

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NUM CONTEXTO PÓS-MODERNO: UMA SÍNTESE DIALÉTICA DA RELAÇÃO SUJEITO-SABER

*THE CURRICULUM OF HISTORY IN A POST MODERN CONTEXT: A DIALECTICAL SYNTESIS OF
THE SUBJECT-KNOWLEDGE RELATIONSHIP*

 <https://orcid.org/0000-0002-8578-3125> Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes^A

 <https://orcid.org/0000-0001-6963-2952> Paulo Augusto Tamanini^B

^A Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), Mossoró, RN, Brasil

^B Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (Uern) Mossoró, RN, Brasil

Recebido em: 22 dez. 2018 | **Aceito em:** 30 maio 2021

Correspondência: Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes (rwagomes@gmail.com)

Resumo

O presente trabalho aborda a relação entre os sujeitos e os saberes que perfazem o currículo do ensino de história. A pesquisa toma como pano de fundo a perspectiva pós-moderna de sujeito visando a necessidade de pensar o currículo como espaço de disputas (Moreira e Silva, 1995) e, conseqüentemente, ter no ensino de história um lugar de apropriação epistemológica de sua condição histórica. Para tanto, fundamenta-se teoricamente em (Gabriel e Moreira, 2014), quando este trata dos conceitos de ensino de história como um campo de conhecimento com características epistemológicas próprias do contexto escolar. Nessa perspectiva, demonstrar-se-á a necessidade de o ensino de história convergir para sua prática pedagógica as contribuições da epistemologia e da didática (Penna, 2014) com o objetivo de afirmar sua função social.

Palavras-chave: sujeito; epistemologia; currículo; ensino de história; pós-modernidade.

Abstract

This work approaches the relationship between the subjects and knowledges that elaborate the curriculum of the teaching of History. The research takes the post modern perspective of subject as a background in order to think about the curriculum as a space of disputes (Moreira e Silva, 1995), consequently, it has the teaching of History as a place of epistemological appropriation of its historical condition. Therefore, it is theoretically founded in (Gabriel e Moreira, 2014), when he deals with the concept of teaching History as a field for knowledge with typical epistemological characteristics of the school context. The need to converge the contributions of epistemology and didactics (Penna, 2014) to the pedagogical practice of the teaching of History will be demonstrated.

Keywords: subject; epistemology; curriculum; teaching of history. post modernity.



Introduçãoⁱ

A constituição da história com saber científico somente ocorreu no fim do século XIX como parte do esforço das ciências humanas que buscavam sua autonomia metodológica frente à filosofia a fim se emparelhar às ciências naturais, pioneiras nessa conquista. Suas bases ainda não estavam consolidadas e, no início do século XX, a Escola dos *Annales* já lançara a ciência histórica em uma crise que questionou sua metodologia lançando sua proposta de “história-problema” que a consolidou na vanguarda do que viria a se chamar de “nova história”.

A Escola de *Annales* não apenas propôs uma revisão do método como também revolveu o *status* epistemológico da história. Antes, preocupada com reprodução fiel da narrativa dos acontecimentos; a “nova história” traz como proposta mais original a reflexão e um debruçar interpretativo sobre os condicionantes dos acontecimentos para que se sobressaísse daí não mais uma história de heróis, mas das sociedades.

Ao se pensar o ensino de história e as finalidades almejadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para o Ensino Médio, pergunta-se: que relação pode ser estabelecida entre a “nova história”, seu ensino na escola, a estrutura de uma sociedade pós-moderna e as finalidades do Ensino Médio previstas na LDB?

O entendimento da questão suscitada passará pela elucidação da relação entre o ensino de história e sua concretização no cotidiano escolar. Seguidamente, será demonstrado o porquê do currículo ser aqui concebido como síntese dialética entre sujeito e saber. Por fim, como o ensino de história, atendendo às determinações legais, pode contribuir para a concretização das finalidades previstas para o Ensino Médio.

História, seu ensino e a experiência escolar

A escola é o lugar onde o sujeito enquanto partícipe da história na forma de uma consciência histórica se percebe numa experiência epistemológica. Essa assertiva não desconsidera as outras experiências (sociais, culturais, políticas...) possíveis vivenciadas pelo sujeito nesse espaço. O que se quer é apenas se restringir ao aspecto científico dessa relação. Enquanto lugar de apropriação da linguagem científica, a escola tem no currículo de história o primeiro espaço de acesso à consciência histórica-epistemológica.

