção de uma realidade social *melhor*, ou seja, um projeto social escolar deve ser constantemente debatido, assim como o horizonte de expectativa

a ser mirado.

Esta abordagem coloca o *conhecimento escolar* como temática incontornável para o debate curricular, interpretando esta categoria discursiva como uma fronteira entre discursos legítimos e o senso comum, remetendo à questão da *verdade*, como trabalhada anteriormente. A disputa pela definição do que é conhecimento escolar ilustra a dinâmica social discursiva dentro de um espaço-tempo específico: o curricular. Pesquisar como esta fronteira é pressionada, empurrada, reconfigurada, é necessário para a interpretação da constitutividade da Escola na esfera social.

Como já mencionado, Retamozo (2009) oferece uma abordagem a partir da epistemologia das demandas sociais que tem sido considerada por alguns pesquisadores do campo como uma saída teórico-metodológica que merece ser explorada no estudos curriculares. Esse enfoque permite “uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social (processos de objetivação) quanto as subjetividades (processos de subjetivação)” (GABRIEL, 2013, p. 9). A partir da categoria de *demandas* proposta, Gabriel utiliza como recorte temporal o *presente como demandas* para uma leitura discursiva do social/político:

O uso do termo “presente”, de forma substantivada, tem por objetivo colocar em evidência as dimensões de espacialidade (estrutura, sistema, limites) e de temporalidade (contingência, historicidade) mobilizadas pelas teorizações do discurso pós-fundacional para significar, fixar e desfixar uma ordem social determinada. (GABRIEL, 2013, p. 9)

Nesse sentido, segundo Retamozo (2009) e Gabriel (2013), a leitura pós-fundacional do discurso contempla a dinâmica social quando busca enxergar como essas pressionam fronteiras discursivas. Ver como as demandas de igualdade, diferença, qualidade se materializam no currículo tem, então, um grande potencial analítico para entender relações entre esse campo discursivo específico e o social.

As reflexões e os aportes teóricos trabalhados acima são potenciais para definir o que é currículo. Essa definição é negociada e disputada pelo campo ao longo de sua busca por consolidação. O currículo já teve sua identidade centralizada em aspectos técnicos do ensinar ou na seleção do ensinado – enxergando-a como política de reprodução simbólica de classes dominantes. Nesta pesquisa, seguindo a tendência cultural explanada acima, a centralidade da cultura é assumida, sendo o cultural entendido, na perspectiva de Gabriel (2008), como processo permanente de

significações permeado por relações de poder.

Embasado nessas mesmas reflexões de Gabriel, considero potente operar com a noção de currículo como prática de significação ou como um espaço-tempo discursivo, no qual discursos dialogam, disputam, hibridizam-se. Isso não nega a validade de reflexões acerca de questões técnicas, econômicas, políticas e sociais. Embora essa perspectiva defenda a necessidade de enfrentamento da questão da centralidade dos saberes, abordando relações entre currículo, escola, poder e cultura, ela não reduz os aspectos políticos da esfera curricular a questões do conhecimento escolar. A partir desse recorte analítico, a teoria pós-fundacional identifica vestígios e pistas de como demandas sociais operam nesse campo discursivo específico.

Gabriel (2008) defende a importância de se debater a escola pública, reconhecendo-a como um espaço possível para a formação de sujeitos capazes de disputar novas posições nas relações assimétricas de poder. Mesmo com todas as limitações e insucessos da escola pública brasileira, ela continua sendo uma instituição responsável por atribuir significado ao mundo e assim o faz. Para pensarmos se o faz de maneira satisfatória ou não, temos que nos remeter à pergunta: quais expectativas temos em relação ao currículo escolar? Existem infinitas respostas possíveis que disputam por hegemonia no campo discursivo. Não interessa-me, neste momento, oferecer uma resposta, mas argumentar que, mesmo com crises paradigmáticas, desestabilizações de verdades, incertezas acerca do conhecimento científico, projeções sociais de prestígio ímpar sendo frustradas, os problemas sociais brasileiros devem fazer parte dessa formulação.

Desse modo, quando Gabriel (2013) defende a centralidade do conhecimento escolar nos debates curriculares, ela aposta na potencialidade dessa categoria para discutir as relações de poder e a dimensão do político e da política do currículo. Apostar no conhecimento como cerne da questão implica refletir a própria legitimidade social da escola, embasada na justificativa de que o conhecimento apreendido na escola (“científico”) é superior ao apreendido na vida (“senso comum”). Essa afirmação está abalada com as problematizações teóricas das últimas décadas, mas também não pode ser simplesmente desconsiderada.

A escola é legitimada e justificada, independentemente de escolas teóricas, a partir de sua relação com conhecimento. Ela constitui um *locus* no qual mantém

relações privilegiadas com os saberes. Certamente, não se resume à sua relação com saberes, mas essa relação é central em sua definição e, a partir do arcabouço teórico adotado, reconheço a produção do conhecimento escolar como prática discursiva. Os saberes são considerados enunciados, produzidos por práticas discursivas; portanto, explorar como esse processo de produção se dá, considerando as suas especificidades na instituição escolar, é uma questão incontornável para o campo do currículo.

Acerca deste tema, é relevante assinalar a potência da epistemologia social escolar, que mobiliza categorias como saber e conhecimento escolares para refletir a produção de saberes no currículo escolar, visto como espaço de enunciação discursiva.

Gabriel (2003, 2008) enfatiza que a perspectiva da epistemologia social escolar se propõe a incorporar articuladamente as contribuições da epistemologia escolar formuladas no campo e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Por um lado, ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento o qual se legitima também através das relações de poder. (VELASCO, 2013, p.54)

Traço, aqui, o nexos entre conhecimentos escolares e teorias do discurso decorrente da concepção de que a produção, circulação e distribuição de saberes escolares são práticas de significação do mundo. Se o significar é constituir, se o mundo é construído a partir de discursos, essa perspectiva não se desvincula de esferas sociais, políticas, econômicas. Então, problematizar a ciência como construtora de inteligibilidades (parciais e precárias), questionar relações hierárquicas de saberes (reconhecendo-as como permeadas por relações de poder), não nega a importância dos saberes escolares para a formação dos sujeitos, mas nega a legitimidade desses fundamentada por essencialismos. Essa perspectiva, por fim, não abre mão de seu caráter emancipacionista; pelo contrário, faz-se necessária para uma educação crítica, que estimule a problematização da sociedade enquanto “ente” e enquanto “ser”.

É preciso uma crítica mais radical da linguagem que permita ao mesmo tempo denunciar, combater desigualdades, afirmar diferenças e negociar utopias emancipatórias em uma arena de luta onde vencedores e vencidos, opressores e oprimidos mudam constantemente de posições de sujeito em função dos diferentes jogos de linguagem que estão sendo jogados. Descentrar o sujeito universal, problematizar os sujeitos dominantes e dominados, e reafirmar a necessidade de sujeitos coletivos produtos de negociações e convenções –ainda que provisórias– e produtores de sentido e de verdades pactuadas e pelas quais acredita-se que vale ainda a pena lutar. (GABRIEL, 2008, p.21)

Dessa maneira, enxergo os processos de significação como categoria potente de análise curricular. Apropriamo-nos da definição de Macedo (2006) de currículo como um espaço-tempo híbrido de fronteira cultural, em que diferentes culturas constantemente negociam entre si para legitimarem, socialmente, seus códigos de significados. Nessa concepção, o currículo é enxergado como uma arena cultural na qual alunos, famílias, instituições – públicas e particulares –, professores, gestores disputam discursivamente. O currículo escolar, então, vai além do currículo institucionalizado, que é legitimado por profissionais da educação e/ou amaterializado em documentos curriculares. Ele está constantemente sendo negociado no plano cultural, com consequências políticas, econômicas, sociais.

Tendo em vista a amplitude das questões que surgem com essas novas lentes de estudo e focando a análise do objeto proposta, optei por estabelecer, um recorte nas questões relativas a processos cognitivos. A ideia de fronteira é frutífera, pois quando se realiza uma seleção se está estabelecendo um limite que exclui tudo aquilo que não é selecionado. Diversos saberes negligenciados nos currículos passaram a ganhar maior repercussão e legitimidade. Isso está intimamente ligado com os estudos culturais e com o desenvolvimento tecnológico.

Dialogando essa definição com a defesa da importância do conhecimento em questões curriculares, fixo nesta pesquisa o currículo como um espaço-tempo híbrido de fronteira cultural legitimado pelo compromisso de formação intelectual. A partir dessa definição, acredito contemplar a centralidade da relação entre a escola e o conhecimento, que a define como instituição. Não procuro reduzir toda a amplitude do “cultural” presente no currículo apenas a aspectos relativos ao conhecimento, mas enfatizar que é a partir da produção de conhecimento que esse espaço-tempo híbrido de fronteira cultural se constitui. Essa relação privilegiada com saberes associada a seu compromisso formativo conferem especificidade ao currículo frente a outros espaços-tempos híbridos de fronteira cultural.

Embasado nessas perspectivas teóricas que enxergo os processos de produção de conhecimento escolar a partir de tecnologias intelectuais digitais. A produção intelectual a partir dessas tecnologias implica impactos epistemológicos ou apenas garante uma nova forma aos mesmos conhecimentos? Estamos diante de uma transposição midiática ou de um processo mais profundo para o currículo escolar?

2.4 - Conhecimento escolar como prática discursiva: revisitando a Teoria da transposição didática sob as lentes da teoria do discurso

Nas seções anteriores deste capítulo abordei o conhecimento escolar em uma perspectiva discursiva, apropriando-me de contribuições de teóricos pós-fundacionais para interpretar sua configuração. Para os objetivos desta pesquisa, que tem a narrativa histórica escolar como objeto de estudo, faz-se necessário, entretanto, um aporte teórico para trabalhar a especificidade do conhecimento escolar na esfera disciplinar. Visando ilustrar a relação entre a história acadêmica e a escolar à luz da abordagem discursiva, embaso-me na Teoria da Transposição Didática (TTD) de Chevallard (2009), relacionando-a com a perspectiva pós-fundacional²⁷. Essa apropriação refigura essa teoria dentro do quadro teórico fixado nas discussões anteriores e oferece um caminho teórico para, no próximo capítulo, tratar especificamente do conhecimento histórico escolar.

Chevallard centra sua pesquisa no processo de produção de saberes para a esfera escolar e nela desenvolve a concepção de *transposição didática* para investigar as diferenças epistemológicas entre o conhecimento tido como de referência (científico) e o ensinado na escola. Essa teoria considera que o conhecimento científico passa por um processo de didatização, uma transposição, que transforma esse conhecimento quando o molda para atender as demandas sociais conferidas à Escola. O conhecimento é diferente em seus diversos *habitats*, visto que esses apresentam problemáticas, métodos, objetivos, distintos.

O conceito de transposição didática (Chevallard, 1991), oriundo do campo da didática, oferece (...) contribuições muito férteis e renovadoras para a melhor compreensão dos processos de ensino, ou seja, das modificações necessárias ao processo de didatização – como tornar “um objeto de saber em objeto de ensino” – o que implica na elaboração de um outro saber, o saber ensinado conforme Chevallard. (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 11)

O que é considerado saber a ser ensinado? Como a esfera escolar se relaciona com a acadêmica? Que relações os saberes dessas duas esferas estabelecem? Essas

²⁷ É necessário destacar que a TTD e a abordagem discursiva pós-fundacional são propostas construídas para análises de objetos diferentes em contextos diversos. Chevallard (2009) faz uma distinção entre **saber** e **conhecimento**. Conhecimento representaria a significação de algo, quando o sujeito realiza uma construção cognitiva. Saber seria uma organização de conhecimentos, que se dá de diversas formas, em diversos *habitats*. Essa distinção, embora seja necessária para a compreensão da TTD, não é utilizada nesta análise que realizo. Conhecimento e saber serão tratados como enunciados discursivos.

questões ilustram o direcionamento que Chevallard tem em sua pesquisa, assim como o potencial de seus estudos e de uma análise ontológica e epistemológica sobre a elaboração de enunciados curriculares.

Chevallard é crítico quanto à noção de epistemologia de forma singular em virtude de seu recorte. Este autor se concentra na hegemonia dessa esfera para tratar de questões de ordem epistemológica. Acerca dessa proposta, Gabriel (2006) aponta:

Ao propor uma reavaliação dos lugares ocupados socialmente pelas diferentes problemáticas de saberes (produção, ensino, utilização e transposição) no mundo contemporâneo, Chevallard justifica a necessidade da introdução no campo educacional de uma reflexão epistemológica que leve em conta não apenas a pluralidade de saberes, mas principalmente as diferentes problemáticas com as quais eles se relacionam. Ao contrário de restringir sua reflexão à problemática da produção das Ciências ou da Ciência, Chevallard centra sua reflexão na discussão sobre a problemática dos saberes em geral, reconhecendo a pertinência e necessidade, para a vida social, do enfrentamento com esses diferentes níveis de problematização. (pp. 9-10)

Nesse sentido, remetendo-me aos estudos de Pugas (2013), identifico três motivos para a apropriação da TTD realizada sob as lentes da teoria pós-fundacional. Em primeiro lugar, essa teoria serve para reafirmar a incontornabilidade do conhecimento para os debates acerca do currículo; na argumentação de Chevallard, o conhecimento é distorcido ao ser transposto, dando origem a um conhecimento epistemologicamente distinto. Em segundo lugar, o currículo pode ser interpretado como um **sistema** em que se constroem articulações sociais com o conhecimento, perspectiva que conflui com a pauta pós-fundacional. Por fim, a partir da TTD é possível refletir acerca de relações entre diferentes esferas de saber, reconhecendo essas relações como inseridas na esfera do político, constituídas e constitutivas de disputas e diálogos sociais.

Segundo Pugas (2013), uma grande crítica à TTD enfatiza a legitimidade que ela atribui ao saber científico. Essa crítica afirma que a hegemonia aferida a esse saber chega a significá-lo como dominante, de modo que a transposição didática poderia ser interpretada como algo a serviço da ordem social vigente. Coloco-me em relação a esta crítica a partir das reflexões de Pugas (2013):

No quadro teórico da TTD, o saber científico é a principal (embora não a única) referência, na medida em que é produzido nas diferentes áreas possuidoras de uma legitimidade social, isto é, que têm um compromisso com uma verdade socialmente considerada apropriada à composição do rol

de saberes que entram na linha definidora do que vale a pena sistematizar para ensinar às novas gerações. Apoiada na teoria do discurso, afirmo, então, que essa definição sobre o que entra e o que fica de fora do conhecimento curricular é, portanto, um terreno de disputas hegemônicas. (PUGAS, 2013, p. 128)

Pensar o currículo como um espaço discursivo, terreno de disputas hegemônicas, exige reconhecer as influências de demandas sociais em sua constituição. Com essa abordagem mais ampla é possível refletir a epistemologia curricular a partir de disputar simbólicas da esfera social. Ampliando a teoria de Chevallard, Develay aponta um caminho potente para leitura desta questão, destacando o caráter axiológico do saber escolar. Em relação a este, Develay afirma que

(...) ele corresponde, por um lado, a um trabalho de didatização (que visa a tornar operacionais as situações de aprendizagem através de escolhas feitas na lógica dos conteúdos, nos materiais propostos, nas tarefas a serem efetuadas, nas consignações dadas, nos critérios de avaliação) e, por outro, a um trabalho de axiologização (que escolhe os conteúdos que contêm em si certos valores em jogo na relação do aluno com o saber, dos alunos entre eles, dos alunos com o ensino, dos saberes com o projeto da sociedade...) (DEVELAY, *apud* GABRIEL, 2006 p. 17).

O aspecto axiológico que Develay destaca tem um papel fundamental na formação de identidades, sejam elas individuais, sociais e/ou culturais, e na construção de projetos de sociedades menos dogmáticos e mais igualitários. Essa característica axiológica do currículo que Develay destaca remete à questão das demandas sociais apontadas por Gabriel. A hegemonização de princípios significados como universais são incontornáveis quando se trata da disciplina História. Princípios como *democracia* e *igualdade* são hegemonizados no currículo de História a partir de demandas do presente relativas a projetos de futuro. Isso pode ser ilustrado nas orientações disciplinares da História fixados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que defendem uma participação da disciplina na formação social e intelectual de indivíduos, para que, de modo reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica. É neste sentido que Gabriel propõe:

apostar na possibilidade de pensar a história ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo (GABRIEL, 2006, pp. 20-21).

Com essa perspectiva, é possível reconhecer o conhecimento escolar como prática discursiva, concebendo o material didático como enunciado discursivamente elaborado. Os enunciados produzidos são específicos, assim como seus espaços de enunciação. Isso significa enfatizar não somente a relevância da esfera escolar, mas também da esfera disciplinar escolar, que refigura uma gama de problemáticas enfrentadas e elaboradas no campo científico. Nesse sentido, para os fins desta pesquisa, é imprescindível abordar questões relativas à História e estabelecer o recorte, a problemática, que orienta a análise.

Isso significa interpretar a História, disciplina científica, e a História Escolar como uma relação dialógica em que ambas se constituem (GABRIEL & MONTEIRO, 2014). Essa abordagem permite refletir a relação entre a ciência história e a história ensinada de uma forma não hierarquizada. Essa refiguração do processo de *transposição didática* permite que ela seja utilizada para refletir objetos mais amplos.

Se por um lado esse autor centra a sua análise nos fatores e condições que explicam a fabricação epistemológica dos saberes escolares, de outro, ele não impede o diálogo com as contribuições que enfatizam a apreensão desses como uma fabricação social. O que está em jogo é o grau de abertura do pensamento de Chevallard para as questões de ordem sócio-cultural e política, trazidas pelas perspectivas teóricas críticas e pós-críticas do currículo. [...] De fato, se atentarmos para a fundamentação geral de sua discussão, podemos perceber que se trata, eminentemente, de uma discussão política, que tem como base um viés epistemológico. O autor aponta um caminho interessante para articular a dimensão epistemológica nas imbricações político-culturais que envolvem a temática dos saberes escolares, viabilizando o diálogo com os representantes das correntes sócio-históricas. (GABRIEL, 2003 p. 66)

As ideias de Chevallard são profícuas para se identificar as mudanças realizadas em saberes nos processos que reconfiguram esses em outros “espaços”, permitindo a análise de outros contextos discursivos que têm como função social o ensino. Portanto, quando analiso a Educopédia, enxergo esse material curricular como espaço de enunciação em que demandas sociais se materializam de acordo com as especificidades epistemológicas e axiológicas – que são socialmente disputadas – dessa *locus*. A análise discursiva pós-fundacional é uma análise social, que permite entender o currículo como espaço de disputa. Gabriel (2013) sintetiza essa ideia afirmando que “falar de política de currículo significa falar do processos sociais de produção, circulação e consumo de significação na vida social” (p.4).

Essa abordagem do currículo de História, que reconhece este como espaço de disputas discursivas, exalta a função de construção do político da narrativa histórica escolar. A luta por definições, mobilizada por demandas sociais, se dá de forma específica quando materializada em enunciados curriculares da história ensinada e isso coloca em evidência a própria especificidade da narrativa histórica escolar.

A História opera com o tempo. Passado, presente e futuro são significados na narrativa histórica e é a partir da significação desses que a narrativa histórica é mobilizada no jogo das definições. No próximo capítulo tratarei desta especificidade narrativa para analisar como o currículo de História opera com temporalidades para atribuir significado, para deslocar fronteiras discursivas, para constituir a esfera do político.

CAPÍTULO 3

CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: A POTENCIALIDADE HEURÍSTICA DO CONCEITO DE *NARRATIVA HISTÓRICA*

As perguntas construídas nesta pesquisa atingem sua plenitude ao serem formuladas de acordo com as ferramentas teórico-metodológicas selecionadas. Neste capítulo, recupero alguns conceitos do quadro teórico de Ricoeur para configurar as lentes com as quais procuro compreender como a narrativa histórica escolar está se constituindo em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), articulando os três eixos que sustentam esta pesquisa: Tecnologia, Currículo e História.

Na primeira seção, tenho como objeto a História em seu *habitat* científico. Trato de questões relacionadas à cientificidade da história e ao seu caráter narrativo. Início esta parte com uma contextualização acerca do caráter científico da História, tendo em vista que essa questão é central para a disciplina. A partir dessa contextualização, defendo a potencialidade do conceito de *narrativa* de Paul Ricoeur para problematizar o conhecimento histórico.

Na segunda parte, aprofundo-me mais especificamente na questão temporal da narrativa histórica. Utilizo a relação que Ricoeur estabelece entre *tempo* e *narrativa* para formular as questões que levo para a análise empírica: como a Educopédia articula presente, passado e futuro em seu processo de transposição didática? Como a experiência temporal dos alunos é mobilizada a partir da narrativa configurada nessa plataforma?

Na terceira seção, por fim, aposto na potencialidade teórico-metodológica do *círculo hermenêutico* proposto por Ricoeur para compreensão de práticas de leitura hipertextual. A amplitude dessa questão já pressupõe que ela não será solucionada, e sim investigada, para que, ao fim, nossas conclusões ofereçam perspectivas potentes para o avanço do debate sobre a didatização em ambientes virtuais no campo da História Escolar.

3.1 - O diálogo com a teoria hermenêutica de Paul Ricoeur

O debate acerca do que é a História perpassa pelos múltiplos sentidos que esse termo carrega. A história pode significar acontecimentos passados, o ocorrido, ou

registros de acontecimentos passados, discursos sobre o ocorrido. O passado significado como *ente*, que não seja construído no jogo discursivo, não teria funcionalidade prática, pois não é possível operar fora do campo discursivo. No entanto, a História constrói seu discurso a partir de vestígios do passado e refletir como a História significa o passado a partir desses fragmentos é relevante para compreender a especificidade da narrativa histórica.

Embora essa reflexão não seja central para o cerne da questão que está sendo trabalhada, ela deve ser tangenciada para a problematização da relação entre ciência e verdade. É possível atingir a verdade acerca de um evento? Como as ciências atribuem o valor aos seus estudos? Como historiadores podem alegar a existência de uma verdade histórica? Essas perguntas são necessárias para colocar em perspectiva um problema incontornável para debates acerca da *narrativa histórica escolar*: como operar didaticamente com verdades históricas?

Portanto, a problematização da noção e verdade, já trabalhadas na exposição do aporte teórico pós-fundacional aqui referenciado e defendido, leva-me agora a seus impactos especificamente no âmbito da ciência histórica. Para tal, realizo uma breve contextualização de diferentes paradigmas históricos, para deixar apresentar argumentos evidenciados ao longo da história, colocando em perspectiva a teoria ricœuriana apropriada nesta pesquisa.

Na perspectiva kuhniana²⁸, os cientistas são guiados por modelos teórico-metodológicos universais, que direcionam seus olhares, suas perguntas, à escolha de instrumentos, a formulação de hipóteses. Faz-se necessário ressaltar que o “universal”, presente na definição acima, a partir do referencial teórico pós-fundacional, refere-se ao o hegemônico, geográfica e temporalmente plural. O enfraquecimento ontológico do termo verdade se faz necessário para que não se cair na armadilha de pensar consensos paradigmáticos em história. Para tal, recorro a contextualização ao pensamento histórico ocidental (de referência europeia) a partir da época moderna, com especial atenção às matrizes teóricas francesas, que foram destacadamente influentes no campo acadêmico brasileiro.

²⁸ Para Thomas Kuhn os paradigmas “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (2005, p. 13).

Até o século XVI, a tradição cristã era muito forte na Europa e o “conhecimento científico” estava majoritariamente sob o controle da Igreja Católica. A História era, de modo geral, a História da Providência Divina²⁹. A partir do século XVI, vê-se germinar o Humanismo Renascentista, corrente de pensamento muito influenciado por pensadores da Antiguidade Clássica Greco-Romana, que vai se tornar referencial na Europa. Esse movimento é responsável por secularizar a vida religiosa e a vida terrena, valorizando os estudos voltados para última. A sociedade e suas instituições começam a ser mais focadas como objetos de reflexão, a partir do reconhecimento dessas como obras humanas.

Nicolau Maquiavel, pensador renascentista, é um nome de referência, que escreveu sobre a História, desse período. Para ele, a história servia como um guia para refletir o presente, sendo necessária para líderes políticos. Em *O Príncipe*, obra de 1513, Maquiavel defende a importância da história para a função de governar: “não encontrei entre os meus cabedais coisa a mim mais cara ou que tanto estime, quanto o conhecimento das ações dos grandes homens apreendido através de uma longa experiência das coisas modernas e uma contínua lição das antigas” (MAQUIAVEL, disponível em: <http://www.culturabrasil.org/oprincipe.htm>. Acesso em 01/11/2013).

A partir dessa perspectiva, é possível notar que o objeto que Maquiavel, que aqui representa a corrente de pensamento do início da Idade Moderna, coloca para a história são os “grandes homens”, os “grandes feitos”. Essa noção converge com a de *Historia est Magistra Vitae* (“história é a mestra da vida”), advinda da Antiguidade Clássica. Esse resgate, característico do Renascimento, traz consigo uma visão pragmática da história, que pode ser resumida, de forma muito simplificada, na ideia de estudar o passado para não cometer os mesmos erros e aprender com seus grandes feitos. Percebe-se, então, um caráter circular da História, como se – quase – a história se repetisse.

Outra vertente filosófica que subsidia a discussão sobre verdade e ciência e que se fixa de forma hegemônica a partir de século XVII, pode ser representada a partir dos princípios defendidos pelos Humanismo e do Renascimento. Com destaque o racionalismo, esses se consolidam em áreas como a Matemática, Ciência e Filosofia. A

²⁹Arnaldo Momigliano ressalta a influência da História Eclesiástica – tipo ideal gestado a partir de intervenções dos pensadores do clero medieval – no regime de historicidade hegemônico de então. Mais do que servir como mestra da vida, à História cabia a revelação dos indícios do fim dos tempos. Vê-se, portanto, a relação estreita das crônicas medievais com os estudos escatológicos, preocupação recorrente no pensamento escolástico.

busca pela verdade passa a ser pensada a partir de modelos de verificação. René Descartes é exemplar para tal movimento. Ele tinha por objetivo atingir um “conhecimento verdadeiro”, objetivo, universal. O método ganha grande destaque e a cientificidade dos mais diversos campos passa a ser defendida a partir de sua verificabilidade. Nesse período, comumente presente no currículo escolar sob o nome de Renascimento Científico, a racionalidade científica se consolida hegemonicamente no cenário europeu, atribuindo aos saberes o valor de verdade ou significando-os como senso comum. O debate acerca da cientificidade da História não é imune a disputas entre diversas tendências. Para Descartes, a título de exemplo, a História não podia reproduzir a realidade passada, sendo apenas uma narrativa elaborada por historiadores. Para ele, apenas a matemática permite acesso ao conhecimento verdadeiro³⁰.

