

O CURRÍCULO E A ESTRUTURAÇÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLA: A HISTÓRIA EM SUA MATERIALIDADE NA SALA DE AULA

Thiago Luiz Santos de Oliveira¹

RESUMO

O objetivo da pesquisa que originou este trabalho foi investigar o currículo materializado na sala de aula da disciplina História em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais. O pressuposto para a pesquisa é que o currículo materializado traduziria o sentido do ensino da História na formação do cidadão, ou seja, como o ensino de História favoreceria a realização da *Bildung* – **educar, ensinar e formar**. As referências do trabalho são a Sociologia do Currículo, a Teoria Pedagógica, e a Teoria Crítica. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica Objetiva, um procedimento de pesquisa qualitativa que permitiu compreender a escola a partir da reconstituição da aula. A investigação apontou que o ensino de história na sala de aula não corrobora para a formação do sujeito emancipado. A tríade educação, ensino e formação não se concretiza, uma vez que as análises evidenciaram a negação do conhecimento histórico na sala de aula. A lida com o conhecimento histórico não se efetiva, devido primordialmente à falta de substrato teórico e a não organização do ambiente da sala de aula. A aula sustentada no senso comum, em informações reducionistas resulta na semiformação e na falta de reflexão, impedindo a formação dos alunos enquanto sujeitos históricos.

Palavras chaves: Teoria Crítica. Teoria Pedagógica. Currículo. Hermenêutica Objetiva. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o arcabouço intelectual da história e da sociologia do currículo, percebe-se que a tradição cultural e os conhecimentos transmitidos pela escola representam uma seleção socialmente validada em um processo vertical, que considera as necessidades de um grupo, em detrimento de uma parcela significativa do corpo social. Configura-se como um sofisma pensar o currículo de forma neutra, pois os conhecimentos curriculares em seu fomento e na transmutação em disciplinas escolares são fruto de escolhas pautadas pelas necessidades de alguns e a exclusão de outros. O currículo deve ser tratado como fruto de enlaces complexos da própria dinâmica social que se traduzem na prática pedagógica e nos projetos de escola como instituição legitimada, como transmissora da cultura (FORQUIN, 1993).

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização. É

¹ Mestre em Educação - PUC-MG

somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre este conflito curricular. (GOODSON, 1995, p.17).

A teoria curricular e os estudos acerca do currículo possuem uma relação intrínseca, com “o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo já existente – definido, discutido e realizado nas escolas” (GOODSON, 1995, p. 47). Faz-se necessária a diferenciação entre aquilo que é teoria curricular e aquilo que é conteúdo programático, alicerçado muitas vezes na mera prescrição e não na reflexão sobre o conhecimento escolar. As disciplinas escolares de fato estão no currículo, mas de maneira alguma correspondem à totalidade dele. Os currículos prescritivos estruturados apenas nas disciplinas como metas escolares não contemplam as reais necessidades de esclarecimento e emancipação que deveriam ser promovidas na escola, pelo contrario “encapsulam” o conhecimento, distorcendo-o e transformando-o em pílulas, muitas vezes desconexas, tanto no que concerne à reflexão própria a cada disciplina escolar, como no que tange a promoção de um currículo e de um conhecimento integrado.

Entretanto, os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste verdade de que o mundo da escolarização como corretamente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes (GOODSON, 1995, p. 53).

Para Forquin existe uma relação íntima entre educação e cultura. Assim toma-se “[...] a palavra “educação” no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo” (FORQUIN, 1993, p.10). Sendo que se percebe o caráter de atividade humana presente no processo, pois é um domínio humano, no qual uma tradição é transmitida por alguém a outro alguém. Essa tradição transmitida é sempre algo que nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos, essa tradição torna-se então cultura. Dentro dessa perspectiva seria cultura aquilo que foi historicamente e socialmente construído pelo espírito humano na conexão e interconexão das várias subjetividades. Assim torna-se importante o estudo e o entendimento desses processos de transmissão da herança cultural viabilizados pela prática educativa. Entender os aspectos valorativos da seleção e da transmissão cultural é entender as maneiras de organização, produção e reprodução do conhecimento.

