



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RÔMULO NOBREGA SOUZA

**ENSINO DE HISTÓRIA E A
GLOBALIZAÇÃO: REFLEXÕES
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
SOB O CONTEXTO
ULTRACONSERVADOR**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Setembro/ 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

**ENSINO DE HISTÓRIA E A GLOBALIZAÇÃO: REFLXÕES SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE SOB O CONTEXTO ULTRACONSERVADOR**

RÔMULO NOBREGA SOUZA

Seropédica, RJ

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA E A GLOBALIZAÇÃO: REFLXÕES SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE SOB O CONTEXTO ULTRACONSERVADOR**

RÔMULO NOBREGA SOUZA

Sob a orientação da professora

Dr^a. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Seropédica, 2020.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719e Souza, Rômulo Nobrega, 08/06/1994-
Ensino de História e a Globalização: Reflexões sobre
a prática docente sob o contexto ultraconservador /
Rômulo Nobrega Souza. - Seropédica, 2020.
104 f.: il.

Orientadora: Maria Angélica da Gama Cabral
Coutinho. Dissertação(Mestrado). -- Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, PROF. HISTÓRIA -
ENSINO DE HISTÓRIA, 2020.

1. Ensino de História. 2. Saberes e práticas no
espaço escolar. 3. Globalização. I. Coutinho, Maria
Angélica da Gama Cabral, 30/06/1959-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PROF.
HISTÓRIA - ENSINO DE HISTÓRIA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

RÔMULO NÓBREGA SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre(a)**, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Área de Concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/09/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

**PROFa. DRa. MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO (UFRRJ) -
PRESIDENTE DA BANCA**

**PROF. DR. RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA (UFRRJ)
MEMBRO INTERNO**

**PROFa. DRa. ESTHER KUPERMAN (COLÉGIO PEDRO II)
MEMBRO EXTERNO**

**PROF. RÔMULO NÓBREGA SOUZA
MESTRANDO**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 09/09/2020

TERMO Nº 4/2020 - PROFHIST (12.28.01.00.00.79)

(Nº do Documento: 279)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/10/2020 08:36)

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

PROFHIST (12.28.01.00.00.79)

Matricula: 1792033

(Assinado digitalmente em 06/10/2020 11:12)

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptES (12.28.01.00.00.86)

Matricula: 1941477

(Assinado digitalmente em 19/10/2020 17:03)

ESTHER KUPERMAN

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 380.124.727-91

(Assinado digitalmente em 02/10/2020 11:00)

RÔMULO NOBREGA SOUZA

DISCENTE

Matricula: 20181001131

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:

279, ano: 2020, tipo: TERMO, data de emissão: 02/10/2020 e o código de verificação: 604693fb24

Dedico esta pesquisa a todos os educadores, que mesmo sob constante ataque das parcelas mais medonhas e reacionárias da elite brasileira, permanecem firmes em seu trabalho cotidiano, na busca por uma sociedade mais justa e solidária.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por desde cedo me ensinarem a potencialidade que é a educação em um país tão desigual quanto o Brasil. Sei que a vida é indecifrável, principalmente no contínuo processo de aproximação e distanciamento entre as pessoas. Contudo, não agradecer aqueles que possibilitaram o desenvolvimento do meu interesse por livros e conhecimento, seria, no mínimo, imprudência.

Agradeço também os meus avós paternos, Celina Soares de Souza e Vicente Alves de Souza. No momento em que tudo parecia não fazer sentido, seu companheirismo, afeto, cuidado e atenção foram fundamentais para minha formação enquanto cidadão.

Quero agradecer também Gabriele de Almeida Abreu Costa. Mais do que ser minha esposa, amiga e companheira, sua jornada de vida e de toda a sua família são fontes preciosas de minha inspiração diária.

Agradeço também a minha orientadora, Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho. Tenho ciência de que os últimos meses não foram fáceis. Porém, sua amizade e seu profissionalismo fizeram com que esta pesquisa se materializasse da melhor forma.

Ressalto ainda que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a todos os alunos e alunas que já passaram ou irão passar por minha atuação docente. A referida pesquisa é fruto da contribuição de cada um de vocês, que no logo processo da vida profissional de um docente, me inspiram profundamente.

EPÍGRAFE

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”

– Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Rômulo Nobrega. **Ensino de História e a Globalização: reflexões sobre a prática docente sob o contexto ultraconservador.** Dissertação: Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

A seguinte pesquisa tem como foco principal o estudo da complexidade de se ensinar História em pleno século XXI. Para tal, fora necessário analisar o processo de formação histórica da globalização neoliberal e suas consequências sociais. Além disso, se debruçou sobre a historicidade do ensino de História no Brasil. Promoveu-se também uma reflexão sobre a dinâmica cultural global atual, suas tensões e fragilidades, além de como tal estrutura impacta, diretamente, na sala de aula. Em termos teóricos, utilizou-se de uma perspectiva marxista, compreendendo o ato de se ensinar sobre o passado, como elemento considerável na disputa pela hegemonia sob uma estrutura de classes. Sendo assim, foi observado que da mesma forma que o contexto globalizante influencia o ensino de História escolar, propriamente, a forma como é construído uma narrativa sobre o passado também colabora com a reprodução ou transformação da estrutura de dominação de classes atual. A pesquisa propiciou a produção de um material didático para os professores, que se constitui em um conjunto de sequências didáticas sobre o processo globalizante que têm a potencialidade de se refletir sobre a conjuntura global atual.

Palavras-chave: Ensino de História; Saberes e práticas no espaço escolar; Globalização.

ABSTRACT

The following research has as main focus the study of the complexity of teaching History in the 21st century. For this, it was necessary to analyze the process of historical formation of neoliberal globalization and its social consequences. In addition, it focused on the historicity of history teaching in Brazil. It also promoted a reflection on the current global cultural dynamics, its tensions and weaknesses, as well as how this structure directly impacts the classroom. In theoretical terms, it was used from a Marxist perspective, understanding the act of teaching about the past, as a considerable element in the dispute for hegemony under a class structure. Thus, it was observed that just as the global context influences the teaching of school history, properly speaking, the way in which a narrative about the past is constructed also contributes to the reproduction or transformation of the current class domination structure. The research led to the production of teaching material for teachers. A set of didactic sequences about the globalizing process that have the potential to reflect on the current global situation.

Keywords: History teaching; Knowledge and practices in the School space; Globalization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O PROCESSO GLOBALIZANTE.....	17
1.1 Globalização nossa de cada dia.....	18
1.2 O que é globalização?.....	20
1.3 As características do mundo globalizado.....	23
1.4 O covid-19 e o afloramento da fragilidade globalizante.....	32
1.5 As consequências políticas da globalização neoliberal.....	34
1.6	
2. O QUE É ENSINAR HISTÓRIA?.....	39
2.1 O conceito de História.....	40
2.2 Ensino de História e seus objetivos.....	42
2.3 A história do ensino de História no Brasil.....	45
2.4 Consciência histórica, cultura histórica e o papel do professor.....	51
2.5 O ensino de História e as <i>fake news</i>	54
3. A GLOBALIZAÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA.....	59
3.1 Apresentação do capítulo.....	60
3.2 A aula de História sob o olhar gramsciano.....	60
3.3 Ensino de História no século XXI e sua complexidade no caso brasileiro.....	64
3.4 Metodologias e ensino de História.....	69
3.5 Sequências didáticas sobre a globalização.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

INTRODUÇÃO

Ser educador no Brasil é uma tarefa árdua e requer muita persistência. Muitos são os obstáculos que os profissionais da referida área precisam atravessar para realizar o seu trabalho com qualidade. Falta de estrutura, burocratização, desvalorização salarial entre outros fatores. Além disso, atualmente, edificou-se a falácia que o problema da educação brasileira é a atuação docente. Dentro dessa lógica, a influência das perspectivas pedagógicas de Paulo Freire¹ faria com o que a prática educacional estivesse impregnada de doutrinação ideológica.