Vê-se que o problema da cientificidade da História estava posto no próprio nascer da concepção moderna de ciência. Embora a opinião de Descartes fosse contestada já por historiadores contemporâneos, uma busca pelo método racional de se fazer história e ciências humanas se estabelece e se intensifica no movimento chamado de Ilustração ou Iluminismo, a partir do século XVIII. Nesse movimento intelectual, a razão passa a ser aplicada em ciências humanas para estudos das sociedades. O otimismo iluminista aposta no aperfeiçoamento, na evolução do homem, pois é racional, produz ciência e, portanto, tem acesso à verdade.

A partir desse contexto, pesquisadores e pensadores buscam com veemência construir um método para a pesquisa histórica. Apesar da pluralidade de linhas acadêmicas que poderiam figurar neste argumento que construo, irei me deter a um movimento teórico francês que foi muito influente no Brasil: o positivismo.

Essa linha de pensamento se situa temporalmente em um contexto em que as relações entre sujeitos e o passado estão sofrendo rupturas sensíveis. Em fins do século XVIII, uma série de “revoluções”³¹ demonstra rompimentos com tradições do passado. Era inverossímil afirmar que o passado se repetia frente a episódios como as revoluções

³⁰Em oposição às conclusões cartesianas, Giambattista Vico, mais tarde, redigirá seu tratado sobre a Ciência Nova, defendendo um estatuto científico próprio das ciências humanas e sociais, diferente daquele das ciências nomotéticas. Vê-se, por conseguinte, que o pensador italiano é um dos pioneiros a formular bases específicas para a concepção da História como ciência. (GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. p. 156)

³¹Diversas abordagens são possíveis a partir desse termo, que levam a extensos debates historiográficos. Esquivo-me desse, aqui, para evitar digressões desnecessárias. Estou adotando a nomenclatura “revolução”, pois essa é fixada de forma hegemônica em currículos oficiais da educação básica.

inglesa, francesa, americana, industrial e as rupturas notáveis no “viver” cotidiano, como a migração para as cidades, a nova relação do homem com o tempo no pós-revolução industrial, entre outros. Em suma, a História sofre um descrédito enquanto “mestra da vida”. Se antes a sociedade vivia em um paradigma em que as tradições regiam as práticas, o passado norteava o presente, com as grandes rupturas desse período vejo que os modelos explicativos não conseguiam dar conta de atribuir significações plausíveis para o que estava ocorrendo. O Iluminismo defendeu essa perspectiva e seus princípios se materializaram na esfera social, política, econômica, cultural. Dessa forma, os paradigmas vigentes, de forma processual e diversa, mudam. As tradições não são perenes, e o presente é um tempo que permite a construção de projetos distintos de futuro.

Sobre o pensamento iluminista e sua influência no regime de historicidade de então, Koselleck é bastante elucidativo. Para o alemão, a partir das transformações do século XVIII, a história mestra da vida perde espaço para outra concepção historiográfica. As novidades do Século das Luzes, tanto no âmbito do pensamento quanto no nível das estruturas sociais, rompem com a perspectiva de um devir que se assenta na tradição. Ora, o ineditismo da formação social que surge pela insurreição da burguesia cria uma aporia para o antigo regime de historicidade. Assim, nas palavras de Koselleck, opera-se uma remodelação da concepção de processo histórico, com a redução do espaço de experiência e a ampliação do horizonte de expectativas, que agora se volta para o futuro, não mais para o passado: “na época moderna, foi aumentando progressivamente a diferença entre experiência e expectativa, (...) só se pode conceber a modernidade como um tempo novo quando as expectativas foram se afastando cada vez mais das experiências feitas”. (KOSELLECK, 2011 p. 342)

Nesse contexto, o positivismo tenta lidar com a aceleração das mudanças históricas, buscando explicações para elas. Para tal, esse movimento prega e pressupõe a neutralidade do cientista e a possibilidade de conhecer os fatos passados. Além disso, essa perspectiva crê no progresso da humanidade a partir da ciência. É notável que o positivismo deriva diretamente de princípios iluministas, exaltando o método racional e formulando leis para a História, assim como as ciências naturais e exatas do período. Isso se daria a partir de uma rígida análise documental e busca empírica de regularidades que permitam estabelecer leis acerca da História (REIS, 1996).

Outra característica do positivismo, que não se restringe a essa matriz teórica do período, consiste em colocar a própria História como objeto de análise, refletindo a dinâmica e filosofia dessa disciplina. Antes, de modo geral, essas reflexões eram realizadas pela Filosofia. Essa interpretação serve para ilustrar a busca para identificar a objetividade histórica que se estabelece no campo da História, na perspectiva positivista o objeto deve ser comprovado por meio de sua regularidade, só sendo considerado conhecimento se for universal. (REIS, 1996)

Visando enfatizar que a perspectiva positivista não é hegemônica, nem mesmo no cenário europeu, aponto outro movimento contemporâneo a ela que tem uma concepção histórica sensivelmente diversa: o historicismo. Esse coloca o lugar do historiador em perspectiva, considerando que o conhecimento histórico não é concebível como definitivo, mas ele é subjetivo, parcial e limitado. O método historicista é interpretativo. A partir da interpretação sustentada pela teoria e metodologia, seria possível atingir verdades parciais. A verdade é possível partir da interpretação empírica, lógica, hermenêutica das ideias (REIS, 2008). Nesse sentido, o historicismo afirma a subjetividade da história colocando em evidência o sujeito histórico e o sujeito produtor de história, apontando a existência de limitações e a impossibilidade de imparcialidade, perspectiva que confronta a positivista.

No início do século XX, a concepção positivista foi muito criticada por outra perspectiva que ganhou notoriedade no campo. Os historiadores da primeira geração da Escola dos *Annales* criticaram veementemente o método positivista, sem abandonar, no entanto, o projeto de racionalização do conhecimento histórico. Eles atacaram a ordenação cronológica da História, que a trata como uma sucessão de eventos que ocorrem de forma linear.

Os *Annales* propuseram uma história-problema, na qual o historiador escolhe objetos do passado e os interroga a partir do presente, criando um sistema de inteligibilidade para representar esse passado. Ele reconhece que seu problema é inventado e, assim como suas perguntas, suas respostas são construídas. Essa história não vai focar em indivíduos e eventos, mas em estruturas, coletividades, sociedades, civilizações. Realiza-se um esvaziamento do evento em favor da exaltação das estruturas. O evento não é tão responsável pelas mudanças, que são estudadas em uma perspectiva estrutural, mais ampla, muito quantitativa, com análises mais longas.

Ao defender a história-problema, esse movimento significa como *história narrativa* perspectivas tradicionais e positivistas. Essa história estava sendo taxada por ingênua por tentar narrar o real, mas, por meio de um processo de metonímia, esse tipo particular de narrativa passa a significar a *narrativa* de forma mais abrangente na qual o historiador seria um narrador que se afasta do objeto estudado como forma de conferir objetividade ao seu argumento³². Segundo Gabriel e Monteiro (2014), a partir da influência das propostas dos *Annales*,

(...) uma linguagem que privilegie, na organização e apresentação dos dados, a modalidade analítica e estrutural, com ênfase, de preferência, nos dados quantitativos, tende a ser cada vez mais privilegiada em detrimento da narração. Consolida-se, pouco a pouco, uma das dicotomias mais correntes do pensamento histórico moderno, que opõe, de um lado, discurso e explicação histórica e, de outro, narrativa e compreensão. (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 29)

Ressalto que esse breve panorama do processo histórico teve como propósito evidenciar a eclosão de um estatuto científico próprio da História, dissociado, pois, das bases das ciências naturais, ditas nomotéticas, que, preocupadas com o estabelecimento de leis gerais, engendram-se a partir de outros mecanismos de legitimação. Já as ciências humanas, dentre elas a História, lança seus fundamentos em metodologia própria, traçada a partir de problemas e de um paradigma indiciário, como defende Carlo Ginzburg.

É claro que o grupo de disciplinas que chamamos indiciárias não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade. (GINZBURG, 2012, p. 156)

Considerando que a História deveria ser objetiva e a narração, uma configuração subjetiva, a história narrativa é significada em oposição à história enquanto ciência. Na segunda metade do século XX, entretanto, os paradigmas científicos e a própria noção moderna de ciência passam a ser cada vez mais questionados, abrindo possibilidades de novas interpretações historiográficas.

O paradigma moderno é fruto da fundamentação do pensamento na razão e no

³² Esse processo é apontado por Gabriel e Monteiro (201), com base nos estudos de Ricoeur (1983-85), Hartog (1995), Cardoso (1996), Burke (1992) e Gabriel (2003).

método científico. Durante a chamada *modernidade*, vê-se que o “fazer ciência” passa a se fundamentar nesses pilares, marcando a ascensão de um paradigma científico moderno. Isso pode ser visto no currículo de história, que destaca o Humanismo, o Renascimento (ou Ilustração), a Revolução Científica e o Iluminismo como os temas centrais para se estudar o pensamento da época moderna. Em todos, pode-se destacar a exaltação da razão. Seja na filosofia, nas artes, nas pesquisas das ciências da natureza e nas das ciências humanas, a razão é considerada o caminho para a verdade, único acesso ao conhecimento. O método científico de Descartes, que fundamentou correntes teóricas longo de todo o mundo ocidental, determina como se chegar a uma resposta considerada científica, ou seja, verdadeira.

Em relação ao paradigma moderno, Boaventura de Sousa Santos, em *Um discurso sobre as ciências* (2010), aponta que “a nova racionalidade científica também é um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p. 21). Esse totalitarismo que Santos afirma se materializa na distinção entre o conhecimento científico e o senso comum: qualquer conhecimento que não fosse forjado pelos critérios do método científico não era conhecimento válido, legítimo.

Santos (2010) destaca, ainda, que esse método científico, constituído a partir da revolução científica do século XVI, vai ser de domínio das ciências naturais até o século XIX, quando, pouco a pouco, transborda dos estudos da natureza para o estudo da sociedade. O método fundamentado na razão vai ser responsável pelo otimismo moderno, embasado na ideia de progresso. A confiança na ciência justificava a crença de estar no caminho de um futuro melhor. Rupturas com o passado de grande prestígio, como a Revolução Francesa, também legitimaram a ideia de que a humanidade está progredindo. O próprio “tempo histórico”, que norteava as narrativas sobre o passado, era construído a partir de um projeto de futuro. No paradigma moderno, enfim, a confiança no método científico atribuía, ou não, legitimidade aos saberes.

No século XX, porém, o otimismo moderno passa a ser massivamente questionado, em função de episódios que, embora fossem frutos do progresso científico, eram associados à “barbárie” em vez de à civilização: guerras mundiais, genocídios projetados a partir do método de produção industrial, bombas nucleares. Passa a ficar

mais evidente que o projeto moderno não estava vinculado à ideia de progresso civilizacional que legitimava a cientificidade. Paralelamente a esse questionamento moral e funcional, novas teorias e descobertas colocaram em xeque leis científicas que estavam consolidadas há séculos, abalando as bases da cientificidade moderna.

O paradigma moderno e o método científico são questionados em um processo longo e não-linear, dando espaço a novas teorias, a novas perguntas. Os limites da modernidade vão ser cada vez mais expostos, levando à busca por novas formas de interpretar o mundo. Segundo Santos (2010), isso se dá porque “a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (p. 41).

O abalo das “certezas” científicas fez com que a noção de verdade fosse fragilizada, levantando questionamentos acerca da possibilidade de universalidade do conhecimento. Quando as verdades consideradas universais na modernidade passam a ser questionadas, intensifica-se a busca por “outras verdades”, outras formas de saberes, outras matrizes teóricas.

A chamada “crise paradigmática” abalou os modelos teóricos estabelecidos. O evolucionismo, o cientificismo, o economicismo tornam-se alvos de críticas dos que se denominavam “pós-modernos”. A pós-modernidade se apresenta, assim, como um movimento intelectual que denuncia os limites dos modelos teóricos modernos. Ela não apresenta uma unidade teórica, mas uma pluralidade de propostas construídas com diversas influências de diferentes campos do conhecimento. Mesmo os que não se consideram pós-modernos não ficaram alheios às críticas desse movimento.

A história-problema não fugiu a esses questionamentos e passou a ser muito criticada. Sua busca por objetividade acabou trazendo uma falsa noção de objetividade para os textos históricos que ignora a própria subjetividade do ser humano. “A análise lógico-estrutural é excessivamente abstrata, estática, ahistórica, anônima, sem eventos e homens” (REIS, 2006, p.20).

Neste contexto, ganham notoriedade perspectivas que questionam a objetividade da História, relacionando-a com estilos literários. Um nome que marca esse tipo de crítica é do historiador Hayden White, que utiliza categorias da teoria literária para a

análise da historiografia. Segundo ele,

a diferença apontada entre a estória e a ficção, fazendo entender que a estória está baseada inteiramente na crônica e que o historiador “acha” sua estória enquanto o ficcionista inventa a sua, obscurece a invenção que está implicada na tarefa do historiador, pois o mesmo evento pode ser utilizado em várias estórias diferentes a depender da função que se lhe atribui “numa caracterização motívica específica do conjunto a que ele pertence”. (WHITE, 2008, p. 22)

Com contribuições semelhantes à de White, autores vinculados à perspectiva pós-moderna reafirmam o caráter subjetivo da História, levantando questões que estavam “esquecidas” ou dadas como superadas, em correntes historiográficas que pregavam veementemente a cientificidade histórica, nos termos modernos. Os questionamentos que nortearam inúmeros debates teóricos acerca da História ainda são pertinentes: como se pode conceber a relação entre os textos históricos e o passado? É possível assumir a existência de uma objetividade histórica? Como afirmar a cientificidade histórica frente à subjetividade inerente à sua elaboração? Como reconhecer que a História é uma representação do passado sem debilitar seu caráter objetivo?

Para tratar essa problemática, apoio-me nas reflexões de Ricoeur³³ acerca da narrativa histórica e de suas especificidades. Sua perspectiva confronta tendências que “negam” a narrativa na produção histórica, mas, também, toma o cuidado de se afastar de certas perspectivas pós-modernas, que ganharam projeção nos anos 1980 e, no contexto, tornavam equivalentes a narrativa histórica à ficcional. Ele atribui à História um duplo estatuto, significando-a como objetiva e subjetiva por meio do conceito de *representância*. Esse é criado para ilustrar o duplo estatuto de realidade (vivência) e ficção (imaginação, representação) que constitui a narrativa histórica. Nessa linha de pensamento, os documentos, vestígios e fontes são instrumentos utilizados pelo historiador para conectar o *viver* e a *narrativa*, através da elaboração do *tempo* histórico.

O método reflexivo de Ricoeur é aporético, ou seja, ele não pretende encerrar o assunto, mas oferecer perspectivas potentes para se pensar a História e trabalhar com suas aporias. Para construir essa perspectiva histórica, Ricoeur articula contribuições de três campos do conhecimento: a historiografia, a crítica literária e a filosofia fenomenológica. O estabelecimento desse diálogo tem como objetivo a dialética entre “tempo” e “narrativa” (pp. 142-143), termos caros à identidade do conhecimento

³³ Trabalho especialmente com a obra *Tempo e Narrativa*, publicada entre 1983 e 1985.

histórico. A afirmativa que mais sintetiza e representa esta obra é “o tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa, em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delineia os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 2012, p. 93).

Embora esse eixo – narrativa e tempo – seja central na teoria ricoeuriana, aprofundo-me nesta problemática na próxima seção. Aqui, interessa-me, apenas, sinalizar essa centralidade, que é necessária para a compreensão dos caminhos que Ricoeur percorre para elaborar sua teoria e contribuições para a problemática da objetividade e subjetividade do conhecimento histórico. Portanto, para fins ilustrativos, recupero uma síntese de Gabriel (2003) acerca da elaboração desta argumentação de Ricoeur.

A reciprocidade entre narração e temporalidade é sustentada tendo como base o estudo do pensamento dos filósofos Santo Agostinho (Confissões) e Aristóteles (Poética). No primeiro autor, Ricoeur busca inspiração para pensar sobre as aporias do tempo, do segundo, ele incorpora a teoria da intriga, que permite apreender a organização inteligível da narrativa. Importa observar que essas problemáticas não aparecem articuladas em nenhum desses dois autores, cabendo, pois, a Ricoeur esse empreendimento. Agostinho permite pensar a distensão, continuidade e discordância no tempo como a marca da experiência viva humana, enquanto Aristóteles propicia pensar a narrativa como uma atividade eminentemente verbal, compensadora da discordância apontada por Agostinho. A aproximação e reelaboração de algumas das idéias-chaves desses dois filósofos — como, por exemplo, no âmbito da Poética de Aristóteles, mimesis (processo ativo de imitar ou de representar remetendo à noção de discurso) e muthos (agenciamento dos fatos remetendo a noção de intriga) — permitiu a Ricoeur encontrar, na noção de tempo narrado, uma solução para a tensão tempo cósmico ou físico e tempo íntimo e subjetivo. (GABRIEL, 2003, p. 106)

Ricoeur coloca a narrativa histórica como responsável pela mediação entre o “tempo do mundo” e o “tempo individual”. O tempo histórico seria um terceiro tempo, elaborado para representar o passado e significar o presente. Segundo ele, o tempo só adquire inteligibilidade quando narrado, o que implica o caráter necessariamente narrativo da História.

Ao afirmar que a narrativa é inerente à produção histórica, o autor confronta a tradição estruturalizante da historiografia francesa. Nessa perspectiva, “classes sociais”, “sociedades”, “mentalidades” chegam a constituir “quase personagens” dentro da trama que o historiador narra. O Mediterrâneo que Braudel narra seria, por exemplo, um “quase personagem” dentro de uma mega-narrativa de longa duração. (BARROS, 2011, pp. 2-3)

Para representar como a *narrativa* e o *viver* se relacionam e se constituem, Ricoeur trabalha com a expressão “Círculo Hermenêutico”, já utilizada por Heidegger e Gadamer, e defende um modelo trifásico, móvel e que reincide sobre ele mesmo. Essas três fases são consideradas *mimeses*³⁴: “instâncias criadoras que colocam em ação o poder humano da imaginação e da representação do mundo” (BARROS, 2011, p. ?). Em suma, esses três movimentos representam:

(1) a *prefiguração* do campo prático, que se aproxima do Viver na sua versão mais indiferenciada (2) a *configuração* textual deste campo (que coincide com o texto construído como intriga pelo historiador); e, por fim, (3) a *refiguração* pela recepção da obra (este último aspecto envolve a papel recriador do leitor que apreende a narrativa historiográfica, o que também ocorre para a narrativa ficcional). (BARROS, 2011, p. 17)

Ricoeur, portanto, está defendendo que a configuração narrativa se estabelece a partir de um campo de significação pré-existente que seja comum ao autor e ao leitor. Gabriel (2003) define essa primeira *mimesis* como “o momento de pré-compreensão, onde estão presentes conceitos, normas e valores, procedimentos que instrumentalizam o autor, leitor ou espectador a proceder a uma leitura do mundo” (p. 107). O segundo momento do círculo hermenêutico consiste na configuração narrativa, no qual o autor elabora uma *intriga*, um enredo, organizando elementos heterogêneos de forma lógica e atribuindo-lhes sentido dentro da trama. A terceira *mimesis* sucede essa fase da refiguração textual. Para Ricoeur (2012), o texto só adquire significado a partir da interpretação do leitor. É o leitor que vai significar o texto no mundo, pois ele é responsável pela mediação entre a configuração narrativa e a prefiguração do campo prático – ou a *mimesis* 3 faz a mediação entre a *mimesis* 2 e a *mimesis* 1. Essa perspectiva coloca o leitor ativamente no processo de significação, assim como o produtor³⁵.

A partir dessa estruturação proposta por Ricoeur, a operação historiográfica é considerada um “círculo hermenêutico” dentro do qual o *historiador* vai buscar seus materiais historiográficos e instâncias narrativas no *Vivido* para, a partir daí, construir uma “intriga historiográfica” com vistas a oferecê-la à atividade recriadora do *leitor* (BARROS, 2011, p.17).

³⁴Conceito apropriado das reflexões de Aristóteles, que visava significar a relação que a poética – esfera de representações artísticas - estabelecia com o agir humano.

³⁵Retomo essa questão acerca da potencialidade do *círculo hermenêutico* ricoeuriano é realizada na seção 3.3.

A finalidade da Hermenêutica deixa de ser apenas a compreensão de um texto ou de seus sentidos, e passa a ser a compreensão mais profunda de uma série de momentos e disposições através dos quais o *texto* (obra de ciência ou arte) irá brotar do âmago do próprio Viver para ser construído por um *autor*, de modo a ser ofertado a um *leitor* que através da compreensão recriadora da obra irá se modificar no seu próprio Viver. (BARROS, 2011, p.18)

A necessidade de atribuir sentido ao viver e a constitutividade material do discurso fazem com que essa atividade não seja viciosa. As narrativas influenciam as ações e as significam³⁶. Essas duas têm uma relação dialética, que faz a História emergir do vivido e retornar e ele, reconfigurando-o.

Emergindo do vivido, a narrativa a ele retorna, transformando-o e transformando-se em um único movimento, de tal maneira que se pode dizer que a narrativa histórica é uma reflexão do Vivido sobre si mesmo, através das imprescindíveis mediações do historiador que constrói o texto e da atividade recriadora do leitor que recebe e ressignifica a obra historiográfica, compreendendo, através dela, a si mesmo e ao mundo. (BARROS, 2011, p. 15)

Da obra de Ricoeur, pode-se extrair a relação entre História e o “viver”. A história é construída a partir do viver humano e o reconstrói através de sua narrativa. O modelo trifásico que esse autor propõe exalta essa relação íntima, que afasta radicalismos pós-modernos que isolam as representações de mundo do próprio mundo. Ao trazer essa perspectiva, Ricoeur não está resgatando o sentido pleno da “história *magistra vita*”, ou seja, a história não se repete, mas isso não significa que ela não seja referência para leituras do presente (BARROS, 2011). Para ele, os procedimentos necessários para a elaboração da narrativa histórica conferem a ela objetividade ontológica. Nesse sentido, segundo Gabriel (2003):

Esse autor deixa claro que a procura de objetividade, por mais frágil e exposta a tantos questionamentos, por mais incompleta, é uma pretensão sempre presente no projeto de pesquisa histórica. O historiador não pode se permitir apenas contar uma história, ele se vê na obrigação de autenticar sua narrativa. Para tal, o historiador trabalha na pauta da reflexibilidade crítica, que lhe permite discernir, da sua argumentação, a implicação ideológica, limitando-se, assim, à subjetividade inerente à produção do conhecimento. Quando o historiador estabelece relações entre as vivências que compõem uma intriga, argumenta ao mesmo tempo sobre o porquê da escolha de um fator e não de outro, para explicar uma sequência de acontecimentos. (p. 112)

O duplo estatuto que Ricoeur (2012) atribui a História traz para a questão da

³⁶Nesse ponto, vejo uma convergência com a teoria pós-fundacional, que defende a constitutividade do social/político.

objetividade/subjetividade histórica uma perspectiva de leitura potente. Afirmar a objetividade ontológica da História pressupõe que ela não acessa o passado, mas o significa.

O conceito de narrativa pode ser visto como uma alternativa fecunda para lidar com este desafio (a crise representacional), tanto em termos ontológicos — permitindo caracterizar a realidade histórica em torno da qual se constroem as tramas da narrativa — como em termos de explicação histórica e configuração por armação de intriga, que envolve a seleção dos temas, personagens, recortes temporais, unidade de ação, relações causais, etc, articuladas em uma ordem discursiva específica. (GABRIEL, 2003, p. 108)

Essas reflexões permitem interpretar o sentido de conhecimento histórico para além da dicotomia científico/não-científico, fundamentada no conceito moderno de ciência. Essa mudança na leitura da História como ciência traz questões significativas para a História Escolar, como defende Gabriel:

Dizer algo sobre “o campo do currículo nas relações com o conhecimento científico” implica operar com definições de “currículo”, de “conhecimento científico” produzidas em um contexto discursivo específico – o campo do currículo – sabendo que ao fazê-lo já estamos nos posicionando a favor/contra de algum/uns dos múltiplos sentidos possíveis atribuídos a cada um desses termos. Na perspectiva pós-fundacional, nomear, definir, não pressupõe mobilizar um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas”, mas suturar, fechar discursivamente sentidos, ainda que provisórios, por meio de mecanismos retóricos. (GABRIEL, 2013, p. 4)

A partir dessas considerações, acredito que as potencialidades analíticas que a perspectiva de Ricoeur (2012) oferece para os debates do campo são muitas. Interpretar a História reconhecendo seu caráter subjetivo sem, no entanto, negar sua objetividade permite novos olhares ao texto histórico. A partir desse referencial teórico, elaboro minha problemática a partir dos conceitos de *narrativa histórica* e *círculo hermenêutico* construídos no quadro desse teórico.

A perspectiva da *narrativa histórica* permite novas leituras acerca da estruturação temporal, central para a afirmação e consolidação do conhecimento histórico. Na próxima seção, trato dessa questão temporal de forma mais aprofundada para problematizar a configuração da *narrativa histórica escolar* a partir de sua estruturação temporal, reconhecendo-a como uma configuração que se dá a partir das especificidades epistemológica e axiológica da esfera escolar. Na seção 3.3, aproprio-me das reflexões acerca do *círculo hermenêutico* de Ricoeur, apostando na potencialidade desse conceito como chave de leitura para processos de significação a

partir da escrita hipertextual.

3.2 - O processo de produção do conhecimento histórico escolar: ênfase na estrutura temporal didatizada a partir do conceito de *narrativa histórica escolar*

Nesta seção, continuo o argumento acerca da potencialidade heurística do conceito de *narrativa* de Ricoeur, focando, neste segundo momento, em questões temporais da teoria de Ricoeur. Realizo esta reflexão visando construir ferramentas teórico-metodológicas para a análise da estrutura temporal elaborada na narrativa histórica escolar fixada na Educopédia. Para tal, aproprio-me da relação entre tempo e narrativa que Ricoeur desenvolve.

Como apontado na seção anterior, o método de Ricoeur é aporético. Ele não busca resolver o dilema, mas trabalhar com esse. Sendo assim, ele busca novos olhares para a questão, estabelece novas relações teóricas que objetivam desocultar aspectos do objeto sem, no entanto, ter a pretensão encerrá-lo. Assim como apresenta soluções, novas questões se revelam e o enigma não se resolve. É com essa metodologia que *Tempo e Narrativa* (2012) é construído.