A escola não realiza apenas a seleção da tradição cultural e dos saberes, mas também a transposição didática (FORQUIN, 1993). Essa transposição seria o trabalho de reorganização e reestruturação da tradição cultural, ao ponto de torná-la assimilável. Esse processo muitas vezes cria imperativos didáticos que cerceiam ou hipertrofiam a prática pedagógica. A transposição didática deve levar em consideração não apenas o estado do conhecimento a ser transmitido, mas também o estado daquele que ensina e daquele que aprende. Tal premissa não prima pela simplificação, mas sim pela organização do conhecimento mediada pela própria teoria do currículo e pela teoria pedagógica. Entende-se que “[...] uma teoria do currículo é uma teoria da educação considerada como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural [...]” (FORQUIN, 1993, p. 24). A teoria do currículo e a prática pedagógica não podem se transformar em imperativos didáticos, mas sim devem balizar a relação entre professor, educando e conhecimento, vislumbrando sempre o esclarecimento e o fomento da autonomia. Para tanto, a reflexão sobre os conteúdos e programas escolares devem se tornar

patentes. Propõe-se um currículo interacionista, no qual os indivíduos são responsáveis por dotar as práticas sociais de sentidos e significações.

Dessa maneira o currículo deve se configurar como uma confluência de práticas não lineares, construído no processo de configuração, implantação e expressão da própria prática pedagógica e na interação dos diversos atores sociais nela envolvidos. Trata-se de um campo de atividade múltiplo e plural que não se materializa de maneira estática, mas sim no concatenamento de diversas esferas e diversos agentes sociais. São vários subsistemas atuando de maneira concatenada, convergente, mas não ordenada na configuração do que viria a ser o currículo. O currículo mesmo quando organizado em disposições de disciplinas, práticas e conteúdos, cria uma realidade curricular independente, que se articula, sobretudo, na prática pedagógica cotidiana. *“O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos”* (SACRISTAN, 2000, p. 101). O currículo enquanto prática é algo fluido, complexo que não se permite captar a partir de prismas simplistas. Para compreender o currículo faz-se necessário se enredar pelos aspectos menos aparentes da teoria e da prática pedagógica, na percepção do processo ensino-aprendizagem em termos sociológicos e filosóficos, para além da fragmentação da cultura escolar.

Pensar o ensino como dimensão da teoria pedagógica é em suma necessário para refletir sobre o currículo em sua práxis na sala de aula, sobre tudo no que se refere a sua materialização empírica. O ensino como prática educativa depende de uma gama de interações complexas, de relações sociais estabelecidas e de aportes metodológicos utilizados. A compreensão e a inflexão desse processo na prática curricular é condição *sine qua non* para uma aprendizagem que se sustente no esclarecimento e na emancipação dos sujeitos nela inseridos.

E o que seria a História enquanto área do conhecimento, sobretudo em sua materialização curricular? Dentro de uma perspectiva curricular que releva a problematização e a crítica, a História seria a disciplina cujo objetivo principal é o estudo, a investigação das relações humanas no tempo. Dessa forma o homem se torna protagonista do processo histórico, mas não um homem estático e passivo, mas sim um homem atuante, que modifica a natureza e se humaniza mediante as interações políticas, econômicas e culturais que permeiam seu contexto social, nas mais diferentes temporalidades.

Então o que justifica a História na sala de aula? Justifica-se devido seu cerne emancipatório, crítico e democrático. O entendimento das relações dialógicas entre presente e passado como uma construção humana é princípio *sine qua non* para a construção da emancipação, da liberdade e da cidadania. Uma História não conteúdista, mas de conteúdo, de arcabouço teórico, que permita na sua concretude na sala de aula a experiência com a reflexão. A disciplina não pode ser apresentada como algo externo, como uma película cinematográfica, onde os fatos se desenrolam cronologicamente, cabendo ao educando o papel de mero espectador. A ideia de linearidade corrobora com a ideia de predeterminação, que por sua vez colabora com a visão sofisticada que o aluno não é um sujeito que participa do fazer histórico, mas apenas o contempla. A sala de aula enquanto locus de materialização da relação ensino-aprendizagem, não pode ser o lugar da expropriação do pensamento, mas sim da produção da crítica, do raciocínio do esclarecimento. O aluno deve entender que é o processo histórico é fruto da ação criativa de homens e mulheres no desenrolar do tempo (BERTUCCI; FILHO; OLIVEIRA, 2010).