Em outras palavras, no momento em que o país passa por enorme crise social, em que a educação poderia ser um grande instrumento de transformação e superação da nossa velha estrutura elitista, racista e homofóbica, parece que percorremos a direção contrária. Nesse cenário, a primeira afirmação que vem a minha cabeça é a do renomado antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro², quando o mesmo afirmou que o fracasso da educação no Brasil não é coincidência, mas um projeto de poder.

De fato, em tempos que o *status quo* escancara suas fragilidades, desencorajar que as pessoas reflitam, pensem e sonhem sobre outras possibilidades de organização humana é imprescindível para os defensores desta sociedade doente, injusta e opressora em que vivemos.

Por outro lado, é importante destacar que o contexto supracitado parece não intimidar meus colegas de profissão. Há de se considerar, de antemão, que o enorme grupo de educadores no país não é homogêneo. E como seria? Trata-se de um conjunto de indivíduos que pensam totalmente diferente entre si. Posições políticas, questões religiosas, hábitos, costumes, times de futebol, estilo musical,

¹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um importante educador brasileiro. Suas contribuições a respeito da educação o tornaram uma referência mundial. Por toda vida, lutou contra as desigualdades e em favor da emancipação humana. Além disso, sua postura notoriamente democrática e popular faz com que hoje seja perseguido por aqueles que lutam por um Brasil elitista e eurocêntrico.

² Antropólogo e político, Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um importante personagem da intelectualidade brasileira. Além disso, suas proposições sobre a educação e as comunidades indígenas continuam sendo referência até os dias atuais.

entre outros. Contudo, há algo que os une, majoritariamente. São lutadores e lutadoras do cotidiano. Dos ônibus, trens, metrô, lotados, de cada dia. Do capricho das atividades de sala de aula, do dinheiro de seus salários, que mesmo sem a obrigação, são destinados à materiais pedagógicos que deveriam ser fornecidos pelas escolas. Das noites intermináveis sem dormir, corrigindo prova. Da falta de apoio emocional e psicológico nos ambientes de trabalho. Da esperança, ainda que menos reluzente a cada dia, de que é possível construir uma sociedade melhor. Somos, num mundo que com cada vez mais *superávit* e pobreza, aqueles que absorvem a dor diária das famílias necessitadas, da violência constante e da dolorida certeza que a sociedade marginalizará muitos daqueles que estão sentados a nossa frente, ingênuos, talvez, do mundo que os espera.

Como dito, ser educador não é fácil. E, a referida pesquisa não tem a ambição de resolver tais problemas. Contudo, enquanto professor de História, tanto da rede pública, quanto privada, penso que posso dar minha colaboração para promover reflexões sobre as ações humanas. Mais especificamente, sobre o atual momento de crise da Globalização neoliberal. Espero, profundamente, que a leitura da referida pesquisa, por docentes, alunos, pesquisadores, não seja entendida como um receituário. Mas, que possa instigar que os mesmos olhem ao seu redor e que a partir de suas visões de mundo, reflitam sobre a sociedade em que vivemos.

Para tal, dividimos o trabalho em quatro momentos. Sendo, três capítulos da seguinte dissertação, além da produção de um conjunto de sequências didáticas que considero o fruto de minha pesquisa³. Não o compreendo, dissertação/sequências didáticas, como uma relação dicotômica. Mas, como algo dialético. Da mesma forma que ao escrever, em termos teóricos, sobre globalização, a ciência da História e ensino, me fizeram refletir sobre as sequências didáticas, as mesmas, na sua elaboração, me forçaram a repensar meus pressupostos teóricos.

Na primeira parte da pesquisa, analisamos a historicidade da Globalização. Para isso, fora necessário apresentar algumas interpretações do referido fenômeno histórico, suas características, além das suas consequências para a sociedade

³ A referida elaboração é uma exigência do mestrado profissional em ensino de História (Prof. História). Sendo assim, a produção intelectual do mestrando precisa estar consonância com o cotidiano escolar.

global. Concordamos com o renomado Geógrafo brasileiro Milton Santos⁴, quando o mesmo defende a ideia de se interpretar o processo globalizante a partir das grandes navegações europeias do período de formação dos Estados modernos. Além disso, por se tratar de uma análise crítica da Globalização, destacou-se como a pandemia do covid-19 escancarou as fragilidades da estrutura socioeconômica neoliberal. Por fim, o primeiro capítulo aponta que a crescente desigualdade social e instabilidade econômica, inerente do capitalismo financeiro, foi combustível primordial para o surgimento dos movimentos ultraconservadores que veem assolando, politicamente, grande parte do globo.

Na segunda parte da pesquisa, nos debruçamos sobre o ensino de História no Brasil. Optamos, inicialmente, por delimitarmos nossa concepção historiográfica. Sendo assim, reivindicamos uma interpretação marxista sobre as ações humanas ao longo do tempo e espaço. Abordou-se também, os objetivos de se ensinar história e como tal prática foi reproduzida e interpretada de diferentes formas, ao longo da História do Brasil. Outro ponto importante analisado, foi a respeito da complexidade de se ensinar História no país. Algumas hipóteses foram levantadas, como nossa herança pedagógica autoritária, o advento da História pública e até mesmo o imediatismo de uma sociedade consumista. No final do capítulo, apontamos sobre as *fake news* e como tal linguagem influencia na forma como se ensina História na sala de aula.

No último capítulo da dissertação, analisou-se como a globalização impacta, diretamente, o ensino de História no ambiente escolar. No atual momento de crise e de incertezas quanto ao futuro da sociedade global, múltiplas instituições, grupos sociais, de diferentes opiniões e interesses, disputam a hegemonia sobre os rumos da educação. Além disso, foi apontado a necessidade de os docentes renovarem suas linguagens metodológicas. Em tempos que cada vez mais as recém desenvolvidas tecnologias ocupam nosso cotidiano, utilizar tais elementos ao nosso favor, aproxima as proposições pedagógicas da realidade cultural dos discentes. Logo, algumas possibilidades foram levantadas. Como o uso de fotografias, do

⁴ Milton Almeida dos Santos (1926-2001) foi um renomado intelectual brasileiro. Geógrafo, dedicou grande parte de sua carreira acadêmica para propiciar reflexões a respeito da globalização e sua especificidade.

cinema, das músicas, das redes sociais e de outras plataformas digitais como instrumentos didáticos.