Para Ricoeur, tempo e narrativa têm uma relação dialética na qual ambos se constituem. Para construir sua reflexão garantindo reciprocidade entre temporalidade e narratividade, ele parte de dois pensadores que oferecem entradas independentes para esse círculo hermenêutico: Santo Agostinho, tratando do paradoxo do tempo em *Confissões*, e Aristóteles, teorizando sobre a lógica estrutural da narrativa na *Poética*.

(...) um inquirir a natureza do tempo, aparentemente sem se preocupar em fundar nessa inquirição a estrutura narrativa da autobiografia espiritual desenvolvida nos nove primeiros livros das *Confissões*. O outro constrói sua teoria da intriga dramática sem considerar as implicações temporais de sua análise, deixando para a *Física* o cuidado de se ocupar com a análise do tempo. (*Ibidem*, p. 10)

Início esta narrativa a partir da ordem estabelecida pelo autor, que abre com a análise das *Confissões* de Santo Agostinho. Esse pensador ilustra um paradoxo ontológico acerca do tempo: “Que é, pois, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei” (AGOSTINHO *apud* RICOEUR, 2012, p. 17). As reflexões sobre o *ser* do tempo ajudam a entender esse

paradoxo. A noção física do tempo que Aristóteles defende, como uma medição cosmológica, fundamentada no movimento dos astros, não se sustenta, pois os astros, diferentemente do que se acreditava na antiguidade, têm movimentos variáveis. Mesmo os argumentos que tentam atribuir o *ser* do tempo à concretude estável de sua medição, possível hoje em dia, podem ser refutados com projeções simples: se todos os relógios parassem, ou se a rotação da Terra em torno do próprio eixo - ou seu giro em torno do Sol - sofressem alterações, o tempo correria diferente? Teorias mais complexas da física, como a da relatividade de Einstein, ilustram a complexidade da medição do tempo e o fato de que suas questões extrapolam a esfera da física.

Visões filosóficas céticas defendem que o tempo não tem *ser*, “porque o futuro ainda não é, porque o passado já não é e o presente não permanece” (*Ibidem*, p.17). No entanto, esse suposto *não ser* do tempo se confronta no uso cotidiano do tempo, que se dá por meio da linguagem. Agostinho, no início de sua obra, explora esse uso linguístico como vestígio do *ser* do tempo, e é a partir dele que o paradoxo ontológico se coloca.

A solução de Agostinho é que o tempo é a medição de um movimento, mas não de um movimento físico, como dos corpos celestes, mas do movimento da alma humana. Ele traz a noção de que o tempo se passa na alma, o tempo é interior. Essa definição enfatiza o caráter pessoal do tempo, pois ele corresponde à vivência humana (BARROS, 2011, pp. 5-6).

Para Agostinho, os três tempos existentes – passado, presente e futuro – se dão no presente: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro. Esses são representados, respectivamente, pela memória, visão (ou atenção) e expectativa (RICOEUR, 2012). O tempo se dá na alma e essa somente age no presente. A medida do tempo, portanto, é a medida da lembrança e da espera. São os sujeitos que definem essa extensão dos tempos e estabelecem suas rupturas. Ricoeur se utiliza dessa reflexão para extrair dessa experiência subjetiva do tempo recursos de hierarquização interna que permitem aprofundar a própria discussão sobre temporalidade.

Utilizando as reflexões de Aristóteles, ele constrói a relação tempo/narrativa pelo lado inverso. Se em Agostinho existe uma discordância predominante, pois a subjetividade do tempo é insuperável, frente ao anseio de concordância do mesmo, em Aristóteles a concordância prevalece na configuração de *intriga*, que articula o heterogêneo em uma sucessão lógica. Aristóteles argumenta que os elementos de uma

narrativa, ou de uma intriga, são articulados de forma lógica, caracterizando o fazer poético, o fazer literário, e garantindo-lhe inteligibilidade. É por meio da organização lógica dos elementos de uma intriga que a narrativa adquire sentido.

É necessário apontar que, antes de qualquer narrativa, existe uma configuração de sentidos pré-existente na língua (ainda que os sentidos sejam sempre provisórios, com uma totalidade precária). Narrar, portanto, seria operar não apenas com os personagens e elementos da intriga, mas operar com os significados (BARROS, 2011).

A possibilidade de figurar ações humanas em linguagem já está incluída na própria língua, e caberá ao construtor de narrativas acrescentar a estes materiais e situações que se disponibilizam na língua uma série de especificidades discursivas que darão a cada narrativa, em sentido estrito, uma configuração própria e singular. (BARROS, 2011, p. 7)

Ricoeur reconfigura dois conceitos utilizados na *Poética* para construir seu argumento: a composição de intriga (*mythos*) e a atividade mimética (*mimesis*). Da intriga ele vai retirar as restrições decorrentes da construção de esse termo estar associado ao drama e à epopeia. A atividade mimética é “a imitação ou a representação da ação no registro da linguagem métrica” (RICOEUR, 2012, p. 60). Esse termo utilizado por Ricoeur pode ser utilizado de forma mais abrangente, considerando processos de significação que se dão a partir da linguagem, sem restrições à métrica.

É só na intriga que a ação tem um contorno, um limite e, conseqüentemente, uma extensão (*Ibidem*, p. 70), e a atividade do autor consiste em representar o viver. A intriga narrada é uma *mimeses* da ação. Ricoeur se apropria da noção de Aristóteles de que a completude, necessária para a significação, dá-se na narrativa. A ação somente adquire completude através da narrativa e a sua extensão é temporal – não a temporalidade dos acontecimentos do mundo, mas uma temporalidade da obra. O tempo coloca seus episódios e seus elementos como necessários para seu desfecho, e o tempo de cada evento e a sucessão narrativa são logicamente organizados para tal fim.

Para Aristóteles, é o poeta que garante inteligibilidade à narrativa. “Compor a intriga é fazer surgir o inteligível do accidental, o universal do particular, o necessário ou verossímil do episódico.” (*Ibidem*, p. 74) Ao mesmo tempo em que o poeta tem a função de criar as intrigas, ele tem que ser um imitador de ação. Ele cria o universal do humano em narrativas de episódios particulares (*Ibidem*). É nesse sentido que Ricoeur diz que a *Poética* traz uma perspectiva da concordância discordante. Ao fim, a lógica da

intriga prevalece ao heterogêneo. Entretanto, ele acrescenta que o tempo é fator necessário para a inteligibilidade. Sem uma narrativa temporal, a compreensão não é possível.

Através dessa reflexão acerca da narrativa da *Poética*, Ricoeur faz trabalhar a tensão aporética da temporalidade. Assim, ele articula a concepção psicológica do tempo de Santo Agostinho, que oculta o tempo do mundo, com a cosmológica do tempo de Aristóteles, que oculta o tempo da alma, defendendo que a narrativa – tanto a ficcional quanto a histórica – elaboram um terceiro tempo, que faz a mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico. “A narrativa cria conexões que reinscrevem o tempo vivido no tempo cósmico. O tempo vivido, por sua vez, encontra sua forma, expressão e reconhecimento na intriga logicamente construída.” (REIS, 2006, p. 24) A intriga é o meio pelo qual se significa a experiência humana, pelo qual se representa o **viver**.

A narrativa histórica não representa o que de fato ocorreu. Ela é uma representação construída pelo sujeito. Ela se aproxima da ficção. O que controla seu caráter ficcional, além da documentação, que a fundamenta, é o fato de a atividade mimética não terminar no texto poético ou na obra de história. Ela se dirige e se realiza no espectador ou leitor. Ela retorna ao vivido. A refiguração ou reinvenção da intriga é produzida pelo receptor, que se torna co-autor. (*Ibidem*, p. 27)

Nesse sentido, o conceito de *narrativa* que Ricoeur propõe oferece ferramentas para a análise da estrutura temporal configurada em textos de história. A noção do tempo histórico como um tempo narrativamente elaborado para mediar o tempo cósmico e o tempo subjetivo e individual permite a interpretação de textos históricos a partir da estrutura temporal que é configurada. Essa problemática não se limita à história acadêmica, sendo relevante para a conceitualização do conhecimento histórico escolar.

Para direcionar a problemática temporal a questões específicas da história escolar, recupero a apropriação realizada do conceito de *transposição didática*. Ao utilizar a perspectiva ricoeuriana para a análise curricular, tomo esta última como uma operação epistemologicamente específica. A investigação realizada pressupõe que os elementos do conhecimento histórico escolar “não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também e principalmente em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas” (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, pp. 36-37). Assim, quando aposto na potencialidade da teoria ricoeuriana para estudar a narrativa histórica escolar em

ambientes virtuais de aprendizagem, estou reafirmando a necessidade de exploração dos processos de didatização do saber, afinal:

os estudos em história do currículo demandaram a articulação da perspectiva histórica com a sociológica e a epistemológica de forma a dar conta do desafio de estudá-lo como um conjunto de conhecimentos selecionados e um conjunto de práticas e rituais associados à transmissão desses conhecimentos. Nesses estudos, o conceito de conhecimento escolar foi reconceitualizado, em articulação com o conceito de transposição didática (CHAVALLARD, 1991) e passou a ser operado considerando a especificidade de sua elaboração epistemológica no contexto da cultura escolar e a potencialidade heurística de sua utilização como categoria de análise de questões do âmbito do “ensino de”, ou seja, questões que articulam a didática e o currículo. (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 33)

Essa perspectiva permite superar o mito do descompasso entre o conhecimento científico e o escolar, mas apresenta outras aporias e desafios para ambos os campos. No caso, estou argumentando sobre o campo do conhecimento escolar e investindo no referencial teórico construído para identificar possíveis olhares para o problema sem a perspectiva de esgotá-lo. Gabriel e Monteiro (2014) ilustram essa intenção:

(...) articulando as proposições sobre o conhecimento escolar e a transposição didática com uma análise das potencialidades do conceito de narrativa histórica acreditamos que possamos avançar na compreensão dos processos de ensino/aprendizagem da História, cujos desafios ainda hoje parecem permanecer obstáculos para a superação de práticas de ensino conservadoras e/ou com dificuldades para encontrar alternativas aos desafios políticos e sócio-culturais da contemporaneidade. (*idem*, p. 34)

É neste sentido que é relevante explorar conceitos teórico-metodológicos que permitem compreender não somente a História em sua perspectiva discursiva ou narrativa, mas também como essa é reconfigurada para se tornar inteligível para o público escolar.³⁷ Com essa perspectiva, Gabriel (2010, 2013) argumenta a favor da

³⁷ Vale apontar que outras pesquisas do campo do currículo trabalham essa questão oferecendo perspectivas que podem ser associadas ao quadro teórico desta pesquisa. Um exemplo é a pesquisa de Ana Monteiro e Fernando Penna, ilustrada no artigo *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira* (2011), que expõe um pouco da investigação, serve como exemplo da fertilidade de tal foco no currículo de História.

Procurando tornar possível a análise das diferentes construções do saber escolar, considerando e evidenciando, ou não, a especificidade epistemológica dessa construção, Monteiro e Penna vão trabalhar com instrumentos teóricos da história e da educação para interpretar a prática pedagógica com o foco nos processos de mobilização dos saberes pelos docentes. No campo da educação, utilizam contribuições de autores do campo do currículo em articulação com aquelas de pesquisadores do campo da didática. No campo da História, o diálogo envolve autores que se voltam para questões relacionadas à escrita da história: modelos explicativos, utilização das fontes, o documento, a temporalidade, a operação historiográfica, o discurso, a narrativa histórica, entre outros.

No decorrer da análise, foi verificado que, para realizar suas explicações, muito frequentemente os professores relacionavam os fatos estudados com a *realidade dos alunos*. Para analisar esse recurso, a saída encontrada foi se utilizar de teóricos da retórica. Por meio dessa metodologia, eles vão identificar os recursos utilizados para aproximar o aluno dos conteúdos trabalhados. Eles operam com o conceito de retórica como *negociação de distância*.

potência do conceito de *estrutura narrativa* para tratar a *transposição didática* enquanto uma reelaboração das temporalidades. Nesse sentido, a transposição didática é abordada como um processo de reelaboração da estrutura narrativa.

Ao trazer para o centro da discussão o tempo histórico como um terceiro tempo narrado e inventado pelos historiadores para dar conta de nossa experiência temporal situada no entrecruzamento do tempo natural e do tempo fenomenológico, esse filósofo [Ricoeur] contribui para a reafirmação da percepção do tempo histórico como elemento estruturante desse conhecimento, e coloca simultaneamente em outros patamares a discussão acerca da cientificidade na história. (GABRIEL, 2010a, p. 201)

Cabe aqui retomar que Ricoeur defende que o tempo histórico é um terceiro tempo, construído narrativamente, a partir da lógica explicativa, para mediar o tempo cósmico – do mundo – e o tempo subjetivo – do indivíduo. Uma questão temporal é possível, então, a partir desse referencial teórico: como presente, passado e futuro são articulados na lógica narrativa escolar? Nesse sentido, o foco estabelecido no processo de didatização está na temporalidade da narrativa.

Assim, recupero uma questão há muito discutida por estudiosos da história ensinada: como a história escolar confere inteligibilidade ao tempo? Estudos do campo do Currículo ilustram o contexto desta questão no cenário brasileiro.

Uma leitura dos textos curriculares – propostas, livros didáticos, programas de ensino – produzidos nesses últimos quarenta anos, bem como dos textos acadêmicos permite apontar que a “grande inimiga” a ser combatida desde os anos 80 na historiografia escolar é a matriz disciplinar sobre a qual se apoiaria o ensino de História, identificada pelo adjetivo “tradicional”, de conotação negativa associado à perspectiva positivista e contra a qual se articularam e ainda se articulam as demandas de inovação do ensino dessa disciplina. Nessa perspectiva a história ensinada nessa matriz disciplinar, é condenada na maioria dessas propostas, proscrita por obsolescência teórica e inadequação em relação às necessidades exigidas para a formação de um cidadão membro de uma sociedade que se quer democrática. A crise deflagrada no ensino de História a partir do período aqui considerado pode ser assim entendida como uma crise de hegemonia na formação discursiva matriz da historiografia escolar. (GABRIEL, 2012, p. 197)

A chamada *história tradicional*, segundo Gabriel³⁸, apresenta uma organização de seus elementos narrativos, dos conteúdos históricos, pautada na lógica cronológica linear. Ou seja, os conteúdos históricos são estruturados a partir da linearidade do

A partir da teoria pós-fundacional, é possível pensar essa ideia de negociação de distância dentro da lógica de equivalência e diferença. O caráter relacional da dinâmica discursiva implica em apropriações e distanciamentos durante um processo de significação. Nesse sentido, para garantir inteligibilidade a um novo elemento, é necessário relacioná-lo a cadeias discursivas prefiguradas no arcabouço simbólico comum entre o enunciante e o receptor. Essa ideia de negociação de distância que esses pesquisadores refiguram ilustra a problemática da inteligibilidade da narrativa escolar.

³⁸Gabriel se embasa em estudos de Bittencourt (1998) e Miranda & Luca (2004) acerca da temática.

tempo, tratando o passado, muitas vezes, sem uma relação direta com o presente. Isso implica significar um passado “morto”, um outro tempo sem utilidade direta para o *viver* do aluno. Essa distância leva, por muitas vezes, ao questionamento de alunos acerca da justificativa da disciplina História. Focada nas implicações desta linearidade, Gabriel (2010), ao atentar para os perigos desta questão, defende a busca de alternativas teóricas.

Nesse movimento, o tempo linear aparece em oposição às temporalidades múltiplas, de curta, média e longa duração, de ritmos diferenciados, continuidades e permanências ; mudanças, rupturas, simultaneidades. Esse engessamento de concepções de tempo em posições opostas e de negação mútua fazem emergir certas tensões cujo enfrentamento exige buscar alternativas teóricas para além de um escolha entre um dos pólos que as configuram. (GABRIEL, 2010b, p. 7)

Para abordar essa questão Gabriel mobiliza o conceito de *representância*, de Ricoeur, para interpretar o tempo é um elemento mobilizado na narrativa histórica escolar, tomando essa como um processo de significação. Esse conceito trás ferramentas analíticas potentes para a compreensão de como esse jogo do tempo e da linguagem se desenvolve.

A questão da representância do passado na configuração da narrativa histórica expressa ainda com maior intensidade o papel mediador do imaginário, na medida em que opera com a “passadidade” do passado, essa condição do “ter-sido” como algo pulverizado e memorável. A partir desse conceito Ricoeur identifica três modalidades de pensar o passado, ou melhor três formas possíveis de significar o que ele chama de um “face -a -face hoje / passado” : sob o signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo. A primeira modalidade – de “reefetuação” do passado - tende a apagar a distância entre passado e presente, fundido as duas temporalidades no presente do historiador. A segunda, parte do pressuposto inverso e reforça o distanciamento entre passado e presente. A terceira modalidade opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido. Afinal, como afirma Ricoeur (1997, p.261): “O Análogo precisamente guarda consigo a força da reefetuação e do distanciamento na medida em que “ser-como” é “ser” e “não ser”. (GABRIEL, 2010b, p. 13)

Essas modalidades de significação do passado proporcionam perspectivas potentes para a leitura da narrativa histórica, pois oferecem caminhos para a compreensão de como processos de significação operam com o tempo a atribuir sentido a ele.

Uma questão, no entanto, é incontornável para analisar a narrativa histórica escolar: “como quebrar a linearidade concebida no seio da historiografia tradicional e ao mesmo tempo garantir a inteligibilidade da história-ensinada?” (GABRIEL &

MONTEIRO, 2014, p. 37). Para trabalhar essa problemática, tomo questões acerca do presente como ponto de partida, percebendo essa concepção temporal como significativa da necessidade de relacionar o passado com a vivência dos alunos.

Se a prática discursiva é necessariamente articulatória, como defendo ao longo desta pesquisa, é a partir do referencial simbólico dos alunos que se iniciam os processos de significação. A partir desta abordagem, tomar o presente como ponto inicial da prática pedagógica pode ser uma estratégia potente para a configuração da narrativa histórica escolar, pois, é a partir do tempo presente que futuro (expectativa) e passado (memória, tradição) adquirem sentido.

Ao relacionar narrativa e tempo, Ricoeur recupera a noção do triplo presente de Agostinho que coloca *passado* e *futuro* como memórias e expectativas que ocorrem no presente. Essa perspectiva é potente para se pensar formas de narrativas alternativas à da linearidade cronológica como forma invariável de significar o tempo e para analisar como o presente, significando o *viver* dos alunos, é significado e referenciado nas narrativas históricas escolares.

É a partir dessas apropriações teórico-metodológicas que tomo a *narrativa histórica escolar* como objeto de estudo que recorro dois caminhos de análise tal como desenvolvida no quarto e último capítulo desta dissertação. Em relação ao primeiro, questiono: como a Educopédia organiza didaticamente a narrativa histórica? Como essa plataforma fixa e articula presente, passado e futuro em seu processo de transposição didática? A segunda perspectiva toma o *presente do aluno* como elemento a ser analisado: como a Educopédia aciona o presente dos alunos em sua narrativa? Como o *viver* – experiência temporal – dos alunos é a partir do currículo de história do Brasil fixado hegemonicamente nesta plataforma?

Essa abordagem narrativa permite, ainda, outra projeção quando se articulam práticas de escrita e leitura, como é o caso da escrita textual e hipertextual. Identificar a existência ou não de impactos na estruturação temporal de narrativas hipertextuais é frutífero para a problematização de narrativas históricas escolares que se dão nessa modalidade escrita. Na próxima seção, expando essa possibilidade analítica, apostando no *círculo hermenêutico* como chave de leitura para tais processos que se dão a partir de recursos tecnológicos virtuais.

3.3 - O círculo hermenêutico de Ricoeur como chave de leitura do processo de ensino/aprendizagem em hipertextos

Defendo nesta seção a potencialidade do círculo hermenêutico ricoeuriano para a análise de narrativas históricas escolares em plataformas hipertextuais. A teoria ricoeuriana é elaborada com o foco em produções textuais; logo, utilizá-la como chave de leitura para escritas hipertextuais constitui uma aposta teórica.

Recuperando as reflexões do capítulo 1, fixo o significado de hipertexto como uma escrita que pressupõe diversas possibilidades de leitura e se materializa em uma tela interativa. Estou, portanto, significando essa modalidade textual a partir do aparato tecnológico digital, pois, a partir desse, a leitura segue por diversos caminhos de forma imediata, na mesma plataforma. Trocar de textos pode ser comparado ao virar de páginas de um livro e isso permite que, durante a leitura hipertextual, o próprio corpo do texto apresente *hyperlinks* para outros hipertextos.

Isso implica maiores possibilidades de caminhos de leituras. O leitor pode interromper a leitura de determinado texto para continuar sua leitura em outro. Que impactos isso traz para a relação entre o texto e a leitura, entre a configuração narrativa e a refiguração do leitor? Aposto na teoria elaborada por Ricoeur para oferecer ferramentas teórico-metodológicas para interpretar como se dão processos de significação em narrativas hipertextuais.

O processo de significação textual é esquematizado por Ricoeur em um círculo hermenêutico composto por três *mimesis*. Essas não equivalem exatamente à “imitação (ou representação) da ação” e ao “agenciamento dos fatos”. A noção de imitação não pode ser associada a uma ideia de duplicação da presença ou se partir de uma premissa de um real pré-existente. Ricoeur defende que as palavras produzem “quase-coisas”. A partir disso, ele constrói um modelo hermenêutico trifásico para compreender a elaboração textual. Esse é composto por três *mimesis*: *mimesis 1 (M1)* se refere à transposição “metafórica” realizada na constituição de um texto; *mimesis 2 (M2)* é a da criação, é a constituição do texto, a articulação da narrativa em uma organização lógica; e a *mimesis 3 (M3)*, por fim, representa a refiguração realizada pelo do leitor. Esse círculo hermenêutico pretende estudar o texto articulado ao seu impacto no plano cultural e, consequentemente, no “viver” das pessoas (RICOEUR, 2012).

Então, a partir de um campo prefigurado o autor articula elementos desse campo em uma intriga com um tempo próprio, garantindo inteligibilidade a esses elementos heterogêneos e, no terceiro movimento do ciclo, esse texto será interpretado pelo leitor, que será o responsável por reconstituir o campo prefigurado a partir de sua vivência, alterada em função dos sentidos construídos e deslocados na leitura. Esse círculo não é vicioso, pois os elementos não se repetem em etapa nenhuma. Como já coloquei, a partir de Ricoeur, a ideia de *mimesis* não é associada à duplicação, mas à criação.

O que Ricoeur chama de *mimesis* I (M1) constitui a prefiguração do campo prático, na qual existem prenarrativas necessárias para a configuração textual. Esse primeiro movimento representa o campo simbólico e prático “estabelecido” ou a “precompreensão do mundo”. “Imitar ou representar a ação é, em primeiro lugar, pré-compreender o que é o agir humano: sua semântica, sua simbólica, sua temporalidade³⁹. É nessa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se delineia a construção da intriga.” (*Ibidem*, p.112)

Pensar nas tradições narrativas, como a cristã, germânica, ibérica, anglo-saxônica, ilustra esse campo. Também se pode associar essas tradições aos paradigmas que regem processos de significação ao apresentar regras para a construção da narrativa. É embasado nessa reflexão que François Hartog afirma que, mesmo com novos regimes de historicidade se afirmando no século XIX e XX, que buscavam se afastar da narrativa, a História continuou narrando fatos e gestos humanos. Isso se deu de formas narrativas diversas, inclusive a partir de narrativas que não se assumiam como narrativas (HARTOG, 1998, *apud* BARROS, 2011). Essa compreensão prática precedente à composição da intriga constitui a M1. Ao construir uma narrativa, o autor seleciona elementos desse universo discursivo, atribui a eles necessidade e totalidade, acrescenta regras de composição e paradigmáticas, sintaxe e ordem próprias. Essa configuração representa a *mimesis* II (M2).

Ricoeur localiza a M2 em uma posição intermediária, pois foca em sua função mediadora, derivada do dinamismo da operação de configuração. Tal dinamismo está na própria construção da intriga, que exerce em seu campo textual uma função de integração (RICOEUR, 2012). Ela integra M1 e M3. Remeto-me a Reis, novamente,

³⁹Para maior aprofundamento ver Ricoeur (2012).

para ilustrar essa mediação de modo sintético.

Sua mediação é dinâmica e se exerce de três maneiras: a) ela liga os eventos individuais à história como um todo. A intriga é um agenciamento sistêmico de fatos, uma síntese do heterogêneo. Ela não faz uma simples sucessão cronológica, mas uma configuração lógica; b) a intriga compõe, reúne fatores tão heterogêneos como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias. (...); c) a intriga é a síntese de uma heterogeneidade temporal. A intriga combina duas dimensões temporais: a cronológica, a dimensão episódica dos eventos, e a não cronológica, a configuração em um todo complexo, com início, meio e fim. Do conjunto dos fatos particulares, da diversidade dos eventos, ela faz uma unidade temporal. (REIS, 2006, p. 30)

O historiador, então, confere compreensão a episódios, conduzindo o leitor a uma conclusão, através de uma organização lógica desses, que deve ser aceitável, plausível. A sucessão episódica construída na intriga histórica deve ter uma totalidade, um acabamento, ainda que provisório, e atribuir um sentido aos elementos díspares da narrativa. Como Ricoeur afirma, a narrativa só pode ser inteligível se for temporal, portanto o historiador é responsável pela configuração do tempo histórico.

Para Ricoeur, tanto a narrativa histórica como a narrativa ficcional buscam trabalhar com um “terceiro tempo”, que é bem sucedido e, produzir uma mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico. Estaremos aqui, então, diante de um tempo histórico que é simultaneamente o tempo da experiência humana de cada indivíduo que integra a trama, mas que também os ultrapassa e a todos abrange em um arco mais amplo; no limite, além de constituir-se em tempo individual que se abre à narrativa de cada vivência, o tempo histórico é também a narrativa da espécie humana. (BARROS, 2011, p. 9)

Esse terceiro tempo é configurado na trama, na intriga, construída pelo historiador. Essa intriga se constitui na organização e articulação de elementos dispersos com o fim de atribuir sentido a esse sistema. É estabelecendo uma “concordância das discordâncias” – ideia que compõe o modelo trifásico de construção histórica – das experiências vividas que o historiador atribui fechamento, unidade, significado, a vivências e documentos, à pluralidade e heterogeneidade social (BARROS, 2011).