Essa apropriação ocorre a partir de uma experiência dialética entre os saberes adquiridos fora do ambiente escolar e os que estão por serem apreendidos nesta nova realidade que se descortina diante dos olhos curiosos dos alunos.

Sendo a consciência humana eminentemente dialética, o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história será mais eficiente quanto mais aproximar realidades gnosiológicas que apesar de opostas metodologicamente, almejam a mesma finalidade. Fala-se, nesse caso da narrativa e da ciência histórica. Ambas cumprem a mesma finalidade, *i. e.*, compreender as ações humanas em dada estrutura de tempo.

O Ensino Médio, segundo a lei nº 9.394 de 1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elenca como finalidades para esse nível de ensino o disposto em seu artigo 35º:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
(BRASIL, 1996)

Noutras palavras, o que está previsto na letra da lei é que o Ensino Médio terá como finalidade: a preparação do jovem para a cidadania mediante o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico sendo, por isso, capaz de relacionar a teoria com a prática no ensino de cada disciplina através do aprofundamento do saberes a fim de que possa se aprimorar como pessoa humana (sujeito) fundamentando suas ações na ética para que possa prosseguir nos estudos e participar e atuar de forma consciente na sociedade e no mundo do trabalho.

No caso da disciplina de história; somente um ensino que proporcione o desenvolvimento da consciência histórica enquanto condição humana de se entender no tempo enquanto contextos culturais, sociais e políticos em determinado época poderá, de fato, favorecer a concretização de tais finalidades. Alcançar os objetivos citados acima é de se esperar que o ensino de história deva ir além do mero acúmulo de informações e promova, de fato, uma experiência com a ciência histórica para que seu ensino possa envolver “questões teórico-metodológicas e não apenas o domínio de técnicas de ensino, que precisam ser conhecidas, mas insuficientes para a compreensão das questões e dos desafios envolvidos (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34).”

Uma escola consciente de seu papel enquanto difusora do saberes científicos (ou não científicos) e consciente da transitoriedade da verdade científica (ou não científica), inclusive em relação à ciência histórica; deve ter em foco a particularidade com que o ensino se relaciona com os instrumentos teóricos produzido no âmbito científico no processo ensino-aprendizagem. Para Gabriel e Monteiro:

Essa análise constitui, por sua vez, exemplo vivo dos processos implícitos na produção do conhecimento escolar em História, numa perspectiva que assume que a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34)

A escola como espaço de apropriação da linguagem científica pelo sujeito que - historicamente - aprende, deve ser zelosa com o processo ensino-aprendizagem porque seu compromisso não é destruir os saberes herdados pela cultura originária do aluno como asseverou Paulo Freire (2014)ⁱⁱ, mas muni-lo de uma nova linguagem para que ele possa, inclusive, ler sua cultura segundo os instrumentos teórico adquiridos na experiência escolar e, por que não, ler os saberes adquiridos nessa experiência, segundo os saberes herdados de sua tradição cultural num profícuo exercício dialético capaz de desenvolver a autonomia intelectual discente. “Do lugar de onde falamos não podemos nos limitar apenas a pensar na seleção de tramas a narrar; mas também em como transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera do ensino de forma a possibilitar sua aprendizagem (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 38).”

O ensino, portanto, se configura como outra realidade epistemológica *sui generis* porque não se trata de um reproduzir mecânico as conquistas científicas. Trata-se de uma realidade distinta da produção de saberes no que se refere ao trabalho científico porque, enquanto transposição didática, está cumprindo um papel pedagógico na formação de um indivíduo na construção de sua cidadania. Assim, um professor habita uma fronteira entre a epistemologia, à medida em que pensa o saber em seus aspectos metodológicos e a didática, que pensa a formação do educando. É neste sentido que Penna afirma:

O diálogo entre uma Epistemologia da História voltada para a produção de um saber e uma Didática preocupada com a transposição e o ensino desses saberes é inquestionavelmente profícuo para ambos os campos e pesquisa. No entanto, tanto a Didática quanto a Epistemologia não podem descuidar do que Chevallard chamou de problemática da utilização ou, (...) função social do saber (PENNA, 2014, p. 51).