No final do capítulo, foram apresentadas as diretrizes do produto pedagógico. O mesmo, consiste em um conjunto de cinco sequências didáticas voltadas para a reflexão do processo globalizante. É importante mencionar que todas elas são direcionadas para discentes do Ensino Médio, e, que, ao nosso olhar, trazem a complexidade e a sensibilidade de se trabalhar o fenômeno histórico já aprofundada ao longo da dissertação. É válido ressaltar também que a referida elaboração visa estimular outros docentes e educadores a refletir sobre a importância de se olhar ao passado para refletir sobre o presente. E, que os profissionais se sintam encorajados a pensar em metodologias pedagógicas que estejam em consonância com a realidade cultural de suas atuações docentes.

Finalizo essa introdução com a convicção que meus argumentos e proposições são frutos de toda essa instabilidade global que vivemos. E, que não espero plena concordância com meus posicionamentos, mas a compreensão de que os mesmos refletem um educador esperançoso, mas realista, vivendo em tempos de autoritarismo, cloroquina e incertezas.

1. O PROCESSO GLOBALIZANTE

1.1 GLOBALIZAÇÃO NOSSA DE CADA DIA

Vivemos, hoje, em meados do século XXI, sob a égide da Globalização. Ainda que tal atribuição carregue toda uma sistematização simbólica, é visível que nas últimas décadas (ou seriam séculos?) presenciamos uma acentuação da integração política, cultural e econômica entre os povos e culturas.

A todo o momento, ao utilizarmos nossos celulares, aplicativos, televisões, plataformas digitais, ou mesmo o simples ato de comprar um instrumento musical importado de um país bem distante, ela bate a nossa porta.

Mesmo no Brasil, quando saboreamos um delicioso *yakisoba*, ou quando temos em nossos armários *calças jeans*, e até mesmo ao experimentarmos um refrescante *milk-shake*, estamos sendo influenciados por esse sistema global.

Um exercício ingênuo, mas possivelmente elucidativo, é levarmos em consideração a plataforma de *streaming Netflix*. Muito popular em grande parte da população mundial, a empresa estadunidense de entretenimento digital fundada na Califórnia em 1997, fechou o ano de 2018 com mais de 139 milhões de assinatura em todo o mundo⁵. A ferramenta, ao disponibilizar um diverso catálogo de produções cinematográficas, além de séries e desenhos animados para diversas partes do globo, de alguma forma, não evidencia que vivemos em tempos de profunda integração?

É razoável nos inclinarmos a dizer sim. Contudo, o exemplo supracitado também é útil para explorarmos algo fundamental, que por sinal, é uma das maiores justificativas para a realização desta pesquisa: as contradições do processo globalizante. Se por um lado, é perceptível em nosso dia-a-dia que as culturas do globo estão numa intensa integração, por outro lado, é possível afirmarmos que a

⁵ Além disso, analistas apontam que a empresa obteve um crescimento acentuado fora dos Estados Unidos. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/01/netflix-tem-recorde-de-assinantes-mas-receita-cresce-menos-que-o-esperado.shtml>. Acesso em 22 de maio de 2019.

referida troca cultural é harmoniosa ou democrática? Ou, estaríamos sob a manta de um conjunto de sistemas e práticas integradas denominado globalização, vivenciando uma sistemática prática de imposição de costumes, valores, hábitos e visões de mundo?

Voltando ao exemplo da *Netflix*, se o leitor fizer uma breve pesquisa na plataforma, irá perceber que grande parte do acervo é oriunda das nações do hemisfério norte. Ou, de uma forma mais específica, fruto das sociedades que mais se beneficiaram com a Globalização Neoliberal. E o referido exercício também é válido para as produções cinematográficas, musicais, televisivas e artísticas em seu sentido amplo. Um filme produzido em *Hollywood* percorre os cinemas ao redor do mundo como uma velocidade exponencialmente maior, que, por exemplo, um filme brasileiro. Coincidência? É possível apontar que não. Aliás, relacionarmos tal fato com os preceitos teóricos de Antônio Gramsci, sua análise sobre a disputada pela hegemonia, atuação dos intelectuais orgânicos e os aparelhos privados de hegemonia dentro da lógica capitalista a partir o século XX, nos parece tentador e será abordado mais a frente.

O fato é que o processo atual, de intensificação assimétrica das trocas culturais ao redor do globo nos demonstra de que se trata de uma construção histórica. Sendo assim, sob a complexidade das relações humanas, suas tensões, discordâncias, transformações e permanências. Em outras palavras, sob a luta de classes. (MÉSZÁROS, 2007).

Neste sentido, a própria fabulação do que é a globalização, difundido por grandes meios de comunicação a ponto de nos sentirmos privilegiados por vivermos tal contexto, deve ser entendido com um discurso político. Como explica o geógrafo Milton Santos, ao abordar os fundamentos do referido processo:

Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontra alicerce na produção de imagens e no imaginário, e se põem a serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal. (SANTOS, 2018, p. 18.)

A produção imagética do sistema dito inevitável e irreversível está ancorada nos interesses dos grandes conglomerados empresariais que mais se beneficiam com a perpetuação do *status quo*.

Logo, é fundamental conhecermos amplamente o que é tal processo histórico, sua historicidade, suas múltiplas interpretações e as causas de seu descontentamento por diferentes grupos sociais. Esse exercício nos afasta de uma prejudicial romantização da estrutura global, além de nos privar de grotescas teorias de conspirações tão comuns pelos ditos donos do “notório saber”. Além disso, nos ajuda a entender o porquê da ascensão de grupos ultraconservadores, em termos políticos, em escala global.

1.2 O QUE É GLOBALIZAÇÃO?

É possível definir o conjunto de transformações permanências que propiciou uma intensificação econômica, cultural e política, de cultura e povos, em escala global, nos últimos séculos? Fredric Jameson, intelectual marxista estadunidense, aponta para uma importante reflexão:

Em geral, as tentativas de definir globalização não são muito melhores que quaisquer outras apropriações ideológicas-são discussões não do fenômeno em si, mas dos seus efeitos em termos de serem eles bons ou maus: em outras palavras, são julgamentos de valor de natureza generalizante [...] (JAMESON, 2001, p. 133.)

Em outras palavras, o intelectual traz a reflexão que ao conceituarmos a globalização, tal prática está intrínseca a nossa forma de enxergar o mundo, nossos posicionamentos políticos e filosóficos. De fato, o exercício de definição do referido fenômeno histórico é subjetivo. Conseqüentemente, indissociável a valores, ideologias e visões de mundo. Um desafio, ainda mais no atual contexto, para qualquer pesquisador do tema.

Porém, a fim de contemplarmos a referida necessidade analítica de definição, sem, por sua vez, fortalecer a percepção de uma única interpretação, é satisfatório a apresentação de algumas posições sobre a temática. Ainda que tenham certa similaridade, os autores abaixo possuem, obviamente, suas particularidades.