Na *mimesis* III (M3), o texto adquire seu sentido pleno. Ela representa a recepção da obra pelo leitor. É esse que vai atribuir significação ao texto, a partir de sua subjetividade, de sua vivência, de sua tradição particular. É o leitor o responsável pela refiguração do texto na M1, reiniciando o círculo hermenêutico. Nesse sentido, a M3 é a mediação da M2 e M1. É na M3 que tempo e narrativa se cruzam e a História retorna e configura o “viver”.

O círculo hermenêutico pode ser compreendido como uma interpretação de operações discursivas na esfera do político. Embora essas duas teorias não dialoguem, é possível identificar aproximações entre elas. A ideia de fronteira discursiva da teoria pós-fundacional, trabalhada no Capítulo 2, elucida a necessidade e impossibilidade de fechamento em processos de significação. No círculo hermenêutico de Ricoeur isso é colocado de forma semelhante. Cada transição entre as *mímesis* e a refiguração que ocorre nestas etapas representam as contingências. Por exemplo, a configuração realizada na M2 demanda um fechamento, no entanto esse fechamento é provisório, pois no processo de refiguração, a M3, outras relações discursivas serão realizadas, deslocando fronteiras e subvertendo a totalidade elaborada pelo autor. A contingência, então, é representada nas duas teorias.

A perspectiva da dinâmica discursiva de equivalência e diferença pode ser transposta para o processo de elaboração narrativa colocado por Ricoeur⁴⁰. Desta maneira é possível uma leitura discursiva que identifique como a estrutura temporal da narrativa é fixada para atribuir sentido a partir da lógica da equivalência e diferença. No caso da narrativa histórica escolar, objeto dessa pesquisa, essa abordagem é particularmente profícua pois nela o próprio tempo é adquire sentido. Esse aporte teórico, portanto, coloca em evidência como o tempo – passado, presente e futuro – é significado a partir da lógica de equivalência e diferença e da configuração narrativa.

Essa proposta de Ricoeur, que estrutura nesse modelo trifásico uma maneira de ler como textos adquirem sua significação no mundo, pode servir para analisar impactos da leitura hipertextual em processos de significação. Se, no *círculo hermenêutico* de Ricoeur, o autor é responsável pela organização do heterogêneo em uma lógica explicativa que lhe garante totalidade – ainda que essa seja precária e contingente, segundo a perspectiva pós-fundacional –, em narrativas hipertextuais o leitor é responsável pela ordenação textual que vai compor sua leitura, escolhendo seus caminhos temáticos, o que constitui uma segunda organização narrativa.

Na elaboração hipertextual, existe outra forma de organização, uma que é

⁴⁰ Para fazer essa articulação teórica, no entanto, é necessário enfatizar que os conceitos estão sendo apropriados e refigurados nesta pesquisa. Esses são frutos de densas reflexões que não necessariamente se articulam. Nesta operação realizada é necessário enfatizar que estou tomando o *discurso*, da teoria discursiva pós-fundacional, e a *narrativa*, de Ricoeur, como categorias de análise próximas. A proposta aqui é realizar apropriações parciais para a construção de um aporte teórico-metodológico que possibilite a análise da narrativa histórica escolar de forma profícua para o campo do Currículo.

exterior ao corpo do texto, referente aos *hiperlinks*. Cada articulação que o autor faz pressupõe outro caminho de leitura, ou seja, propõe outra organização possível para a narrativa que está sendo lida. O leitor faz escolhas ao longo do hipertexto e, caso vá por outro caminho, ele imediatamente transforma a organização narrativa⁴¹. Isso permite práticas de escrita e leitura que conferem ao leitor autonomia, fazendo desse co-autor potencial da narrativa em questão.

A partir do quadro teórico de Ricoeur, não é possível afirmar que o leitor passa a configurar na M3 uma outra organização narrativa, a partir de suas subjetividades e seus interesses? Ainda, não seria possível repensar a elaboração lógica que o autor cria para garantir inteligibilidade ao texto, a partir de necessidade e impossibilidade de fechamento? A totalidade necessária, que pressupõe um fechamento para o texto, fica mais fragilizada em um hipertexto?

Esta última questão levanta uma possível potencialização de deslocamentos de fronteiras em plataformas hipertextuais. Mesmo que o fechamento discursivo seja necessário e impossível, o hipertexto pode estar alterando a noção de totalidade da narrativa, pois essa, em plataformas hipertextuais, é menos determinada pelo autor. Esse é responsável pela sutura de seu texto, mas, muitas vezes, esse texto ganha diversas aberturas através de *hiperlinks*.

Isso pode representar, então, duas noções de totalidade: a textual, configurada pelo autor, e a da plataforma, que engloba todo o conteúdo possível para o leitor – seja de um site ou da Internet como um todo. A segunda totalidade reduz enfraquece a necessidade da primeira, no entanto esta é impossível de ser contemplada por um sujeito, diferente da narrativa de um livro. Embora esse processo enfraquece o fechamento do texto ele não reduz a necessidade de fechamento da leitura, delegando, então esta responsabilidade de forma mais intensa ao leitor.

Tomando a *Wikipédia* como exemplo, essa plataforma que tem um acervo gigantesco articulado entre si, tem uma totalidade própria, constituída por todas as páginas que ela contém. Ao ler uma dessas páginas, o texto apresenta diversos *hiperlinks* para outros textos, que são potenciais interrupções da leitura do texto inicial.

⁴¹ A cerca de narrativas descontínuas ou não lineares, essa discussão é levantada no capítulo 1, confrontando o hipertexto com essa modalidade de narrativa textual, presente em enciclopédias e na Bíblia, por exemplo.

A troca de textos pode se dar sem que o leitor se perca, pois a própria plataforma cria as relações de necessidade entre os textos. Cabe ao leitor organizá-los em sua leitura e estabelecer seu fechamento, pois a totalidade que essa plataforma oferece é impossível de ser lida por uma única pessoa.

O caráter relacional que o hipertexto tem com outros hipertextos o coloca em uma teia e isso traz a necessidade de mais uma estruturação no processo M2 de uma configuração hipertextual. Que palavras e conceitos serão selecionados? Que outras narrativas representam uma possibilidade de continuidade de leitura? Essa estruturação implica questões de compatibilidade paradigmáticas e estruturação temporal narrativa.

No caso da narrativa histórica, escolar ou acadêmica, o fechamento provisório de sentido para sua experiência temporal ganha diversas possibilidades a partir das escolhas do leitor. A organização lógica do texto sofre deslocamento de acordo com a reorganização possível na M3. A partir dessa hipótese, levantarei questões na análise da empiria para pensar quais problemáticas emergem com a narrativa histórica escolar hipertextual, a partir de atividades da Educopédia, que se apropria de hipertextos.

É necessário enfatizar, no entanto, que o círculo hermenêutico que Ricoeur elabora estabelece que o texto só atinge sua plenitude quando lido, ou seja, é na leitura, na refiguração realizada pelo leitor, que ele se insere no campo da *mimesis* I, passando a significar na esfera do político. A análise realizada nesta pesquisa, portanto, limita-se a problemáticas referentes à elaboração narrativa hipertextual, referente a *mimesis* II, já que ela não analisa as outras etapas do modelo trifásico.

Ao interpretar essas características da escrita/leitura hipertextual a partir de Ricoeur, considero haver uma ampliação do papel do leitor no círculo hermenêutico. Podemos estar diante de um processo de transformação epistemológica, assim como os que a escrita e a imprensa protagonizaram. As práticas de produção de conhecimento podem levar à própria mudança do conhecimento construído. Se as práticas de leitura online estão levando a configurações narrativas menos extensas, mas que, em contrapartida, oferecem diversos caminhos possíveis para a continuação da leitura, isso implica práticas de escrita e leitura autorais. Ainda posso destacar, dentro da potencialidade hipertextual, a prática de se narrar atrelada a outros textos e a diversas linguagens (audiovisual, imagética, interativa). Essa proposta de análise se enquadra, de forma tímida e humilde, nessa questão mais ampla: as práticas de escrita e leitura

hipertextuais estão configurando um novo paradigma epistemológico? As tecnologias digitais estão protagonizando uma nova relação entre sujeitos e saberes e, com isso, produzindo novas formas de produção/consumo de conhecimento?

Essa suspeita instiga esta pesquisa, no próximo capítulo realizo a análise da narrativa histórica escolar fixada na Educopédia, a partir das ferramentas teóricas aqui articuladas, busco pistas e novas perspectivas para o tema aqui brevemente traçado.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS DA HISTÓRIA NACIONAL NA WEB: O DESAFIO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DIGITAL

Este capítulo é destinado à análise empírica desta pesquisa, na qual busco estudar como a *narrativa histórica escolar* é configurada em ambientes virtuais de aprendizagem. Colocada a questão central desse estudo, é válido explorar seus desdobramentos a partir de uma breve síntese do quadro teórico construído. Faço isso para colocar de forma mais sucinta e clara articulações conceituais e teóricas realizadas ao longo capítulos anteriores.

A análise realizada trata o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural legitimado pelo compromisso de formação intelectual, sendo este, então, um espaço de disputa e negociação discursiva. Nesse sentido materiais didáticos são enunciados discursivos que expressam e constituem disputas sociais. Essa perspectiva, então, contextualiza minha análise na esfera do político, como uma investigação de como se dão processos de significação, que se apóia na teoria discursiva pós-fundacional.

Com um olhar mais específico, estou tratando processos de significação que se dão no currículo de história, reconhecendo este como uma esfera do conhecimento epistemologicamente distinta. O valor axiológico desta disciplina confere a esta grande relevância social, pois ela tem a especificidade de atribuir significados ao passado. Identidades, valores e projetos sociais são colocados em jogo no discurso histórico e quando trata-se de discursos veiculados na história escolar, essa dinâmica discursiva redimensiona-se face ao desafio de tornar-se inteligível para os alunos.

O recorte com o qual opero, permite afirmar que a História escolar, tem suas especificidades epistemológicas e axiológicas. Para operar nesse terreno e com o discurso histórico, contemplando tais especificidades, apropriei-me do conceito de *narrativa histórica* de Ricoeur (2012). Este oferece uma perspectiva potente para trabalhar com o tempo histórico em análises de processos de significação. É a partir da questão temporal, enfim, que a narrativa histórica escolar é analisada nesta pesquisa.

Tendo estabelecido meu objeto de análise, retomo agora o tema pelo qual comecei esta dissertação: as TICs. Estabelecendo um recorte na hipertextualidade, possível a partir das tecnologias digitais, trago a questão da *narrativa histórica escolar*

para ambientes hipertextuais. Buscando uma análise que contemple a especificidade desta modelidade de escrita/leitura, apropriei-me da ideia de *círculo hermenêutico* - também de Ricoeur (2012) - como uma aposta teórico-metodológica. É com esse suporte teórico que sustento a análise a seguir.

Na primeira seção deste capítulo, apresento e justifico o material selecionado para a análise: as aulas de História do Brasil da Educopédia voltadas a tratar dos últimos cinquenta anos. Essa escolha temática e temporal estabeleceu o recorte do material analisado nas quatro últimas aulas do currículo do nono ano do Ensino Fundamental.

Após a apresentação e justificativa da empiria, sigo com a análise do material, que é orientada por duas perguntas relativas à estrutura temporal configurada na narrativa histórica escolar fixada no currículo pela Educopédia: como a Educopédia articula presente, passado e futuro em seu processo de transposição didática? Como a experiência temporal dos alunos é mobilizada a partir da narrativa configurada nessa plataforma?

A análise das atividades é dividida em duas seções: uma focada na estrutura temporal didatizada no corpo textual da Educopédia, visando investigar como o tempo adquire inteligibilidade a partir desta plataforma; e outra voltada para analisar atividades que constroem a narrativa histórica e escolar utilizando páginas de *sites* hipertextuais. Analiso, portanto, a configuração da narrativa histórica escolar em duas perspectivas: uma perspectiva textual e uma hipertextual.

4.1 - A plataforma digital Educopédia: apresentando o campo empírico

Nesta primeira seção, dedico-me a justificar a escolha empírica e apresentar a Educopédia. Uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, ela foi desenvolvida pela parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) com o Oi Futuro (Instituto de Responsabilidade Social da Oi) e lançada em 2012 para a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Sendo a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a maior rede pública de ensino da América Latina, ela contém 1.074 escolas, 249 creches públicas, 118 Espaços de Desenvolvimento Infantil e outras 168 creches conveniadas. Essa estrutura emprega cerca de 42 mil professores e atende a 683.449

alunos⁴². Essa breve exposição quantitativa confere à plataforma grande alcance e relevância social.

Para fixar uma definição do que é a Educopédia, trago a descrição do próprio *site*:

A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. (...)

As atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, podcasts, mini testes e jogos, seguindo um roteiro pré-definido que obedece a teorias de metacognição. A plataforma visa melhorar a qualidade da experiência educacional, a partir da utilização das novas tecnologias e novas descobertas da neurociência, para a criação de um modelo pedagógico que melhor responda às demandas das crianças e jovens.⁴³

A partir da definição fixada na própria plataforma, é possível identificar a intenção de utilizar “novas tecnologias” para “atender às demandas das crianças e jovens”. Essa preocupação específica, somada ao alcance institucional e potencial – por estar disponível sem restrições na *Web* – fizeram da Educopédia uma empiria interessante para o objeto de análise desta pesquisa.

A versão 3.2.43.0⁴⁴ da Educopédia contém 128 aulas de História para o segundo segmento do Ensino Fundamental: são 32 aulas para cada ano, uma para cada semana do ano letivo, sem contar as voltadas para avaliações e revisões. Essas aulas estão disponíveis virtualmente para professores, alunos e visitantes. Além de disponível na Rede, elas são disponibilizadas em formato de *power point*, o que permite a possibilidade de serem utilizadas em sala de aula quando nela não há conexão à internet. Neste formato, no entanto, os *links* realizados com a Rede não são realizados.

Para a análise e apresentação da Educopédia, utilizo o Manual da Metodologia das Aulas Digitais da Educopédia⁴⁵ que orienta a elaboração curricular da plataforma.

⁴²Informação retirada do site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>, Acesso em set/2013.

⁴³Disponível no link: <http://www.educopedia.com.br/educopedia/aula/oquee>. Acesso em set/2013.

⁴⁴Versão vigente em abr/2014.

⁴⁵Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/downloads/manualeducopedia.pdf>. Acesso em set/2013

Nele, a estrutura e a metodologia das aulas são fixadas, explicadas e justificadas para os responsáveis pela produção das aulas. A proposta metodológica e estrutural curricular constitui uma fonte proveitosa para a apresentação da plataforma. Dessa forma, com fins ilustrativos, faço uma síntese do modelo de aula elaborado nesse manual.

Com relação ao processo metodológico proposto para a elaboração da Educopédia, as aulas são divididas em cinco “momentos”. A seguir, recupero a apresentação de cada um utilizando-me do próprio Manual para defini-los.

O Primeiro Momento é significado pelos termos “revisão, apresentação, justificativa e diagnóstico” (Manual da metodologia da aulas digitais da Educopédia, p. 6):

Durante o Primeiro Momento da aula digital, o objetivo do Educopedista é garantir que as atividades propostas relembrem a etapa anterior com conceitos vistos pelo aluno, preparem-no para a associação do novo conteúdo apresentando-o como forma de fomentar a curiosidade e promover a oportunidade de motivar o aluno para a investigação. Além disso, as atividades devem justificar a importância do aprendizado desse conteúdo com demonstração significativa do conceito a ser trabalhado, instigando o aluno sobre o que ele sabe a respeito do referido assunto, fazendo-o refletir sobre o que será discutido. E, ao final, apresentar, por meio dessa reflexão, o que se pretende ensinar. (p. 9)

Seguindo, o Segundo Momento objetiva a “construção de conhecimento superficial e checagem”:

Durante o Segundo Momento da aula digital, o Educopedista deve preocupar-se em levantar os elementos básicos para a formação do novo conceito, fazendo abordagens didáticas diferenciadas e buscando a verificação dos conteúdos pertinentes à elaboração do conhecimento básico. Assim, o aluno conseguirá estabelecer associação com novos elementos que serão trabalhados na próxima etapa (3º momento).

Promover a tomada de consciência do aluno por meio da apresentação superficial do tema, garantindo que, quando ele entrar em contato com o tema central da aula, tenha subsídios necessários para compreendê-la.

Por fim, deverão ser realizadas as verificações dos conceitos básicos, para a preparação ao aprendizado específico ao qual a aula se destina. (*idem*. p. 14)

No Terceiro Momento, busca-se a “construção de conhecimento aprofundado e checagem”, sendo neste que a temática central da aula é trabalhada.

Durante esse momento da aula digital, a intenção é que o aluno tenha contato com o tema principal da aula, devendo participar da desconstrução e reconstrução dos conceitos.

É o momento em que haverá o aprofundamento e a apresentação das relações que se pretende fazer, apresentando o conceito aprofundado e ressaltando esse momento como de reflexão sobre o que está sendo descoberto, e a relação com os elementos básicos levantados no momento anterior (2º Momento). (*idem* p. 17)

O Quarto Momento é focado no “desafio do aluno, com atividades complexas de produção”, visando à aplicação dos conteúdos estimulando a construção de conhecimento autônomo do aluno:

Neste momento, pretende-se apresentar propostas de aplicação e amplitude do conceito trabalhado até esta etapa da aula digital.

Entende-se que o quarto momento é o de apresentação de um desafio pedagógico para fomentar a aplicação do conceito trabalhado, fornecendo oportunidade para que o aluno construa com autonomia sua própria concepção sobre o conteúdo que estudou até aqui.

Devem ser sugeridas atividades de construção por parte do aluno e de interação com a proposta, trabalhando a capacidade de resolver o problema apresentado e levando como base os conceitos anteriormente trabalhados. (*idem* p. 19)

Por fim, o Quinto Momento consiste na fase de “resumo e ligação com a próxima aula”:

É o momento final da aula, em que o aluno deverá produzir um resumo do processo de construção do novo conhecimento.

É fundamental que o aluno compreenda o processo de desenvolvimento que o fez chegar a esse novo conceito, ou seja, que tenha consciência de todas as etapas que o levaram a chegar ao novo conhecimento.

É oportuno indicar que ele realize uma análise pessoal sobre as relações que foi capaz de fazer, relacionando o que ele tinha de elementos antes com o que tem de elementos neste momento.

Apresentar, ao final de tudo isso, a proposta do novo conteúdo como forma de relacionar ao próximo aprendizado, levantando as possíveis relações com a nova aula digital. (*idem* p. 21)

Essa proposta é permeada pela utilização de objetos de aprendizagem, que são definidos como “recursos utilizados para garantir o aprendizado nas aulas digitais. Assim, ilustrações, animações, vídeos, fotografias, jogos (games) e textos” (*idem* p. 5).

Para esse fim, foram feitas sugestões de aplicação de recursos em cada um destes momentos: no primeiro momento, poderia ser utilizada uma pergunta desafio, um vídeo, uma charge, uma ilustração e/ou uma animação; no segundo, cruzadinha, “arraste e solte”, caça palavras e/ou questionário; no terceiro, animação explicativa, animação interativa, sequência de ações e/ou caça pistas; no quarto, construção do objeto de aprendizagem e aplicação prática; e, no quinto, resumo, história em quadrinhos, construção sequencial, mapa conceitual, relatório, diagramas, e/ou desenhos. No entanto, mesmo que a produção dos professores regentes tenha seguido invariavelmente essa proposta metodológica, do ponto de vista teórico ela apresentou relativa autonomia: ficou a cargo dos professores a escolha das abordagens sobre os temas, que foram posteriormente revisados e validados.

Em relação ao direcionamento curricular, a Educopédia segue as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁴⁶. Essa proposta curricular trabalha com os conceitos de *Competências e Habilidades*. Mesmo que esta análise não se concentre na metodologia e nos conteúdos curriculares desta plataforma, compreender a definição da Educopédia desses termos é interessante para a compreensão dos objetivos das atividades analisadas. O Manual destinado aos elaboradores fixa:

No documento “Saeb⁴⁷ 2001: Novas Perspectivas” (2002), define-se competência na perspectiva de Perrenoud, como sendo:

- a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”;
- as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (*idem* p. 36)

Ainda a partir do SAEB, o conceito de habilidade apropriado pela Educopédia refere-se “ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (*idem* p.36). Portanto, a noção de habilidade é referente à operacionalização do conhecimento. Cada aula e atividade devem explicar no planejamento as habilidades a se aprender pelo aluno, o que faz desse tópico item relevante para a compreensão dos objetivos pedagógicos das

⁴⁶Disponíveis em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=798881>. Acesso em dez/2013.

⁴⁷Sistema de Avaliação da Educação Básica.

práticas curriculares analisadas.

Em função do que foi discutido no capítulo anterior, estabeleci dois critérios para seleção da empiria. O primeiro é espacial e o segundo, relativo à questão temporal. Espacialmente escolhi trabalhar com temática da história nacional, pois esses apresentam maior possibilidade de referências da esfera cultural do aluno no tema histórico tratado nas aulas.

Em relação ao segundo, tendo em foco o objetivo de analisar a significação do presente do aluno/leitor na narrativa histórica escolar, busquei maior proximidade temporal entre a temática das aulas e o tempo do leitor, pois esta supõe maior necessidade de se relacionar os dois presentes que me interessam: o hegemonizado na configuração narrativa da história nacional da Educopédia e o que é contemporâneo ao do leitor. Acredito, ainda, que a escolha desse recorte temporal permite operar com temas sobre os quais o elaborador das atividades tende a ter um maior acervo de fontes multimidiáticas, pois corresponde a um período no qual as tecnologias audiovisuais já existiam e estavam cada vez mais populares no Brasil.

Desse modo, utilizei como critérios para selecionar as aulas da Educopédia, os conteúdos correspondentes ao presente mais recente fixado nesse texto curricular, o que me levou ao período correspondente ao Regime Militar brasileiro, que tem início em 1964 e fim em 1985. Assim a empiria desta pesquisa “composta pelo conjunto das atividades relacionadas às quatro últimas aulas de História do 4º segmento do Ensino Fundamental. Elas serão tratadas por Aulas I, II, III e IV, correspondendo, respectivamente, às Aulas 29, 30, 31, e 32 do 9º ano⁴⁸. Descrevo a seguir, de forma sintética os conteúdos, objetivos, competências e habilidades mobilizados s em cada aula.

A Aula I (“O contexto do golpe e sua consolidação”) é a de número 29 no planejamento curricular da Educopédia e trata do golpe e sua consolidação. Ela é composta por 20 atividades e *slides*. Seus objetivos gerais consistem em “situar contextualmente o golpe militar de 1964 ocorrido no Brasil; Refletir sobre os conceitos de: ditadura, estado de sítio e segurança nacional; Perceber os interesses dos EUA na implantação de ditaduras de direita no continente americano e como o governo norte-

⁴⁸ Os slides dessas aulas compõe os anexos I, II, III e IV.

americano apoiou esses governos ditatoriais” (Anexo I, slide 2).

A Aula II (“As manifestações sociais e a ditadura”) trata dos movimentos artísticos e culturais ocorridos no período ditatorial em 20 atividades e 29 slides. As competências e habilidades envolvidas consistem em “entender a importância da cultura no contexto de defesa da democracia e na luta contra o autoritarismo” (Anexo II, slide 2). Nesta aula digital, temas como manifestações populares, músicas de protesto e censura são os elementos que configuram os núcleos da narrativa fixada, apresentando diversas atividades que mobilizam vídeos de músicas da época como objetos de aprendizagem.

A Aula digital III (“Cone Sul: outros golpes contra a democracia”) coloca o contexto ditatorial brasileiro em perspectiva, comparando alguns de seus elementos com os de outras ditaduras do Cone Sul. Os regimes trabalhados são o brasileiro, o chileno e o argentino, e as manifestações sociais de oposição são retratadas ao longo da narrativa. Os objetivos desta aula são:

Compreender o contexto político-social que tornou possível a implantação de ditaduras militares em diversos países da América Latina.

Analisar as principais características das ditaduras militares instauradas na Argentina, Brasil, Chile.

Desenvolver atitudes de valorização da liberdade de expressão, de pensamento e aos direitos humanos. (Anexo III, slide 4)

Por fim, a Aula IV (“O estabelecimento da democracia no Brasil”) tem como temática o fim do regime ditatorial e o estabelecimento da democracia no Brasil. Esta aula é a única das quatro que apresenta distinção entre os objetivos apresentados para os alunos na aula digital e a seção das “competências e habilidades envolvidas” do Plano de Aula. Na apresentação inicial, os fins da Aula fixados são “discutir a transição do regime militar para o regime democrático no Brasil; Compreender a necessidade e a possibilidade da participação popular na decisão dos rumos políticos do país” (Anexo IV, slide 2). Enquanto isso, as competências e habilidades selecionadas para esta Aula são: “Caracterizar o processo de retomada da democracia no Brasil; Identificar e utilizar o conceito democracia; Perceber a importância da participação popular para a

consolidação da redemocratização no Brasil” (Plano de Aula IV, p. 2)⁴⁹.

A partir dessa breve apresentação de meu acervo empírico, é possível antecipar o potencial dessa amostragem para a análise da configuração da estrutura temporal de narrativas históricas escolares em ambientes virtuais de aprendizagens. Sua configuração curricular, então, constitui uma fonte potente para a análise de como a Escola está se reelaborando em função de – interpretações de – demandas sociais centradas nas TICs.

Fixar a análise em AVAs não somente recupera a questão da narrativa histórica escolar como tempo-espço onde se dão processos de significação específicos, mas também a reelabora em função da especificidade da configuração curricular a partir objetos de aprendizagens digitais. Essa perspectiva é potente para a interpretação de como a narrativa histórica é elaborada a partir das TICs e suas ferramentas intelectuais. Existem especificidades epistemológicas nesse processo em relação à elaboração impressa? Nesse sentido, as aulas digitais elaboradas para a Educopédia constituem uma amostragem interessante para este debate.

4.2 - Temporalidades fixadas nessa ferramenta

Algumas questões norteiam esta análise da narrativa fixada nas aulas da Educopédia: como o tempo histórico é estruturado? Como presente, passado e futuro são acionados na narrativa? Qual o *presente* didatizado na Educopédia? Como ele se relaciona com temas da contemporaneidade? Como esta plataforma elabora seu *tempo histórico*? Nesta primeira seção, deter-me-ei apenas à análise textual, deixando questões que emergem com o advento do hipertexto para a próxima seção.

A análise realizada consistiu em avaliar todas as atividades das aulas selecionadas. Optei por expor esse processo a partir das conclusões, evitando desse modo uma exposição muito longa e repetitiva, em função de atividades que são semelhantes a partir dos critérios desta investigação. Para construir meus argumentos, então, trago atividades que considere exemplares.⁵⁰

O primeiro apontamento que realizo é relativo a como o presente do aluno/leitor

⁴⁹ Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=192> Acesso em dez/2013.