Penna (2014) exorta para o que Chevallard denominou de as quatro problemáticas dos saberes: a produção, a transposição, o ensino e a função social. De acordo com Penna, Chevallard afirmou que uma epistemologia deve incorporar essas quatro dimensões inerentes

ao conhecimento em seu escopo de pesquisa sob pena de não adentrar na totalidade do problema epistemológico. Desde já, afirma-se que a escola é lugar sagrado onde essas quatro dimensões do conhecimento operam mutuamente.

Na medida em que o educando entra em contato com o saber numa relação pedagógica, ele se compreende como partícipe do saber e, conseqüentemente, de sua produção (1º dimensão). O docente, encarregado de orientar e gerenciar a relação discente-saber zela para que a transposição (2º dimensão) transcorra de forma produtiva e significativa. A relação entre a primeira e segunda dimensão configura o ensino (3º dimensão). Da síntese das três primeiras, irrompe a função social do saber (4º dimensão) que se concretiza em um triplo viés. 1) A função social do saber é, ontologicamente, anterior a sua própria constituição na medida em que reúne os homens em dado contexto social para sua produção. 2) O processo didático também se constitui como uma função social do saber porque comunica e forma o indivíduo segundo suas conquistas teóricas. 3) De posse dos recursos teóricos adquiridos no processo ensino-aprendizagem, o educando adentra a realidade; compreende-se numa identidade; assume-se como construtor do saber e, obviamente, seu difusor. Ao mesmo tempo em que o saber atua sobre ele ao configurar-se enquanto função social; ele passa a ser agente, dando o sentido social a esse saber.

No que se refere ao ensino de história há que se considerar sua natureza epistemológica enquanto processo a fim de que seu ensino propicie a formação de um sujeito protagonista tanto da produção do saber histórico quanto integrante de seus desdobramentos. Nesse entendimento, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) determinam que:

Na história, vista como processo, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções para problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delinea os movimentos da transformação histórica (BRASIL, 2002, p. 70).

Conforme o exposto, o ensino de história deve perpassar todo esse processo se seu intuito for a formação do sujeito para o exercício pleno de suas prerrogativas antropológica, epistemológica, sociológica, histórica e política para ser sucintos; e a escola, por sua vez, o lugar onde a transposição didática vá além da mera reprodução mecânica das fórmulas teóricas com fins aos exames internos e externos.

Currículo: espaço de apropriação teórica da condição histórica do sujeito

Conforme os objetivos do Ensino Médio citados na seção anterior, os PCN+ apresentam como objetivo do ensino de história neste nível da Educação Básica:

O desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual - criado e recriado constantemente pela disciplina científica -, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos (BRASIL, 2002, p. 77).

Tomando como fundamento tais pressupostos, um currículo para o ensino de história deve contemplar saberes que estimulem competências e habilidades que possibilitem a formação de um indivíduo consciente de sua condição histórica tanto do ponto de vista epistemológico - produtor de conceitos - quanto histórico, *i. e.*, enquanto inserido no interior deste processo.

Para cumprir essa finalidade, um currículo deve ser um ponto de contato entre a historicidade de um sujeito que ainda não se percebe, epistemologicamente, como histórico - apesar de sua condição ontológica o constituir originariamente numa estrutura de historicidade que se manifesta nas formas primitivas de narrativas genealógicas, por exemplo - e os conceitos elaborados pelos esforços epistêmicos da ciência histórica.

Desse choque metodológico o sujeito ressurgiu de uma letargia que o mantivera cego frente a um acontecimento gnosiológico onipresente bem como, cego de sua condição intraprocessual na dimensão histórica. De posse dos conceitos, o sujeito adentrará os átrios de uma nova linguagem que o conduzirá numa nova seara sem que precise abandonar a verdade cultural a qual encontrava-se inserido. Esse exercício construirá, em tese, um sujeito competente, epistemologicamente capaz de “manusear” os conceitos teóricos visando uma leitura histórica da realidade a fim de que ela se descortine em possibilidades metodológicas de apropriação dessas estruturas para, percebendo-se agente do acontecer histórico atue consciente de sua condição complexa no contexto histórico-material.