Em O desafio e o fardo do tempo histórico, que tem sua primeira edição em 2007, o intelectual marxista húngaro Itsván Mészáros defende a tese de que a globalização é um sistema econômico global caracterizado pela incorrigibilidade e por seu aspecto incompatível com o desenvolvimento sustentável do ser humano. Frisa

ainda que a perseguição insaciável pela lucratividade, uma das características da referida estrutura, possibilita, em termos econômicos, um crescimento canceroso.

Assim como aponta:

A globalização capitalista jamais funcionou e jamais poderia funcionar de uma maneira sustentável. A única *alternativa hegemônica* viável a ela teria de ser uma ordem socioeconômica e política radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2007, p. 347.)

Outro aspecto importante da referida obra, é a ideia de que uma das características do capital, e conseqüentemente, do auge da expansão capitalista (globalização), é atribuir a História como inimiga. Neste sentido, o autor ressalta:

O capital não pode tolerar limitações a seu próprio modo de reprodução sociometabólica. Por conseguinte, considerações sobre o tempo lhe são completamente inadmissíveis, caso demandem a restrição de seu incontrolável imperativo de restrição. (Idem, 2007, p. 25.)

Refletir sobre as ações humanas ao longo do tempo e espaço, a fim de um melhor posicionamento sobre os dilemas da vida e suas complexidades não se faz necessário dentro de uma estrutura social baseada na inevitabilidade, liquidez e reprodutivismo social.

Para muitos, tal percepções podem soar reducionistas e, até mesmo, economicistas. De fato, para alguns é discutível a ideia de inevitabilidade histórica da globalização como consequência do desenvolvimento do capitalismo. Contudo, ainda que questionável, suas posições nos ajudam entender os ataques à História, em seu sentido científico, que estamos vivendo no Brasil em plena crise da globalização neoliberal²⁶.

Sob o governo ultraconservador de Jair Bolsonaro, o capital tem total liberdade para apontar e eleger os historiadores como “inimigos da nação”.

Por outro lado, o sociólogo brasileiro Liszt Vieira aponta para outra perspectiva. Ao tratar sobre o processo globalizante, o mesmo utiliza um recorte menos abrangente do que Mézáros, por exemplo. Sendo assim, nessa visão, a globalização é um fenômeno social específico das últimas décadas do século XX, que tem como

⁶ A política pública de desqualificação da figura do Historiador no Brasil está intimamente ligada ao processo autoritário de desmonte dos direitos sociais no país.

característica a transnacionalização das relações políticas, econômicas e sociais dos povos ao redor do globo. Como fica evidenciado pelo autor no trecho abaixo:

A intensificação da socialização global nas últimas décadas baseia-se na expansão da tecnologia de informação com tecnologia-chave, tornando possível uma nova etapa de globalização; a dos processos econômicos/empresariais e a dos mercados financeiros. Além de uma mera internacionalização do capital, o processo de globalização toma fisionomia de uma socialização global [...] O ponto de partida da Globalização é o processo de internacionalização da economia, ininterrupta desde a Segunda Guerra Mundial. (VIEIRA, 2016, p. 75-76.)

Logo, pode parecer nítido a dicotomia analítica entre Liszt e Mészáros. Enquanto o primeiro compreende o fenômeno como fruto do conjunto de transformações históricas do século XX, o segundo defende a tese que o processo globalizante deve ser entendido como consequência do desenvolvimento histórico do capitalista. Conseqüentemente, com raízes históricas mais profundas. Nessa discordância, proponho ser válida a reflexão sobre dois aspectos.

Em primeiro lugar, ainda que conjunturalmente a lógica de reprodução do capital tenha novas formas no século XX, seu aspecto devastador, parasitário e limitante ao desenvolvimento sustentável do ser humano deve ser levado em consideração. Por isso, quem pretende analisar a globalização, suas características e consequências, deve, de antemão, compreender tal fenômeno como intrínseco do desenvolvimento capitalista ao longo da História. Compreendendo seu embrião, a partir das grandes navegações, no século XV. Em outras palavras, é fundamental historicizarmos tal objeto, a fim de entendermos o evento enquanto processo histórico intimamente ligado à própria jornada histórica da classe burguesa.

Por outro lado, compreendo que as afirmações acima possam nos levar a perspectiva de que a trajetória humana já fora definida. Inevitável e Inexorável. Sendo os seres humanos, meros animais passivos diante das “Leis da História”. É imprescindível, então, defendermos outra direção. O que é proposto, é que o processo globalizante, ainda que seja fruto do desenvolvimento capitalista, não é algo construído, ao longo dos séculos sem a presença de resistências, tensões e discordâncias. Tal processo simboliza que ao longo da jornada burguesa, a dinâmica “viva” da luta de classes propiciou, a partir de uma variedade de conjunturas favoráveis, o estabelecimento de um sistema global burguês.

Nessa direção, o renomado geógrafo brasileiro Milton Santos produziu inúmeras reflexões no decorrer de sua vida acadêmica que nos ajudam a entender os dilemas e contradições da estrutura globalizante. Primeiramente, o referido intelectual entende a globalização como o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista (SANTOS, 2018, p.23). E, ao retornamos as percepções divergentes entre Liszt e Mészáros, Milton nos auxilia a compreender uma terceira possibilidade interpretativa.

Em sua concepção, não seria interessante analisarmos o desenvolvimento do processo globalizante apenas pelo viés tecnológico, o que nos levaria a fazer um recorte histórico no século XX. Mas, compreender o desenvolvimento das tecnologias de forma indissociável da luta política. Assim como afirma:

Há uma tendência de separar uma coisa da outra. Daí muitas interpretações da História a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da História a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que faz a história. (SANTOS, 2018, p. 24.)

De certa forma, o trecho acima é uma defesa da análise dialética do objeto. É fazer relacionar a interpretação particularista, voltada para a segunda metade do século XX do sociólogo brasileiro, com a visão macro-histórica, estrutural e do filósofo húngaro.

É sob a preciosa análise de Milton Santos (2018) que a presente pesquisa se debruça pelo objeto. Sendo a Globalização a intensificação da relação política, econômica e cultural entre os povos do globo, baseado na lógica excludente do capital.

1.3 AS CARACTERÍSTICAS DO MUNDO GLOBALIZADO

Como presenciamos anteriormente, a análise da temática globalização é algo que divide os intelectuais. Se para muitos, se trata de um processo nocivo à existência humana para outros, estamos lidando como um fenômeno irreversível do desenvolvimento humano.

Em termos históricos, podemos caracterizar a estrutura globalizante pelo fortalecimento de uma economia global pautada pelos valores neoliberais, pela submissão dos Estados nacionais às vontades do sistema financeiro, além de uma acentuada tensão entre a dinâmica cultural local e a imposição de valores globais (SANTOS, 2018).

Neste sentido, ainda que implícito, as temáticas ambientalismo, pautas identitárias, desenvolvimento econômico, terrorismo e desemprego são alguns dos fenômenos intimamente ligados à referida forma de organização global. Até porque, de forma enfática, é fundamental compreendermos que o contexto analisado transcende meramente às questões econômicas. Ainda que sejam fundamentais para a análise. Como vemos abaixo:

É errado pensar que a globalização afeta unicamente os grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não diz respeito apenas ao que está lá “lá fora”, afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá “aqui dentro”, influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas. (GIDDENS, 2000, p. 22.)