⁵⁰ Como afirmado na introdução, todo o conteúdo analisado está nos anexos da dissertação.

é representado na narrativa destas aulas. Temáticas acerca da ditadura civil-militar compõe essas quatro últimas aulas do currículo do Ensino Fundamental. Isso faz com que processos históricos pós-ditadura, ou pós 1985, sejam trabalhados em sua relação com episódios do regime militar. Não existe, então, uma problematização específica do período 1985-2014, isto é do *presente*, que é contemporâneo dos alunos/leitores e elaboradores dessa ferramenta..

Referenciar o *tempo presente*, significando o passado a partir de seus elementos, é um recurso muito utilizado na estrutura narrativa das aulas analisadas. Nessas, o tempo é estruturado de forma diversa, pois, embora a organização curricular das temáticas das aulas siga à linearidade cronológica considerada tradicional, a abordagem dos temas não se limita a esse modelo de configuração narrativa. Dentro do corpo textual da Educopédia, ignorando, por hora, seus *hiperlinks*, as aulas seguem uma proposta temática, tratando eventos e processos históricos a partir de temas. Por exemplo, a discussão acerca de ditadura e democracia serve como contexto para problematizar os episódios do regime ditatorial brasileiro, que tem início em 1964, e de regimes semelhantes que se instauraram no Cone Sul neste mesmo período.

A temática da *democracia* é tratada nas quatro aulas para a abordagem de diversos conteúdos históricos. É notável como ela é fixada hegemonicamente como princípio necessário, o que permite observar como o jogo do tempo e da linguagem se desenvolve a partir do caráter axiológico e político do Currículo. Por exemplo, a oposição entre ditadura e democracia é problematizada em diversas atividades, servindo como pano de fundo para se trabalhar eventos históricos pontuais, como os governos dos presidentes, os Atos Institucionais, a repressão política, manifestações de protesto, censura, o contexto da Guerra Fria. Como exemplo, trago a Atividade 3 da Aula 1, que demonstra como a temática da democracia é tomada como ponto de partida da narrativa que tem como tópico central o Golpe de 1964.



Acima temos em destaque três presidentes do Brasil na época da ditadura: Castelo Branco, Médice e Costa e Silva. Temos também três presidentes do Brasil democrático: Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff.

Qual a diferença entre um governo democrático, como o que temos hoje em dia, e governo ditatorial, como o que tivemos em entre 1964 e 1985?

(Anexo I, Slide 3)

Nesta atividade, o *presente* é associado à democracia e o *passado*, ao regime ditatorial. Dessa maneira, esta narrativa histórica escolar relaciona, em sua introdução, elementos da contemporaneidade com o passado que será estudado. O presente e o passado estão representados e personificados na figura presidencial. A discussão acerca da ditadura/democracia é mediadora entre o presente do aluno/leitor e sentido de passado elaborado na narrativa. Estudar o passado para compreender o presente, nesta atividade, é equivalente a estudar a ditadura para entender a democracia atual.

A atividade acima trata o governo ditatorial *sob o signo do outro*⁵¹, enfatizando a descontinuidade com o atual regime democrático. O objetivo é valorizar a democracia e os direitos civis conquistados ao fim do regime. Na atividade seguinte (Atividade 4), é tratada a relevância dessa diferenciação, como demonstra o texto abaixo:

Durante o período de ditadura militar, o povo não podia votar para escolher seu presidente e era proibido de se manifestar contra aquilo que desagradasse politicamente, e quem ousava protestar, muitas vezes era preso, torturado e morto.

⁵¹ Essa modalidade de significação é abordada no Capítulo 3

Os tempos mudaram e hoje vivemos em uma república democrática, mas é importante entendermos quais as circunstâncias nos levaram à ditadura, pois somente conhecendo o nosso passado que poderemos entender o nosso presente para construirmos um futuro melhor! (Anexo I, Slide 4)

No Plano de Aula 1, que traz orientações para os docentes acerca desta atividade, fica evidente o objetivo de significar o regime ditatorial como uma experiência a ser lembrada, para que não se repita no futuro. Elas orientam a reflexões acerca das condições do passado, que conduziram a esse episódio, e as do presente, de forma análoga.

O professor deverá discutir com sua turma a importância de entendermos as circunstâncias que nos levaram à ditadura e como ela se manteve no Brasil. O professor poderá levantar algumas questões reflexivas, como por exemplo: Existe na sociedade atual condição para uma nova ditadura? Por que? (Plano de Aula 1, p. 11)⁵²

Inicialmente, tratado como outro tempo, passa a ser problematizado como análogo, quando é utilizado para refletir sobre a sociedade brasileira contemporânea. A articulação entre passado, presente e futuro fica explícita na Atividade 4, e essa é feita em defesa de princípios democráticos. A temática *ditadura/democracia* é fixada na narrativa para estimular a reflexão do aluno acerca de rupturas e continuidades entre a sociedade brasileira atual e a daquele período.

No entanto, a estrutura narrativa que é fixada nessas aulas da Educopédia não é homogênea, pois, enquanto esses exemplos trazidos apresentam narrativas que partem do *presente dos alunos* e retornam a ele, determinadas intrigas históricas são fixadas a partir do chamado “modelo tradicional” linear. A proposta de uma narrativa temática não abandona necessariamente a linearidade tradicional. Ela estabelece uma narrativa que não é limitada à ordenação cronológica linear, significando o passado histórico de forma articulada com o presente dos alunos/leitores e com expectativas de futuro que são fixadas hegemonicamente. Os marcos temporais, entretanto, são enfatizados a partir de vídeos, textos e atividades.

Por exemplo, os textos utilizados para significar um conceito, ilustrar um contexto, ou ainda revisar conteúdos trabalhados previamente, não rompem com

⁵²Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=192> Acesso em dez/2013.

explicações nas quais a temporalidade narrativa acompanha a linearidade cronológica. Ou seja, a chamada narrativa tradicional, ou a explicação a partir de uma temporalidade linear, não é apagada. Em geral, as questões de múltipla escolha destas aulas constituem exercícios de fixação de conteúdo, considerados tradicionais. A atividade 5 da Aula 4 é um exemplo de atividade que fixa marcos temporais.

QUESTIONÁRIO

1 – Os cinco presidentes que governaram o Brasil durante o Regime Militar foram respectivamente:

- ☐ João Goulart, Castelo Branco, Costa e Silva, Geisel e Médici.
- ☐ Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo.
- ☐ Costa e Silva, Médici, Geisel, Figueiredo e Collor.
- ☐ Janio Quadros, Costa e Silva, Castelo Branco, Médici e Geisel.

Responder

(Anexo IV, Slide 5)

A atividade acima tem como objetivo fixar o nome dos presidentes durante o regime ditatorial e a ordem cronológica de seus governos. Nenhuma problematização ou reflexão acerca do conteúdo é exigida do aluno nessa tarefa, apenas a ciência de determinados marcos temporais e como localizá-los cronologicamente.

A ordenação temporal cronológica aparece também no corpo textual da Educopédia. A narrativa da aula 4 é exemplar nesse sentido. Após uma revisão acerca das manifestações contra o regime ditatorial brasileiro, do conceito de democracia e da relevância da participação política do cidadão, a narrativa trata de eventos históricos nos moldes tradicionais. Apresento o corpo textual de quatro slides sequenciais que narram o fim do milagre econômico até a campanha das Diretas Já.

ATIVIDADE 11: O fim do milagre econômico brasileiro

Em 1974 a economia brasileira começa a declinar. O “milagre econômico”, desenvolvido durante o governo do presidente Médici (1969-1974), chegava ao fim.

Uma grave crise econômica começava a assolar o custo de vida dos brasileiros. (*Atividade 11, Anexo IV, Slide 16*)

ATIVIDADE 12: A sociedade civil entra em cena

Durante o governo do presidente Geisel (1974-1979) diversos setores da sociedade civil (sindicatos, igrejas, associação de moradores, estudantes) se reorganizavam e ganhavam força.

Em 1978, os metalúrgicos de uma fábrica em São Bernardo do Campo (SP), entraram em greve. O movimento se estendeu a outras cidades e teve repercussão em todo o país. (Atividade 12, Anexo IV, *Slide 17*)

ATIVIDADE 13: O início da abertura política

A restauração da democracia no Brasil seguiu um caminho difícil, com avanços e recuos.

Durante o governo Figueiredo (1979-1985), a Lei da Anistia foi aprovada e uma reforma partidária permitiu a volta do pluripartidarismo. (Atividade 13, Anexo IV, *Slide 18*)

ATIVIDADE 14: A campanha das Diretas Já

Entre os últimos meses de 1983 e abril de 1984, o Brasil foi agitado por um dos maiores movimentos populares de sua história: a campanha das Diretas Já.

Este movimento buscava estabelecer as eleições diretas para presidente da República no Brasil. (Atividade 14, Anexo IV, *Slide 19*)

No exemplo acima, o fim do milagre econômico, as manifestações sociais que ocorreram durante o Governo Geisel, o avanço gradual da abertura política e a Campanha das “Diretas Já” são fixados como marcos históricos que explicam o fim do regime ditatorial⁵³. Essa organização narrativa linear apresenta tais marcos sob uma lógica de causa e consequência que simplificam o processo de abertura política. O fim do milagre econômico culminou no fim do regime ditatorial quase que em um “efeito dominó”.

Os eventos estudados nas três aulas anteriores (questões sociais brasileiras, o contexto internacional, manifestações culturais e políticas) não são trazidos como elementos explicativos desse processo. O presente dos alunos, também, não é acionado nessa intriga e não o será por todo o restante da aula. Os exercícios de fixação desta aula tem como objetivo o reforço de marcos temporais, fixando sentidos desse processo histórico sem vínculo à vivência dos alunos, significando esse conteúdo sob o *signo do outro*, de um *passado morto*.

Acredito ser possível concluir, então que Educopédia não rompe radicalmente com estrutura narrativa histórica tradicional, mas a subverte quando apresenta formas

⁵³Tais atividades são complementadas por Links que levam a vídeos, imagens e textos de outros *sites*. Esses, no entanto, não alteram a estruturação temporal que é fixada na narrativa da aula.

heterogêneas de estruturação. Nestas últimas, o tempo histórico é construído a partir de referenciais identificáveis na vivência dos alunos. O propósito axiológico do conhecimento escolar leva a uma reafirmação dos princípios defendidos na proposta curricular, e essa estruturação temporal narrativa legítima e significa o passado a partir desses princípios. O passado é diversas vezes relacionado ao *presente dos alunos* e a algum preceito que é significado como necessário para a construção *um futuro melhor*.

Passado, presente e futuro, portanto, não são ordenados exclusivamente de forma linear na configuração da narrativa. O presente dos alunos é acionado em diversos momentos de modo a garantir inteligibilidade e necessidade à narrativa histórica escolar. Para ilustrar essa interpretação, remeto-me às atividades selecionadas anteriormente: as Atividades 3 e 4 da Aula 1 (Anexo I, Slides 3 e 4).

Na Atividade 3, o presente do aluno é representado a partir de figuras presidenciais, sendo elas conectores narrativos que articulam a ideia de democracia à vivência dos alunos. Se, nesse exemplo, o presente é significado a partir de uma ruptura com o passado – a ruptura figurada na transição entre ditadura e democracia –, na atividade seguinte (Atividade 4), o *presente* é problematizado a partir da possibilidade ou não da instauração de um regime ditatorial. Dessa forma, está se buscando identificar semelhanças entre o *passado da ditadura* e o *presente da democracia*.

Outro exemplo que considero interessante para analisar como o presente dos alunos está sendo acionado na narrativa histórica desta plataforma é a Atividade 7 da Aula 3 (Anexo III, Slide 11). Para opor a ideia de democracia a de ditadura, essa atividade apresenta dois *links*: um direciona para uma página textual que define ditadura como oposto à democracia; outro leva a um vídeo do escritor José Saramago problematizando a ideia de Democracia, confrontando-a com o que se toma por democracia atualmente. Segundo ele, a democracia em que vivemos é deficiente. Trago, na citação abaixo, um trecho transcrito do discurso do escritor, disponível no *Youtube* (fonte utilizada pela Educopédia), para ilustrar sua ideia.

Tudo se discute neste mundo, menos uma única coisa não se discute. Não se discute a democracia. A democracia está aí, como se fosse uma espécie de santa no altar, de quem já não se espera milagres. E não se repara que a

democracia em que vivemos é uma democracia sequestrada, condicionada, amputada.⁵⁴

Saramago argumenta que o poder decisório das populações de países democráticos se limita à escolha dos governantes de seus países, mas ignora a escolha de representantes de órgãos internacionais que coordenam a política em escala mundial. Segundo ele, grandes órgãos mundiais, com influência internacional, muitas vezes com mais poder do que a grande maioria dos países, não são democráticos. Nesse sentido, ele está problematizando a noção de um presente democrático.

Essa atividade ilustra bem como o presente dos alunos é problematizado em narrativas históricas. Nesse sentido, é possível que o professor trabalhe rupturas e continuidades entre o período ditatorial e o presente. A plataforma oferece elementos para o debate em sala acerca do cenário político em que os alunos se inserem.

A discussão a partir de temas permite que essas aulas analisadas referenciem diretamente o presente dos alunos, articulando o momento histórico trabalhado com a realidade que o aluno vive e justificando essa perspectiva com o horizonte de expectativa que a plataforma fixa, que ilustra em diversos momentos o caráter axiológico curricular⁵⁵. A articulação entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa é realizada a partir de uma necessidade do presente do aluno. A legitimidade curricular, nesse caso, é colocada para o aluno a partir de questões que influenciam em sua vivência, relativas ao seu presente.

A potência de se colocar o *presente do aluno* como mediador entre passado e futuro faz dele o ponto de partida e o ponto de chegada da narrativa. Problematisa-se o mundo reconhecido pelos alunos a partir eventos passados e se projeta um futuro de acordo com questões do *presente do aluno*. Dessa forma, a narrativa parte do **viver** para significar o passado e retorna ao *viver* para projetar um futuro.

Considero que essa proposta de estruturação temporal é frutífera, pois não constrói uma relação com o passado desvinculada o presente. Isso não implica um abandono completo da linearidade cronológica ou da valorização de marcos históricos temporais, mas tende oferecer outras possibilidades de equacionamento entre passado e

⁵⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1nePkQAM4w>. Acesso em: 07 jan 2014

⁵⁵Nestas aulas, os princípios democráticos e a defesa dos direitos humanos aparecem como demandas de nosso tempo presente em exemplos e exercícios repetidas vezes nas quatro aulas selecionadas.

futuro tendo como mediação o presente do aluno/leitor. Nesse sentido, marcos cronológicos são fixados na narrativa, tendo atividades específicas para tal, assim como textos que reproduzem a chamada narrativa tradicional. Isso se mostra presente em atividades com questões de múltipla escolha, corpos textuais que fixam definições e sítios a que a Educopédia se liga. Não se trata, portanto, de um “abandono do tradicional”, no entanto, a análise permite afirmar que ela não se limita a esse modelo narrativo, apresentando formas alternativas de estruturação temporal para fins didáticos.

4.3 – A configuração narrativa histórica escolar hipertextual: leituras a partir do círculo hermenêutico de Ricoeur.

Nesta seção, analisarei as narrativas históricas escolares hipertextuais. Nas aulas recortadas, só se encontra um *hyperlink* que direciona para dentro da plataforma da Educopédia⁵⁶, o que significa que a narrativa interna da Educopédia não é construída, de modo geral, a partir dessa amostragem. No entanto, ela se liga a sítios que são hipertextuais, o que permite uma análise dos vínculos que a Educopédia realiza. Essas ligações não problematizam ou fazem qualquer ressalva ao conteúdo dos espaços a que ela se *linka*. Seus conteúdos são utilizados como enunciados curriculares, sendo, portanto, significados como *currículo* pela Educopédia. A partir disso, considero esses *sites* como constituintes da Educopédia.

Tomo como exemplar a Atividade 1 da Aula I (“O contexto do golpe e sua consolidação”), que tem por objetivo recapitular os temas abordados nas aulas anteriores. Para isso, ela apresenta dois *links* que levam ao sítio *Infoescola* (<http://www.infoescola.com>). Selecionei o hipertexto que trata do Governo de João Goulart (Jango) em função de seu potencial para a análise proposta.

⁵⁶ Para relembrar o conteúdo sobre manifestação cultural, a Atividade 1 da Aula 3 contém um *link* que leva à Atividade 9 da Aula 2, que fixa uma definição desse conceito.

João Belchior Marques Goulart, ou simplesmente **Jango**, como era conhecido, governou o país de setembro de 1961 a março de 1964. Nasceu em São Borja, no Rio Grande do Sul. Entrou para a política com o apoio de seu conterrâneo e amigo particular, Getúlio Vargas.

Seu primeiro cargo público foi como Deputado Federal, em 1950. Logo depois foi Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio no segundo governo de Vargas. Como Ministro, ele concedeu muitos benefícios aos trabalhadores, inclusive aumentou o salário mínimo em 100%, fato que provocou sua renúncia, pois desagradou a muitos empresários.

Jango venceu duas eleições como Vice-presidente da República, sempre pelo PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). A primeira vitória foi como segundo de Juscelino Kubitschek, em 1955. Após cinco anos, foi eleito vice de Jânio Quadros.

Parlamentarismo

Com a renúncia do Presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, João Goulart deveria assumir o governo. Mas partidos da oposição, como a UDN (União Democrática Nacional) e os militares tentaram impedir a sua posse. Nesta ocasião, Jango, que era tido como simpatizante do comunismo, estava em visita oficial à China (país comunista).

O Governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, cunhado de Jango, encabeçou a chamada Campanha da Legalidade, a fim de garantir o direito previsto na Constituição de 1946 de que na falta do Presidente, assume o candidato eleito a vice.

Brizola foi às rádios conclamando a população para que se manifestasse a favor de Jango. Ele conseguiu o apoio do Comando Militar do Rio Grande do Sul e também de líderes sindicais, de movimentos estudantis e de intelectuais.

A solução encontrada pelo Congresso Nacional foi instaurar o sistema Parlamentarista, no qual o poder do Presidente fica limitado. Ele indica, mas pouco interfere nas ações dos Ministros. No dia 07 de setembro de 1961 Jango tomou posse. O Primeiro Ministro indicado foi Tancredo Neves, do PSD (Partido Social Democrata) mineiro.

Em janeiro de 1963 houve um plebiscito (consulta popular), para que se decide sim ou não pela continuidade do Parlamentarismo. Com 82% dos votos, o povo optou pelo fim deste sistema de governo e pela volta do Presidencialismo.

Plano econômico

Jango adotou uma política econômica conservadora. Procurou diminuir a participação de empresas estrangeiras em setores estratégicos da economia, instituiu um limite para a remessa de lucros das empresas internacionais e seguiu as orientações do FMI (Fundo Monetário Internacional).

Contudo, o Presidente sempre foi maleável com relação às reivindicações sociais. Em Julho de 1962, os trabalhadores organizaram o CGG (Comando Geral de Greve), convocando uma greve geral. Conquistaram com este movimento um antigo sonho dos funcionários: o 13º salário.

Com o fim do Parlamentarismo, restavam ainda três anos de mandato para João Goulart. Elaborado pelo economista Celso Furtado, o Presidente lançou o Plano Trienal, que previa geração de emprego, diminuição da inflação, entre outras medidas para pôr fim à crise econômica. Porém, o plano não atingiu os resultados esperados.

Reformas de base

Jango acreditava que só através das chamadas reformas de base é que a economia voltaria a crescer e diminuiria as desigualdades sociais. Estas medidas incluíam as reformas agrária, tributária, administrativa, bancária e educacional.

Em um grande comício organizado na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, Jango anunciou a mais de 300 mil pessoas que daria início as reformas e livraria o país do caos em que estava vivendo.

Este comício, entretanto, foi mais um motivo para que a oposição o acusasse de comunista. A partir daí houve uma mobilização social anti Jango.

O Golpe Militar

A classe média assustada deu apoio aos militares. Alguns dias depois do comício, foi organizada a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, com o objetivo de dar apoio aos militares. No dia 31 de março de 1964, os militares se reuniram e tomaram o poder, com apoio dos Estados Unidos.

Jango não resistiu. Deixou o governo e se refugiou no Rio Grande do Sul. De lá, foi para o exílio no Uruguai e na Argentina, onde morreu aos 57 anos, vítima de um infarto.

Esse hipertexto contém 12 ligações com outros textos, fixados nos seguintes termos: Juscelino Kubitschek; Jânio Quadros; UDN (União Democrática Nacional); Constituição de 1946; Parlamentarista; Precidencialismo; FMI; Celso Furtado; Plano Trienal; reformas de base; desigualdades sociais; Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Os *hiperlinks* “conhecido”, “Rio”, “orientações” e “tributária”, são publicitários, não tendo qualquer objetivo pedagógico, o que levanta outras questões para o campo do currículo.

Estabelecendo meu foco no caráter hipertextual da Educopédia, considero que os *hiperlinks* funcionam como bifurcações da narrativa, permitindo que a leitura siga por outros caminhos. Ele permite a reconfiguração do conhecimento escolar quando no processo de refiguração. Então, o aluno tem a possibilidade de configurar a narrativa que está sendo interpretada e é ele quem vai atribuir fechamento a essa. Recuperando Ricoeur, se a *mimesis* 2 é a responsável pela configuração textual e nela o autor organiza os elementos dentro de uma lógica narrativa e atribui fechamento a ela, na configuração hipertextual esse processo de elaboração é mais dinâmico, pois oferece ao leitor a possibilidade imediata de tomar outros caminhos ao longo da leitura e de conferir um fechamento alternativo à narrativa. Portanto, as subjetividades do leitor podem modificar completamente a temática da narrativa na *mimesis* 3. A partir dessa hipótese, não seriam as TICs mais do que ferramentas ou recursos didáticos na medida em que elas impactam os processos de produção e distribuição do conhecimento?

Em relação às especificidades da narrativa histórica, nota-se que múltiplas temporalidades podem ser mobilizadas na configuração da leitura. Se o texto em questão for lido sem se considerar os *hiperlinks*, ele adota a tradicional linearidade temporal, mas se o leitor tomar um caminho diferente ele pode trazer para sua leitura temporalidades diversas. No exemplo apresentado, o leitor tem a possibilidade de configurar sua leitura a partir dos *links* que estão disponíveis no texto. Hipoteticamente, ele tem a possibilidade de voltar sua leitura instantaneamente para o contexto de elaboração da Constituição de 1946, subvertendo a ordenação temporal do texto, que segue sua narrativa para o contexto de crise da legalidade.

Da mesma forma, o leitor poderia continuar sua leitura pela ligação que se localiza na expressão “desigualdades sociais”, cujo tópico apresenta dados atuais, problematizando a desigualdade social como um problema do presente nacional. A

leitura pode ocorrer a partir de fragmentos textuais; sendo assim, a totalidade conferida pelo autor ao texto não corresponde, necessariamente, à totalidade da leitura que o leitor irá fazer.

Se, voltando ao exemplo hipotético, um leitor clicar no *link* “Constituição de 1946” em função de um interesse acerca de constituições nacionais, ele pode seguir por outros caminhos de leitura, como nos *links*, “Constituição de 1937” ou “Constituição de 1967”. O leitor, então, também é responsável por configurar sua organização narrativa. No caso do leitor/aluno, isso implica a necessidade de reflexões acerca das práticas e dos objetivos curriculares. Utilizar hipertextos em enunciados curriculares pressupõe maior autonomia do aluno frente ao currículo? Como o hipertexto pode ser frutífero para os objetivos disciplinares da História Escolar? Que obstáculos ele impõe ao processo ensino/aprendizagem?

Acredito que, em narrativas hipertextuais, é exigida uma maior autonomia do leitor, o que para a esfera escolar significa uma questão necessária de ser problematizada. A perspectiva da teoria ricoeuriana me parece frutífera para interpretar a comparação entre refiguração/apreensão de textos e hipertextos. No capítulo 1, apresentei autores que defendem que uma mudança sensível entre a leitura textual e hipertextual é a intensidade da configuração narrativa do leitor durante o processo de refiguração. Se a troca entre textos pode acontecer de forma instantânea e sem a perda de sentido, existe a possibilidade de práticas de leitura multitextual ocorrerem de maneira mais intensa.

A partir das reflexões de Ricoeur, aponto, então, a possibilidade de leitura dos impactos dos hipertextos no processo ensino/aprendizagem sob o prisma do *círculo hermenêutico* e da configuração narrativa. Se na M2 a elaboração narrativa textual se dá por meio da organização lógica em uma estrutura temporal, a elaboração dos *links* em uma narrativa hipertextual não constitui uma segunda elaboração relacional? A configuração dos *links* de um texto com outros faz parte do processo de autoria, no sentido que organiza elementos da narrativa, mesmo que sejam possibilidades de saída do texto. O responsável por essa elaboração tem questões para lidar e escolhas para fazer nesse processo. Como uma narrativa pode se vincular a outra sem perder sentido para o leitor? Que textos corroboram o sentido que o texto que está sendo configurado fixa? Que termos/temas serão selecionados como possibilidade de continuação de

leitura?

Construir as relações que o texto vai fazer com outros textos altera a própria noção de totalidade da narrativa, pois pode-se falar em uma totalidade hipertextual, uma totalidade que a rede de textos conectados tem. Isso permite que o leitor seja responsável por uma seleção e organização em sua leitura. Ele pode estender sua leitura por diversos caminhos. A próxima página, fazendo um analogia ao livro, não é escolhida pelo autor do texto ou pelo organizador do livro, mas pelo leitor.

Dessa forma, as análises de atividades hipertextuais apontam a possibilidade de interpretação de dois momentos de organização narrativa entre textos, realizada, em um primeiro momento, pelo autor do hipertexto e, em um segundo momento, pelo leitor, ao seguir pelos caminhos oferecidos ao longo do hipertexto. Isso implica questões para a elaboração narrativa (M2) e para a leitura narrativa (M3). Limitei-me, nesta reflexão, ao hipertexto, no entanto essa problemática ganha proporções mais amplas se realizada a partir de ferramentas de pesquisa disponíveis na *Web*, que expandem a possibilidade de leitura massivamente, ainda na mesma plataforma. Não irei me aprofundar nesta temática, mas acredito que ela atribui urgência a esse debate para o campo do Currículo, tendo em vista que tais ferramentas estão (re)configurando práticas sociais e formas de produção/consumo de conhecimento.

