



**Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território - ILATIT**

GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS**

NATHAN HERINGER CONCEIÇÃO DA SILVA

Foz do Iguaçu
2022



Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território - ILATIT

GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS**

NATHAN HERINGER CONCEIÇÃO DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Drº. Marcelo Augusto Rocha

Foz do Iguaçu
2022

NATHAN HERINGER CONCEIÇÃO DA SILVA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha
UNILA

Prof. Dra. Juliana Franzi
UNILA

Prof. Dra. Ana Paula Araújo Fonseca
UNILA

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Nathan Heringer Conceição da Silva

Curso: Geografia – Licenciatura

	Tipo de Documento
(..X..) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(..X..) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: A pedagogia histórico-crítica: Uma análise da construção dos currículos

Nome do orientador(a): Profº. Drº. Marcelo Augusto Rocha

Data da Defesa: 25/03/2022

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública [Creative Commons Licença 3.0 Unported](#).

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho para Wilson da Silva e Maria de Fátima da Conceição, meus maiores exemplos de vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço antes de tudo as políticas públicas concretizados no período de 2003-2016 pois estas foram a minha porta de entrada para a Universidade.

Agradeço aos meus pais Wilson da Silva e Maria de Fátima da Conceição, são responsáveis diretos pela minha criação, minha personalidade e meus exemplos de vida, obrigado pelo apoio, sem vocês nada seria possível, ainda sobre família agradeço a minha irmã Gabrielly Heringer Conceição da Silva, tia Léa Graça e minha madrinha Ingrid Graça por serem sempre minha segunda mãe.

Agradeço aos meus colegas de turma da Geografia-Licenciatura de 2017, todos vocês fizeram parte do meu crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço em especial à aqueles que além de amigos se tornaram irmãos e irmãs de vida, Alexandre, Monizi, Matheus, William, Bárbara e Belu, obrigado por cada conversa, conselho e também por aguentarem dividir um lar comigo.

Agradeço também aos meus irmãos de Rio das Ostras por estarem comigo mesmo a mais de 1.800km de distância, Márcio (Cião), Evans (Ervans), Igor, Nicholas (Nini), Eliezer (Jay) e Breno, obrigado pelos constantes conselhos e conversas há quase 10 anos.

Agradeço também aos meus professores Marcelo Augusto Rocha, Léia Aparecida Veiga, Juliana Franzi e Ana Paula Araújo Fonseca, obrigado por acreditarem em mim e terem me oportunizado participar de diversos projetos com vocês.

“Não espere o futuro mudar tua vida, porque o futuro é a consequência do presente.”
Racionais MC's

SILVA, Nathan Heringer Conceição da. **A pedagogia histórico-crítica: Uma análise da construção dos currículos.** 2022. 44 P. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia-Licenciatura) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se na necessidade de um debate ativo sobre as diferentes concepções de currículos, as diferentes organizações possíveis do mesmo, seus agentes influenciadores e suas consequências na formação de cidadãos e suas participações na sociedade, a partir disto a proposta aqui adotada é a da Pedagogia Histórico-crítica e sua contribuição para o debate. Essa pesquisa tem um caráter bibliográfico por se tratar de uma revisão sobre aquilo que já foi debatido em relação ao tema, também qualitativo pela análise dessas revisões. Por adotar a PHC como proposta diretriz do tema, este trabalho procura debater um currículo pensado por e para a classe trabalhadora onde os mesmos possam se tornar cidadãos críticos e serem membros ativos de uma sociedade democrática. Como base teórica para o trabalho estão presentes Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, João Luiz Gasparini, além de outros autores. O documento normativo da educação debatido neste trabalho é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Por fim, busca-se entender como a disciplina curricular “Geografia” está inserida nesses debates.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Currículo. BNCC. Educação. Geografia.

SILVA, Nathan Heringer Conceição da. **A pedagogia histórico-crítica**: Uma análise da construção dos currículos. 2022. 44 P. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia-Licenciatura) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

ABSTRACT

This Term paper is founded on the need for an active debate regarding curriculum framework structures and possible varieties and its agents of influence and corresponding impact on forming socially skilled citizens. Based on this, historically-critical pedagogy will be the proposal chosen as the baseline to this discussion. This is a bibliographical, qualitative research paper given that it is a review study and analysis of subjects previously addressed. As HCP has been chosen to guide the proposed topic, the objective is to discuss a curriculum framework developed by and for the working class, giving them the opportunity to become critical and active citizens in a democratic society. Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, João Luiz Gasparini, are some of the authors apart from the references. The National Common Basis Curriculum (BNCC, 2018) is the educational standard document addressed in this study. Finally, this seeks to understand how the curricular subject “Geography” appears in the current debate.

Key words: Historically-critical Pedagogy. Curriculum. BNCC. Education. Geography.

SILVA, Nathan Heringer Conceição da. **A pedagogia histórico-crítica: Uma análise da construção dos currículos.** 2022. 44 P. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia-Licenciatura) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

RESUMEN

Este estudio se fundamenta en la necesidad de debatir activamente sobre las diferentes concepciones del currículo, así como las distintas posibles organizaciones del mismo, agentes influyentes y sus consecuencias para la formación de ciudadanos al igual que su participación en la sociedad. Desde este punto de partida, la propuesta aquí presentada es la de la Pedagogía Histórico-crítica y su contribución para el debate. Esta pesquisa, además de un carácter bibliográfico debido a la revisión de lo que se ha debatido sobre al tema, también es cualitativa en vista del análisis de dichas revisiones. Adoptando la PHC como propuesta directriz del tema, este estudio busca debatir un currículo pensado por y para la clase trabajadora, donde los mismos puedan tornarse ciudadanos críticos y ser miembros activos de una sociedad democrática. Como base teórica para el estudio están presentes Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, João Luiz Gasparini, entre otros autores. El documento normativo de la educación discutido en este estudio es la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Por fin, se buscará comprender como la disciplina curricular “Geografía” está inserida en esos debates.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Currículo. BNCC. Educación. Geografía.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Plano de Aula 01 a partir da Pedagogia Histórico-crítica	29
Tabela 2 – Plano de Aula 02 a partir da Pedagogia Histórico-crítica	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
PHC	Pedagogia Histórico-crítica.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas.
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA	15
3 CURRÍCULOS	25
4. DOCUMENTOS OFICIAIS	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia histórico-crítica desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani é uma vertente das pedagogias críticas, sua criticidade está em analisar as intencionalidades do sistema educacional de cunho liberal, ou seja, enxerga nas pedagogias liberais as amarras do sistema capitalista para que o sistema educacional sirva apenas para a reprodução desse sistema divisor da sociedade em classes hierarquizadas a partir de suas riquezas, além de propor um sistema onde o sistema educacional sirva para formar cidadãos críticos, ou seja, um indivíduo capaz de analisar criticamente o seu meio, entender as dinâmicas do sistema, se desprender das alienações de uma educação que apenas forme mão de obra, segundo Saviani isso só será possível pela apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos.

Discutiremos a partir dessas relações de poder explicitadas por Saviani e os demais autores dessa corrente de pensamento, a construção dos currículos, como esse é pensado, produzido, articulado e posto em prática, as diretrizes sobre a qual é construído. Com isso será possível fazer uma análise das relações entre as políticas públicas e a educação.

Segundo Saviani (1988) fica explícito a relação de poder existente em nortear a educação, poder esse sempre em mãos da classe hegemônica para a reprodução da sociedade de classes, assim com a discussão realizada pela Pedagogia Histórico-crítica é possível analisarmos outras formas de sistematização do sistema educacional.

Esse projeto não tem como objetivo criar propostas pedagógicas, tem como norteador levantar discussões a partir das fundamentações das teorias críticas da educação, inserir uma discussão geográfica nesse viés, busca contribuir de forma sucinta para a propagação dessas ideias que tem como relevância social buscar formar indivíduos críticos sob do meio em que vive.

A grosso modo a pedagogia histórico-crítica tem como fundador o professor Dermeval Saviani autor de *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações*, ele foi o primeiro sistematizador desta pedagogia, contudo alguns autores seguiram seus preceitos, por exemplo, José Carlos Libâneo, autor do livro *Democratização da escola pública*, também sendo conhecido como o fundador da Pedagogia crítico-social dos conteúdos que está inclusa na vertente das pedagogias críticas, os dois autores são contemporâneos e tiveram contato direto em seus escritos, a maior contribuição de Libâneo está em uma simplificação da teoria, fazendo um recorte de cinco para três nas etapas de ensino da pedagogia histórico-crítica, e assim a sua maior introdução nas escolas, outro autor de grande importância para o desenvolvimento da PHC é João Luiz Gasparin articulador da didática desta pedagogia, sendo o responsável para realizar a ligação entre teoria e prática da PHC, autor do livro *Uma didática para a Pedagogia Histórica-crítica*. Outra autora de importante contribuição para este trabalho foi Maria Luísa Santos Ribeiro, cujo livro *História da Educação Brasileira* é de vital importância para entendermos a relação de poder entre a dinâmica econômica e a educação.