Tal proposição, proferida pelo sociólogo britânico Anthony Giddens, inclina para uma imprescindível reflexão. As características do processo globalizante percorrem inúmeros vértices do tecido social global. Da esfera econômica, política, às práticas sociais cotidianas, valores, representações, relacionamento com o meio ambiente, entre outros.

No que se refere inicialmente, a questão econômica, alguns pontos devem ser avaliados. Em primeiro lugar, faz-se necessário a consideração de que a construção histórica da globalização é um processo amplo e intrinsecamente relacionado com a formação histórica do capitalismo. Tal afirmação se baseia no fato de que ainda no século XIX, o fenômeno já era refletido e interpretado por analistas, como é o caso do intelectual alemão Karl Marx:

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países (...). As indústrias nacionais tradicionais foram, e ainda são, a cada dia destruídas. São substituídas por novas indústrias, cuja introdução se tornou essencial para todas as nações civilizadas. Essas indústrias não utilizam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das regiões mais distantes, e seus produtos não se destinam apenas ao mercado nacional, mas também a todos os cantos da terra. Ao invés das necessidades antigas, satisfeitas por

produtos do próprio país, temos novas demandas supridas por produtos dos países mais distantes, de climas os mais diversos. No lugar da tradicional auto-suficiência e do isolamento das nações surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. (MARX, 2010, p. 49.)

Contudo, sua intensificação é presenciada a partir da segunda metade do século XX. Isso se deve a inúmeros fatores que dialogam em si. Inicialmente, a efervescência política, caracterizada pelo embate militar entre ideologias no referido contexto, propiciou uma intensa busca por desenvolvimento tecnológico. Por exemplo, o que tradicionalmente, dentro da historiografia, se denominou como corrida tecnológica, fora fundamental para as bases comunicativas do processo globalizante.

É importante ressaltar que o avanço tecnológico-informacional não é algo “solto” pairando pelo tempo. Além da conjuntura de antagonismo político, economicamente, a busca pelo progresso científico já era sentida, na Europa, desde a Era Moderna.

A globalização marca um momento de ruptura nesse processo de evolução social e moral que se vinha fazendo nos séculos precedentes. É irônico recordar que o progresso técnico aparecia, desde os séculos anteriores, como uma condição para a realizar essa sonhada globalização com a mais completa humanização da vida do planeta. Finalmente, quando esse progresso técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade. (SANTOS, 2018, p. 64-65.)

Apesar das condições tecnológico-industriais propícias para integrar, solidariamente, os povos do planeta, a estrutura global neoliberal construiu, ironicamente, uma máquina impositiva baseada nos interesses do capital.

Agora se pode, de alguma forma, falar numa vontade de unificação absoluta alicerçada na tirania do dinheiro e da informação produzindo em toda a parte situações nas quais tudo, isto é, coisas, homens, ideias, comportamentos, relações, lugares, é atingido. (Idem, 2018, p. 51.)

Sendo assim, no que se refere ao contexto supracitado, é válido constatar que os principais responsáveis por estruturar diretrizes econômicas globais são os grandes conglomerados empresariais transnacionais (VIEIRA, 2016).

Logo, constrói-se, em âmbito global, um conjunto de relações econômico-sociais, que transcendem a esfera econômica, com base na cientificidade das “leis do mercado” e da fábula de sua mão invisível. Assim como destacado abaixo:

O mercado se tornou a matriz estruturadora da vida social e política da humanidade, sobrepondo-se às fronteiras nacionais. “As virtudes” do mercado são recuperadas como valor universal, e não mais como identidade nacional. Quem comanda a economia é cada vez mais o mercado financeiro: em última análise, são as grandes corporações, e não os governos, que decidem sobre o câmbio, taxa de juros, rendimento da poupança, dos investimentos, preço de commodities etc. (VIEIRA, 2016, p. 81.)

Em outras palavras, é sob o fortalecimento do mercado global que presenciamos a mercantilização da vida humana, que sob essa ótica, dever ser interpretada meramente como uma parte integrante ao processo produtivo global. Uma engrenagem inserida na financeirização dos povos.

No que se refere às modificações do mundo do trabalho, o processo globalizante viabilizou uma precarização acentuada das condições de vida da classe trabalhadora. Após a crise do capitalismo na década de 1970, agentes econômicos transnacionais estruturaram uma nova dinâmica produtiva do capital baseada na flexibilidade dos direitos trabalhistas, na ampliação da jornada de trabalho, aumento das atividades laborais e da aproximação da vida privada e jornada produtiva. Assim como é possível, percebemos que:

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336.)

O receituário neoliberal, fortalecido no período supracitado, prometia modernizar as relações de produção e tornar mais atrativo para os investidores, principalmente nos países periféricos do capitalismo, uma mão de obra barata e abundante. Para tal, era necessário minar ao máximo a estabilidade dos trabalhadores, seus direitos conquistados e sua própria atuação sindical. A flexibilização, nesse sentido, deve ser entendida como parte integrante no processo de financeirização das economias nacionais.

O fortalecimento do trabalho desregulamentado no Brasil, nos últimos anos demonstra não apenas ser um reflexo de uma economia liberal, mas de uma agenda econômica devastadora, edificada desde o golpe de 2016, e que vem destruindo

inúmeras conquistas sindicais históricas. O crescimento exponencial do número de motoristas de aplicativos (*Uber*, táxi 99, entre outros) e entregadores de restaurantes (*Ifood*, *uber eats*, *rappi*, entre outros) colaboram com a construção de uma massa de trabalhadores sem direitos a aposentadoria, licença médica, férias, ou qualquer outra garantia trabalhista⁷.

Sob o discurso de que a flexibilização beneficiaria o trabalhador pelo seu caráter dinâmico e não-burocrático, a flexibilização do mundo do trabalho vem aprisionando uma parcela considerável da população a rotinas extenuantes e totalmente desproporcionais com os salários recebidos.

A flexibilidade ou flexibilização se constitui no contexto atual em uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural. (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 8.)

As constatações apontadas acima, nos ajudam a entender o porquê de Milton Santos (2018) denominar o referido contexto histórico como a Globalização perversa. Dentro do discurso da liberdade, da abolição das fronteiras, cada vez mais os trabalhadores ao redor do globo presenciam muros intermináveis os separando da dignidade no ambiente de trabalho, salários compatíveis com as necessidades de consumo, entre outras demandas. Além de condições cada vez mais precárias, a nova ordem mundial também propiciou o processo de naturalização da pobreza, como é perceptível abaixo:

A pobreza atual resulta da convergência de causas que se dão em diversos níveis, existindo como vasos comunicantes e como algo racional, um resultado necessário do presente processo, um fenômeno inevitável, considerado até mesmo um fato natural. Alcançamos, assim, uma espécie da naturalização da pobreza, que seria politicamente produzida pelos atores globais com a colaboração consciente dos governos nacionais e, contrariamente às situações precedentes, com a convivência de intelectuais contratados- ou

⁷ Exemplo disso foi a mobilização, em 01 de julho de 2020, no que ficou conhecido como “breque dos apps”. Na referida data, os trabalhadores de entrega por aplicativo se reuniram em várias cidades do Brasil reivindicando melhores condições de trabalho e pagamento. Para tal, foi estimulado que a população não utilizasse os aplicativos em forma de protesto. Para saber mais, acesse <https://revistaopera.com.br/2020/06/30/breque-dos-apps-a-greve-de-entregadores-e-o-direito-a-saude/>

apenas contatados- para legitimar essa naturalização. (SANTOS, 2018, p. 72.)