O ensino de História deve ser capaz de mostrar ao aluno que ele é capaz de mudar sua trajetória, pois é um sujeito-histórico, capaz de reflexão e ação sobre o mundo. É pensar uma História fluída, eclética, que trabalhe as diversidades políticas, culturais e sociais. Essa concepção de História remete a uma pedagogia democrática, uma pedagogia do

esclarecimento. Um ensino de História crítico, sem dúvida é um ensino de História cidadão, um ensino que leva o educando a se enxergar como parte integrante de um processo histórico constante, dinâmico fruto das experiências subjetivas e coletivas do indivíduo.

A História enquanto disciplina escolar possui uma grande responsabilidade na efetivação desses objetivos, sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo. A real materialização da tríade educar, ensinar e formar no que concerne ao ensino de História diz respeito construção do educando enquanto sujeito histórico dentro da sala de aula. *“O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História”* (BEZERRA, 2010, p.45). Apenas este sujeito histórico ético, capaz de estabelecer as conexões entre presente e passado pode de fato vivenciar uma experiência cidadã. É na sala de aula que a História como disciplina se materializa a partir da reflexão acerca dos diversos discursos políticos, econômicos, sociais e culturais.

No entendimento da tríade pedagógica em sua materialização da História como disciplina pode-se dimensionar a **educação** como o entendimento que o homem é um ser social, portanto inserido em uma coletividade composta por várias diversidades no que concerne as formas de organização, pensamento e formatação das várias identidades sociais. Educa-se o sujeito histórico para o entendimento democrático da alteridade, da percepção de si mesmo e do outro *“Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive, numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos”* (PINSKY;PINSKY, 2010, p. 28). Faz-se necessário se perceber como membro de uma comunidade historicamente forjada e construída, por meio de processos sincrônicos e diacrônicos de identificação e não identificação. Educar neste sentido corresponde a entender a socialização como um processo histórico, de encontros e desencontros, congruências e incongruências.

A dimensão do **ensino** na disciplina História se dá no reconhecimento e na transmissão da tradição cultural representada pelo passado. Ora, faz-se importante salientar que o passado não é neutro e nem pode ser reconstruído em sua totalidade, mas sim selecionado epistemologicamente a partir de um olhar alicerçado no presente. Tal premissa é fundante na preservação do patrimônio histórico e cultural da humanidade, busca-se na preservação da memória o arcabouço essencial para a construção das identidades individuais ou coletivas. *“Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social”* (ORIÁ, 1998, p.130).

A **formação** quando observa-se a História em seu contexto de disciplina escolar, reside na criticidade, no desenvolvimento da reflexão acerca das diversas dinâmicas dos diversos eventos históricos. A história-problema, a crítica social quando bem construída na sala de aula, leva o educando para além da mera contemplação, potencializando a formação do cidadão pleno (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004). Quando traça seus próprios esquematismos, o educando percebe a si mesmo enquanto indivíduo autônomo, ciente dos seus direitos e deveres, tornando-se um sujeito esclarecido.

A retomada da discussão acerca da tríade educar, ensinar e formar na teoria pedagógica para entender a proposta curricular de história implica primeiro em compreender a aula de história no processo formativo do aluno. Tal processo se materializa na sala de aula, lócus primaz da experiência pedagógica e da materialização curricular. Assim, na sala de aula que o saber histórico se materializa enquanto disciplina escolar, que deve se pautar pela crítica, pela problematização pelo debate epistemológico, e pela relação intrínseca existente entre pesquisa e ensino. É na sala de aula que se enxerga a História na sua pluralidade, nas suas diversas facetas políticas, econômicas, culturais e sociais. O estímulo da percepção histórica a

partir dos olhares epistemologicamente construídos e das vivências e experiências democráticas de educadores e educandos, torna a sala de aula um local de experiências dinâmicas e interativas e de lida com o conhecimento.

A Hermenêutica Objetiva se sustenta na dialética negativa adorniana cuja premissa básica é o abandono da lógica instrumental e sentencial em prol de uma lógica polivalente, onde a negação desvela o aparente, lançando á luz aquilo que se julgava claro, e que de fato corresponde ao real. *“À consciência do caráter de aparência inerente à totalidade conceitual não resta outra coisa senão romper de maneira imanente, isto é qualitativamente diverso, recebe a marca da contradição”* (ADORNO, 2009, p. 13). A contradição em Adorno é um método científico e epistemológico, pois todo diagnóstico social é temporal, ou seja, corresponde ás articulações políticas e econômicas de um determinado momento histórico. A negação em Adorno não é uma força destrutiva, pessimista, fatalista, mas sim uma energia positiva, que permite enxergar o inexprimível pelo conceito. Qualquer conceito sociológico é uma categoria temporal e histórica, portanto responde as demandas de uma determinada temporalidade, não constituindo um axioma, um dogma analítico. O exercício da dialética negativa permite ir além do conceito, permite revelar os aspectos que escapam da própria conceituação teórica.