A narrativa da História do Brasil que foi vista nos exemplos trabalhados nesta pesquisa demonstra que os textos fixados nesses *sites* são, em geral, factuais e lineares, reproduzindo o “tradicional” das narrativas históricas. O corpo do texto apresenta uma linearidade temporal tradicional, embora o hipertexto permita uma leitura que não seja necessariamente linear. *Hiperlinks* de temas transversais se colocam nesta narrativa, oferecendo a possibilidade de continuidade de leitura em eixos temáticos. Assim, a configuração que é oferecida ao leitor permite a estruturação temporal narrativa – “o que vem depois do que”.

Ao trazer a questão temporal da narrativa para os exemplos de hipertextos utilizados pela Educopédia, é necessário enfatizar que a plataforma só é responsável pelo *link* com esses, ou seja, ela somente estabelece a relação com o sítio, sem ter controle sobre as relações que este realiza ou sobre alterações no conteúdo da página. Ela se apropria de páginas hipertextuais disponíveis na *Web*, e isso, por um lado, permite múltiplas formas de organização curricular em AVAs, mas, por outro, impõe aos

educadores a necessidade de problematizar outros elementos narrativos, que ficam evidentes com essa forma alternativa de configuração.

Uma das questões que destaco é relativa à ideia de fronteira discursiva, apresentada no Capítulo 2. Essas doze bifurcações do hipertexto, que é fixado como curricular pela Educopédia, levam a outras tantas, expandindo indefinidamente o currículo da Educopédia a todo o conteúdo do *Infoescola*, assim como a todo conteúdo a que esse sítio se *linka*. Utilizar *sites* da *Web* como enunciado curricular torna necessária a sua problematização como fonte.

Na seção do Plano de Aula I *Orientações sobre a utilização dos objetos de aprendizagem*, referente à Atividade atividade em foco, o seguinte texto figura “consta dois links que direcionam para textos que apresentam um ‘resumão’ sobre diversos conteúdos relacionados a aula anterior. A partir dos textos, o professor poderá relembrar os conteúdos já trabalhados” (Plano de Aula I, p.5). Tomando essas orientações como enunciados discursivos modelares de práticas pedagógicas, é possível considerar que o *Infoescola* é significado como currículo por essa atividade. Se o *Infoescola* é um sítio que se apresenta como pedagógico⁵⁷, é relevante apontar que parte de seu conteúdo não obedece necessariamente aos critérios para tal definição, como constatado com a presença de anúncios publicitários, por exemplo.

Essa questão se torna mais grave na Atividade 15 da Aula III (Anexo III slide 19), na qual, para definir a Operação Condor, a atividade se vincula à página da *Wikipédia* referente ao episódio⁵⁸:

Você já ouvir falar da **Operação Condor**?

Não! Então, clique no link abaixo e **entenda** como essa cooperação entre o órgãos de repressão do Cone Sul funcionava... (Atividade 15, Anexo III ,slide 19, grifo meu)

Nessa página, que contém mais de 50 *hyperlinks*, a narrativa é construída de forma colaborativa e não tem necessariamente propósitos pedagógicos, diferente do *Infoescola*. No plano de aula, não foi encontrada qualquer orientação nesse sentido para

⁵⁷ Não procurei os critérios de elaboração do material do *Infoescola*, pois o objetivo não é averiguar os conteúdos que a Educopédia está mobilizando, mas que questões se impõem quando se articulam *sites* ao currículo.

⁵⁸ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o_Condor. Acesso em: 07 abr 2014.

os professores acerca dos sites. Quando a Educopédia apresenta uma página da *Wikipédia* como solução para a questão que é lançada a partir do comando resolutivo “entenda”, ela está atribuindo valor de verdade às informações dessa página.

Significá-la como curricular sem nenhuma metodologia ou objetivo específico claro para o aluno pode inferir uma expansão indiscriminada do currículo. A *Wikipédia*, como já apontado no Capítulo 1, é um site colaborativo, ou seja, seu conteúdo é reescrito pelos próprios leitores, com pouca regulação. Isso implica uma possível equivalência de currículo ao senso comum.

A teoria pós-fundacional apresenta possíveis ferramentas de leitura para uma interpretação discursiva da Educopédia. Todo processo de significação necessita de um limite, de uma fronteira que determine o que “é” e o que “não é”, mesmo sendo esses precários e instáveis, pois são constantemente negociados. É neste sentido que os processos de significação operam a partir da lógica da equivalência e diferença, selecionando os significantes que ficam dentro e fora da fronteira. Segundo Laclau (2006), caso haja uma expansão indeterminada do processo de assimilação discursiva, um processo de esvaziamento de sentido toma lugar. Então, se todo o conteúdo da *Wikipédia* – um acervo gigantesto que é construído colaborativamente, de forma pouco regulada e cresce a cada dia – é curricular, a identidade discursiva de *currículo* é enfraquecida. Nessa perspectiva, o sentido de currículo é esvaziado quando os critérios para dignificar algo como curricular são mais abrangentes. Problematizar, portanto, como conteúdos da Rede são curricularizados, é uma questão potente para a própria definição definição do que é *currículo* e do que é *escolar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa histórica escolar apresenta uma fonte para compreensão do presente, assim como uma proposta constituinte do presente e potencialmente modeladora do futuro. Sua análise oferece pistas sobre como a História é configurada na esfera escolar. Essa problemática, que se coloca entre questões da História científica e do campo curricular, adquire especificidades quando trazida para o espaço virtual. A narrativa elaborada de forma digital, como um *born digital* apresenta questões próprias que merecem uma investigação específica. Como a narrativa histórica escolar é configurada em ambientes virtuais de aprendizagem? Como o tempo, elemento incontornável para essa configuração, é operacionalizado em narrativas hipertextuais? Nesse sentido, a construção do quadro teórico desta pesquisa constitui uma proposta para a leitura desse processo em sua singularidade.

A aposta no conceito de *narrativa* de Ricoeur para a análise da estruturação temporal em textos da História Escolar, seguindo estudos de Gabriel (2003, 2006, 2012) e Gabriel & Monteiro (2014), ofereceu uma chave de leitura potente para os enunciados discursivos fixados no currículo. A partir da análise das aulas selecionadas da Educopédia, foi possível identificar formas heterogêneas de estruturação temporal.

Se determinadas atividades claramente adotavam uma estrutura temática, com a preocupação de significar o conteúdo trabalhado a partir de referências do presente dos alunos, outras fixavam uma narrativa tradicional, linear e sem estabelecer uma relação de necessidade entre o conteúdo histórico e questões contemporâneas. A intenção de uma História Escolar que fuja da chamada narrativa tradicional se mostra nas aulas analisadas. No entanto, aspectos da escrita hipertextual não aparecem como protagonistas de propostas pedagógicas.

O ciberespaço não é problematizado enquanto fonte histórica ou espaço discursivo, sendo apenas utilizado como acessório explicativo ou ilustrativo. Nesse sentido, a especificidade digital que é explorada é o caráter hipermediático da *Web*, utilizado em seu potencial ilustrativo. Os hipertextos a que a Educopédia se *linka* são utilizados como textos, não havendo atividades que trabalhem com a possibilidade de uma leitura não-linear.

A não-problematização dos *hyperlinks* realizados pela Educopédia levanta uma

problemática relativa à identidade discursiva do currículo. A extensão curricular a *sites* hipertextuais borra a fronteira curricular e, por vezes, significa como currículo páginas que são colaborativas e não apresentam objetivos pedagógicos (como a Wikipédia). Isso levanta questões para o campo curricular e para a História escolar. Como curricularizar *sites* hipertextuais? Como é possível explorar as aberturas fixadas nos hipertextos para os objetivos pedagógicos? Que procedimentos e critérios podem ser adotados para uma leitura histórica e crítica do ciberespaço?

A proposta de adaptação do círculo hermenêutico proposto por Ricoeur pode oferecer um caminho fecundo para a interpretação da escrita e leitura hipertextual. Mesmo com um recorte empírico que não permitia uma análise de todas as etapas dos *círculo*, acredito que o exercício reflexivo realizado aponta para possibilidades de avanço do debate para o campo. Aposto, portanto, na potencialidade de se tomar reflexões acerca da elaboração narrativa para a criação de procedimentos didáticos que permitam uma leitura hipertextual crítica.

Esta perspectiva apresenta caminhos possíveis para o avanço deste debate no campo. Como é possível estruturar o tempo de forma inteligível utilizando hipertextos? Como explorar a potencialidade dessa nova modalidade narrativa para a configuração da narrativa histórica escolar? Que cuidados são necessários ao se expandir o currículo a narrativas hipertextuais? Que critérios devem ser estabelecidos para que páginas da *Web* sejam fixadas como curriculares? Como explorar o oceano informacional que a Rede comporta como fonte para a História escolar? Como utilizar as ferramentas digitais que surgem todos os dias para atingir os objetivos dessa disciplina? Como problematizar a Internet historicamente como uma fonte de informações e conhecimento?

Nesse sentido que aposto na potência do estreitamento do diálogo entre as contribuições teóricas das pesquisas em ensino de história, em particular aquelas que focalizam a estrutura temporal (narrativa na perspectiva do ciclo hermenêutico) desse conhecimento, e os estudos das tecnologias no que tange a sua potencialidade em propor novas configurações, cartografias espaço-temporais.

Trabalhar o ciberespaço de forma crítica se torna cada vez mais incontornável para educadores e professores. Um professor de História que não historiciza e problematiza o bombardeio de informações que a Internet promove de forma indiscriminada se afasta de seu primeiro objetivo: formar cidadãos historicamente

críticos. Muitas das mudanças não dependem de *softwares* pedagógicos específicos, mas de uma mudança na perspectiva docente frente às novas ferramentas cognitivas que estão disponíveis.

Enfim, concluo esta dissertação apontando para a relevância de uma leitura crítica de desdobramentos das TICs em processos de produção de conhecimento e de configuração discursiva, pois esses levanta questões sociais e epistemológicas. Considero que essas não são apenas recursos ou ferramentas didáticas, mas tecnologias que podem implicar mudanças epistemológicas quando interferem em processos de construção/apreensão de conhecimento. Ainda, desdobramentos sociais e culturais são cada vez mais nítidos na sociedade brasileira, em função da rápida expansão dessas tecnologias em território nacional. Leituras analíticas e críticas das TICs tornam-se, então, cada vez mais relevantes para o campo do Currículo, tendo em vista a íntima relação deste com questões relativas a conhecimento e a questões sociais.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Rosane. Cabeças digitais: um motivo para revisões na prática docente. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio, 2006.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2013.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004

BITTENCOURT, Circe Maria F. Propostas curriculares de História: continuidade e transformações, In: BARRETO, Elba (Org.). *Currículo no ensino fundamental*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

CASSAB, Mariana. **A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros**. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 23, p. 225-251, maio/ago. 2010 .

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). **Representações – Contribuição a um debate interdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Editora Aique, 1991.

COMTE, Augusto. **A filosofia positiva e o estudo da sociedade**. In: *Teorias da história*, edição: Patrick GARDINER, 90-100. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DWYER, Tom et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação e Sociedade** [online]. 2007, vol.28, n.101, p. 1303-1328. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0328101.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2013.

FREITAS, Maria T. de A. - **Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet** In FREITAS, Maria T. de A. & COSTA, Roberto C. - **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Editora Autentica, Belo Horizonte, 2005.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**, In Revista Educação e Sociedade, Ano XXI, dezembro, 2000.

GABRIEL, Carmen. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em ‘tempos pós’**. In: CANDAU, V.M & MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

_____. **O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas**. XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

_____. **Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur**. In: Revista Brasileira de História, vol. 32, nº 64, 2012.

_____. **Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteiras no campo do currículo**. In: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte. 2010^a.

_____. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.

GABRIEL, C. T. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o**

campo do currículo em “tempos pós”. in CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

GABRIEL, C. T. e COSTA, W. da. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis.** Educação & Realidade, v. 36, n. 1, p. 127 – 146, janeiro / abril, 2011.

GABRIEL, C. T e FERREIRA, M. S. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo.** In: LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012

HALL, S. **A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo.** Educação & Realidade, v. 22, n.2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

HARTOG, François. **"Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo".** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

_____. **Tempo e história: como escrever a história da França hoje?.** História Social. Campinas. Nº 3. 127-154. 1996.

HOWARTH, D. **Discourse (Concepts in the Social Sciences)** Bukingham: Open University Press, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto Editora; PUC, 2011.

LACLAU, E. **La razón populista.** 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

_____. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia uma radicalización de la democracia.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LEGEY, L-R e ALBAGLI, S. **Construindo a sociedade da informação no**

Brasil: uma nova agenda. *DataGramaZero* □ *Revista de Ciência da Informação*, v.1, n.5, out. 2000. Disponível em: <<http://www.dgz.org.br>>. Acesso em jan/2014.

LEMOS, André. **Olhares sobre a cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Editora 34, São Paulo/SP, 1999.

LOPES, Alice C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. **Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo** in: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, pp. 50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elisabeth. **O pensamento curricular no Brasil.** in: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

LUCCHESI, Anita. **Digital History e Storiografia Digitale: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011).** Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Programa de Pós-graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MACEDO, E. **Currículo como espaço espaço-tempo de fronteira cultural.** in: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 maio/ago, 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em mar/2013.

_____. **CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder** in: *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, PP. 98-113, Jul/Dez 2006b.

_____. **Currículo e Hibridismo: Para Politizar o Currículo como Cultura.** *Educação em Foco* [UFJF]. Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar./fev., 2003. p. 13-30.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade** [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 769-789. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2013.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia**

política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v.24, n.48, 2004.

MOMIGLIANO, Arnaldo. **Raízes Clássicas da Historiografia Moderna.** Bauru, SP: Edusc, 2004

MONTEIRO, A. M. F. C. & PENNA, F. de A. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.** Educação & Realidade, v. 36, n. 1, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo. (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da Disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 2008.

PAVANATI, Iandra; SOUSA, Richard Perassi de. Ensino de História, educação, tecnologia e cibercultura. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: < http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300412565_ARQUIVO_HistoriaDigital_Anpuh2011.pdf > Acesso em: 01 de agosto de 2013.

PRETTO, N. **Desafios para a educação na Era da Informação: O presencial, a distância, as mesmas políticas de sempre,** in BARRETO, R. G. Tecnologias Educacionais e Educação a Distância. Editora Quartet, Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras.** Em: < <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbel1.htm> >. Acesso em: 17 de dezembro de 2012.

PRETTO, N. ; RICCIO, N. C. R. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais**. Curitiba, Educar, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. Tese (doutorado). Orientadora: Carmen Teresa Gabriel. – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

_____. **Tempo, História e Compreensão Narrativa em Paul Ricoeur**. Juiz de Fora: Locus, [v. 12, n. 1, 2006](#).

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves. **No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia**. Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

ROSENZWEIG, Roy & BRIER, Steven. **Historians and Hypertext, Is It More Than Hype**. AHA Perspectives, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo. Uma introdução crítica**. Porto Editora, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed, 2ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VELASCO, Diego Bruno. **“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”,**

“Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História?

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação 2013.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação poética do século XIX.**

Tradução de José Laurênio de Melo. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

ANEXOS

ANEXO I – Aula 1

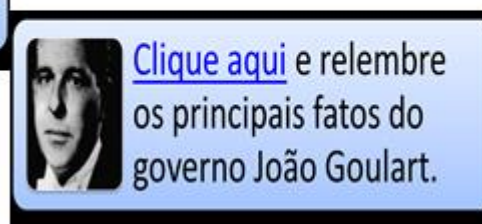
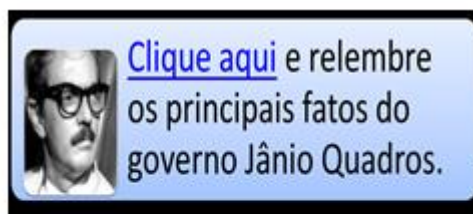
- Slide 1



Atividade 1: Relembrando

Na Última aula, estudamos o tema 'Jânio, Jango e a crise pré-64'. Vimos o contexto em que se deu no Brasil o governo destes presidentes.

Clique nos links abaixo e relembre os principais acontecimentos dos governos dos presidentes Jânio Quadros e João Goulart



- Slide 2



Atividade 2: Apresentação inicial

O Regime Militar foi instaurado no Brasil por um golpe de Estado em 31 de março de 1964. Este regime perdurou até a abertura política, em 1985 e foi um tempo de autoritarismo, perseguição policial e militar, prisão e tortura de quem era contra o sistema.

Nessa aula, você estudará 'O contexto do golpe e sua consolidação'.

Ao final dessa aula, você saberá:

- Situar contextualmente o golpe militar de 1964 ocorrido no Brasil.
- Refletir sobre os conceitos de: ditadura, estado de sítio e segurança nacional.
- Perceber os interesses dos EUA na implantação de ditaduras de direita no continente americano e como o governo norte-americano apoiou esses governos ditatoriais.

Bom Trabalho!

- Slide 3



Atividade 3: Pergunta-desafio



Acima temos em destaque três presidentes do Brasil na época da ditadura: Castelo Branco, Médice e Costa e Silva. Temos também três presidentes do Brasil democrático: Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Qual a diferença entre um governo democrático, como o que temos hoje em dia, e um governo ditatorial, como o que tivemos em entre 1964 e 1985?

- Slide 4



Atividade 4: Por que isso é importante?

Durante o período de ditadura militar, o povo não podia votar para escolher seu presidente e era proibido de se manifestar contra aquilo que desagradasse politicamente, e quem ousava protestar, muitas vezes era preso, torturado e morto.

Os tempos mudaram e hoje vivemos em uma república democrática, mas é importante entendermos quais as circunstâncias nos levaram à ditadura, pois somente conhecendo o nosso passado que poderemos entender o nosso presente para construirmos um futuro melhor!



- Slide 5



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

1 – No dia 31 de março de 1964, um levante apoiado pela camada mais conservadora da população brasileira executou com sucesso um golpe de Estado e retirou o poder das mãos do presidente da República. O governante deposto pelas Forças Armadas em 1964 foi:

- A) João Figueiredo;
- B) Júlio Prestes;
- C) João Goulart;
- D) Jânio Quadros.

- Slide 6



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

2- Em que ano o Regime Militar terminou no Brasil?

- A) 1991;
- B) 1969;
- C) 1985;
- D) 1977.

- Slide 7



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

3- João Goulart, presidente desposto com o golpe militar de 1964, era herdeiro político de qual governante brasileiro?

- A) Getúlio Vargas;
- B) Tancredo Neves;
- C) Costa e Silva;
- D) Geisel.

- Slide 8



Educopédia

Atividade 6: Momento de reflexão

Montesquieu afirmou:

"O pior governo é o que exerce a tirania em nome das leis e da justiça"



O termo 'tirania' é definido pelo dicionário como: *"Governo autoritário, que não respeita as liberdades individuais e sobre o qual os governados não exercem controle"*.

Podemos então, classificar o governo ditatorial como um governo **tirano**.

Mas será que a população toda percebia a tirania? Será que o cidadão comum, que trabalha para sobreviver, percebia o quanto estava sendo tiranizado? É possível ser tiranizado sem perceber?

Refleta um pouco e discuta com seu professor e seus colegas de classe!

- Slide 9



Educopédia

Atividade 7: Antecedentes do Golpe

Como você já viu, João Goulart, o "Jango", foi presidente do Brasil de 1961 a 1964. Inicialmente, tomou posse em um sistema Parlamentarista, no qual seu poder de Presidente ficava limitado, fato que mudou em 1963, quando, após um plebiscito, o Brasil voltou aos moldes tradicionais de presidencialismo.

Em seu governo, Jango propôs uma série de Reformas de Base.

"Sob essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas... O carro-chefe das reformas era, sem dúvida, a reforma agrária que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais."

(http://opdoo.fgv.br/producao/dos_sies/jan_goulartigos/NaPresidenciaRepubblica/As_reformas_de_base)



Presidente João Goulart.

Para aprofundar ainda mais seus conhecimentos sobre as propostas reformistas do governo de João Goulart, assista ao vídeo ao lado:



Refleta um pouco: o Brasil atual, na sua opinião, também precisa de reformas? De que tipo?

- Slide 10


Educopédia

Atividade 8: E Começa a Ditadura...

A postura de João Goulart na presidência, defendendo um "golpe de reformas" desagradou a muitos. Jango também tentou decretar estado de sítio no país. Em alguns noticiários se intensificaram os boatos de que o então presidente preparava um golpe de Estado. No decorrer do governo de Jango, intensificou-se o medo da implantação de um [regime comunista](#) no Brasil, de modo que em 31 de março de 1964 um golpe militar, com o apoio dos EUA e de boa parte da elite financeira do Brasil, afastou Goulart da presidência e impediu que as reformas pretendidas se tornassem uma realidade.

Apartir daí, teve início um novo período na história brasileira: **DITADURA!**

Você sabe o que é estado de sítio? Pesquise na internet o que é e se o Brasil já decretou estado de sítio alguma vez.

Anote suas em considerações em seu caderno!

Clique no link abaixo e veja todos os presidentes da fase ditatorial do Brasil e as principais características de cada governo:



- Slide 11


Educopédia

Atividade 9: Ditadura X Democracia

Ditadura

↓

Regime autoritário em que os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário estão nas mãos de uma única pessoa ou grupo de pessoas.

Democracia

↓

Regime político que se caracteriza pela liberdade de votar no candidato que se tem vontade e pela divisão dos poderes.

Clique no link ao lado e veja a função dos 3 poderes em um governo democrático:



Clique no link ao lado e saiba um pouco sobre a história do voto e da participação popular na política brasileira:



Anote em seu caderno o que você entendeu sobre a participação popular na política do período ditatorial.

Agora, clique no link ao lado e monte a imagem. Depois reflita com a sua turma o seu significado:



- Slide 12



Atividade 10: A Participação Norte Americana no Golpe Brasileiro

A ditadura no Brasil também deve ser vista como resultado do cenário político internacional, uma vez que na década de 60, vivíamos um contexto de Guerra Fria, onde Estados Unidos (capitalista) e União Soviética (socialista) disputavam mercados e zonas de influência.



Os Estados Unidos temiam que o comunismo, já uma realidade em Cuba, se alastrasse para o Brasil e para o restante da América, logo ajudaram os militares no golpe que manteria um governo capitalista e de direita no Brasil.

Clique no link ao lado e assista a um trecho do documentário ["O Dia que durou 21 Anos"](#), sobre a participação dos EUA no golpe de 1964.



- Slide 13



Atividade 11: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

1. A ditadura no Brasil significou para os EUA:
 - A) A manutenção de um importante aliado na América;
 - B) A possibilidade de uma revolução socialista aos moldes de Cuba;
 - C) A fortificação do modelo comunista de governo;
 - D) A manutenção de um território de pequeno porte na América;

- Slide 14



Atividade 11: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

2. O Golpe de 1964 teve suporte político de um governo que lutava contra os regimes socialistas em diversos países do mundo. A ditadura militar submeteu o Brasil a um regime alinhado politicamente a qual país?

- A) Inglaterra;
- B) Itália;
- C) Alemanha;
- D) Estados Unidos.

- Slide 15



Atividade 11: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

3. Estavam entre as reformas pretendidas por João Goulart:

- A) Reformas fiscal, urbana, administrativa e religiosa, com a saída da igreja católica do país;
- B) Reformas urbanas somente;
- C) Reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa e agrária;
- D) Reformas fiscal, urbana, administrativa e legal, uma vez que pretendia transferir a capital federal para Brasília.

- Slide 16



Atividade 11: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

4. Principais personagens no golpe de 1964:

- A) Igreja;
- B) Militares;
- C) Getulistas;
- D) Comunistas.

- Slide 17



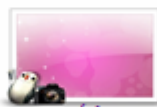
Atividade 12: Segurança Nacional

Surgiu no contexto da Guerra Fria, como instrumento anticomunista e foi adotado pelo governo militar brasileiro. A ideia da doutrina de segurança nacional era combater os supostos inimigos da nação.

Forneceu base para a instalação de um Estado forte e de uma ordem social rígida.

Durante a ditadura no Brasil, milhares de pessoas foram presas, torturadas e mortas.

Clique no link abaixo e veja os tipos de tortura mais utilizados:



Agora, assista a um vídeo com o relato de um torturado daquele período:



Com o intuito de ser a instituição responsável pela inteligência e repressão do governo, os militares criaram o Destacamento de Operações de Informações (DOI), subordinados ao Centro de Operações de Defesa Interna (CODI). Suas ações repressivas estavam em acordo com a Doutrina de Segurança Nacional.

- Slide 18


Educopédia

Atividade 13: Atos institucionais

Os Atos Institucionais foram normas elaboradas de 1964 a 1969, que legitimaram as ações dos militares, fortalecendo o regime ditatorial.

Para saber mais sobre cada um dos 17 atos institucionais, clique no link abaixo:



Em 1968, o mais duro golpe de repressão e censura foi ativado com a oficialização do AI-5.

Com base no que você leu, reflita e responda: De que forma podemos relacionar a imagem abaixo ao AI5?



- Slide 19


Educopédia

Atividade 14: Milagre Brasileiro

Entre os anos de 1969 e 1973 ocorreu um grande crescimento econômico, que ficou conhecido como **milagre econômico brasileiro**. Nesse período houve uma contradição: por um lado a economia crescia ao ponto de se criar a ideia de um **Brasil potência**. Por outro lado, houve aumento da concentração de renda e da pobreza.

Clique no link abaixo e assista ao vídeo:



Com base no que você assistiu, responda: Quais as causas do Milagre Brasileiro?

Curiosidade:

Em 1970, o Brasil venceu a copa do mundo de futebol! O tricampeonato elevou o moral dos brasileiros e reforçou a imagem do Brasil como potência.



- Slide 20



Atividade 15: Imagens da Ditadura

Agora que já viu e analisou bastante material sobre ditadura, responda:

Como a imagem abaixo pode ser relacionada com a ditadura no Brasil?



Clique no link ao lado e veja mais algumas imagens relacionadas ao período ditatorial brasileiro:



Agora, ache algumas palavras referentes ao período estudado:



- Slide 21



Atividade 16: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

1. Em 1968, o regime militar tornou-se ainda mais rígido, e os direitos civis e políticos da população ficaram mais restritos pelo decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Quem era o presidente militar que governava o Brasil em 1968?

- A) Costa e Silva;
- B) Castello Branco;
- C) Ernesto Geisel;
- D) Garrastazu Médici.

- Slide 22



Atividade 16: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

2. Durante quatro anos da ditadura militar, a economia brasileira cresceu, em média, 11,2% ao ano. O período ficou conhecido como "milagre econômico" e ocorreu entre os anos:

- A) 1965 e 1969;
- B) 1969 e 1973;
- C) 1973 e 1977;
- D) 1968 e 1972.