O mais estarrecedor e factível do trecho acima é que a pobreza não é “apenas” uma consequência de um modelo organizativo global, mas parte integrante dele. Pré-condição para a reprodução e expansão do capitalismo. Em consonância com essa visão, Mészáros especifica a questão da necessidade, diante da lógica globalizante, de se “produzir o desemprego”.

Pois a necessidade da produção do desemprego, “enxugamento” etc, surge necessariamente dos imperativos produtivos antagônicos do capital que buscam o lucro – e a acumulação – a que não pode absolutamente renunciar, de modo a restringir-se de acordo com os princípios racionais e humanamente gratificantes. O capital deve manter seu impulso inexorável em direção aos seus alvos autoexpansivos, por mais devastadoras que sejam as consequências, ou, do contrário, perde a capacidade de controlar o metabolismo social de produção. Não há interposição, nem sequer a mínima atenção às considerações humanas. Eis porque emerge pela primeira vez na história um sistema dinâmico – e dinamicamente destrutivo em suas implicações últimas- de controle sociometabólico autoexpansivo, que elimina cruelmente, se necessário, a esmagadora maioria da humanidade do processo do trabalho. Esse é hoje o significado profundamente perturbador da “globalização” (MÉSZÁROS, 2007, p. 146.)

Se for levado em consideração que o trabalho deveria ser um direito de todo cidadão global, dentro de sua realidade cultural, é visível o caráter devastador e cruel da dinâmica trabalhista no mundo globalizado.

Contudo, há quem visualize importantes possibilidades sob o desenvolvimento da mundialização neoliberal. Anthony Giddens, entusiasta politicamente do que denomina de terceira via, aponta para a necessidade de aceitação da Globalização neoliberal, a fim de propiciar um desenvolvimento econômico. Como desenvolve, abaixo:

[...] resistir à globalização econômica, optando pelo protecionismo econômico, seria uma tática equivocada tanto para as nações ricas, quanto para as pobres. O protecionismo pode ser uma estratégia necessária em alguns momentos e em alguns países. Na minha opinião, por exemplo, a Malásia estava certa quando, em 1998, introduziu controles para conter a saída de capitais do país. Formas mais permanentes de protecionismo, porém, não favorecerão o desenvolvimento dos países pobres, e entre os ricos levariam a blocos de comércio conflitantes. (GIDDENS, 2000, p. 27.)

Talvez a crise do *subprime* (2007), possa ter impulsionado uma autorreflexão, por conta do intelectual. Foram justamente os países que mais promoviam intervenções do Estado no sistema econômico, aqueles que melhor reagiram a referida crise financeira.

O fato, é que a desregulamentação, em esfera global, as privatizações, flexibilização dos direitos trabalhistas, desmonte das indústrias nacionais (países periféricos) e uma crescente financeirização das economias, levaram a sociedade global à catástrofe. Assim como aponta Liszt Vieira:

A abertura econômica, a integração dos mercados e a privatização têm sido apresentadas como a panaceia do desenvolvimento. As consequências sociais são graves: aumento do desemprego, queda dos níveis salariais, aumento da pobreza e da concentração de renda, conflitos sociais, degradação dos serviços públicos, deteriorização da qualidade de vida, destruição ambiental. (VIEIRA, 2016, p. 84.)

No que se refere ao aspecto político-social, a partir da década de 1970, presenciamos a transformação de inúmeros paradigmas políticos característicos dos séculos passados. É válido destacar que a participação das grandes empresas transnacionais e grupos financeiros no processo decisório das políticas públicas ao redor do globo, veem, cada vez mais, engessando a ação estatal.

Além disso, a consolidação do que Milton Santos (2018) denomina de Globalitarismo provocou, e continua provocando, uma acentuada tensão social entre povos e culturas. Fazendo uma analogia ao conceito histórico de Totalitarismo e revisitando as análises do filósofo francês Jean Paul Sartre, Santos defende a ideia de um conjunto impositivo de valores sociais globais. Sendo eles, não apenas fortalecedores da lógica global capitalista, mas como prejudiciais a construção de sociedades sustentáveis, democráticas e solidárias (Idem, 2018). Como é possível perceber, abaixo:

Em tais condições, instalam-se a competitividade, salve-se-quem-puder, a volta ao canibalismo, a supressão da solidariedade, acumulando dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da democracia. Enquanto esta é reduzida a uma democracia de mercado e amesquinhada como eleitoralismo, isto é, consumo de eleições, as “pesquisas” perfilam-se como um aferidor quantitativo da opinião, da qual acaba por ser uma das formadoras, levando tudo isso ao empobrecimento do debate de ideias e a própria morte da política. Na esfera da sociabilidade, levantam-se utilitarismos como regra de vida mediante a exarcebação do

consumo, dos narcisismos, do imediatismo, do egoísmo, do abandono da solidariedade, com a implantação, galopante, de uma ética pragmática individualista. É dessa forma que a sociedade e os indivíduos aceitam dar adeus à generosidade, à solidariedade e à emoção como entronização do reino do cálculo (a partir do cálculo econômico) e da competitividade. (SANTOS, 2018, p. 54.)

O referido mecanismo impositivo não apenas possibilita a própria sobrevivência do sistema global, mas também propicia a construção de uma conjuntura político-social instável e eferescente. Como destaca o historiador inglês Eric Hobsbawm:

Primeiro, a globalização acompanhada de mercados livres, atualmente tão em voga, trouxe consigo uma dramática acentuação das desigualdades econômicas e sociais no interior das nações e entre elas [...] Este surto de desigualdades, especialmente em condições de extrema instabilidade econômica como as que criaram com os mercados livres globais na década de 1990, está na base das importantes tensões sociais e políticas do novo século. (HOBBSAWM, 2007, p. 11.)

As contradições existentes entre o discurso globalizante e a realidade excludente e acentuadamente desigual, pode ser considerada o combustível para a grande instabilidade internacional dos últimos anos.

Outro ponto importante é a própria relação do ser humano com o tempo. Ou, o que o Historiador francês François Hartog (2015) denomina como regime de historicidade. Segundo o intelectual, ao longo da história humana, as sociedades e culturas interpretaram e se relacionaram de diversas formas com o tempo. Se, historicamente na era moderna, fora construído uma perspectiva futurista, ou seja, o tempo é subordinado às estimativas projetivas no futuro. A partir de meados do século XX, por outro lado, identificamos a ascensão do presentismo.

Essa hipertrofia do presente, em que o presente esmaga a ideia de passado e as projeções/alternativas de futuro, segundo o autor, se deve:

Nessa progressiva invasão do horizonte por um presente cada vez mais inchado, hipertrofiado, é bem claro que o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e homens, cada vez mais depressa. (HARTOG, 2015, p. 147-148.)