A dialética negativa na concepção de Adorno é o projeto metodológico da Teoria Crítica materializado, que permite o desvelamento da realidade mediante o exercício dialético da negação do instituído, para enxergar além do aparente, evidenciando as estruturas latentes, ultrapassando tento o positivismo como o idealismo, procurando ver para afora do imediato, buscando o imanente, o não explicitado.

“Todavia, ante todo e qualquer conteúdo específico, enquanto algo firmado abstratamente, essa estrutura é negativa no sentido mais simples possível, espírito que se tornou coação. O poder dessa negatividade continua vigendo até hoje, realmente. Aquilo que poderia ser diverso ainda não começou. Isso afeta todas as determinações particulares. Toda determinação que se apresenta como desprovida de contradição se revela tão contraditória quanto os modelos ontológicos ser e existência. (ADORNO, 2009, p.127).

Dessa forma a negação e a contradição são energias que retira o véu da verdade aparente evidenciando a realidade em sua essência e imanência. A Teoria Crítica pauta-se pela multidisciplinaridade enquanto discurso da ciência social. Faz-se necessário e pertinente então uma reflexão, uma crítica aos princípios e a atitude metodológica da própria sociologia. Dentro dessa perspectiva, a crítica social se faz patente, numa relação dialética com a investigação empírica, com a observação. A crítica social é imanente à própria pesquisa sociológica, não sendo possível a dissociação.

A Teoria Crítica procura resgatar a importância da filosofia em sua criticidade temporal, ou seja, na análise de questões prementes de um determinado momento histórico. O próprio bloqueio em termos epistemológicos gera a crítica, ou seja, a um novo modelo teórico de análise social. O mundo não é uma realidade dogmática, mas sim mutável, portanto a crítica social sempre é temporal, e também passível de mudanças. Procura-se o desvelamento do mundo através se tensionando o real, investigando além do aparente, negando aquilo que pretensamente seria o real. *“É nesse sentido que uma concepção educacional que se julga crítica poderia contribuir para o processo de auto-reflexão da formação que se converteu em semiformação”* (ZUIN, 2002, p.16).

O pensamento hermenêutico calcado na dialética negativa adorniana possibilita uma análise além do fato aparente a partir de condições inerentes ao próprio pensar. O exercício da negação dialética no que tange a sala de aula concerne a tensão constante que é uma aula em seu contexto educativo. Na própria aula, em sua materialização, existe a não aula, aquilo que está envolto nos discursos, nas posturas, não de forma explícita, mas tácita, mas que de fato também é constituinte da aula e da prática pedagógica. A Hermenêutica Objetiva pode ser considerada uma importante ferramenta metodológica para a investigação da realidade escolar e das práticas pedagógicas. Acredita-se que a sala de aula é o real lócus de efetivação do processo educativo, portanto desvendar a sala de aula através de elementos oferecidos pela própria relação dialética entre professor e alunos se faz de suma importância para o entendimento das práticas curriculares. A Hermenêutica Objetiva no que tange a pesquisa em educação busca a reconstrução empírica da aula educativa, ou seja, parte-se do pressuposto que apenas o estudo esmiuçado da prática pedagógica em sala de aula pode levar à compreensão das questões que de fato incidem sobre a realidade da educação. Em termos didáticos-pedagógicos a Hermenêutica Objetiva é uma pesquisa social empírica, pois prima pela reconstrução da aula educativa, ou de fato como se processou a materialização curricular nesta mesma aula, e se de fato ela contribuiu para a fundamentação básica do processo pedagógico na efetivação empírica da tríade educar, ensinar e formar (PLUGMACHER, 2012).

A finalidade da análise “hermenêutica objetiva” é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas em um texto, elaborado a partir de procedimentos de coleta de dados de pesquisa qualitativa, como relatório de campo, entrevistas e transcrição de gravação de situações observadas para serem analisadas, como as interações presentes em sala de aula. (VILELA, p. 306, 2010).