- Slide 23



Atividade 16: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

3. Qual destes órgãos era responsável por escolher e trabalhar com quaisquer informações que fossem consideradas uma ameaça ao governo militar?

- A) DOPS;
- B) SNI;
- C) DOI;
- D) CODI.

- Slide 24



Atividade 16: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

4. Os cinco presidentes do regime militar são respectivamente:

- A) João Goulart, Castelo Branco, Costa e Silva, Geisel e Médici;
- B) Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo;
- C) Costa e Silva, Médici, Geisel, Figueiredo e Collor;
- D) Janio Quadros, Costa e Silva, Castelo Branco, Médici e Geisel.

- Slide 25



Atividade 16: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

5. Qual a sequência de termos pode ser relacionada mais adequadamente a Ditadura militar no Brasil:

- A) Censura, tortura, exílio, autoritarismo, democracia;
- B) Censura, tortura, exílio, autoritarismo, repressão;
- C) Censura, patriotismo, democracia, autoritarismo, tortura;
- D) Liberalismo, democracia, soberania, militarismo.

- Slide 26



Atividade 17: Você está sendo desafiado

Leia atentamente o texto abaixo:

A História inspiradora de como um povo se rebelou e impediu os comunistas de tomarem conta de seu país.

Raramente uma grande nação esteve mais perto do desastre e se recuperou do que o Brasil em seu triunfo sobre a subversão vermelha. Os elementos da campanha comunista para a dominação – propaganda, infiltração, terror – estavam em plena ação. A rendição total parecia iminente... e então o povo disse: Não!

... Nos calendários dos chefes vermelhos do Brasil – assim como nos de Moscou, Havana e Pequim – as etapas para a conquista do poder estavam marcadas com um círculo vermelho: primeiro, o caos; depois, a guerra civil; por fim, domínio comunista total.

Havia anos que os vermelhos olhavam com água na boca o grande país ... A captura deste fabuloso potencial mudaria desastrosamente o equilíbrio de forças contra o Ocidente. Comparada com o ... [Brasil], a comunização de Cuba era insignificante. (1964, p.1, 5)

Podemos dizer que a verdade é uma questão de ponto de vista. Hoje em dia dizemos que o ano de 1964 foi marcado por um golpe no entanto, os militares participantes do golpe de 1964 afirmaram chamaram seu ato de "revolução" e diziam que seus objetivos eram restaurar a ordem e deter a ameaça comunista que, segundo eles, ameaçava o Brasil.

E você, o que acha? É correto falarmos em golpe ou seria melhor falarmos em Revolução?
Por que? Anote suas considerações em seu caderno!

- Slide 27



Atividade 18: Construindo um resumo

Escreva em seu caderno os principais pontos estudados na aula de hoje.



- Slide 28



Atividade 19: Educossíntese

Os governos de Jânio Quadros e João Goulart foram o início de uma crise política.

O medo do comunismo levou à instauração de uma Ditadura Militar no Brasil.

Ditadura é um sistema político moldado na censura e controle partidário.

Democracia é um sistema político baseado na participação política e voto direto.

Atos Institucionais foram decretos que legitimaram o governo dos militares.

A doutrina de Segurança Nacional concedeu as bases para perseguições e torturas.

Milhares de pessoas morreram ou desapareceram até a abertura política em 1985.

- Slide 29



Atividade 20: Na próxima aula...

Na próxima aula estudaremos:

'As manifestações culturais e a ditadura'.

Pense um pouco durante a semana:

Como jornalistas, artistas e intelectuais driblavam a censura imposta pela ditadura?

Para te ajudar um pouco em sua reflexão, assista ao vídeo com a música 'Alegria, Alegria':



FIQUE LIGADO E NÃO PERCA!

ANEXO II – Aula 2

- Slide 1



Atividade 1: Relembrando

Primeiramente, vamos relembrar o que aprendemos na última aula.

Na aula passada, você estudou o **contexto do golpe e sua consolidação**. Você aprendeu sobre o contexto histórico que levou a implantação de uma ditadura militar no Brasil.



Clique no ícone ao lado e reveja o conteúdo.

- Slide 2



Atividade 2: Apresentação inicial

Na aula de hoje, você vai aprender sobre **as manifestações culturais e a ditadura**. Ao final da aula, você deve:

- Entender a importância da cultura no contexto de defesa da democracia e na luta contra o autoritarismo.

Bons estudos!



- Slide 3



Atividade 3: Pergunta-desafio

Observe a imagem abaixo.



Esta imagem faz referência a um importante movimento cultural que surgiu no período da ditadura militar brasileira. *Você sabe que movimento foi esse? Você consegue identificar alguns músicos na imagem que são famosos até hoje no país?*

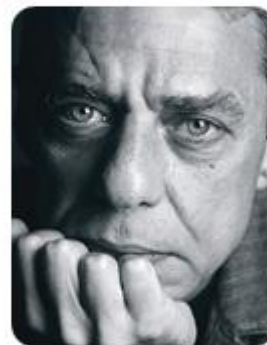
Se você não sabe as respostas, acompanhe a aula digital! Você logo saberá!

- Slide 4



Atividade 4 – Por que isso é importante?

As manifestações culturais durante a ditadura militar faziam críticas à censura, à tortura e a repressão imposta por determinados setores ligados ao governo. Na aula de hoje, *você vai aprender o que são manifestações culturais, alguns tipos de manifestações relacionadas à cultura e a arte no país, quais as principais críticas ao governo militar e como o povo respondia a estas manifestações.*



- Slide 5



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

1- Qual foi o último presidente do Brasil, antes da instauração do regime militar no país?

- a) Jânio Quadros
- b) João Goulart
- c) Juscelino Kubitschek
- d) Getúlio Vargas

- Slide 6



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

2- Como se denomina o movimento cultural que surgiu na década de 1960, a partir da mistura de manifestações culturais brasileiras e inovações estéticas radicais?

- a) Tropicalismo
- b) Bossa Nova
- c) Samba-Rock
- d) Swingue



- Slide 7



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

3- Grande compositor e cantor baiano, autor de músicas como "Alegria, Alegria" e "Triste Bahia". Estamos falando de:

- a) Chico Buarque
- b) Caetano Veloso
- c) Gilberto Gil
- d) Geraldo Vandré

- Slide 8



Atividade 6: Momento de Reflexão

Vamos fazer uma reflexão inicial. Qual a ideia central na charge abaixo? Quem é o "bicho" ao qual a charge se refere? De que forma as manifestações culturais poderiam unir o povo contra este "bicho"?

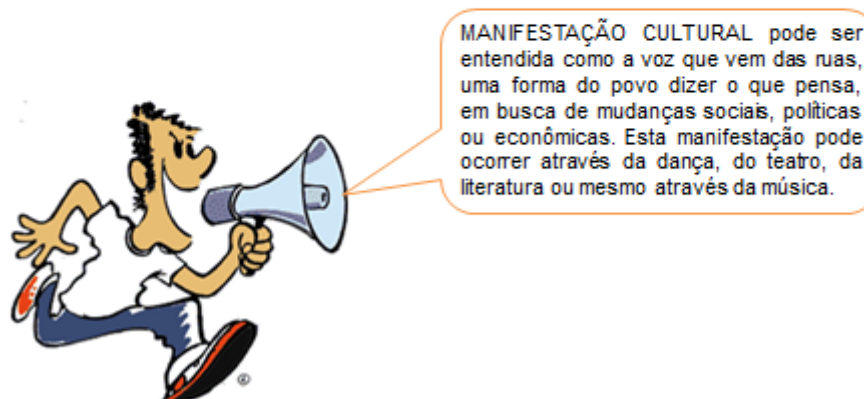


- Slide 9



Atividade 7: O que são manifestações culturais?

Vamos iniciar compreendendo o significado de **manifestações culturais**, que é o tema de nossa aula. Observe a imagem abaixo.



- Slide 10



Atividade 8: Músicas de protesto

Como você observou, as manifestações culturais também podem utilizar a música como forma de expressão. Você acha que a música pode ser utilizada para tentar mudar a realidade social? Vamos descobrir.

Acesse o link abaixo. Em seguida, *responda algumas questões em seu editor de textos*.



- 1- A partir de que momento histórico a música, como forma de protesto, ganhou popularidade?
- 2- Na década de 1960, quem foram os artistas brasileiros que criaram músicas de protesto?
- 3- Na sua opinião, quais assuntos as músicas feitas hoje em dia deveriam abordar?

- Slide 11



Atividade 9: Caminhando

Você percebeu que a música de protesto também foi utilizada no Brasil, especialmente durante a ditadura militar, na década de 1960? Vamos analisar uma destas músicas, conhecida como **Caminhando**, de Geraldo Vandré.

Acesse o link abaixo. Em seguida, reflita com seus colegas sobre as questões abaixo.



[Conheça outras músicas de protesto](#)

- Qual é o sentido da expressão "quem sabe faz a hora, não espera acontecer"?
- O que o artista quer dizer com o trecho "nas flores vencendo o canhão"?
- O que significa dizer que há "soldados armados ou não"? Quem são os não-armados?

- Slide 12



Atividade 10: Passeatas contra a ditadura

No mesmo ano que a música de Geraldo Vandré foi lançada, ocorreram, no Rio de Janeiro, várias **passeatas contra a ditadura militar**. É como se o povo tivesse resolvido seguir a estrofe: "caminhando e cantando e seguindo a canção". Vamos conhecer algumas destas passeatas.

Acesse o link abaixo. Em seguida, responda em seu editor de textos: *na sua opinião, qual passeata teve mais impacto na luta contra ditadura militar? Por quê?*



- Slide 13



Atividade 11: Educoquiz 2 – o que você aprendeu até aqui?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

1- De acordo com o que estudamos nesta aula, o que significa manifestação cultural?

- a) Conjunto de medidas, realizadas por determinados grupos sociais, visando melhorar as condições de educação e cultura da população.
- b) Movimento armado, realizado em grandes centros urbanos, para forçar mudanças políticas.
- c) Um conjunto de greves visando melhorias salariais e melhores condições de trabalho
- d) Uma forma do povo dizer o que pensa, em busca de mudanças sociais, políticas ou econômicas.

- Slide 14



Atividade 11: Educoquiz 2 – o que você aprendeu até aqui?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

2- Qual foi o conflito envolvendo os Estados Unidos que, na década de 1960, acabou levando a criação de várias músicas de protesto?

- a) Guerra do Golfo
- b) Guerra do Vietnã
- c) Guerra dos Sete Anos
- d) Guerra Civil Americana



- Slide 15



Atividade 11: Educoquiz 2 – o que você aprendeu até aqui?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

3- Durante a ditadura militar brasileira, foram criadas várias músicas de protesto. Identifique, nas alternativas abaixo, o cantor da música Caminhando (Pra não dizer que não falei das flores).

- a) Chico Buarque
- b) Gilberto Gil
- c) Geraldo Vandré
- d) Caetano Veloso

- Slide 16



Atividade 11: Educoquiz 2 – o que você aprendeu até aqui?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

4- A passeata dos 100 mil, envolvendo estudantes e intelectuais, realizada no dia 26 de junho de 1968, foi motivada especialmente pelo (a):

- a) Violência com que a polícia estava enfrentando os protestos nas ruas do Rio de Janeiro, que levou à morte de várias pessoas na chamada Semana Sangrenta.
- b) Desejo de obter maiores concessões do governo federal para a educação e incentivo para entrar nas melhores universidades.
- c) Falta de infraestrutura urbana no Rio de Janeiro, em especial nas regiões centrais, como Cinelândia, Avenida Rio Branco e Candelária.
- d) Saída de João Goulart do poder, sendo que o mesmo havia prometido as reformas de base e, fora do governo, não poderia cumprir.

- Slide 17



Atividade 12: A censura

Você deve estar se perguntando: os artistas podiam lançar suas músicas de protesto livremente? Não! Enquanto regime autoritário, a ditadura militar impôs uma **censura** muito rígida nas várias manifestações culturais que ocorreram no país.

Acesse o link abaixo. Em seguida, reflita: as imagens do vídeo representam bem a censura durante a ditadura militar? O que as músicas tocadas no vídeo têm em comum?



- Slide 18



Atividade 13: Nas entrelinhas

Sendo a censura uma marca forte do governo ditatorial, alguns músicos tinham que lançar músicas cujas letras continham mensagens de duplo sentido, para enganar o governo. Vamos conhecer uma destas músicas e seu genial compositor.

Acesse o link abaixo. Em seguida, responda em seu editor de textos: Qual a mensagem por trás da música? O que os cantores estão criticando?



[Confira a letra da música](#)

- Slide 19



Atividade 14: O Tropicalismo

Um forte movimento cultural, mas que não tinha como objetivo direto atacar a ditadura militar, foi o **Tropicalismo**. Mesmo assim, este movimento tinha como representantes artistas que foram duramente perseguidos pela ditadura, como Caetano Veloso e Gilberto Gil.

Acesse o link abaixo e *conheça mais sobre o tropicalismo*.



- Slide 20



Atividade 15: A memória em revista

As manifestações culturais durante a ditadura militar não ocorriam apenas através de músicas e estilos musicais. Havia revistas que faziam fortes críticas ao regime e cujos editores e desenhistas foram perseguidos e/ou censurados pelo governo militar.

Acesse o link abaixo. *Você reconhece o nome de alguns dos responsáveis pela revista?*



- Slide 21



Atividade 16: Educoquiz 3 – o que mais você aprendeu?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

1- O uso pelo estado de mecanismos para impedir a liberdade de expressão tem sua melhor definição na palavra:

- a) Greve
- b) Anistia
- c) Censura
- d) Prisão

- Slide 22



Atividade 16: Educoquiz 3 – o que mais você aprendeu?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

2- Cantor que foi duramente perseguido durante a ditadura militar. Para driblar a censura, criava letras que tinham duplo sentido. As composições "Cálice" e "Apesar de Você" são de sua autoria. Estamos falando de:

- a) Chico Buarque
- b) Gilberto Gil
- c) Geraldo Vandré
- d) Caetano Veloso

- Slide 23



Atividade 16: Educoquiz 3 – o que mais você aprendeu?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

3- Sobre o movimento musical brasileiro conhecido como Tropicalismo, assinale a alternativa INCORRETA:

- a) Foi um movimento musical, que também atingiu outras esferas culturais (artes plásticas, cinema, poesia).
- b) O tropicalismo teve uma grande influência da cultura pop brasileira e internacional e de correntes de vanguarda como, por exemplo, o concretismo.
- c) O tropicalismo inovou também em possibilitar um sincretismo entre vários estilos musicais como, por exemplo, rock, bossa nova, baião, entre outros.
- d) O movimento teve pouca influência na cultura artística brasileira, pois o objetivo não era fazer uma crítica direta à ditadura militar.

- Slide 24



Atividade 16: Educoquiz 3 – o que mais você aprendeu?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

4- Qual dos artistas abaixo NÃO pertencia ao movimento tropicalista?

- a) Tom Jobim
- b) Gal Costa
- c) Gilberto Gil
- d) Caetano Veloso

- Slide 25



Atividade 16: Educoquiz 3 – o que mais você aprendeu?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

5- Semanário brasileiro, editado entre 1969 e 1991 por autores como Ziraldo e Jaguar. Fazia grande oposição ao regime militar. Estamos falando do:

- a) Caras
- b) Pasquim
- c) Veja
- d) Contigo

- Slide 26



Atividade 17: Você está sendo desafiado

O desafio é o seguinte: acesse [este link](#) e escolha uma das músicas que serviram de protesto contra a ditadura militar. Em seguida, faça a leitura da letra, identificando a forma como o protesto foi realizado.



Ao fim, apresente suas conclusões para a turma. Se desejar, crie uma apresentação no powerpoint com seleção de imagens para este fim.

- Slide 27



Atividade 18: Construindo um resumo

Agora, escolha **10 palavras** relacionadas com o conteúdo que você aprendeu. Introduza estas palavras em um gráfico, como este mostrado abaixo.



- Slide 28



Atividade 19: Educossíntese

Veja se você citou em sua lista ao menos **5 palavras** que aparecem nos 10 pontos destacados abaixo. Se suas palavras não foram citadas aqui, discuta com seus colegas e verifique se elas se relacionam à aula.

- Manifestação cultural é uma forma do povo dizer o que pensa, através de vários meios.
- Uma das grandes manifestações foram as músicas de protesto, populares na época.
- Através da música Caminhando, Geraldo Vandré fez uma grande crítica ao governo militar.
- As passeatas contra a ditadura envolveram vários setores sociais, inclusive estudantes.
- A censura era um mecanismo autoritário com objetivo de impedir a liberdade de expressão.
- Para driblar a censura, artistas como Chico Buarque criavam canções com duplo sentido.
- O Tropicalismo foi um movimento que teve grande impacto na cultura brasileira.
- Alguns tropicalistas foram Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé e Torquato Neto.
- O Pasquim foi uma revista brasileira, de grande sucesso, que criticava o regime militar.
- Ziraldo, Jaguar e Millôr estavam entre os grandes responsáveis pelo sucesso da revista.

- Slide 29



Atividade 20: Na próxima aula...

O que aconteceu no fim da ditadura militar? Como passou a funcionar o governo quando o poder foi tirado dos militares? Quais foram as mudanças sociais e econômicas? O que os políticos na imagem abaixo estão comemorando?



Anexo III – Aula 3

- Slide 1



Atividade 1: Relembrando

Vamos relembrar o que você aprendeu na última aula?

Nas últimas aulas, você estudou **As manifestações culturais e a ditadura.**

Você estudou a importância da cultura no contexto de defesa da democracia e na luta contra o autoritarismo.

Conseguiu lembrar? Clique no ícone abaixo (aula 30-Atividade 9: O que são manifestações culturais?) relembre o conteúdo.



Bons estudos!

- Slide 2



Atividade 2: Apresentação inicial

Nesta aula, você vai compreender que entre os anos 1960 e 1970, a América Latina presenciou diversos golpes de Estado. O temor das manifestações sociais e do “comunismo” levou os militares a instaurar ditaduras na América Latina, sob o pretexto de tentar estabelecer a ordem social.

Ao final desta aula, você estará pronto para:

- **Compreender** o contexto político-social que tomou possível a implantação de ditaduras militares em diversos países da América Latina.
- **Analisar** as principais características das ditaduras militares instauradas na Argentina, Brasil, Chile.
- **Desenvolver** atitudes de valorização da liberdade de expressão, de pensamento e aos direitos humanos.

- Slide 3



Atividade 3: Pergunta-desafio

Na década de 1960, setores reacionários (conservadores) da sociedade e militares de muitos países latino americanos organizaram golpes para assumir o controle do Estado e impedir o fortalecimento dos movimentos sociais. Só para citarmos alguns exemplos: golpe civil militar no **Brasil** em 1964; no **Chile** e **Uruguai** em 1973; na **Argentina** em 1976.

Você saberia dizer qual o significado da expressão golpe de Estado?

Confira sua resposta clicando no link ao lado!



ATENÇÃO: os países que compõem o Cone Sul são: Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai.

- Slide 4



Atividade 4: Por que isso é importante?

As ditaduras militares na América Latina, a partir da década de 1960, promoveram uma verdadeira “limpeza” política. Esses regimes autoritários cometeram graves violações aos direitos humanos como interrogatórios mediante choques elétricos, ameaças psicológicas, afogamentos e outros tipos de torturas. Cassaram mandatos, suspenderam direitos políticos, sequestraram, torturaram, assassinaram e ocultaram os cadáveres daqueles que ousaram discordar de suas medidas, em nome da “segurança nacional”. Na Argentina, a Escola Superior de Mecânica da Armada (Esma), da Marinha, situada em Buenos Aires, justificava que não existia outra forma de identificar o “inimigo oculto” senão mediante a informação obtida através de torturas, para que fossem eficazes.

- Slide 5



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

Teste seus conhecimentos respondendo as perguntas abaixo.

1. O uso pelo estado de mecanismos para impedir a liberdade de expressão tem sua melhor definição na palavra:

- a) Anistia
- b) Censura
- c) Greve
- d) Prisão

2. A respeito da expressão “golpe de estado” é correto afirmar:

- a) O golpe de estado geralmente ocorre a partir das eleições populares.
- b) O golpe de estado ocorre necessariamente quando o governante que assume o poder é um militar.
- c) O golpe de estado ocorre quando um grupo ou um indivíduo assume o poder por meio da força armada.
- d) A prática de golpe de estado não interrompe o processo democrático

- Slide 6



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

2. A respeito da expressão “golpe de estado” é correto afirmar:

- a) O golpe de estado geralmente ocorre a partir das eleições populares.
- b) O golpe de estado ocorre necessariamente quando o governante que assume o poder é um militar.
- c) O golpe de estado ocorre quando um grupo ou um indivíduo assume o poder por meio da força armada.
- d) A prática de golpe de estado não interrompe o processo democrático

- Slide 7



Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

2. A respeito da expressão “golpe de estado” é correto afirmar:

- a) O golpe de estado geralmente ocorre a partir das eleições populares.
- b) O golpe de estado ocorre necessariamente quando o governante que assume o poder é um militar.
- c) O golpe de estado ocorre quando um grupo ou um indivíduo assume o poder por meio da força armada.
- d) A prática de golpe de estado não interrompe o processo democrático

- Slide 8



Atividade 6: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

3. Nas décadas de 1960 e 1970, setores conservadores da sociedade e militares de muitos países latino americanos organizaram golpes para assumir o controle do Estado e impedir o fortalecimento dos movimentos sociais. Qual foi o primeiro país do Cone Sul que teve suas instituições democráticas golpeadas?

- a) Bolívia
- b) Uruguai
- c) Chile
- d) Brasil

- Slide 9



Atividade 7: Momento de reflexão: Mas afinal o que é uma ditadura?

1 – Será que ditadura é o oposto de democracia?

2 – Quais motivos levaram a implantação deste regime autoritário nos países que constituem o Cone Sul?

Clique na imagem abaixo veja o que significa ditadura O que significa Democracia nos dias de hoje?
Veja o que o escritor José Saramago pensa sobre o tema!
clique no vídeo abaixo!



- Slide 10


Educopédia

Atividade 8: Música para descontração ... Será?

Apesar da censura: música de protesto

Acompanhe a letra Podres Poderes ao lado...

Gostou? Qual a principal mensagem da canção de Caetano Veloso, publicada em 1984?



Podres Poderes
(Caetano Veloso)

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Motos e fuscas avançam
Os sinais vermelhos
E perdem os verdes
Somos uns boçais...

Queria querer gritar
Setecentas mil vezes
Como são lindos
Como são lindos os burgueses
E os japoneses
Mas tudo é muito mais...

Será que nunca faremos
Senão confirmar
A incompetência
Da América católica
Que sempre precisará
De ridículos tiranos
Será, será, que será?
Que será, que será?
Será que esta
Minha estúpida retórica
Terá que soar
Terá que se ouvir
Por mais zil anos...

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Indios e padres e bichas
Negros e mulheres
E adolescentes
Fazem o carnaval...

Queria querer cantar
Afinado com eles
Silenciar em respeito
Ao seu transe num êxtase
Ser indecente
Mas tudo é muito mau...

Ou então cada paisano
E cada capataz
Com sua burrice fará
Jorrar sangue demais
Nos pantalões, nas cidades
Caatingas e nos gerais
Será que apenas
Os hermetismos pascoais
E os tons, os mil tons
Seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão
Dessas trevas e nada mais (...)

- Slide 11


Educopédia

Atividade 9: As democracias golpeadas

Entre as décadas de 1960 a 1970 as democracias no Cone Sul foram golpeadas pelas Forças Armadas. A instalação das ditaduras militares na América Latina expressava a bipolaridade dos anos da Guerra Fria.

Com a tomada do Estado, os militares iniciaram um estado de repressão, perseguindo, sequestrando, torturando e desaparecendo com os inimigos do regime, ou seja, sindicalistas, estudantes, políticos de esquerda, homens e mulheres que lutaram por uma sociedade mais justa, e por reformas sociais.

Quase todos golpes militares no Cone Sul foram apoiados financeira e militarmente pelos Estados Unidos que temiam que a revolução social se alastrasse pela América Latina, tal como ocorrera em Cuba com a revolução socialista em 1959.

Ao analisarmos as **intervenções militares** no **Brasil** (1964), **Chile** (1973), **Uruguai** (1973) e **Argentina** (1976) veremos que as violações aos direitos humanos ocorreram de forma sistemática.

- Slide 12



Atividade 10: Os anos de Chumbo no Brasil, 1964-1985

Não à guerra civil

Sem resistir ao golpe, João Goulart partiu para o exílio e evitou uma luta sangrenta entre reformistas e golpistas

Clique na imagem e entenda por que havia um temor à guerra civil.



Retirado do site: <http://aquedore.blogspot.com.br/2011/12/ditadura-militar-no-brasil.html>

Agora assista o vídeo sobre a instalação da ditadura militar no Brasil!



- Slide 13



Atividade 11: A ditadura chilena, 1973- 1989

A Batalha do Chile, 1973

A Batalha do Chile é um documentário que cobre um dos períodos mais turbulentos da história do Chile, a partir dos esforços do presidente Salvador Allende em implantar um regime socialista, valendo-se da estrutura democrática, até as brutais consequências do golpe de estado que, em 1973, que instaurou a ditadura do general Augusto Pinochet.

Clique na imagem abaixo e assista trechos do documentário



Em 11 de setembro de 1973, aviões estadunidenses rasgavam o céu de Santiago do Chile e bombardeavam o Palácio La Moneda, pouco antes de assassinar o presidente legítimo Salvador Allende e patrocinar a chegada ao poder do ditador Augusto Pinochet.

Clique na imagem abaixo e veja quem foi Salvador Allende



- Slide 14



Atividade 12: Militares no poder na Argentina, 1976 - 1983

Aproveitando o momento de instabilidade política vivida na Argentina, os militares deram um golpe de Estado e destituíram a presidente Isabel Perón. Assim em 1976, começava na América Latina outra ditadura militar, considerada uma das mais violentas do continente. Decididos a acabar com os movimentos de esquerda e com o peronismo, a Junta Militar impôs severa censura aos meios de comunicação, proibiu as atividades políticas e não admitiu nenhuma manifestação contrário ao novo regime.

Criada pelo desenhista argentino Quino em 1964, Mafalda é uma menina esperta e politizada, bastante atenta a repressão e violência na época da ditadura Argentina. Nos duros anos da ditadura militar, quando a censura estava em alta, Quino através de Mafalda podia falar muitas "verdades".



Tirinha da Mafalda, personagem criada por Quino.

Observe a historinha e responda:

Qual período histórico da Argentina Mafalda questiona?

Atenção!!! sobre o peronismo clique na imagem ao lado!