Em outras palavras - o presentismo - fruto da intensificação do processo globalizante, inviabiliza qualquer planejamento alternativo de construção social.

Além disso, ao aprisionar o ser ao conjunto de relações sociais do presente, o mecanismo propicia a passividade necessária à reprodução da lógica capitalista.

No aspecto ambiental, a relação da emergente sociedade global e a estrutura natural do nosso planeta é desastrosa. Baseado no consumismo, superprodução, além da utilização cada vez mais acentuada de pesticidas (agrotóxicos) e outros produtos danosos à vida humana, presenciamos um estado de calamidade. Assim como ressalta o geógrafo brasileiro Fernando Pinto Ribeiro:

Entre 1970 e o ano 2000 a consolidação de um movimento ambiental conclama a crise de um sistema e da sociedade ocidental, concorrendo paralelamente com o fluxo acelerado e devastador do paradigma neoliberal que fundamenta a globalização. Este, ao expandir-se e trazer uma nova organização do espaço mundial, reitera a questão ambiental a partir de diversos sentidos: ético, filosófico, político, social, visto que expõe uma continuidade crescentemente mais radicalizada da visão mecanicista em relação à natureza. Ao instaurar o reino universal da mercadoria e buscar o fluxo cada vez mais acelerado das mesmas, empreendendo neste processo alterações significativas nos ambientes naturais e humanos, a ideologia neoliberal condiciona à maior devastação ambiental da história recente. (RIBEIRO, 2012, p. 218.)

É válido apontar que desde o início do mandato de Jair Bolsonaro, atual presidente do Brasil, no início de 2019, os números de desmatamento não param de subir. Nesse sentido, sua agenda ultraliberal segue rigorosamente a cartilha de devastação do meio ambiente.

Ainda segundo o autor, o próprio conceito de sustentabilidade fora deturpado pelos defensores da estrutura neoliberal, a fim de forjar uma conciliação entre o modelo econômico predatório e a defesa do meio ambiente.

Em função deste processo, a noção de sustentabilidade enquanto expressão crítica do paradigma ambiental desloca seu viés discursivo e adquire novo significado de acordo com os valores mobilizados pela ideologia neoliberal. O ato de pensar sobre um projeto multidimensional e prospectivo de civilização, em que a sociedade internaliza as condições impostas pela natureza como elemento intrínseco à sustentabilidade é ressignificado a fim de se ancorar sobre os valores do consumo, do individualismo, do produtivismo, da imagem, do espetáculo, da mídia, do poder. O mercado global e o Estado assim incorporam a temática ambiental,

ambos conduzindo-a segundo seus⁸ próprios propósitos. (idem, 2012, p. 223.)

Em consequência dessa relação desastrosa é que visualizamos, nas últimas décadas, as mais altas temperaturas em pelo menos 2000 anos³. Tal acontecimento só demonstra o caráter incorrigível e parasitário da lógica capitalista.

1.4 O COVID-19 E O AFLORAMENTO DA FRAGILIDADE GLOBALIZANTE

É cabível apontar que o ano de 2020 trouxe muitas particularidades para o cotidiano da população global. A obrigatoriedade do uso de máscaras, álcool em gel, a ambientação ao distanciamento social, o *home office*, demonstram a referida mudança. Nesse sentido, os governos em grande parte do globo, promoveram inúmeras medidas para minimizar os impactos da pandemia causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2)⁹.

É importante frisar, porém, que nem sempre ocupantes de importantes cargos públicos agiram, ou vem agindo, com a responsabilidade devida. Por exemplo, o Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro, em pronunciamento feito em rede nacional, em 24 de março de 2020, disparou que a doença não se passava de uma “gripezinha”¹⁰. Seu negacionismo, insensibilidade no que se refere ao combate a pandemia, além da máquina de *fake news* de seus apoiadores, vem trazendo consequências drásticas para o país.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), até 07 de julho de 2020, 11.500.302 foram infectados com o novo coronavírus ao redor do globo. Desses,

⁸ Estudos realizados pelas revistas *Nature* e *Nature Geoscience*. Disponíveis em:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/mundo-registra-temperaturas-mais-altas-dos-ultimos-2000-anos-dizem-estudos-23830884>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

⁹ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Sars-Cov-2 é um novo agente do coronavírus que fora descoberto em dezembro de 2019 na província de Wuhan, na China. Sua atuação no corpo humano pode provocar graves consequências para o aparelho respiratório. Para saber mais acesse <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

¹⁰ Na época do pronunciamento, o Brasil contabilizava 46 óbitos devido a doença. Para saber mais sobre o pronunciamento, além da repercussão política, acesse <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-25/em-cadeia-de-tv-bolsonaro-minimiza-coronavirus-para-insuflar-base-radical.html>.

535.759 faleceram em decorrência da doença. Do referido número, o Brasil contabiliza 1.603.055 infectados e 64.867 óbitos¹¹.

A pandemia, além de provocar muitos estragos no referido país trouxe outras consequências no que se refere ao âmbito global. As projeções econômicas indicam uma significativa retração por todo o planeta. Tal fenômeno acentua ainda mais a instabilidade da estrutura neoliberal, que assim como já mencionado, está fragilizada desde a crise do *subprime* de 2007. Além disso, as bases do Consenso de Washington, como corte de investimentos públicos em áreas vitais para o bem estar social (educação saúde, entre outros), além da defesa de um Estado ausente perante a mão invisível do mercado, se esfrelam diante das necessidades atuais de primeira ordem.

A globalização como conhecemos, orquestrada pelas transnacionais, sistema financeiro e pelos conglomerados empresariais, que durante décadas acentuou a degradação do meio ambiente, precarizou de todas as formas as condições de trabalho, concentrou renda e impulsionou a desigualdade social, aparenta estar perdendo seu fôlego. Sendo assim, nos cabe um questionamento. A globalização morreu?

De certo, é possível apontar que qualquer projeção feita esbarra na instabilidade política tão latente atualmente. Essa imprevisibilidade nos impede de qualquer comentário mais enfático. Contudo, foi através da pandemia que se tornou ainda mais perceptível que a vida em sociedade é coletiva. Ainda que pareça óbvio, é válido destacarmos isso na atual condição filosófica que nos cerca. No sistema global que defende que o individual se sobrepõe ao coletivo, foi só através do estímulo a prática da alteridade, empatia, solidariedade que os países vêm vencendo o vírus. Assim como o Sociólogo equatoriano Julio Echeverria afirma abaixo:

O coronavírus obrigou sociedades e indivíduos a se repositonarem dolorosamente, e a refletir sobre a responsabilidade coletiva de viver em mundo frágil, e apreciar cada momento fugaz de vida. Estamos seguramente diante de uma transformação radical de nosso

¹¹ Dados apresentados pela OMS em seu relatório de 07 de julho de 2020. Para encontrar essa e outras informações, acesse https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200707-covid-19-sitrep-169.pdf?sfvrsn=c6c69c88_2

entendimento da vida individual e coletiva, e com isso do destino mesmo da globalização. (ECHEVERRÍA, 2020, p. 1.)