Essa pesquisa tem um caráter bibliográfico por se tratar de uma revisão sobre aquilo que já foi debatido em relação ao tema, também qualitativo pela análise dessas revisões.

As fontes e instrumentos para a realização deste trabalho de conclusão de curso são livros, artigos, anais de revistas, produções independentes, periódicos, entre outras, tanto em forma física como online.

Este trabalho está incluso como uma pesquisa bibliográfica, por se tratar de uma revisão dos materiais bibliográficos que dão base para a construção do trabalho, neste caso os materiais relevantes a discussão da Pedagogia Histórico-crítica, dos currículos, do ensino de geografia, entre outros temas levantados no corpo do texto. Gil (2008)

entende que está é indispensável para estudos que tem uma visão histórica.

Essa pesquisa tem como norteadora o método dialético, os escritos de Dermeval Saviani para a Pedagogia Histórico-crítica tem grande influência de Karl Marx e é deste o papel de revolucionar o método dialético, segundo Gil (2008) Marx e Engels entendem que a matéria exerce hegemonia em relação às ideias, contrapondo-se a dialética de Hegel que entendia o inverso na relação de hegemonia, esses autores são considerados na “concepção moderna” pois é Platão na antiguidade conceituava a dialética como lógica.

Assim entende-se que este método está preocupado com uma visão do todo, onde diferentes fenômenos estão interligados.

Somando-se ao método dialético temos o materialismo histórico, também definido por Marx e Engels, de forma resumida para a aplicação em uma pesquisa define-se desta maneira,

“Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.” (GIL, 2008, p. 23-24).

Ou seja, uma relação dialética dos acontecimentos, uma visão histórica dos fatos, essa relação dialética está em entender que os fenômenos são orgânicos e não obedecem a uma lógica mecanizada.

Assim esta pesquisa tem como fundamento buscar entender as funções da escola, analisar como são postos em práticas as vontades de diversos atores influenciadores e trazer uma outra visão pedagógica.

Vale ressaltar que este trabalho tem em uma de suas justificativas a própria matriz curricular da Geografia-Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana onde traz a PHC como norteadora de suas atribuições pedagógicas e buscando oportunizar aos seus alunos diferentes concepções críticas da realidade social

e educacional do Brasil. Outro ponto a ser exposto como justificativa deste trabalho é a participação do autor no projeto de extensão intitulado “Rede de diálogo: a educação em debate” realizado pela própria Universidade Federal da Integração Latino-Americana onde se foi debatido assim como a própria PHC outras propostas pedagógicas visando sempre um debate a cerca dos diferentes projetos de currículos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

De modo geral a pedagogia histórico-crítica de Saviani é fundamentada no materialismo histórico dialético de Marx, na corrente da psicopedagogia de Vigostsky e autores da pedagogia como Paulo Freire e Snyders. Neste capítulo serão debatidos tais propostas e as correntes de pensamento que estão relacionados com a construção da pedagogia histórico-crítica, também será discutido os autores contemporâneos e aqueles que contribuíram posteriormente aos iniciais de Saviani onde também contribuíram para a pedagogia como José Carlos Libâneo, João Luiz Gasparin, entre outros.

Com base em Regina Maria Horta Barbosa de Oliveira começo a destacar os apontamentos da fundamentação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica, a autora vai destacar a criação por Demerval Saviani em 1983 (em outras bibliografias adotam o ano de 1979) e a simplificação feita por José Carlos Libâneo onde a partir deste foi implementada nas escolas de educação básica.

A autora faz uma breve simplificação das ideias de Saviani com a criação da pedagogia histórico-crítica, uma pedagogia revolucionária, pois é pensada para os atores da classe trabalhadora, identifica a necessidade de se produzir uma teoria crítica da educação já que a mesma na sociedade capitalista é usada como uma estratégia de reprodução das desigualdades, aponta também as contribuições de José Carlos Libâneo para a implementação das teorias nas escolas, nestas essa teoria fica mais conhecida como pedagogia crítico-social dos conteúdos (a simplificação de Libâneo para a aproximação com os professores).

Em sua tese intitulada “A Pedagogia histórico-crítica: Das propostas pedagógicas à sua implementação” a autora vai fazer um levantamento da história do pensamento desta metodologia. Oliveira (2017) começa pelo princípio da pedagogia histórico-crítica, o livro “Escola e Democracia” de Saviani, neste estão as bases da proposta, Saviani faz um recorte das teorias não críticas (Tradicional, Escolanovista e Tecnicista), das críticas-reprodutivista (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista) e apresenta a sua como uma teoria crítica não-reprodutivista, estas denominações partem do princípio de que no

sistema capitalista de produção o sistema de ensino e a escola em si apenas reproduzem as diretrizes do sistema e marginalização da classe trabalhadora é contínua, por isso o termo “reprodutivista”. A autora faz alguns apontamentos afim de complementar suas visões, por exemplo algumas discordâncias nos agentes principais de cada teoria (para Saviani na teoria tradicional o professor é o agente principal, já para a autora o material didático é o principal pois o mesmo vai servir de manual para essa teoria).

A discussão em torno do livro Escola e Democracia levanta as questões intrínsecas a relação da escola e sociedade, com a divisão feita por Saviani fica explícito a relação de poder existente em nortear a educação, poder esse sempre em mãos da classe hegemônica, a pedagogia tradicional servia em grande medida para a universalização da educação, contudo ao dar pequenos aportes para a classe trabalhadora, entra em cena a pedagogia nova que aumenta o poderio intelectual da classe burguesa e em contrapartida alavanca a diminuição da qualidade de ensino da classe trabalhadora, com o golpe de estado de 1964 é imposto a pedagogia tecnicista. A proposta de Saviani é por uma pedagogia socialista de cunho crítico, baseado em que o conhecimento é historicamente produzido pelos homens e que por eles deve ser assimilado, a educação mesmo no sistema capitalista é capaz de influenciar no sistema mesmo que por ele seja muita mais influenciada, é aqui que existe a discordância entre as pedagogias crítico-reprodutivista e da pedagogia histórico-crítica, pois as crítico-reprodutivista não consideram a capacidade da educação em influenciar o sistema, uma certa visão pessimista, já Saviani enxerga na educação uma arma para a classe trabalhadora, mesmo que não sendo possível a partir dela mudar o sistema, uma educação realmente libertária só será possível com a superação da sociedade de classes. (SAVIANI 1998)

Ao falar das propostas em si da pedagogia histórica-crítica e de suas fundamentações teóricas vale ressaltar,

“A pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2005a), valoriza a escola e se preocupa com os interesses dos trabalhadores. Empenha-se em que a escola funcione bem, utilizando-se de métodos de ensino eficazes. Esses métodos superam os tradicionais e os novos, ao mesmo tempo que incorporam suas contribuições. Estimulam a atividade e a iniciativa dos alunos, sem dispensar a iniciativa do docente. Favorecem o diálogo dos alunos entre si e com o professor e consideram os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, sem deixar de lado a sistematização lógica

dos conhecimentos durante o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos. Mantêm sempre presente a vinculação entre educação e sociedade, ao considerar professor e alunos como agentes sociais.” (OLIVEIRA, 2007 p. 45)

Do ponto de vista “prático” a pedagogia histórico-crítica é dividida em cinco partes, a primeira sendo a prática social, aqui é entendida a diferença entre professor e aluno do ponto de vista pedagógico, dos conhecimentos sobre o curso em questão, o segundo é denominado problematização, quando se entendem as questões que envolvem a discussão e qual a maneira de solucioná-las, o terceiro passo é entendido como instrumentalização, são os instrumentos teóricos e práticos utilizados para a resolução dos problemas, o quarto é chamado de catarse onde a incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social, já o quinto é o ponto de chegada, é como o primeiro (prática social) aqui é onde há a elevação dos alunos ao nível do professor, quando os alunos têm a capacidade de se expressarem com a prática semelhante ao do professor.

Oliveira (2007) faz o levantamento da fundamentação teórica de Saviani, passando pela dialética de Marx e Engels, a psicopedagogia de Vigotski, os autores brasileiros como Paulo Freire, aos autores marxistas como Gramsci e também aos autores marxistas da pedagogia como Snyders.