À utilização da Hermenêutica Objetiva na sala de aula procura-se desvendar a sala de aula em suas contradições e possibilidades tendo como referencia a tríade educar, ensinar e formar e como os elementos dessa mesma tríade materializam ou não dentro da sala de aula por meio do currículo. Procura-se a materialização metodológica de uma pesquisa fertilizada pela Teoria Crítica, especialmente no pensamento dialético-negativo adorniano. A pesquisa social crítica busca entender a escola no desvendamento de suas contradições, possibilidades e ambições (VILELA, 2012, p. 168). Pretende-se um conhecimento sobre a escola e a sala de aula a partir da sua dimensão histórica vital para a compreensão dos seus processos, percalços e problemas.

Tendo como base a Hermenêutica Objetiva como metodologia a pesquisa empírica da sala de aula se estrutura da seguinte forma:

- a) realização da observação de salas de aula com captação em áudio pelo pesquisador;
- b) transcrição do material obtido em áudio em registro escrito configurado, segundo o método, como protocolo para análise;
- c) procedimento de análise dos protocolos de acordo com a metodologia para análise sociológica;
- d) discurso das evidências empíricas decorrentes da análise.

Salienta-se que a análise sociológica dos protocolos que se configuram o áudio transcrito em texto é feita por um grupo de análise multidisciplinar, mas é premente a

exigência de um especialista da disciplina analisada para o esclarecimento dos pormenores teóricos e científicos da área de conhecimento pertinente. Dessa forma faz-se necessária a reflexão sobre os conhecimentos empregados na análise. A pesquisa sustentada na hermenêutica objetiva procura a interpretação com base no protocolo textual, partindo da premissa que nele estão os aspectos que permitam a reconstrução da aula. Por esse motivo o procedimento de análise deve ser realizado num coletivo, ou seja, deve ser criado um grupo de análise, como uma forma de controlar o excesso de subjetividade. Assim procura-se a verificação a partir da pesquisa qualitativa se o ensino de história na sala de aula contribui para a formação, o esclarecimento e a autonomia plena do sujeito como constituição da educação integral e condição para o exercício da cidadania ou favorece a semiformação.

Foram gravadas cinco aulas, mas efetivamente analisadas e discutidas no grupo de estudo apenas quatro sob a coordenação da professora Dr^a Rita Amélia Teixeira Vilela. Na totalidade das aulas gravadas destaca-se a falta de um clima favorável ao processo educativo, com a forma que a professora trata os alunos desde sua entrada em sala. Não há uma saudação explícita, que denote a chegada da docente e o início efetivo da aula. Destaca-se um modo brusco de começo da aula, sem um cumprimento e um anúncio de que atividade ali teria lugar, mesmo sinal de falta de cordialidade, o que pode ser um indicativo de desalento da professora frente às condições objetivas do seu trabalho, ou até mesmo um descompromisso com a atividade docente. De qualquer forma não se estabelece um vínculo inicial entre a professora e os alunos no que tange à criação de um ambiente propício para uma aula educativa. As entradas da professora na sala de aula são marcadas pela desordem e agitação dos alunos em sala de aula. A sala de aula não é organizada de uma maneira que permita a lida efetiva com o conhecimento. A organização da turma é uma disposição fundamental que o professor instaure uma aula educativa, que em seu cerne possibilite a lida com o conhecimento e a instauração da prática pedagógica. A desorganização da turma incide diretamente na qualidade da aula, pois a prática educativa não se efetiva, o que compromete sobremaneira a formação dos educandos. Um ambiente pedagógico tumultuado é impeditivo da reflexão.

Outro aspecto revelado pela aula em sua materialização foram ações de disciplinamento que ora tendiam ao autoritarismo, ora tendiam à ironia sarcástica. A ironia e o sarcasmo são, antes de tudo, duas formas de disciplinamento que não educam para a autonomia, causam constrangimento e educam por imposição, o que resulta em adestramento e não em autonomia. Elas podem ser entendidas como uma forma dissimulada de dominação, de punição.

O professor já não precisa mais chamar seu aluno de "burro" na frente dos outros. Basta fazer um comentário jocoso em tom sarcástico. Doravante o riso nervoso de identificação da plateia denotará o temor de se tornar a próxima vítima (ZUIN, 2008, p. 6).