Um docente ao pensar o currículo do ensino de história com esse propósito deve, em sua atividade de planejamento, articular a ciência histórica com outras áreas do conhecimento a fim construir uma estratégia pedagógica que propicie a inserção do discente na estrutura metodológica desta ciência. Nesse sentido, Gabriel e Monteiro descrevem:

Por meio do conceito de estrutura narrativa ou narrativa histórica, o estreitamento do diálogo entre os campos da Epistemologia, História e Currículo pode ser um caminho muito fecundo para a construção de referenciais teórico-metodológicos capazes de oferecer chaves de leitura para a compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 38).

O entendimento de Gabriel e Monteiro (2014) pensa um ensino que articule as duas pontas do processo pedagógico, *i. e.*, o sujeito e os saberes. Dessa forma, o currículo irrompe como uma síntese entre dois pólos - sujeito e saberes - que se desenvolvem numa relação dialética; trata-se, justamente, da relação entre condição narrativa humana de se exprimir acerca da realidade e a condição epistemológica de produção da ciência, no caso em questão, ciência histórica. Tanto a narrativa, mesmo aquela que não se orienta pelo método científico, quanto a ciência cumprem, em seus respectivos espectros, o mesmo papel gnosiológico: desvelar os “mistérios” que envolvem as consequências das ações humanas no tempo. Em suma, pode-se deduzir da contribuição de Gabriel e Monteiro que há uma necessidade de aproximação entre os conceitos de sujeito (narrativa) e saberes (epistemologia) como estruturas fundamentais do currículo. Prescindir dessa relação é condenar o currículo a um amontoado ilógico e ininteligível de informações vazias. Conforme aponta Cavalcanti:

Em síntese, no processo de ensino-aprendizagem há uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento. Na base dessa proposta, está uma visão interacionista e construtivista da relação sujeito e objeto do conhecimento. (CAVALCANTI, 1998, p. 139)

A relação sujeito-saberes é o fundamento histórico-epistemológico que sustenta a produção de um currículo. Em qualquer sociedade o processo educativo tem como finalidade a formação daqueles que darão continuidade à jornada de um grupo rumo ao *telos* definido segundo as necessidades sociais, culturais, políticas... determinadas coletivamente. Por exemplo, os espartanos, uma sociedade afeita à beligerância tinham na adestração do corpo, ginástica, uma de suas principais metas. Não há excelente guerreiro sem o domínio de suas faculdades físicas. Os atenienses, da era de Péricles, afeitos a um governo democrático (ainda que restrito) atribuíam à sua *paideia* a formação para habilidades discursivas com fim ao digladiar verbal da *ágora*. Os judeus que tinham no cultivo da fé como amálgama de sua constituição política zelavam, precipuamente, pela formação religiosa, fundamento de todas as outras formas de relação social, principalmente, a ideia de família centralizada na figura do pai, correlato de sua compreensão divina.

Toda forma de educação pressupõe em sua execução a presença, em sua base, da relação dialética sujeito-saberes porque o fim do processo pedagógico é a constituição de um sujeito mediante o ensino de saberes que promovem os valores socialmente construídos para que esse mesmo sujeito possa reproduzi-los, construí-los, reconstruí-los numa dinâmica de criação e recriação de si mesmo e da estrutura social capaz de abarcar as novas exigências advindas do

processo histórico. Essa perspectiva é compartilhada por Libâneo ao afirmar que o processo pedagógico:

É *sócio* porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É *construtivista* porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua atividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor (LIBÂNEO *apud* CAVALCANTI, 1998, p. 139).

Porque o processo ensino-aprendizagem cuja síntese se estabelece em certa medida na elaboração do currículo tendo como fim e fundamento o sujeito e os saberes é que no ensino de história não pode prescindir de sua presença na constituição de seu currículo. Afinal, "(...) o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 20)." O professor, ao elaborar seu programa precisa conhecer seus alunos, suas demandas, suas relações sócio-políticas se sua finalidade for uma educação que potencialize o exercício dessas faculdades sócio-históricas nas quais estes se encontram inseridos.