Ao debater o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica a autora busca autores “posteriores” a Saviani, não necessariamente posteriores pois muitos deles são contemporâneos entre si, posteriores no sentido de darem continuidade ao pensamento da pedagogia histórico-crítica, em especial ressalta-se Libâneo e Gasparin, o primeiro foi basicamente o articulador entre a teoria bruta de Saviani e sua aplicação nas escolas, Libâneo de certa forma foi capaz de sintetizar a teoria de Saviani, os cinco elementos descritos por Saviani em Libâneo (2001) se tornam três, a prática social inicial e final se mantém e a segunda se entende como uma prática intermediária entre elas. Libâneo está “mais preocupado” nas aplicações didáticas destas propostas, assim como Gasparin. Libâneo (2001) também propõe uma divisão entre as teorias e as enquadra em duas prateleiras, a primeira sendo as tendências liberais: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista, e as tendências progressistas: libertadora, libertária e

crítico-social, sendo a última de sua autoria, sobre ela vale ressaltar:

“Segundo Libâneo (1996), na tendência crítico-social dos conteúdos, proposta por ele, a tarefa primordial é a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis da realidade social. A própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social em função da democracia, daí a valorização da mesma como instrumento de apropriação do saber a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Entendida nesse sentido, segundo Libâneo (1996, p. 39), “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Sua posição é, assim, a mesma de Saviani. O aluno, pela intervenção do professor, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada para uma visão organizada e sistematizada dos conhecimentos. A atuação da escola consiste, portanto, na preparação do aluno para o mundo contraditório em que vive, fornecendo-lhe instrumentos, por meio dos conteúdos, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Os conteúdos são os conhecimentos incorporados pela humanidade e permanentemente reavaliados face à realidade social. Não devem ser apenas ensinados, é importante que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Os métodos de ensino favorecem a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, de forma que estes possam reconhecer nos conteúdos um auxílio para a compreensão da realidade (prática social). Sendo assim, os métodos partem de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Começa-se com a construção da prática real e a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos conteúdos estudados, na forma de um confronto da experiência pessoal com a explicação do professor.” (OLIVEIRA, 2007 p. 63-64).

Nesta passagem está brevemente resumido o pensamento de Libâneo, neste trabalho tomamos como norteador as teorias de Derneval Saviani, contudo é impossível debater as fundamentações teórico-metodológicas e a historicidade da pedagogia histórico-crítica e não debater e conhecer os apontamentos de Libâneo.

Uma das obras mais conhecidas de José Carlos Libâneo é seu livro “Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos”, neste livro estão os apontamentos e propostas do autor acerca da pedagogia histórico-crítica e a construção de sua própria corrente de pensamento, a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Libâneo ao tratar do tópico sobre tendências pedagógicas na prática escolar, faz uma breve reflexão sobre o que seria tal prática, para o autor através da prática escolar existem condicionantes sociopolíticos que pensam e formulam diferentes concepções de homem e sociedade e, então diferentes visões sobre o papel da escola, formas de ensino e aprendizagem, relações interpessoais no interior escolar, etc. Para José Carlos Libâneo as tendências pedagógicas são divididas em dois grandes grupos, as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas, no primeiro grupo o autor enxerga quatro subdivisões, tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista, já o segundo grupo é subdividido em três grupos, libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos de sua

autoria e com bastante influência da pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Ao tratar das tendências de pedagogias liberais, o autor as descreve uma por uma e em cada uma delas estão inseridas o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestação na prática escolar, obviamente cada uma das quatro subdivisões das tendências pedagógicas tem suas especificidades, algumas têm relações professor-aluno com um caráter mais humanista como a renovada progressivista, já outros tem nesse ponto (relação professor-aluno) ideias mais engessadas como no caso da pedagogia técnica onde a relação interpessoal é ignorada praticamente, contudo aqui o que mais vale ressaltar é o norteador da classe hegemônica por trás dessas tendências pedagógicas, todas elas têm em comum a reprodução da sociedade capitalista de classes e suas desigualdades, todas anseiam pelo desenvolvimento individual e não coletivo dos alunos.

Quando fala sobre as pedagogias progressistas, Libâneo (2001) enfatiza que estas não podem ser institucionalizadas em um sistema hegemônico de cunho capitalistas, contudo essas pedagogias podem ser usadas pelos professores como ferramenta somando-se a outras.

Uma das grandes diferenças das pedagogias progressistas em relação às pedagogias liberais, as progressistas são propostas em contra-partida do grupo homogêneo, pensam a escola como uma forma de mudança social, por isso a afirmação do autor “não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista” (LIBÂNEO 2001). Libâneo primeiramente trata da pedagogia liberadora, seu patrono é Paulo Freire, essa pedagogia não tem como ideal o ensino escolar, sua marca é a atuação não formal, alfabetização de adultos em vilas, regiões periféricas, a segunda pedagogia tratada é a pedagogia libertária. Ambas têm em comum a negação de qualquer autoridade, trabalhos em grupo e o professor como mediador, possuem um papel político forte ao enfatizarem o posicionamento social da educação, também tem como concordância uma gestão compartilhada do ensino com grande papel dos alunos.

A proposta pedagógica do autor é intitulada “crítico-social dos conteúdos”. O autor

entende que a difusão dos conteúdos é tarefa primordial (diferentemente das pedagogias libertárias e libertadora), a escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Libâneo entende a escola com um papel fundamental para a formação de um cidadão para encarar as dificuldades e barreiras impostas na sociedade capitalista e com o conhecimento esse cidadão será peça fundamental na manutenção de uma sociedade democrática e mais justa.

No quesito “conteúdos de ensino” o autor afirma que não basta que os conteúdos sejam ensinados, é preciso que exista uma interligação com a significação humana e social.

Sobre a postura da pedagogia dos conteúdos, Libâneo parafraseando Snyders indica que o papel do professor de um lado parte da ideia de “dar” aos alunos acesso aos conteúdos, mas também de proporcionar uma análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante.

Quando debate os métodos de ensino, entende-se que estes são sobrepostos pelos conteúdos, pois quando tratamos das pedagogias críticas os conteúdos são aqueles necessários para formar cidadãos críticos, para isso os métodos necessários são aqueles quais vão favorecer esse processo (LIBÂNEO 2001).

No quesito “relação professor-aluno”, nessa pedagogia se tem uma relação de troca, o professor sendo um mediador, o professor expressa os conteúdos e modelos e os alunos com sua experiência imediata num contexto cultural participa na busca da verdade, ao “confrontar” tais conteúdos, essa proposta pedagógica tem uma visão mais concreta da realidade em que vivemos, entende as necessidades dos filhos da classe trabalhadora, então esse papel de mediação deve servir para inspirar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a prolongar a experiência vivida.

Por fim ao falar em favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Libâneo a descreve como uma relação mútua, ou seja, nem professor e nem aluno são dotados de todos os valores, é necessário o ponto de partida do aluno, o que ele sabe sobre esses assuntos, quais as experiências cujo este carrega, e em contra partida o professor seria aquele com papel de intervir com o sentido de dar autonomia ao aluno e guiá-lo para

entender as realidades sociais (LIBÂNEO 2001).

A grosso modo essa é contribuição de Libâneo para a pedagogia histórico-crítica e pedagogia crítico-social dos conteúdos, por mais que neste trabalho não seja o norteador são importantes suas contribuições para uma pedagogia crítica.

Uma outra discussão importante e que ronda as fundamentações da pedagogia histórico-crítica é a função social da escola e o papel do professor, para esse assunto assumo a bibliografia de Clarívia Fontana Possamai.

A autora faz um debate a fim de contextualizar a discussão do objeto de estudo a partir da reflexão sobre o processo de desvalorização do professor, do conhecimento em geral e transformações na função social da escola em um contexto que as políticas educacionais brasileiras são norteadas pelo pensamento hegemônico neoliberal. Também vai partir para um “embate” colocando lado a lado as concepções da pedagogia histórico-crítica e das concepções neoliberais, para a pedagogia histórico-crítica a escola é um espaço político-pedagógico que oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento produzido historicamente, já na concepção neoliberal a escola é um ambiente de preparação para atender as necessidades do mercado. (POSSAMAI 2014).

Uma discussão introdutória sobre a função social da escola, o professor e o conhecimento para a pedagogia histórico-crítica está em,

“[...]Pode-se compreender a educação como uma atividade humana participante da totalidade da organização social. Portanto esta relação estabelece que seja considerada como historicamente determinada por um modo de produção dominante, o que em nosso caso é o capitalismo.” (POSSAMAI, 2014, p. 77).

Contudo Saviani entende que mesmo sendo determinada pela sociedade também é capaz de influenciar na sociedade.