As aulas mostraram que a professora conhece os alunos, pois quando os chama individualmente, chama-os pelo nome. Nessa evidência deve ser destacado que ela assume sua função educativa, ela quer ser referência para a classe, pois essa atitude pode ser entendida não apenas como "eu conheço vocês", mas também como "eu estou aqui para trabalhar com vocês".

Em muitos momentos percebem-se tentativas de disciplinamento da professora. Esse disciplinamento oscila entre o autoritarismo e a camaradagem excessiva. Em ambos os casos a professora tem dificuldade em naturalizar o seu papel de autoridade. As ações denotativas de

autoritarismo remetem a uma sociedade onde a autoridade é pautada pela força e não pela natureza do papel de educador, que media o processo pedagógico. Já as ações denotativas da camaradagem excessiva destituem o professor da sua função pedagógica, uma vez que essa aproximação também não corrobora para o estabelecimento da sua autoridade enquanto organizador das práticas pedagógicas na sala de aula. O professor não deve fazer da sala de aula um local de práticas totalitárias, mas também não deve abrir mão do seu papel de educador. O professor deve conhecer o seu ofício de professor e levar o aluno a conhecer o seu ofício de aluno. Educar consiste em levar o educando à compreensão que ele é um ser social, inserido em uma coletividade, na qual condutas apropriadas, normas e regras devem se tornar intrínsecas.

As aulas se revelaram confusas no que concerne a lida com o conhecimento. A sala de aula se tornou o lugar da proliferação do senso comum, de informações equivocadas e desconexas, o substrato histórico se perdeu em meio a explicações reducionistas e superficiais. Não existe docência sem conhecimento teórico. O conhecimento histórico se ausentou da sala de aula. A crítica, a problematização, a reflexão acerca das relações sociais produzidas pelo homem se perderam em explanações reducionistas e análises superficiais. Evidenciou-se uma situação de fazer pelo fazer, apresentar um trabalho por apresentar, ganhar o visto em uma atividade se tornou mais importante que aprender, compreender e refletir. Os alunos não são levados a pensar, de experimentar o conhecimento.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico e formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação. (ADORNO, 2011b, p 151).

As aulas também evidenciam momentos explícitos de não aula. A professora abre mão da sua posição enquanto mediadora do conhecimento para participar de conversas com os alunos acerca de temáticas não relevantes para uma aula de história. O facebook, vídeos, esmalte se tornam pauta do diálogo entre professoras e alunas. Os alunos dessa forma são privados da lida com o conhecimento, e impedidos de se constituírem como sujeitos autônomos. Tal fato se traduz como a materialização de negação da educação e do conhecimento na sala de aula que deveria ser o lócus primaz da formação se torna local da reprodução da semiformação, da barbárie. Brincadeiras e comentários homofóbicos partem da própria professora, que chama os homossexuais de “bufas”. A aula de história que deveria fomentar a alteridade, a pluralidade e o respeito à alteridade se torna o lugar da disseminação de preconceitos, estereótipos e termos jocosos. Onde não há formação, há semiformação. A banalização do preconceito é um aporte para a barbárie para a proliferação da insensibilidade.

As aulas analisadas não evidenciaram princípios fomentadores da cidadania, da liberdade, e de autonomia que fundamentam o currículo de história. Informações equivocadas, a não organização da turma, os erros de linguagem, o reducionismo do processo histórico são recorrentes nas aulas analisadas. A professora se omite enquanto aquela que educa, que ensina e que forma. Os educandos não experimentam o conhecimento, o que incide negativamente na formação cidadão e democrática dos mesmos. Uma aula ao não criar

condições para experiência, para a reflexão e para a produção de conhecimento se torna uma aula inócua, que não possibilita o esclarecimento e a autonomia. Dessa forma a sala de aula, a escola se tornam lugares onde o processo pedagógico não se efetiva.

A escola reforça a heteronomia e confirma a ideia de ser um lugar de semiformação a partir do momento que deixa de criar condições para o desenvolvimento de alunos autônomos e mantém o controle da situação por meio da execução de tarefas cujos fins já estão estabelecidos; para atender o desejo do professor ou para obter nota. (VILELA, 2012, p. 177).