Ensino de história e construção das identidades: as múltiplas demandas de nosso tempo

Os estudos culturais trouxeram para um debate franco vozes silenciadas pelas construções tradicionais, políticas e socialmente dominantes. Da constatação levantada pelos novos estudos somados aos movimentos sociais pelos direitos femininos, raciais e homoafetivos não deram apenas visibilidades a estes grupos, demonstraram também a legitimidade de suas reivindicações. A consequência mais evidente disso foi a contestação da noção de cultura como verdade dada; agora, pensada como processo, ganhou dimensão dinâmica e política. Um território de conflito entre grupos diversos que disputam seus respectivos espaços.

O silenciamento ao qual alguns grupos eram submetidos perpetuava-se mediante aparelhamento, pelas classes dirigentes, do Estado e de suas instituições como propagadoras de sua visão de mundo. Essa difusão dos valores de uma classe foi denominada por Gramsciⁱⁱⁱ de *hegemonia* e de *aparelhos ideológicos do Estado*, suas instituições difusoras, segundo Althusser^{iv}. Ora, se a compreensão de cultura se modificou, natural que a escola, um desses aparelhos que, ideologicamente, reproduz os conteúdos culturais legitimados mediante o currículo passou também a ser terreno de antagonismos. O currículo, por sua vez, a síntese última desses conflitos. Assim afirmam Moreira e Silva.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28).

Nessa nova perspectiva curricular, o ensino de história pautado na metodologia dos *Annales* enquanto “história-problema” encontra terreno fértil para sua construção. Tanto na Escola do *Annales* quanto nos estudos culturais do currículo prevalece uma compreensão de realidade aberta, descentrada e dinâmica; o que permite a possibilidades de múltiplos caminhos e a necessidade de um sujeito capaz de transitar numa estrutura movediça que o obriga encarar a austeridade da incerteza. Esse novo sujeito, agora, autônomo tem em sua condição livre a possibilidade de reescrever a realidade, significa-la, traduzi-la. A verdade agora surge como hermenêutica porque a realidade se desvela como problema. Essa nova forma de relação traz como necessidade imanente um sujeito autônomo, consciente, crítico.

Diante dessa nova perspectiva pergunta-se: como o ensino de história se configura no currículo para construção da identidade ou das identidades onde a diferença se impõe como valor fundamental da sociedade de nosso tempo?

O inciso terceiro do artigo 35º da LDB, determina que uma das finalidades do Ensino Médio é: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” Somente com um ensino de história que possa contextualizar todas essas transformações demonstrando os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que desencadeou tais eventos permitirá ao aluno, enquanto sujeito histórico, sua introdução como agente crítico e promotor de mudanças. Sua inserção deverá ser iniciada com um currículo que o introduza no coração dos acontecimentos para compô-lo junto ao quadro da história, de sua história. Essa proposição se fundamenta na relação que as teorias críticas estabelecem entre cultura e currículo.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 26).

Um currículo de história que não contemple as demandas de uma sociedade complexa e fragmentada dificilmente formará um cidadão com pensamento crítico, com autonomia intelectual que seja capaz de agir segundo os parâmetros éticos e a perspectiva de humanidade reivindicada por nosso tempo e, concomitantemente, reconhecida e exigida pelos documentos

legais que regem a educação brasileira. Essas demandas deverão contemplar os problemas políticos, sociais e culturais que contextualizam nosso tempo, entre elas estão: políticas de afirmação étnico-raciais; as relações de gênero e os temas ligados ao movimento das Lésbicas, Gays, Bisssexuais, Tanssexuais e Transgêneros (LGBT). Essas três problemáticas tornaram-se mais evidentes com as manifestações sociais que eclodiram em todo o mundo na década de sessenta. As ciências sociais acompanharam esses acontecimentos e suas contribuições resultaram na teoria crítica do currículo.

Principalmente a partir do início da década de sessenta, fortaleceram-se os elos entre as mudanças na Sociologia e a difusão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais etc. Os sociólogos voltaram-se então para o exame da relação entre conhecimento e ação e para a necessidade de eliminar do trabalho sociológico prevalente seus aspectos patriarcais e sexistas (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 18).

As políticas de afirmação étnico-raciais, no Brasil, tem origem nos movimentos sociais organizados pelas pessoas remanescentes dos homens e mulheres trazidos do continente africano para serem aqui escravizados. Invisibilizados pelas instituições do Estado que não os incluíram na cidadania brasileira desde o fim do regime escravocrata, a população negra não tinha direitos garantidos. Se a Lei Áurea os libertou dos grilhões de ferro dos senhores de escravos, ela os acorrentou nos grilhões da exclusão social, muito mais difíceis de serem rompidas por terem suas raízes na cultura.