Com base em Saviani a autora vai debater o que esse autor chama de “desintegração cultural brasileira”, esse debate é importante pois está inserido nas relações de poder da sociedade e que na ótica neoliberal a escola é reprodutora dessas relações, pois em um país de dimensões continentais e tão rico em diversidade cultural, esses grupos são tratados em sua grande maioria como um único grupo, a classe trabalhadora, e essa no formato educacional atual é condicionada a manter essa sociedade classista e a busca sempre é de alcançar ao grupo minoritário da sociedade,

os burgueses, gerando assim também no âmbito cultural essa lacuna. (POSSAMAI 2014).

Vale ressaltar que esse componente cultural é importante para a identidade, a partir do momento que a elite usurpa essa condição da classe oprimida a mesma perde essa condição, o papel da escola em uma ótica da pedagogia histórico-crítica é de quebrar com essa relação injusta de poder, Saviani afirma mais de uma vez que a classe dominada só será capaz de se libertar quando tiver domínio dos aparatos que a classe dominante domina.

A escola deve servir como uma instituição que tem o papel na socialização do saber sistematizado, aquele conhecimento gerado pela história humana.

Ao tratar sobre o professor e conhecimento científico Possamai (2014) vai debater algumas fundamentações desta pedagogia como Vygotsky e Saviani e vai confrontá-los com autores de visões liberais, da Teoria do Professor Reflexivo, construtivismo, nessas teorias,

“Estas teorias citadas até então nos trazem algo em comum quando se fala na atuação e papel do professor, pois, são teorias que desconsideram o trabalho do professor como fundamental para o ensino-aprendizagem do aluno. Pode-se dizer que trabalhar na perspectiva da Teoria do Professor Reflexivo é pensar que “somente a prática, sem a apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula e muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens”. (SILVA et al, 2008, p. 82). (POSSAMAI, 2014, p. 90)

Essas teorias são as hegemônicas da educação brasileira e que tem como visão preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Já para a pedagogia histórico-crítica,

“De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, é ao professor concretizado o papel de garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos escolares, sendo o responsável neste processo de transmissão do saber sistematizado (na escola) para as classes populares, possibilitando que essas forças emergentes se insiram num processo mais largo na construção de uma nova sociedade efetivamente democrática, mais humanizada e atendendo os interesses das camadas populares. [...] A PHTC afirma que o desenvolvimento do psiquismo se dá a partir das condições históricas, assim forma a subjetividade e tem-se a cultura como principal influente na formação das funções psicológicas superiores: atenção concentrada, memória lógica, capacidade de abstração, planejamento, etc.(SILVA et al, 2008). O professor tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois segundo Vygotsky, ele vai organizar o ensino de modo, que ao interagir com as crianças sejam apresentadas possibilidades de alterações no seu desenvolvimento. Este processo pode

ser compreendido como, ao que Vygotsky chama, de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que é constituída por aquilo que a criança não consegue fazer sozinha em um determinado período, mas consegue fazer com a ajuda de outros, em especial com a ajuda do professor. (DUARTE, 2001).” (PASSAMAI, 2014, p 91).

É através do conhecimento científico que o cidadão terá condições de compreender e analisar a sociedade em que vive.

Para debater a didática da pedagogia histórico-crítica o maior contribuidor para o assunto é João Luiz Gasparin, esse autor é o responsável por organizar os cinco passos da pedagogia histórico-crítica de forma a aplicar em sala de aula.

No artigo intitulado “Pedagogia histórico-crítica: Da teoria à prática no contexto escolar” de autoria de Maria Cristina Petenucci com a orientação de João Luiz Gasparin os autores vão expor suas ideias, demonstrar aos educadores os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, cujo embasamento teórico está no método dialético de elaboração do conhecimento e na teoria histórico-cultural.

Os autores levantam algumas situações que corroboram com o déficit da educação brasileira, pois para Gasparini e Petenucci (2014) na base da formação de professores existe uma lacuna onde esses futuros profissionais não sabem distinguir teoria de aprendizagem, métodos e afins.

Ao tratar dos aspectos de filosofia, psicologia e didática na pedagogia histórico-crítica os autores vão debater as fundamentações teóricas desta pedagogia divididas nessas três áreas do conhecimento. Quanto a área da Filosofia, o materialismo histórico-dialético de Marx é a base do pensamento de Saviani, os fundamentos desta corrente filosófica partem do princípio da realidade vivida, sendo uma equação da práxis, materialidade e concreticidade. (GASPARINI E PETENUCCI 2014).

Esse primeiro ponto é importante para que o professor possa romper com suas próprias barreiras, estas barreiras seriam a comodidade das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Já no quesito da psicologia, a pedagogia recorre a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski nessa psicologia o homem é entendido com um ser histórico que é construído

através de suas relações com o mundo natural e social, o homem é capaz de criar instrumentos (a partir de seu trabalho) e a partir destes remodelar a natureza. As concepções desta psicologia são importantes para tratar dos conceitos, como o cérebro humano os associa, para Vigotski existem os conceitos espontâneo e os científicos,

“Os conceitos espontâneos criam várias estruturas necessárias aos aspectos elementares e mais primitivos de um conceito, dando-lhe corpo e vitalidade. Seu desenvolvimento é ascendente (de baixo para cima), partem do concreto para o abstrato. Eles são definidos por seus aspectos fenótipos (características do indivíduo determinadas pelo seu genótipo e pelas condições ambientais), sem uma organização consistente e sistemática (VIGOTSKI, 2001).

Os conceitos científicos fornecem estrutura para o desenvolvimento crescente dos conhecimentos espontâneos da criança para o seu uso consciente e deliberado. Seu desenvolvimento é descendente (de cima para baixo), partem do abstrato para o concreto. Eles são sempre mediados por outros conceitos; exercem papel preponderante na aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2001).

A curva do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos não coincide, mas, ao mesmo tempo, e exatamente em função disto, revelam as mais complexas relações de reciprocidade entre ambos, existindo uma relação de interdependência, que, em dado momento, acaba confluindo. Os conceitos espontâneos alcançam os conceitos científicos, tornando-se científicos no cotidiano. No campo dos conceitos científicos o domínio de um nível mais elevado não deixa de influenciar os conceitos espontâneos da criança que foram constituídos anteriormente. Esse domínio leva à elevação do nível dos conceitos espontâneos, que são reconstruídos sob a influência do fato que a criança passou a dominar através dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001).” (GASPARIN, PETENUCCI, ANO, p. 6-7).

Já no âmbito da didática aparecem as contribuições de Gasparin, para este, o trabalho é o grande resultado da existência humana na sociedade, o trabalho é gerador do conhecimento, pois o trabalho vêm da existência em sociedade, assim o processo histórico é gerado juntamente com o conhecimento. (GASPARINI E PETENUCCI 2014).

Gasparin vai estruturar e explicar os cinco passos da pedagogia, sendo eles a prática social inicial (o ponto de partida, o que o professor e os alunos sabem sobre o assunto, o professor vai explanar para a turma o que será debatido e pergunta aos mesmos quais as suas curiosidades e o que querem aprender deste assunto, assimilando ao contexto social dos alunos), o segundo passo está na problematização (a explicação dos principais problemas postos pela prática social, com uma breve discussão relacionando ao conteúdo científico explicando o porquê ser importante de ser ensinado/aprendido, em seguida transformar o conhecimento em questões levando em consideração as diferentes dimensões científica, cultural, histórica e etc, essas questões e

suas dimensões serão trabalhadas no terceiro tópico), o terceiro passo é chamado de instrumentalização (aqui vão se inter-relacionar o trabalho do professor e do aluno na aprendizagem, aqui usa-se todos os recursos necessários e disponíveis para a aprendizagem, o professor apresenta aos alunos o conhecimento científico nas diferentes dimensões e os alunos por meio de uma comparação mental com a vivência cotidiana e o conteúdo científico vão se apropriar do conhecimento), o quarto passo é a catarse (é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social, aqui acontece uma certa avaliação oral ou escrita onde o educando vai demonstrar aquilo que aprendeu relacionando o conteúdo científico e a sua vivência), o quinto e o último passo está na prática social final (consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido, cabe ao aluno levar os conteúdos apropriados para fora da sala de aula). (GASPARIN E PETENUCCI 2014).

3. CURRÍCULOS

Fundamentalmente ao falarmos de currículo e dos tipos de currículo estamos falando do norteador do ensino, as bases pela qual é pensado e institucionalizado esse currículo e como incluso nesse âmbito burocrático é recheado de intencionalidades e de influências.

Coutinho (2014) ao debater a implantação da lei 10.639/03, conseqüentemente chega ao debate sobre currículo, usando da bibliografia de Ivor Goodson (2007) e Alice Casimiro Lopes (2006) chegam a uma primeira conclusão sobre essas influências, para Goodson as diferentes concepções sociais, tradições e conflitos vão resultar na construção do currículo, para Lopes (2006) existe uma relação verticalizada de imposição do Estado em relação a escola sobre o currículo.