Nas aulas analisadas a sala de aula se transforma no lugar da negação do conhecimento. Evidencia-se que as informações trabalhadas na sala de aula incorrem em “[...] concepções ultrapassadas sob parcelas ou tópicos concretos, ou se vê a insistência em aspectos irrelevantes para a própria área do conhecimento ou para a experiência do aluno” (SACRSITAN, 2000, 183). O conhecimento histórico é transformado em cenas, em espectros que não denotam a importância do fazer humano, das relações sociais intrínsecas, dos arranjos políticos, das formas de organização econômica e da produção cultural. O aluno se torna um expectador, e como expectador não consegue se enxergar como parte integrante do processo histórico, mas sim como algo extrínseco, como um ente a parte da História. A aula de História não oferece assim, os substratos educativos para a cidadania que tal como está preconizado nas orientações curriculares para a disciplina.

Não se pode encerrar essa conclusão sem chamar atenção para um aspecto que parece grave: a sala de aula não é a referência para que os alunos incorporem formas corretas de lidar com o idioma nacional. Os equívocos linguísticos por parte de professor e alunos são patentes. A sala de aula deveria ser o local de fomento do idioma falado corretamente.

Considerações finais

A percepção da experiência educacional é aguçada a partir da vivência prática. Mais do que uma proposição retórica, as práticas curriculares educacionais devem permitir em sua materialização a autonomia e a humanização do sujeito, que por meio do diálogo crítico, da reflexão que promove a emancipação. Bem, dessa forma a educação deve objetivar a liberdade e a promoção da capacidade de reflexão crítica e emancipação dos indivíduos. A educação deveria então se configurar como ferramenta para a humanização, contra a massificação e a alienação, promovendo a formação cidadãos plenos, esclarecidos preparados para a vivência democrática. Um projeto educacional não é nada mais do que a materialização coletiva de experiências pedagógicas que possam permitir ao educando um aprendizado crítico e reflexivo. Para que isso ocorra é necessário que a sala de aula seja o local da problematização do empoderamento dos educandos, da sua condição de sujeitos autônomos e também da cultura, esta entendida como conhecimento cultural, social, linguístico e disciplinar. Qualquer experiência educacional verticalizada, e tutelada pelo professor de forma autoritária, está fadada ao fracasso. É necessário conferir poder aos educandos. Um currículo que objetiva promover a cidadania e a democracia em seu nascedouro precisa ser fruto de uma prática educativa que prime pela educação, pelo ensino e pela formação, apenas assim a educação concretizará a formação de sujeitos autônomos.

O ensino de História deve levar os educandos a se perceberem como sujeitos históricos. Para isso faz-se necessária uma práxis curricular reflexiva e emancipadora, que permita aos alunos se compreenderem enquanto sujeitos históricos, enquanto construtores da História. A História não pode ser enxergada a partir de um viés contemplativo, na qual fatos e eventos históricos são apresentados aos alunos como ventos distantes, desconexos com a realidade. Na sala de aula o aluno precisa ser levado a pensar, a refletir sobre a tradição cultural produzida através das relações sociais, políticas e econômicas, mediante o fazer humano. Uma aula de História formativa é pautada por ações dialéticas e dialógicas, que permitem ao aluno entender o constructo do processo histórico. Do contrario a aula de História incorre na debilitação dos processos de subjetivação acerca do conhecimento o que, corrobora para a massificação, a alienação e a semiformação. O desenvolvimento do pensamento crítico dessa maneira é dificultado uma vez que ao invés da autonomia, promove-se na sala de aula a repetição discursos esvaziados de arcabouço teórico que tolhem e cerceiam o indivíduo em sua autonomia, promovendo a reificação, a semiformação e a reprodução do *status quo*.

Repetir o *status quo* é contribuir para a semiformação, mas a alienação massificante da Indústria Cultural. A escola ao se tornar o local da massificação alienante, da semiformação perde seu sentido social de local de formação, de local onde os indivíduos são preparados para a sua inserção responsável na coletividade. A *Bildung* não se materializa porque e a tríade educar, ensinar e formar não se evidencia como fundamento da prática pedagógica. Privar o sujeito de uma formação plena é impedir o fomento da cidadania e da democracia.