Os diversos movimentos que mantinham viva os anseios dessas pessoas por igualdade de condições encontraram nos estudos antropológicos brasileiros realizados entre as décadas de setenta e oitenta um importante aliado no combate à discriminação racial e na conscientização da dívida histórica do Brasil com a população afro-descendente. Da conjunção dos movimentos sociais, com os estudos antropológicos e as políticas sociais de governos de perfil progressista diversas medidas surgiram vislumbrando a inclusão da população negra em diversos segmentos, antes, privilégio dos brancos. Essas medidas estão reunidas num movimento chamado de “políticas afirmativas”. Dentre elas a sanção em 2003 da lei nº 10.639. Essa lei instituiu que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).”

Essa lei teve um impacto muito relevante. A mudança mais drástica ocorreu no livro didático. Se, antes da lei, os livros de história traziam a presença do povo negro em tímidas notas de rodapé, agora, trazia sua história desde sua origem.

O docente de história tem um volume grandioso de materiais para abordar a questão racial. E isso não se deve apenas a mudança nos livros didáticos porque a história do Brasil é

um laboratório vivo para compreender a construção das representações sociais referentes às questões raciais. Em nossas salas de aula, se o ensino de história não abordar essa temática introduzindo os alunos no seio desse problema, o papel social, cultural e político do currículo e do ensino de história cairá numa completa obsolescência. Não haverá cidadania plena sem a abordagem dessa questão.

As questões de gênero tem como principal bandeira os movimentos sociais que reivindicam os direitos femininos e a equanimidade jurídica entre homens e mulheres.

No Brasil esse movimento tem forte influência das manifestações internacionais que estão na vanguarda. Dentre as conquistas estão o voto feminino conquistado em 1932 e a igualdade jurídica alcançada mais recentemente. As representações do que é o feminino e o masculino é um produto cultural, logo é dinâmico. O que era compreendido como prática exclusivamente masculina, hoje pode ser atribuída ao feminino e vice-versa. Essa dinâmica é construída e reconstruída no seio do acontecer histórico e tem como fundo mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Toda construção social tem uma historicidade fundamentada nessas dimensões. Desvela-las na prática pedagógica é um dever se o ensino de história não quiser ficar restrito à narrativa inerte dos fatos sem a devida problematização e sem o convite ao aluno, por parte do professor, à reflexão para o desenvolvimento do pensamento crítico; condição fundamental para um exercício consciente da cidadania.

Os movimentos sociais que lutam pelos direitos LGBT teve maior visibilidade, principalmente no campo político, também em virtude dos governos progressistas. O apoio das instituições do Estado tais como os tribunais e o poder legislativo que se efetivaram como a principal arena de constituição da legitimidade das reivindicações desse grupo.

Dessa forma, o ensino de história pode em sua atividade pedagógica tratar desde as origens desses movimentos, de suas conquistas políticas de liberdade de expressão e de vitórias jurídicas importantes como o direito ao casamento civil e à adoção de filhos para trazer aos alunos a historicidade das representações sociais acerca dessa comunidade. É importante que o aluno tenha a percepção que são construções históricas e sociais que promovem as atitudes de aversão (preconceito) ou aceitação dessa diferença. Um bom exemplo seria mostrar as percepções de povos diferentes e seus posicionamentos sobre a mesma questão demonstrando os aspectos sociais e culturais que subsidiam essa diferença e, de que modo, tais representações chegaram aos nossos dias.

Dessa constatação o aluno teria a compreensão de como o saber, uma estrutura abstrata está diretamente ligada às relações histórico-materiais. Noutras palavras os saberes são legitimados pelas práticas sociais. Para Foucault, as práticas sociais são regulamentadas por quem detém o poder. Esse poder, portanto, regula o comportamento por meio dos saberes instituídos.

O poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 30)

As teorias críticas do currículo, influenciadas pela filosofia de Foucault e de outros filósofos pós-modernos, ao compreenderem essa relação confirmam a dialética *infraestrutura* e *superestrutura* de Marx e a capacidade da ideologia de justificar as relações desiguais de poder responsáveis pelo controle social das classes dominadas pela classe dominante. Gramsci também demonstrou isso em sua obra ao relacionar o par *hegemonia* e *contra-hegemonia*. Numa sociedade pós-moderna, esse conflito se tornou mais evidente quando as ciências sociais investigaram as práticas educacionais difundidas nas escolas. Com isso concluíram que:

O currículo existente, 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 (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21).

Disso resulta que o aluno, muito mais que mero expectador no processo ensino-aprendizagem, tem na escola e no manuseio dos recursos teórico apreendidos no processo pedagógico, espaço e instrumentos de significação e ressignificação gnosiológica, contestação política, construção e reconstrução epistemológica dos saberes.

Essa mobilidade permitirá ao educando o trânsito consciente na estrutura instável da realidade que se tornou mais evidente diante das crises e dos conflitos que eclodiram no século XX. Desse modo, o ensino de história deve possibilitar, mediante seus instrumentos conceituais, a apreensão da dinâmica histórico-social do hoje em diálogo com o ontem, demonstrando a natureza volátil das relações humanas e a condição do sujeito pós-moderno.

Um ensino de história que possa situar e contextualizar o sujeito em seu tempo é a chave para compreensão de si próprio como co-autor de seu destino. Se com Foucault (1999) a sentença: “o poder produz saber” demonstra o controle exercido pela sociedade sobre o indivíduo; sua inversão “saber é poder” explica que somente fundado no conhecimento a iniciativa individual se concretiza como possibilidade real de mudança.

Conclusão

A escola configura-se como espaço coletivo de apropriação do conhecimento científico. Essa apropriação, no entanto, deve ocorrer de modo dialógico com as experiências gnosiológicas vivenciadas pelos educandos em suas relações sociais primeiras originárias de sua constituição comunitária.

Entender o ensino de história nessas novas bases requer, por parte do professor, observar o pensamento de Penna (2014) acerca do processo pedagógico ser subsidiado pela didática e pela epistemologia a fim de o objeto de conhecimento poder se configurar enquanto estrutura que deve cumprir uma função social.

Numa sociedade pós-moderna, o ensino de história, segundo o determinado na LDB, tem por finalidade criar condições epistemológicas para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do discente para o exercício consciente de sua cidadania diante da fragmentação e volubilidade das identidades que configuram nosso tempo. Um ensino de história que não conduzir o discente à particularidade da percepção histórica de seu tempo não estará cumprindo o disposto na lei nem a função epistemológica e social que seu tempo requer.

Muito mais que reproduzir mecanicamente os avanços epistemológicos e didáticos da ciência e da disciplina de história, respectivamente. Seu exercício pedagógico deve visar o amadurecimento epistemológico no que se refere à consciência histórica do discente. Para isso, o docente deve, além de conhecer seu objeto de atividade, compreender seu trânsito epistemológico e constituição ontológica para sua atividade docente habitar na verdade do ser da história. Obviamente, uma verdade numa perspectiva contextual e hermenêutica.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, sd.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 7º ed. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20º ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria *et. al.* (Org.), *Pesquisa em ensino: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Trad. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociedade e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2º ed. Trad. Maria Aparecida Batista. São Paulo: Cortez, 1995.

PENNA, Fernando de Araujo. A relevância da didática para uma epistemologia da história. In: MONTEIRO, Ana Maria *et. al.* (Org.), *Pesquisa em ensino: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

ⁱ Este artigo, submetido em 2018, está no livro: GOMES, W. Ensino de história e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas. [livro eletrônico]. Fortaleza: edUECE, 2020. (Coleção práticas educativas).

ⁱⁱ Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014, p. 31).

ⁱⁱⁱ A educação como um processo de conformação e hegemonia pode incomodar a maioria dos docentes, sobretudo aos que pretendem ajudar seus alunos para que alcancem um grau maior de liberdade e de independência pessoal. Todavia, a tomada de consciência por parte do mestre, com referência à hegemonia política como processo educativo para o bem ou para o mal, poderia ser o ponto de partida de um novo profissionalismo dos mestres e dos educadores (MONASTA, 2010, p. 34).

^{iv} Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta (ALTHUSSER, sd, p. 22).