Sobre as teorias do currículo em si Coutinho recorre a Kelly (1981), as definições são currículo oculto, currículo oficial (Coutinho entende como currículo prescrito) e currículo real (para Coutinho entendido como currículo praticado). Currículo oculto é aquele encoberto para parte dos alunos e também de atores escolares, contudo ele é explícito por quem constrói e por quem põe em prática, este currículo oculto é o “responsável” pela separação entre “melhores” e “piores” alunos a diferenciação de tratamento, também os contornos sobre as regras e regulamentos. O currículo oficial ou

prescrito é aquele institucionalizado, aquele que está presente nas diretrizes curriculares, aquele em que o livro didático acompanha, por oficial entende-se como o regulador do currículo. Enquanto que o currículo real ou praticado é aquele posto em prática em sala de aula pelo professor, pode ser até entendido como a interpretação dos professores sobre as regulamentações gerais do currículo oficial. Por adotarmos aqui neste presente trabalho as diretrizes da Pedagogia Histórico-Crítica é válido ressaltar o posicionamento do professor frente a essas relações de poder existentes, assim a passagem de Coutinho reflete brevemente o papel destes profissionais da educação, para este o trabalho do professor é maior do “simples ensinar”, o professor é antes de tudo um militante no sentido de buscar auxiliar seus alunos a entenderem a realidade e tomarem suas próprias decisões de vida. (COUTINHO 2014).

Essa passagem de Coutinho acerca do posicionamento dos professores é importante pois na construção dos currículos a “voz” destes profissionais nem sempre é levada em consideração e talvez sejam eles os mais afetados com as diretrizes, obviamente os alunos também estão nesse “grupo”.

Outra autora que vai tratar de currículo e ensino de geografia é a Professora Doutora Helena Copetti Callai em seu texto “A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?” a autora vai debater e propor um currículo em que a construção da cidadania seja o principal norteador.

Esse pensamento também está em via de concordância com os ideais da Pedagogia Histórico-Crítica e das propostas críticas da educação de um modo geral já que enxerga na educação um papel de formar indivíduos críticos e capazes de analisarem o seu meio e agir com sua cidadania.

Diferentemente de Coutinho (2014) que vai debater o papel do professor em sala de aula para exercer a criticidade dos alunos e apenas faz uma crítica das relações de poder na construção dos currículos e não há de fato uma proposta por parte do autor para uma confecção de currículo, já Callai (2001) entendendo que a construção de uma proposta curricular é essencialmente política e pedagógica e não técnica, para esta a equação seria entre as questões pedagógicas, método, metodologia e conteúdos (CALLAI 2001).

Se tratando da área da Geografia a autora vai pensar essa formação em escalas, visando autonomia a escolas e professores para a construção desses currículos,

pois como quesito fundamental para a aprendizagem aquilo que é vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano (Callai 2001) indo de encontro com os pensamentos de (Saviani 1988) ao falar dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica principalmente da prática social final, onde o aluno leva para o seu cotidiano o conhecimento adquirido no ambiente escolar, Callai entende esta necessidade justamente pensando nas autonomias que escolas e professores devem ter com os conteúdos, pois esses devem estar de encontro com as necessidades dos alunos e devem se interligar e não serem conceitos soltos e fora da realidade do estudante, pois este aluno é um ser histórico que carrega consigo interpretações de mundo e cabe a escola fazer o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, de onde vive e a relacionar com outros espaços distintos.

A autora mostra uma das essências da pedagogia histórico-crítica, a historicidade do mundo, ensinar aquilo que foi construído pelo homem através da sua caminhada pela história e quando falamos de ensino de geografia essa essência se torna ainda mais necessária, pois para Callai os fenômenos que a geografia estuda estão em constantes mudanças e em diferentes escalas, do local ao global, do regional ao internacional, entende-se que o papel da aula de geografia é dar ao aluno primeiramente a capacidade de entender o espaço em que vive e transpor tais capacidades em diferentes escalas, pois esses fenômenos não construídos separadamente, são intimamente ligados.

Uma autora que vai debater o currículo levando em consideração mais os aspectos filosóficos é Elizabeth Macedo, em seu texto intitulado “Currículo como espaço-tempo da fronteira cultural” a autora vai fazer uma revisão bibliográfica sobre as teorias de currículo filosóficas e também propõe sua definição.

O primeiro autor a aparecer é Jameson (2001) esse diz que na etapa da globalização o papel político da cultura é reduzido as escolhas de consumo já que nesse contexto histórico economia e cultura vão coincidindo. Já para Pinar (2002) a importância da compreensão política do currículo é então substituída pelos estudos culturais, mas essa substituição não em sua totalidade pois para o mesmo, economia, política e cultura devem ser articulados na produção curricular. Santos e Nunes (2003) dizem que o cultural ao ser refuncionalizado como mercadoria, rearticula sua dimensão política, a autora diz concordar com tal visão e completa dizendo que deve-se conceitualizar currículo como espaço-tempo cultural, uma visão pós crítica. Moreira & Macedo buscam uma análise crítica e sociológica do currículo, ideologia, cultura e poder também estavam em seus

estudos, definiram o currículo “um terreno de produção e de política cultural”, em alguns outros estudos esses autores começam a discutir a questão da multiculturalidade trazendo a discussão que o currículo também está associado a formação de novas identidades. Já Silva entende que há de se ter um maior afastamento das teorias políticas de currículo (críticas) com foco na centralidade do conhecimento, essa visão é entendida como pós-estruturalista, a cultura para Silva tem uma concepção não-essencialista, envolvendo relações de poder e que produz identidades sociais. (MACEDO 2006)

Definindo assim as tendências pós-coloniais como aquelas em que a cultura dominante é homogeneizadora, essa passagem explicita bem onde a corrente pós-colonial se encontra e com quem dialoga, ele é comum as teorias críticas ao reafirmar que existem poderes hierárquicos capazes de controlar o currículo, contudo se opõe justamente no ponto central das teorias críticas, pois essas pensam a sociedade marcada pela luta de classes, já a autora pensa que existe a necessidade primeira de pensarmos cada sujeito como único. No final deste tópico a autora faz sua proposta de currículo:

“Proponho que ambos sejam tratados como espaços-tempos de colonização. Uma colonização que não é operada pelo professor sobre o aluno, como parece propor Ladwig (2003), mas por um híbrido Iluminismo/mercado sobre outros sistemas culturais. Defendo que tanto professor como aluno convivem com a proposta colonial de substituição de saberes menos organizados (ou sincréticos)¹⁴ por outros com nível maior de organização (ou sintéticos). Falo, portanto, de um colonialismo de que somos todos agentes, em maior ou menor grau, em momentos diversos.” (MACEDO, 2006, p. 292).

O debate sobre o colonialismo está presente nos escritos da autora além de suas formas e efeitos, trata também do conceito de cultura nesse processo, nesse momento as subjetividades dessa visão se afluam, pois a autora vai debater como no processo colonial fica impossível uma total quebra da cultura que está sendo colonizada e como também essa colonização gera processos de resistência, em minha visão acredito que autora relativiza bastante esses processos, excluindo a barbárie por detrás deles e atribui um processo de resistência a eles. (MACEDO 2006).

Oliveira (2007) a autora sintetiza em consideração as contribuições de Saviani para o currículo, ou seja, o que deve ser ensinado nessa pedagogia histórico-crítica,

“Assim, segundo Saviani (2005b, p. 14), sendo a escola uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, o objeto da educação envolve a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e, ao mesmo tempo, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Com relação ao primeiro aspecto, isto é, os conteúdos, é importante fazer a

distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, podendo ser o clássico um critério útil para a seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados, uma vez que clássico é aquilo que se firmou como fundamental, resistindo ao tempo. A questão das formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico envolve a organização dos meios por intermédio dos quais os indivíduos devem realizar a humanidade produzida historicamente, importando conteúdos, espaço, tempo e procedimentos, de forma a viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado, sendo importante dosá-lo e seqüenciá-lo para que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio.” (OLIVEIRA, 2007 p. 40).

O pensamento de Saviani é feito a partir do conceito de “clássico” para ele é aquilo que perpassa o tempo, é influência para além de seu tempo de criação, tem cunho científico e por isso deve ser norteador dos currículos.