Para que a *Bildung* se materialize de forma pertinente é necessário desmitificar a falácia da relação unívoca entre ensinar e aprender. Ora, o aprendizado de fato se dá por meio de um processo intrínseco de subjetivação, no qual a informação a partir da reflexão do indivíduo se transforma em conhecimento. A simples transmissão de informações pelo professor não significa um aprendizado real por parte dos educandos. Faz-se necessário que o professor entenda o ofício de ser professor. Ser professor é, sobretudo, criar um ambiente pedagógico que propicie a lida com o conhecimento, e não há conhecimento sem subjetivação, sem reflexão. A sala de aula tem se tornado o lugar da explanação vazia, da enxurrada de informações, muitas vezes calcadas no senso comum não problematizadas, onde de fato a reflexão e a crítica são substituídas pelo fazer inócuo, onde entregar uma atividade, se torna mais importante do que entende-la. Quando o professor não reflete sobre sua prática, o processo educativo não acontece. Perde-se o cerne da formação, e a sala de aula se torna o lugar da não aula.

A sala de aula de história precisa ser o lugar de produção de cidadão, do sujeito pleno capaz de traçar seus próprios esquematismos, capaz de pensar por si mesmo. É nesta sala de aula que a *Bildung* é efetivada, onde o aluno deixa de ser um ente meramente contemplativo, e passa a compreender a importância da reflexão acerca da realidade histórica. Uma pergunta se faz pertinente. O que seria esta realidade? Ora, não se pode conceber a realidade como algo restrito simplório, linear e contemplativo. A realidade é construída mediante experiências que subjetivas e coletivas, através da ação humana no tempo. O desenvolvimento dessa percepção na sala de aula é que permitirá ao educando a sua inflexão enquanto sujeito histórico. A prática pedagógica em uma aula de História deve ser sempre formativa, sempre democrática, pois somente dessa maneira forma-se o cidadão pleno e emancipado. Apenas o cidadão pleno, capaz de refletir acerca da sociedade em que está inserido pode compreender e experimentar a efetiva democracia. A premissa fundamental de educação precisa ser a formação de cidadão esclarecidos, prontos para atuar em uma sociedade democrática. Não se nasce cidadão, torna-se cidadão. Uma consciência cidadã verdadeira só pode ser forjada a partir de uma experiência educacional formativa, em que a educação, o ensino e a formação, não sejam trabalhados como conceitos dispares, mas sim como constituintes norteadores de

uma aula educativa. Uma educação potencialmente democrática deve propiciar ao educando prerrogativas para que ele se torne mentor e agente do seu próprio projeto.

O indivíduo ao experimentar a História no entendimento do seu constructo social entende que o conhecimento histórico não é dogmático, mas sim produzido a partir de uma miríade de simbologias e representações. O educando precisa perceber que um evento histórico no seu âmbito político econômico e cultural, pode ser interpretado das mais diversas formas, levando-se em conta várias perspectivas. O entendimento dos diversos fatores que incidem e permeiam a construção do conhecimento histórico é condição básica para a ruptura da sem informação em prol da formação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *A Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.

ADORNO, Theodor. *Educação contra a barbárie*. In: ADORNO, Theodor. *Educação para a emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2011a.

ADORNO, Theodor. *Educação: para que?* In: ADORNO, Theodor. *Educação para a emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2011b.

BEZERRA, Holien G. *Estudo de história: conteúdos e conceitos básicos*. In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. KARNAL, Leandro. (Org). 6 ed. São Paulo, Editora Contexto, 2010. p. 37 – 48,

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ORÍÁ, Ricardo. *Memória e ensino de História*. In: *O saber Histórico na sala de aula*. BITTENCOURT, Circe. (Org). 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998. p.128 – 148.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. *Por uma história prazerosa e consequente*. In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. KARNAL, Leandro. (Org). 6 ed. São Paulo, Editora Contexto. p. 17 – 20.

PLFUGMACHER, Torsten. *Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico*. In: *Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. PUCCI, Bruno; COSTA. Berlamino C. G; DURÃO, Fábio A. (Orgs). São Paulo:, Autores Associados, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHIMDT, Maria A; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. *A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann*. In: *Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. PUCCI, Bruno; COSTA. Berlamino C. G; DURÃO, Fábio A. (Orgs). São Paulo: Autores Associados, 2012.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. 2010. Teoria Crítica e pesquisa empírica: metodologia Hermenêutica Objetiva na investigação da escola contemporânea. in: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Orgs.). Teoria Crítica e Inconformismo. Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2010;

ZUIN, Antônio. Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZUIN, Antônio. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. In: Caderno Cedes. n.54. Indústria Cultural e Educação. Campinas, 2002.