- Slide 15



Atividade 13: Educoquiz 2 – O que você já aprendeu?

Teste seus conhecimentos respondendo as perguntas abaixo.

1. De acordo com o vídeo (casa necessário veja novamente o vídeo) os "anos de chumbos" no Brasil se refere?

- Se refere ao período de governos democráticos no Brasil
- Se refere ao período histórico conhecido Estado Novo que compreende os anos 1937- 1945.
- Se refere ao período de 21 anos de ditadura militar no Brasil, no qual a censura, a tortura e as execuções eram praticadas frequentemente aos opositores políticos do regime.
- Se refere a abertura política brasileira

2. Quase todos golpes militares no Cone Sul foram apoiados financeira e militarmente pelos Estados Unidos, por quê?

- Havia uma certa solidariedade democrática dos EUA na sua ação em apoiar o golpe de estado.
- Os investimentos norte-americanos na América Latina poderiam ser prejudicados caso fossem instaladas ditaduras nessa região.
- Os EUA, capitalistas, temiam que a revolução social se alastrasse pela América Latina, tal como ocorrera em Cuba com a revolução socialista em 1959.
- Nenhuma alternativa está correta.

- Slide 16



Atividade 14: Educoquiz 2 – O que você já aprendeu?

3. Em 1970, foi eleito no Chile um presidente socialista, Salvador Allende. O presidente eleito estava realizando a reforma agrária, investindo na alfabetização, na melhoria do sistema de saúde e nacionalizando as minas de cobre, entre outras medidas importantes. Essas medidas de tendências socialistas provocaram?

- a) A oposição das elites e deflagrou o golpe militar no Chile.
- b) Desagradou os operários que temiam a nacionalização das minas de cobre.
- c) Agradou a burguesia chilena que era favorável ao socialismo.
- d) Desagradou aos camponeses que temiam a reforma agrária.

4. Reveja o vídeo "José Saramago – falsa democracia" e assinale a afirmativa correta. Por que O escritor José Saramago considera que a democracia nos dias de hoje é falsa?

- a) Por que a democracia em que vivemos é uma democracia sequestrada e amputada.
- b) Por que as grandes decisões são tomadas por importantes grupos econômicos como o FMI e Banco Mundial e nem desdes organismos são democráticos.
- c) Por que o poder do cidadão limita-se a esfera política a tirar um governo que não gosta e eleger outro.
- d) Todas as alternativas são corretas.



- Slide 17



Atividade 15: A Operação Condor: Uma Articulação internacional dos órgãos de repressão dos governos militares do Cone Sul.

As ditaduras militares na Argentina, no Brasil, no Chile, no Uruguai, Paraguai e Bolívia montaram um sistema repressivo implacável, no qual as pessoas era sequestradas e torturadas ao extremo.

Você já ouvir falar da [Operação Condor](#)?

Não! Então, clique no link abaixo e entenda como essa cooperação entre o órgãos de repressão do Cone Sul funcionava...



- Slide 18


Educopédia

Atividade 16: Violência e esperança

As madres de la Plaza de Mayo

Clamando por seus filhos mortos nos porões do estado, as madres se insurgiram, ainda, no auge da repressão, quando o terrorismo de Estado paralisava a maioria dos argentinos. Desde 1977, reuniam-se, na Plaza de Mayo, em frente à Casa Rosada, sede do governo argentino, rigorosamente todas as quintas-feiras às 15:30, momento em que a praça tinha intensa circulação de pessoas. Marchavam silenciosamente em torno do obelisco (como o estado de sítio passou a proibir grupos de três ou mais pessoas nas ruas, elas começaram a marchar em dupla), para em seguida promoverem manifestações de protestos e de dor pela perda do ente desaparecido. Durante a marcha de resistência, ergulam fotos de seus filhos e utilizavam um lenço branco amarrado às cabeças para serem identificadas pelas outras madres.

(COSTA, Maria Cristiane da. *Análise comparativa entre o Grupo Tortura Nunca Mais/RJ e las Madres de la Plaza de Mayo*. 2006).

Clique na imagem abaixo e assista ao vídeo Documenta - Madres de Plaza de Mayo.



Las madres de la Plaza de Mayo

- Slide 19


Educopédia

Atividade 17: Resistência e luta

As madres de plaza de mayo contabilizaram, aproximadamente, 30 mil mortos e desaparecidos durante a ditadura Argentina 1976 – 1983. A marcha silenciosa das madres em torno do obelisco da Praça de Maio revelou ao mundo e, principalmente, aos argentinos que 30 mil crimes ficaram impunes, 30 mil fantasmas assombram a consciência da nação. As mães da Praça de Maio não apenas reclamavam por seus filhos desaparecidos durante a ditadura, mas também por seu netos desaparecidos na época que suas filhas deram à luz na prisão.

Quem eu sou? (¿Quién soy yo?) é o nome do documentário sobre os *niños y niñas* (crianças) que foram sequestrados durante a ditadura, e que recuperaram sua identidade graças a luta das *Abuelas de Plaza de Mayo* (avós da Praça de Maio). Clique nos vídeos abaixo e conheça um pouco as trajetórias das crianças desaparecidas na ditadura Argentina!




- Slide 20



Atividade 18: Violação dos Direitos Humanos

Você já sabe o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos? Em linhas gerais que Os direitos humanos são os direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos.

O Artigo III diz que...

"Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal"

e o Artigo V "Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante". Clique no link abaixo e leia outros importantes direitos!



Agora relacione a Declaração dos Direitos Humanos com as duas charges sobre a ditadura brasileira. Clique na imagem para ampliá-la!

Será que os governos militares respeitaram esta Declaração?

- Slide 21



Atividade 19: Grupo Tortura Nunca Mais - 1985 RJ Luta pelos direitos humanos

Diferentemente das *Madres de Plaza de Mayo*, que surgiram no auge da repressão na Argentina, a formação do **Grupo Tortura Nunca Mais-RJ** está associada ao processo de abertura política na sociedade brasileira, após mais vinte anos de autoritarismo. Foi fundado em abril 1985, por iniciativa de ex-presos políticos que foram vítimas de torturas, durante o regime militar, e por familiares de mortos e desaparecidos políticos. Uma das bandeiras do grupo era denunciar violações aos direitos humanos e falar delas publicamente para garantir e afirmar que a história dos mortos e desaparecidos fosse contada, as circunstâncias dos assassinatos, onde, quando, como e por que.

No Brasil, durante o regime de militar, a Comissão Especial dos mortos e desaparecidos políticos do Ministério da Justiça, criada pela Lei 9.140 de 1995, calculou 338 mortos e desaparecidos.



Apesar da Lei 9.140/95 reconhecer a responsabilidade do Estado nos crimes praticados durante a ditadura, uma vez que estes indivíduos estavam sob sua tutela, a Lei mostrou-se limitada, tímida e insuficiente, visto que não previa a necessidade de apurar as circunstâncias das mortes e dos desaparecimentos dos presos políticos, nem a identificação dos culpados.

Clique no link acima e investigue na secretária de Direitos Humanos sobre as novas leis que discorre sobre os Mortos e Desaparecidos Políticos

- Slide 22



Atividade 20: Países do Cone Sul investigam e punem crimes cometidos pelas ditaduras. Só falta o Brasil

Os últimos anos têm servido para argentinos, chilenos e uruguaios colocarem dezenas de responsáveis por crimes de lesa-humanidade na cadeia.

A imagem abaixo retrata o rápido encontro da presidente Dilma com as Mães e Avós da Praça de Maio. Dilma recebeu um apelo para que sejam abertos os arquivos do regime militar brasileiro.

Clique no foto e veja como anda as investigações sobre os crimes políticos durante a ditadura no Brasil comente as suas impressões com seus colegas



A presidente Dilma se encontrou com as mães e avós da Praça de Maio em janeiro de 2011

- Slide 23



Atividade 21: Educoquiz 3 - O que mais você aprendeu?

1. Associação de mulheres formada em 1977, no auge da ditadura Argentina, com objetivo de reunir informações sobre seus filhos mortos e desaparecidos na repressão política:

- Grupo Tortura Nunca Mais
- As *madres da Plaza de Mayo*
- Grupos de resistência armada
- Os peronistas

2. Observe a charge ao lado e responda:
O que foi a Operação Condor?

- Foi uma associação defendia os direitos humanos
- Foi bloco comercial formado pelos países do Cone Sul.
- Foi uma articulação internacional entre os órgãos de repressão das ditaduras do Cone Sul.
- Foi uma cooperação entre as ditaduras militares para proteger a democracia.



- Slide 24



Atividade 22: Educoquiz 3 - O que mais você aprendeu?

3. Sobre o Grupo Tortura Nunca Mais podemos afirmar?

- a) Uma das bandeiras do grupo era denunciar violações aos direitos humanos
- b) A formação do Grupo Tortura Nunca Mais-RJ está associada ao processo de abertura política na sociedade brasileira, em 1985
- c) Foi fundado por iniciativa de ex-presos políticos que foram vítimas de torturas, durante o regime militar brasileiro, e por familiares de mortos e desaparecidos políticos.
- d) Todas as alternativas estão corretas.

4. A Declaração Universal dos Direitos Humanos respectivamente em seus artigos III e XVIII diz que "Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal" e "Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento (...)"

Observe atentamente a imagem ao lado e relacione com esses dois artigos.

- a) A liberdade sempre foi uma utopia.
- b) Apesar de ser garantido por lei esses direitos foram brutalmente violados durante os regimes militares.
- c) Muita liberdade de expressão gera anarquia.
- d) Nenhuma das alternativas estão corretas



- Slide 25



Atividade 23: Educoquiz 3 - O que mais você aprendeu?

5. "Em nome da Segurança Nacional, milhares jovens e adolescentes até, passaram a interagir uma categoria fantasmagórica: a dos desaparecidos. Arrancados pela força, deixaram de ter presença civil. Quem exatamente os tinha sequestrado? Por quê? Onde estavam? Não havia resposta certa para tais perguntas: as autoridades militares não 'ouviram' falar deles."

Nunca Mais. Informe da Comissão Nacional sobre o desaparecimento de pessoas na Argentina, presidida por Ernesto Sábató. Porto Alegre, 1984. p.2-3.

Atualmente, temos acesso a relatos de várias pessoas que foram perseguidas e torturadas pelos regimes militares (ver site: <http://migre.me/bqxjn>)

Quais foram os principais métodos empregados pelo governo para reprimir os que não concordavam com a ditadura?

- a) Perseguições e sequestros
- b) Torturas físicas e psicológicas
- c) Execuções e desaparecimento dos corpos
- d) Todas as respostas estão corretas

- Slide 26



Atividade 24: Você está sendo desafiado

A seguir, você será desafiado a responder uma questão sobre o tema da aula.

Agora que você já pensou, analisou e produziu sobre o tema abordado nesta aula, será desafiado a fazer a seguinte tarefa:

- Construa uma história em quadrinho (inspire-se, caso ache adequado, na tirinha da Mafalda) ou apresentação em slide discutindo alguns conceitos trabalhados nesta aula: golpe de estado, ditadura militar, Democracia, direitos humanos, censura, tortura, *Madres da Plaza de Mayo*, etc.

- Slide 27



Atividade 25: Construindo um resumo

Agora que você aprendeu que os anos 1960 e 1970 foram anos marcados por intervenções ou **golpes militares contra a democracia no Cone Sul**. Vimos que a instabilidade política, a crise na economia e o temor dos movimentos sociais foram as principais razões que elevaram os militares os golpes. Apesar disso, novos tempos viriam. A conquista da liberdade e da democracia foi uma luta dura e tortuosa. Muitas pessoas resistiram aos governos ditatoriais e pagaram com suas próprias vidas pelo direito de expressar livremente suas opiniões e pelo desejo de uma América Latina mais justa. As atrocidades cometidas pelos regimes militares estão entre as mais violentas da história recente do nosso continente.

Crie uma lista em seu caderno com as 10 palavras que mais representam todo o estudo realizado. Ao terminar, *enumere essas palavras em ordem de importância* de acordo com seu aprendizado.

- Slide 28



Atividade 26: Educossíntese

Veja os tópicos mais importantes dessa aula no quadro abaixo:



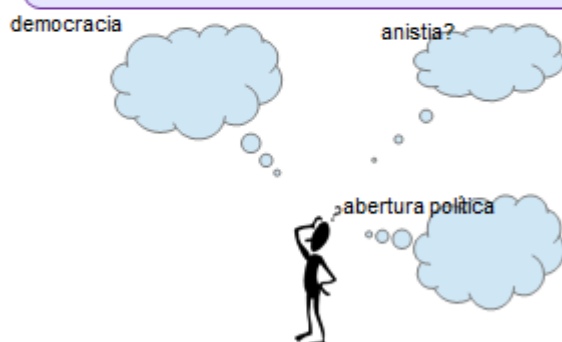
Verifique se você colocou ao menos cinco expressões em seu caderno!

- Slide 29



Atividade 27: Na próxima aula...

Na próxima aula, você aprenderá melhor sobre O estabelecimento da democracia no Brasil!



Refleta sobre a seguinte pergunta:

Os militares pretendiam fazer a abertura política para o sistema democrático de forma **lenta, gradual e segura**. O que essa medida representou para sociedade brasileira?

ANEXO IV – Aula 4

- Slide 1



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 1: Relembrando

Você estudou na aula anterior os principais golpes militares ocorridos na região do Cone Sul nas décadas de 1960 e 1970.

Você conheceu também a chamada *Operação Condor*, responsável por diversas ações violentas dirigidas pelos governos militares, instalados por esses golpes, contra militantes e representantes da esquerda comunista e socialista.

Clique no ícone abaixo para rever esses assuntos. Assista ao trailer do filme Condor.



- Slide 2



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 2: Apresentação inicial

Nesta aula, você vai aprender o significado geral das mudanças políticas que se processaram no Brasil a partir do fim do regime militar.

Ao final, você deverá:



- Discutir a transição do regime militar para o regime democrático no Brasil,
- Compreender a necessidade e a possibilidade da participação popular na decisão dos rumos políticos do país.

Bons estudos!

- Slide 3



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 3: Pergunta-desafio



O slogan "Amanhã vai ser outro dia", exibido na foto ao lado, é o tema de uma música famosa dos anos 1960, largamente utilizada como forma de protesto pelo retorno da democracia no Brasil.

Clique no ícone abaixo e conheça essa música.



Você sabe como a democracia se estabeleceu no Brasil após o Regime Militar?

Durante a aula você ficará sabendo mais sobre esse assunto e ao final, poderá responder a essa questão!

- Slide 4



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 4: Por que isso é importante?



Tudo isso é importante para você compreender:

- a construção, consolidação e manutenção da democracia em nosso país,
- o significado das lutas populares na vida política brasileira.

- Slide 5



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

1 – Os cinco presidentes que governaram o Brasil durante o Regime Militar foram respectivamente:

- (a) João Goulart, Castelo Branco, Costa e Silva, Geisel e Médici;
- (b) Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo;
- (c) Costa e Silva, Médici, Geisel, Figueiredo e Collor;
- (d) Janio Quadros, Costa e Silva, Castelo Branco, Médici e Geisel.

- Slide 6



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

2 – No período do regime militar (1964-1985) os brasileiros podiam votar?

- (a) Sim, e as eleições eram diretas.
- (b) Não, mas havia bastante participação popular nas decisões políticas.
- (c) Sim, e todos participavam das decisões políticas.
- (d) Sim, mas quase não havia participação popular nas decisões políticas.

- Slide 7



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

3 – O uso pelo Estado de mecanismos para impedir a liberdade de expressão tem sua melhor definição na palavra:

- (a) Greve
- (b) Anistia
- (c) Censura
- (d) Prisão

- Slide 8



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 6: Momento de reflexão

A sociedade brasileira tem hoje o direito de se manifestar, de protestar quando percebe que projetos governamentais podem trazer prejuízo para a população.

Diversos são os canais de participação política popular no Brasil. Um deles se chama **Portal e-Democracia**.



Clique no ícone abaixo e conheça o Portal e-Democracia.



Em sua opinião, por que é importante que os cidadãos participem da vida política de seu país?

- Slide 9



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 7: Imagens da democrática

Depois de 21 anos de Regime Militar (1964-1985), os brasileiros passam a viver novamente em tempos de democracia.

Observe as imagens abaixo:



Quais imagens para você melhor caracterizam uma democracia? Compartilhe sua opinião com seus colegas de turma.

- Slide 10



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 8: Entendendo o que é democracia



Democracia é uma palavra abrangente e muito utilizada nos estudos sociais, possuindo por isso inúmeros significados.

O que você entende por democracia? Escreva em seu caderno sua opinião.

Depois, clique no ícone abaixo, leia os significados que a palavra democracia possui e anote qual dos sentidos desse conceito melhor combina com o tema desta aula.



Agora, compare com o que você escreveu antes sobre a palavra democracia. **Você notou mais semelhanças ou diferenças entre o seu entendimento e aquele que você encontrou no site?**

- Slide 11



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 9: A importância da participação política

A manutenção da democracia depende enormemente da **participação** de cada indivíduo na política.

O poeta alemão *Berthold Brecht* (1898-1956) certa vez chamou de **analfabetos políticos** aqueles que não se interessam pela vida política de sua cidade e país.



Clique no ícone abaixo e assista uma animação do famoso poema de *Brecht* sobre o analfabeto político



Com base no poema que você conheceu, crie uma lista, contendo o maior número possível de informações que ajudem a identificar um analfabeto político.

- Slide 12



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 10: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

1 – A palavra democracia possui muitos significados, com exceção de:

- Governo do povo.
- Governo de poucos.
- Poder do povo.
- Poder dos cidadãos.

- Slide 13



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 10: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

2 – A manutenção da democracia depende da participação de cada indivíduo na vida política de sua cidade e país.

Assinale a opção que melhor expõe uma forma de participação política.

- (a) Fazer política apenas nos dias de eleição.
- (b) Não se envolver nos assuntos políticos.
- (c) Contribuir direta ou indiretamente para uma decisão.
- (d) Deixar que os políticos decidam por mim.

- Slide 14



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 10: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

3 – "O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato dependem de decisões políticas." (Bertold Brecht).

A partir da leitura do trecho acima, marque a opção que reflete o estado desse homem não politizado.

- (a) Desolação e descrença.
- (b) Alienação e indiferença.
- (c) Insatisfação e acomodação.
- (d) Preocupação e ingenuidade.

- Slide 15



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 11: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?

4 – Considere a imagem abaixo:



Com base na imagem acima, assinale a opção mais pertinente.

- (a) A participação política pode designar uma grande variedade de atividades, entre elas as greves de trabalhadores.
- (b) a realização de eleições e a liberdade de associação são dois importantes pilares da participação política do brasileiro.
- (c) os jovens brasileiros voltam a se interessar por política, apesar de se envolverem pouco em partidos ou movimentos sociais.
- (d) A postura passiva dos trabalhadores brasileiros se manifesta atualmente através da realização de greves e de outras formas de atuação política.

- Slide 16



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 11: O fim do milagre econômico brasileiro

Em 1974 a economia brasileira começa a declinar. O "milagre econômico", desenvolvido durante o governo do presidente Médici (1969-1974), chegava ao fim.

Uma grave **crise econômica** começava a assolar o custo de vida dos brasileiros.



Clique no ícone abaixo e descubra os motivos responsáveis por essa crise.



Elabore um comentário sobre os aspectos que mais lhe chamaram atenção sobre o "milagre econômico brasileiro".

- Slide 17



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 12: A sociedade civil entra em cena



Durante o governo do presidente Geisel (1974-1979) diversos setores da sociedade civil (sindicatos, igrejas, associação de moradores, estudantes) se reorganizavam e ganhavam força. Em 1978, os metalúrgicos de uma fábrica em São Bernardo do Campo (SP), entraram em greve. O movimento se estendeu a outras cidades e teve repercussão em todo o país.

Clique no ícone abaixo e conheça a histórica greve dos operários da Scania.



Pesquise imagens na internet que traduzam algum tipo de manifestação social ocorrida no Brasil nos anos 1970. Depois, monte uma apresentação no PowerPoint.

- Slide 18



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 13: O início da abertura política

A restauração da democracia no Brasil seguiu um caminho difícil, com avanços e recuos.

Durante o governo Figueiredo (1979-1985), a **Lei da Anistia** foi aprovada e uma reforma partidária permitiu a volta do **pluripartidarismo**.

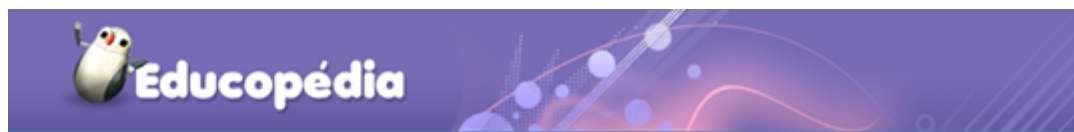


Clique no ícone abaixo e conheça o processo de abertura política brasileira.



Explique, com base no que você assistiu, o significado histórico das expressões “Lei da Anistia” e “pluripartidarismo”.

- Slide 19

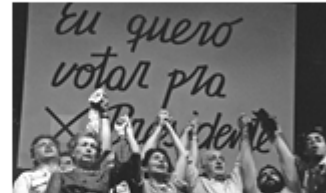


Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

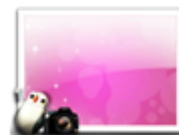
ATIVIDADE 14: A campanha das Diretas Já

Entre os últimos meses de 1983 e abril de 1984, o Brasil foi agitado por um dos maiores movimentos populares de sua história: a campanha das **Diretas Já**.

Este movimento buscava estabelecer as eleições diretas para presidente da República no Brasil.



Clique nos ícones abaixo e obtenha mais informações sobre as Diretas Já.



Elabore um pequeno texto, relacionando os conteúdos apresentados no vídeo com a charge do cartunista Henfil que você acabou de conhecer.

- Slide 20



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 15: Um desafio para você!

Encare esse desafio e encontre algumas palavras relacionadas aos acontecimentos políticos sucedidos no Brasil durante o processo de redemocratização.



Clique no ícone abaixo e resolva o caça-palavras!



- Slide 21



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 16: A Eleição de Tancredo



A eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República marca o fim do Regime Militar.

Eleito pelo Colégio Eleitoral, Tancredo não chega a assumir o cargo. Na véspera da posse, é internado no Hospital de Base, em Brasília, e morre 37 dias depois no Instituto do Coração, em São Paulo. A Presidência é ocupada pelo vice, José Sarney.

Clique no ícone abaixo e descubra mais sobre Tancredo Neves



Por que a morte de Tancredo criou um clima de grande comoção no país?

- Slide 22



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 17: Uma nova constituição restabelece a democracia

O restabelecimento da democracia exigia que a Constituição autoritária, criada durante o Regime Militar, fosse substituída por uma nova, que refletisse a liberdade reconquistada pelos brasileiros.

A promulgação da Constituição brasileira de 1988 é considerada, por muitas pessoas, o coroamento de todo o processo de redemocratização brasileiro.



Clique no ícone abaixo e descubra as principais características dessa Constituição.



Que conclusões você pode chegar sobre a Constituição de 1988? Compartilhe sua opinião com seus colegas de turma.

- Slide 23



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 18: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

Teste seus conhecimentos realizando a atividade abaixo.

1 – Existiram diversos movimentos de resistência ao regime militar, dentre eles podemos apontar:

- (a) Movimento estudantil, movimento sindical, ligas camponesas.
- (b) Movimento das empregadas domésticas, movimento de estudantes.
- (c) Movimento de empresários e militares.
- (d) Grandes proprietários de terra e empresários industriais.

- Slide 24



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 18: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

2 – O primeiro grande sinal do início do estabelecimento da democracia no país foi:

- (a) A prisão de Lula, devido as greves.
- (b) A concessão de anistia aos presos políticos e exilados.
- (c) A criação do bipartidarismo.
- (d) A reconstrução do partido do governo – ARENA.

- Slide 25



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 18: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

3 – Nos últimos meses do governo do general João Figueiredo, a população saiu às ruas para dar seu apoio e sensibilizar deputados e senadores a votarem uma emenda constitucional, de autoria do deputado Dante de Oliveira.

A campanha decorrente desse movimento ficou conhecida por:

- (a) Movimento pela Anistia.
- (b) Campanha pelas Diretas Já.
- (c) Movimento pelos Direitos Humanos.
- (d) Campanha do Colégio Eleitoral.

- Slide 26



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 18: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

4 – Sobre o fim do período militar no Brasil (1964-1985), pode-se afirmar que ocorreu de forma:

- (a) conflituosa, resultando em um rompimento entre as forças armadas e sociedade civil.
- (b) negociada, como no Chile, entre o ditador e os partidos na ilegalidade.
- (c) lenta e gradual, como desejavam setores das forças armadas.
- (d) sigilosa, entre o presidente Geisel e Tancredo Neves, à revelia do exército.

- Slide 27



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 18: Educoquiz 3 – O que mais você aprendeu?

5 – Sobre o governo Figueiredo, pode-se afirmar:

- (a) Comprometeu-se em conduzir o país para a redemocratização.
- (b) Foi resultado de eleições diretas.
- (c) Recebeu o apoio da Ordem dos Advogados do Brasil.
- (d) Suspendeu o Ato Institucional nº. 5

- Slide 28



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 19: Você está sendo desafiado



Qual é o desafio?

Monte uma apresentação de slides em PowerPoint sobre o processo de abertura política no Brasil.

Como fazer?

Você pode escolher um dos aspectos abordados nesta aula que mais tenha chamado sua atenção.

Prepare a tarefa utilizando imagens e clip-art à vontade.

Se desejar faça a apresentação na companhia de um colega da sala.

- Slide 29



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 20: Construindo um resumo

Agora que você conheceu um pouco mais sobre o estabelecimento da democracia no Brasil, **crie uma lista com as 10 palavras ou expressões** que mais representam para você todo o estudo realizado.



Ao terminar, enumere essas palavras ou expressões em ordem de importância de acordo com seu aprendizado.

- Slide 30



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 21 – Educossíntese

Veja se você citou em sua lista ao menos 5 das palavras ou expressões que aparecem nos 10 pontos destacados abaixo.

Democracia	Abertura Política	Geisel	Figueiredo	Lei da Anistia
Pluripartidarismo	Protestos	Diretas Já	Tancredo Neves	Constituição de 1988

Se existirem alguns pontos diferentes, discuta com seus colegas e verifique também a anotação deles.

- Slide 31



Aula 32: O estabelecimento da democracia no Brasil

ATIVIDADE 22 – Na próxima aula...



Parabéns! Sua aventura pela história chegou ao fim!
Mas não fique triste, no Ensino Médio há muita coisa interessante para aprender!