Pensando como resultado deste trabalho é importante entender também a aplicação prática da PHC, estes planos de aula a seguir foram produzidos juntamente ao programa de Estágio Supervisionado em Geografia ministrados pelo Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha e de elaboração do autor do trabalho, tais planos de aula em primeiro momento seriam postos em prática no Colégio Estadual Paulo Freire no bairro Vila C na cidade de Foz do Iguaçu/PR, contudo por conta da pandemia da covid-19 as duas últimas disciplinas cursadas em Estágio foram feitas de maneira remota impossibilitando tal processo, mas, ainda assim, foram explanadas e compartilhadas com o professor orientador do Estágio e os demais participantes de turma, sendo assim segue abaixo um dos materiais produzidos pelo autor tendo como base essa pedagogia e respeitando as diretrizes da BNCC.

Tabela 1: Plano de Aula 01 a partir da Pedagogia Histórico-crítica, elaboração do autor.

PLANO DE AULA Nº 01			
1. IDENTIFICAÇÃO			
Escola:			
Disciplina: Geografia		Série: 9º Ano - E.F.	Turma: A
Data:	Horário:	Nº de Aulas: 05	Turno: Diurno
Prof.: Nathan Heringer C. da Silva			
2. UNIDADE TEMÁTICA: Conexões e Escalas.			

3. OBJETO DE CONHECIMENTO: Formação territorial do Brasil.

4. HABILIDADES: (EF09GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

5. METODOLOGIA/RECURSOS DIDÁTICOS: Aula expositiva dialogada, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e o conteúdo estruturante do livro didático, por se tratar de uma aula pensada em formato remoto o uso de slides e vídeos também será utilizado.

6. DESENVOLVIMENTO DO TEMA:

Prática Social Inicial: Começar a discussão questionando os alunos o que eles sabem sobre a formação territorial do Brasil, como eles pensam o porquê eles se encontram especificamente nesta região, o que fez eles estarem neste território. Foco da análise vai ser o território de Foz do Iguaçu.

Problematização: Aqui o papel do professor vai ser o de trazer conteúdos científicos sobre o tema, recortes de jornais de época e notícias referente ao processo de construção da cidade, urbanização e expansão territorial serão o foco.

Instrumentalização: A principal ferramenta de instrumentalização para o debate vai ser o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=uu_3lMqw-GA&ab_channel=tvbrasil, um mini documentário da TV Brasil a respeito da cidade.

7. AVALIAÇÃO:

Catarse: Perguntas serão feitas para os alunos relacionarem o vídeo que foi passado com a sua realidade hoje na cidade, o que eles vêem que foi construído ao longo do tempo e como isso impacta em sua vida.

Prática Social Final: Os alunos terão ao final das aulas, uma maior perspectiva sobre a cidade em que moram, como foi a sua construção e vão refletir a respeito do seu lugar nesse pedaço do território.

8. BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CASTROGIOVANNI, A. Carlos et alli. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ONU Brasil. Refugiados e migrantes: longe de casa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1wFLifH14Y>. Acesso em: 12/08/2021.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

https://www.youtube.com/watch?v=uu_3IMqw-GA&ab_channel=tvbrasil

Tabela 2: Plano de Aula 02 a partir da Pedagogia Histórico-crítica, elaboração do autor.

PLANO DE AULA Nº 02			
1. IDENTIFICAÇÃO			
Escola:			
Disciplina: GEOGRAFIA		Série: 2º Ano - E.M.	Turma: A
Data:	Horário:	Nº de Aulas: 01	Turno: Diurno
Prof.: Nathan Heringer C. da Silva			
2. UNIDADE TEMÁTICA:			
A sociedade de consumo e o meio ambiente.			
3. OBJETO DE CONHECIMENTO:			
Objetivo geral: Debater as características de uma sociedade consumista e suas consequências no meio ambiente.			
3.1 Objetivos específicos: Diálogo sobre os aspectos da sociedade de consumo, relação entre homem-natureza, entender a relação entre o modo de produção e as relações sociais e naturais.			
4. HABILIDADES:			
(EF03GE08-adaptado) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.			
(EF03GE09-adaptado) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.			
(EF03GE10-adaptado) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e			

na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. (EF03GE11-adaptado) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

5. METODOLOGIA/RECURSOS DIDÁTICOS: Aula expositiva dialogada, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e o conteúdo estruturante do livro didático, por se tratar de uma aula pensada em formato remoto o uso de slides e vídeos também será utilizado.

6. DESENVOLVIMENTO DO TEMA:

6.1 Prática Social Inicial: Iniciar a aula perguntando sobre como os alunos enxergam o que seria uma sociedade de consumo, o que eles sabem sobre os danos ao meio ambiente e quais são seus hábitos de consumo e descarte de lixo.

6.2 Problematização: Buscar trazer com conteúdo científico quais são as definições de uma sociedade de consumo e como ela se forma a partir do modo de produção vigente, as dinâmicas do meio natural e como ela é afetada, fazer uma diferenciação entre o lixo doméstico e o lixo industrial.

6.3 Instrumentalização: Para uma melhor visualização do conteúdo e também para uma questão de conscientização faria a apresentação do documentário “Ilha das Flores”, também com o aporte teórico sobre o tema com o livro didático da turma.

7. AVALIAÇÃO:

7.1 Catarse: Diagnosticar o desenvolvimento do tema com algumas perguntas sobre o documentário e perguntas sobre o tema de um modo mais geral.

7.2 Prática Social Final: Os alunos vão ser separados em pequenos grupos e deverão produzir um cartaz sobre algum ponto trabalhado sobre o tema. Verificar se ao final da aula/atividade o/a estudante estabelece relação entre as formas da sociedade de consumo e a relação com o meio ambiente e a aplicação desse conhecimento na conscientização e a diferenciação entre o doméstico e o industrial.

8. REFERÊNCIAS:

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTROGIOVANNI, A. Carlos et alli. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

https://www.youtube.com/watch?v=8iGNqVhqNIs&ab_channel=MatheusConci

Estes dois planos de aula exemplificados acima são decorrentes dos Estágios

Supervisionados em Geografia ministrados pelo Prof. Drº Marcelo Augusto Rocha e de autoria do autor deste trabalho, são exemplos de como a Pedagogia Histórico-crítica está presente na formação de professores na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e como podem ser colocadas em prática em aulas para alunos de escolas do ensino fundamental e médio, sempre buscando respeitar as diretrizes propostas pela BNCC em atividade e tendo como proposta metodológica a PHC para que haja um ensino significativo e democrático.

4. DOCUMENTOS OFICIAIS

Costa (2018) levanta o debate para os problemas que identificou, primeiramente é necessário entender que a construção da BNCC se deu em um contexto de crise político-econômica que vem se arrastando aos longos dos anos no Brasil, segundo deve-se ter noção das dimensões territoriais de nível continental do país e as pluralidades integradas a ele (assim a BNCC foi pensada para um currículo comum a toda rede de educação básica e uma outra parte de 40% para conteúdos complementares escolhidos pelos sistemas de ensino), contudo aquilo que vai envolver toda essa construção tem sua discussão nos âmbitos acadêmicos, sociais e políticos, sendo uma rede complexa recheada de relações de poder nas áreas econômicas, ideológicas e políticas.

Vale ressaltar de começo a importância do currículo para a autora.

“Compreender o fenômeno educativo e os seus desdobramentos na construção de uma política curricular foram aspectos que despertaram a atenção para o exame do poder formativo que o currículo possui dentro da sociedade, uma vez que o currículo é concebido como a espinha dorsal da educação e sua composição é permeada de concepções históricas, sociais, culturais, políticas, etnográficas e econômicas cuja disposição em um mundo em constante mudança, em um processo contínuo de globalização, repercute diretamente dentro da escola.” (COSTA, 2018, p. 24).

Assim entende-se que o currículo é a base para a formação do indivíduo para a sociedade, por falarmos de Brasil estamos falando da periferia do sistema capitalista, ou seja, como já dito a construção do currículo está recheada de agentes externos e assim cabem algumas perguntas, por exemplo: Quais são as intencionalidades por detrás de sua construção? Qual o sujeito que será formado? É necessário ter uma visão crítica para entender tais questões.

Ao falarmos dessas duas questões é necessário um contexto espaço-temporal,

vivemos na periferia do capitalismo, assim um fato é sempre importante ressaltar os Estados Nacionais que não são hegemônicos são subordinados e essa subordinação vem justamente desses atores hegemônicos (tanto Estados quanto Empresas Privadas) e o que querem tais agentes? A resposta simplificada é manter tal estrutura, colocando isso na prática educacional (aqui sendo a construção do currículo, ou seja, a formação) vemos que a resposta a pergunta feita no parágrafo anterior (Qual o sujeito que será formado?) É o sujeito formado para o mercado atendendo as necessidades do mesmo.

“Ao analisar esse ideia de transferência educacional, podemos constatar que ela é uma realidade posta na educação brasileira no que tange às políticas curriculares implementadas no país, pois a influência estrangeira sempre esteve presente, o que demonstra um tensionamento entre o global e o local. Assim, observamos nesse movimento um enfraquecimento do estado nacional e uma maior interdependência de ideias a partir de modelos que induzem à ação de copiar os padrões ditos hegemônicos, atestando uma posição de subordinação aos Estados-nação centrais ou com maior poder econômico.” (COSTA, 2018, p. 26)

Para os autores Moreira e Macedo (2006) essa transferência educacional é marcada mais expressamente em dois momentos históricos, a década de 1980 e a década de 1990, a primeira sobre a égide norte-americana que buscava um currículo instrumental se tornou hegemônico nas escolas brasileiras naquele momento, já em 1990 com uma nova expansão capitalista (políticas neoliberais) aqui a gestão empresarial na educação é adotada (eficiência e eficácia) nesse momento histórico as organizações multilaterais como a ONU, FMI e outros tem maior poder de incisão e assim com uma cortina de “neutralidade” são capazes de legitimar tais políticas e poderes de nações hegemônicas.

Costa (2018) entra na questão do poder, pois é justamente esse que está por trás do conjunto de influências que vão elencar o que se deve ensinar para a formação, tal pensamento de poder está presente desde os séculos XVI e XVII onde já se via a necessidade de organização e controle social, isso segundo Hamilton (1980), neste tópico a autora faz uma “revisão bibliográfica” atrelada aos conceitos de currículo se utiliza de Arroyo (2013), Sacristán (2007), Pacheco (2005), de forma geral a autora vai escolher as concepções de Pacheco e Sacristán, a grosso modo ambos veem a construção do

currículo como relações de poder entre diferentes instâncias, sejam elas políticas, econômicas, ideológicas, cultural, social, somando-as e interligando-as temos como resultado esse jogo de poder que vai definir quais os conhecimentos mais importantes, quais aqueles que serão deixados de lado, quem vai controlar esse currículo, qual cidadão será formado, quais questões ideológicas e tradições estruturalmente postas serão mantidas ou descartadas. Para Sacristán (200) o currículo pode ser dividido em algumas etapas de produção, currículo prescrito, apresentado, moldado, em acção, realizado e o avaliado, essa divisão é importante para entender que a construção do currículo tem diferentes escalas de efeito, seja na micro (aplicação do professor) e na macro (produção curricular). (COSTA 2018).

A autora afirma que no contexto da sociedade capitalista neoliberal a educação tem seu papel delimitado para a reprodução dessa ideologia. Nessa lógica, Pacheco (2007) salienta que esse processo histórico do modo de produção capitalista vai induzir a reformas educativas norteadas pela lógica do mercado internacional. Chizzotti e Ponce (2012) vão mostrar que as agências internacionais (UNESCO, ONU...) como já dito antes vão emitir estudos e relatórios a fim de homogeneizar as diretrizes educacionais sob essa mesma égide do mercado, esses relatórios e diretrizes se importam muito mais em engessar o sistema educacional e fornecer padrões mínimos para a formação do que com a qualidade da educação, formação social e do cidadão, aqui fica nítido os embates econômicos onde o aparato quantitativo vai se sobressair ao qualitativo. (COSTA 2018)

A demanda por uma base nacional comum curricular tem seu histórico evidenciado em território brasileiro sobretudo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996). Contudo, o delineamento de um currículo comum para normatizar a educação em um território nacional tão extenso e com tamanha diversidade não se configura como uma tarefa trivial, revelando-se como um campo notavelmente marcado por tensas e intensas disputas.

No caso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular as disputas se mostraram ainda mais acentuadas que as travadas outrora, marcadas por uma série de demandas conservadoras. (COSTA 2018).

A aprovação da BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental

ocorreu em dezembro de 2017, enquanto que a do ensino médio foi interrompida em razão da Medida Provisória nº 746, sendo aprovada, repentinamente, em 8 de novembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação. (COSTA; SILVA, 2019).

A aprovação da BNCC representou, em grande medida, um processo de negação das “vozes” de diversos(as) profissionais da educação que tentaram aportar para a construção do documento, mas que acabaram vendo suas propostas serem minimizadas, principalmente na última versão da BNCC.

Faz-se necessário uma análise do documento que rege a educação escolar brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, como exemplificado logo no começo do documento:

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².” (BNCC,p. 7, 2018).

Marisa Noda e Maria Terezinha Bellanda Galuch (2017) buscaram analisar a participação dos professores na elaboração das diretrizes curriculares da educação básica no estado do Paraná, com o foco na disciplina de história (entre os anos de 2004 à 2006), as autoras vão usar do materialismo histórico dialético para analisar tal caso, é importante ressaltar que esse processo de elaboração de diretrizes é resultado de orientações que datam dos anos de 1980 pelas grandes instituições do mundo, como a UNESCO e no caso latino-americano a CEPAL. Nos primeiros momentos do texto as autoras vão debater conceitos de democracia e a participação, esse debate de conceitos acontece com a fundamentação teórica de diversos autores e as autoras vão pontuando em cima disso, esse debate é importante pois vai respaldar a discussão da formulação das diretrizes curriculares no estado do Paraná. É importante ressaltar que os conceitos

(democracia e participação) que são aceitos nas grandes instituições partem de um princípio liberal, ou seja, analisam os indivíduos em si e não levam em consideração as grandes disparidades que a luta de classes revela.

Sobre as questões da formulação das diretrizes curriculares vale ressaltar,

“O trabalho de elaboração das DCEB/H-PR, realizado entre os anos de 2004 e 2006, foi dividido em dois grupos: um para elaborar a matriz curricular para o ensino médio; outro para elaborar as diretrizes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O segundo grupo mobilizou cerca de quatro mil professores entre os anos de 2004 e 2006 de todo o estado do Paraná (Cerri, 2005), e foi coordenado por uma equipe de técnicos da Seed e por professores de Instituições de Ensino Superior do Estado. A dinâmica de trabalho escolhida foi a formação de um ‘Grupo Permanente’, composto por professores representantes de cada um dos 32 núcleos regionais de ensino. Portanto, professores de todas as regiões do estado do Paraná, de alguma maneira, envolveram-se no processo, à medida que as atividades ligadas às diretrizes foram realizadas sob a forma de eventos específicos, atividades das Semanas Pedagógicas e grupos de estudos. (NODA; GALUCH, 2017, p. 107).”

Essa era a formulação proposta pela SEED para que fossem envolvidos os professores e demais funcionários da comunidade escolar, e assim foram feitos, os professores pontuaram:

“Nas propostas de em parágrafos do Texto Aberto (Paraná, 2004), os professores apontam o que entendiam ser necessário mudar, explicando de forma mais clara e aproveitando para reivindicar a formação continuada como trabalho letivo. Dessa forma, mostraram um entendimento acerca de currículo e demais temas que o envolvem, como material didático e formação continuada. Eles expuseram o que pensam e, em alguns momentos do processo de elaboração das Diretrizes, demonstraram não entender determinados temas, mas a Seed acabou não retomando a discussão.” (NODA; GALUCH, 2017, p. 109).

Contudo com os referidos seminários que foram realizados e as discussões e opiniões dos professores formuladas, tais contribuições foram jogadas de lado pelo governo, assim,

“Tal condição pode ser visualizada ao analisarmos os documentos produzidos pelos professores no processo de elaboração das diretrizes, haja vista que os professores executaram algumas tarefas, em sua maioria, lendo e respondendo a questões que lhes eram propostas. Esse trabalho realizado pelos professores paraenses leva-nos à pensar Benjamim (1985) quando nos fala: “o mundo do trabalho toma a palavra” (Benjamim, 1985,

p.184). Ao estabelecer que os professores realizassem o trabalho de escrever determinado texto, passa a ser entendido pelos propositores, como resultado de uma experiência. Ler, interpretar e redigir sobre as ideias dos autores sugeridos não significa que os professores realizaram um trabalho que lhes aproximaria das DCEB/H-PR, que lhes fizessem sentir produtores desse documento, o que auxiliaria na vivência dessas diretrizes em sala de aula. Escrever partindo de determinadas orientações não se aproxima de uma experiência, para isso necessitariam compreender as ideias do autor, refletir sobre elas, reelaborá-las e torná-las parte de sua própria experiência. Vale lembrar que os professores realizaram tarefas prescritas no processo de elaboração das Diretrizes, mas que “[...] a exigência de repensar, de refletir sobre a sua própria posição no processo de produção” (Benjamin, 1985, p. 200) não foi realizada.

O que permite tal afirmação são análises das respostas dadas pelos professores, compreendemos que tal exigência não foi cumprida, que não foi possibilitado aos professores serem sujeitos do processo, já que suas incompreensões não foram consideradas. Ao não serem envolvidos no processo, lhes foi retirado a possibilidade serem sujeitos da história, tendo sua participação limitada pelas demarcações de ideias liberais, que visam impingir à atual sociedade uma face mais humana.” (NODA; GALUCH, 2017, p. 110).

Neste trecho final do texto serão analisados apenas os pontos referentes a área de “Ciências humanas - Geografia” no Ensino Fundamental, pois se tratando de um documento de aproximadamente 600 páginas, é necessário esse recorte. Um primeiro ponto interessante são as divisões por unidades temáticas, do primeiro ao nono ano essa unidades temáticas são: O sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial e a última natureza, ambientes e qualidades de vida. O que varia de um ano escolar para os outros são os denominados “Objetivos de conhecimento” e as “habilidades” esses dois campos são compostos por subtemas a serem trabalhados em sala de aula e assim como os documentos anteriores estão arquitetados de forma que o conhecimento seja em uma vertente crescente dos conhecimentos, por exemplo, na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial” para o primeiro ano do Ensino Fundamental, o “objeto de conhecimento” são os pontos de referência e as “habilidades” a serem trabalhadas são as “(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras; (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e

atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência), aqui é interessante notar como para um primeiro ano do Ensino Fundamental na temática de pensamento espacial são trabalhos pontos primários de entendimento de direita e esquerda e mapas mentais, pontos esses que dão a primeira base para o estudo das representações espaciais e também exemplificam o papel da ciência geográfica como formadora de cidadãos, já nesta mesma unidade temática para o quinto ano do Ensino Fundamental os objetos de conhecimento presentes são “Mapas e imagens de satélite” e “Representação das cidades e do espaço urbano” e tendo como habilidades “(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes; (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas”, é notável esse conhecimento sendo construído de maneira progressiva para que o estudante saiba assimilar primeiro os conceitos básicos para depois conceitos mais elaborados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta inicial discutir as diferentes construções de um currículo, o referencial teórico norteador do trabalho foi a pedagogia histórico-crítica, buscando entender a educação como um processo de formação social e capaz de mudanças sociais e estruturais se for trabalhada em conjunto com políticas públicas de mesmo ideal, essas propostas são tão combatidas justamente por irem em divergência com as atuais propostas de políticas públicas e políticas educacionais.

No primeiro capítulo foi feita uma revisão bibliográfica a respeito de diferentes propostas pedagógicas consideradas como críticas, estabelecendo como norteador a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani e também de outras pedagogias tidas como críticas e de extrema relevância para o debate trazido por este trabalho de conclusão de curso, abrindo assim um leque para diversas novas discussões.

Já o segundo capítulo foi trabalhada a construção do currículo, seu processo de criação, as questões trabalhadas, o norteador político no qual ele é construído, além de outros diversos fatores, somando-se também a este segundo capítulo estão dois planos de aulas construídos a partir dos preceitos da PHC em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo documento vigente que rege a educação brasileira (BNCC) analisado no capítulo seguinte, é de extrema importância ressaltar que estes dois planos de aula foram elaborados juntamente a disciplina de Estágio Supervisionado 4 na matriz curricular da Geografia – Licenciatura da Unila e por conta das restrições causadas pela pandemia da covid-19 não pode ser posto em prática em escolas.

O terceiro capítulo deste trabalho é uma análise concreta de um documento curricular, foi escolhido a Base Nacional Comum Curricular de 2017 em virtude de ser o documento mais “atualizado” em território nacional a respeito da educação, pois o mesmo é aquele que rege toda a construção da educação brasileira, além disso fica explícito no documento as novas diretrizes estabelecidas em tal documento indo em divergência com a PHC e tendo como norteador pedagogias de caráter não crítico.

Após leitura, reflexão e escrita de todos os textos e documentos oficiais ficam visíveis os diferentes agentes exercendo suas forças impositivas sobre os governos para uma organização educacional em virtude de seus objetivos, a grosso modo esses agentes exercem sua função social colocando sobre a educação seus princípios que visam normatizar a educação em caráter puramente técnico e a esvaziando de saberes críticos, formando alunos (pessoas) que não saibam exercer suas cidadanias e não

questionem políticas, formando apenas trabalhadores para o sistema capitalista, as concepções críticas, em específico deste trabalho a pedagogia histórico-crítica buscou justamente quebrar esse paradigma entendendo que a educação pública e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora é essencial para uma mudança hierárquica socialmente falando.

REFERÊNCIAS

Anais [recurso eletrônico] do Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no ano de 2016.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014. p. 34 - 52.
AUSUBEL, D.P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968

BALZAN, CELSO SIDINEI. **OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA - PARANÁ**' 19/08/2014 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Cascavel.

BATISTÃO, MARCI. **(RE) ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO PARANÁ: o currículo como processo de mediação das políticas educacionais**' 01/07/2009 83 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, LONDRINA .

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso Sobre formação continuada de professores universitários**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, SP. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?**. Terra Livre, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2015.

CARNEIRO, LUCI MARA MIRANDOLA. **EDUCAÇÃO: O BRASIL E O ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 1960 E 2010**' 15/08/2014 194 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Cascavel .

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento– Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018.185f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEPRESBÍTERES, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 148 p. (Coleção leitura).

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à**

prática no contexto escolar. Dia a dia Educação, Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014.

GIARDINO, Claudio et al. **Geografia nos dias de hoje.** Editora Leya, 2012. (8º Ano)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal.** Geo Uerj, n. 30, p. 419-439, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Bertrand Brasil, 2004

KASPCHAK, MARILENE. **CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE-DISCENTE'** 29/04/2013 215 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** Edições Loyola, 2001.

LOPES, MARIA RITA DE CASTRO. **CURRÍCULO PRESCRITIVO E DISCIPLINADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008-2010): GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO'** 22/09/2014 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 285-296, 2006.

MALANCHEN, JULIA. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais'** 04/08/2014 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara.

MAURICIO, Wanderléa Pereira Damásio; DE ANDRADE, Izabel Cristina Feijó. **Multiculturalismo: Olhares Necessários aos Territórios e Problematizações da Construção da Base Nacional Comum.** Criar Educação, v. 6, n. 1, 2017

NODA, MARISA. **A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ e HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES'** 26/05/2014 220 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.

Oliveira, Regina Maria Horta Barbosa de. **A pedagogia histórico-crítica: das propostas pedagógicas à sua implementação'** 01/08/2007 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE.

Paraná, referencial curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações. Paraná 2018.

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_ee.pdf> acesso em: 17/09/2019.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância:** sete jornadas de aprendizagem, 334f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e**

aprender Geografia. 2007.

POSSAMAI, CLARIVIA FONTANA. **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA** Tubarão' 21/03/2014 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão.

SANT, João Lima; NETO, Anna. **Da climatologia geográfica à geografia do clima Gênese, paradigmas e aplicações do clima como fenômeno geográfico.** Revista da ANPEGE, v. 4, n. 04, p. 51-72, 2008.

SANTOS, RONALD COUTINHO. Relações de Poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no Ensino de Geografia' 09/12/2016 163 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política** / Dermeval Saviani. - 40. ed. - Campinas: Autores Associados, 2008.94 p.- (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5.).

,Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. **Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo.** Olho Mágico, Londrina, v.8, n.1, jan./abr.2001.

SILVA, Nathan Heringer Conceição da et al. **Relatório Parcial de Estágio - Disciplina de Estágio Supervisionado I.** 2019.

,Nathan Heringer Conceição da et al. **Portfólio do Programa Residência Pedagógica: Subprojeto Geografia Licenciatura - Relatório Parcial de Estágio - Disciplina de Estágio Supervisionado II.** 2019

,Nathan Heringer Conceição da et al. **Relatório Parcial de Estágio - Disciplina de Estágio Supervisionado III.** 2021.

,Nathan Heringer Conceição da et al. **Relatório Parcial de Estágio - Disciplina de Estágio Supervisionado IV.** 2021.

SILVA, SANDRA REIS DA. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O PERFIL DO "CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ" (1980-1994)**' 29/08/2014 223 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Cascavel.

PAIVA, Elisane Fank de. **A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (Gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo**'. 01/08/2007, 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA.

PIANOVSKI, REGINA BONAT. **ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS RURAIS MULTISSERVIADAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**' 07/04/2017 225 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba.

SIQUEIRA, SANTIAGO ALVES DE. **A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA**

REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC. 2018. 359 f. Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia Orientador: Prof Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior.

TERRA, Lygia. **Conexões: estudos de geografia geral e do Brasil** / Lygia Terra, Regina Araújo, Raul Borges Guimarães. - 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2013.

VIANA, ELIANE. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)** ' 24/03/2017 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Cascavel .

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2005