O que mais chama atenção na colocação acima, é que dentro do atual mundo globalizado, dito livre e sem fronteiras, mas que cada vez mais presencia refugiados e novas barreiras/fronteiras, que se coloca como o triunfo do progresso, porém convive ainda como uma desigualdade crescente, que promete a felicidade através do consumo, contudo mercantiliza todas as relações sociais possíveis, é que precisamos de uma ameaça biológica para voltarmos a refletir sobre o que é o ser humano.

Muitos defendem que a vida cotidiana voltará ao normal em meses. Talvez, o mais adequado seria utilizar dessa custosa e sofrível oportunidade para construir um sistema econômico social mais solidário, democrático, igualitário e humano.

1.5 AS CONSEQUÊNCIAS POLÍTICAS DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

Se a exposição das características do processo globalizante possibilita uma melhor compreensão do referido fenômeno histórico, por outro lado, esboçar suas implicações políticas permite identificar a ascensão de grupos de extrema direita, em escala global, pós-crise de 2007, como parte integrante da Globalização neoliberal. Assim como afirma Sérgio Villas-Ruminott:

O neoliberalismo facilita um micro fascismo flexível e excepcional, que já não responde às representações morais ou ideológicas do humano, mas se adapta à flexibilidade própria do padrão de acumulação atual. [...] a leitura oficial da crise do comunismo como triunfo definitivo do modelo de vida americana, de democracia liberal e parlamentarista, foi promovida para enfatizar os excessos totalitários como algo do passado, o que nos impede de ponderar a radicalização biopolítica do neofascismo na atualidade, questão manifestada na predominância dos aparatos de segurança, no controle midiático da política, na corporativização transnacional dos mercados, no predomínio da antropologia neoliberal e na instauração de um regime de exceção permanente definido pelos imperativos da acumulação capitalista contemporânea. (VILLASLOBOS-RUMINOTT, 2016, p. 41.)

O totalitário sistema global de acumulação capitalista atual se fortaleceu e se solidificou discursando sobre a vitória do mundo dito livre, diante do que se denominou como atraso socialista. Muitos esbravejaram sobre o suposto fim da

História¹². Contudo, a estrutura mercadológica de controle de corpos e mentes atua, hoje, sem limites e qualquer controle.

Neste sentido, é possível realizar uma aproximação teórica entre Milton Santos, François Hartog e Mészáros. Sob o Globalitarismo vigente, atrelado ao regime de historicidade presentista, além de um sistema global que produz, por sua própria dinâmica, pobreza, instabilidade e degradação ambiental, a ascensão dos grupos ultranacionalistas, xenofóbicos e racistas, é, na verdade, uma continuidade necessária para a perpetuação de um sistema de classes, diante de uma crise do capitalismo.

Contudo, é importante pontuar que a *crise do subprime*, de 2007, é fator decisivo para a radicalização política, no âmbito global, para a extrema direita. O evento, que tem como marco histórico o dia 8 de agosto de 2007, representou, através da irracionalidade do sistema financeiro e sua bolha hipotecária, uma crise global de liquidez e confiança. As consequências foram catastróficas. Só para ilustrar tal afirmação, os Estados Unidos, que para muitos materializava a solidez e o progresso econômico, perdeu quase 8,7 milhões de postos de trabalho em apenas 19 meses¹³.

A própria Europa, que historicamente construíra sua economia baseada na exploração e devastação das “periferias globais” não passou imune a crise. Segundo o relatório da *Eurostat* (Gabinete de estatísticas da união europeia), lançado em julho de 2019, a Europa possui, ainda que se tenham passados mais de 10 anos do epicentro da crise, uma alta porcentagem de desempregados. A taxa do desemprego hoje na zona do euro é de 7,5%. Os casos mais emblemáticos são: Grécia (17,6%), Espanha (14%), Itália (9,7%), França (8,7%) e Croácia (7,1%)¹⁴.

¹² Alusão ao artigo de Francis Fukuyama, intelectual estadunidense, que em 1989 afirmou que as democracias liberais capitalistas representavam o ápice do desenvolvimento humano. Tal posicionamento se situa no contexto de fragmentação do socialismo real e da expansão dos ideais neoliberais pelo globo.

¹³ Para saber mais, acessar:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/05/economia/1501927439_342599.html Acesso em 12 de outubro de 2019.

¹⁴ Para saber mais, visitar a matéria da Agência Brasil. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-07/desemprego-cai-na-europa-para-75>. Acesso em 19 de outubro de 2019.

É justamente sob a incapacidade da *intelligentsia* neoliberal em solucionar a recessão econômica dos países, conseqüentemente, as altas taxas de desemprego e da crescente pobreza, que o discurso ultranacionalista e xenofóbico ganha força.

Em estudo realizado por Leonardo Falabella, mestre em Relações Internacionais pela USP e doutorando em Ciência Política na Universidade da Califórnia, denominado “*Who gets the anti-establishment vote? Crisis, elections, and populism in Western Europe*”, dissertação defendida em 2017, caminha nesse sentido. O autor aponta que após a referida crise financeira, a extrema direita europeia conquistou uma grande força política que não aconteceu, inversamente, com setores da extrema-esquerda (FALABELLA, 2017).

Diante das características sociais do processo globalizante, em especial, pela dificuldade em se projetar ou refletir sobre o futuro, a tendência é que a população, diante de um contexto de grande instabilidade econômica e disputas políticas, compreendam a saída da crise na radicalização dentro dos limites do sistema capitalista. Logo, aproximando-se da lógica ultraliberal, do fascismo e do conservadorismo, que apesar de suas especificidades, aproximações ou distâncias, atuam sob a égide da defesa de uma estrutura de classe.

É nesse sentido que pôde ser presenciado a eleição, em 2018, de Jair Bolsonaro no Brasil. O político ex-militar expulso do exército na década de 1980, conquistou mais de 57 milhões de votos no segundo turno, pelo Partido Social Liberal (PSL), derrotando o candidato de centro-esquerda Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), que obteve pouco mais de 47 milhões de votos.

Defendendo uma agenda pró-mercado, o que inclui; Privatizações, cortes de gastos em todos os setores de atuação do Estado, enxugamento da máquina pública, atrelado ao moralismo, anticomunismo e um fundamentalismo religioso, Bolsonaro surfou na onda de descontentamento da população brasileira ao *modus operandi* dos governos petistas. Ainda que seja importante ressaltar, que fora justamente sob a atuação desses governos, que vão desde os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) à Dilma Rousseff (2011-2016), sendo o último interrompido por um golpe de Estado, que grande parte da população historicamente marginalizada no Brasil, teve acesso ao ensino superior, bens de consumo, habitação entre outros direitos conquistados através de políticas sociais.

Com isso, é importante destacar a atuação da grande mídia, que desde as manifestações de 2013, sistematicamente, ajudou a construir um ambiente de extrema polarização política, intolerância e perseguição política. O caso mais evidente é a operação Lava-Jato. Solidificada pelas grandes emissoras de televisão e revistas no referido país, possui muitos críticos internacionalmente.

O desgaste construído sobre a figura do PT representou uma descrença da própria população a qualquer alternativa progressista que atue em defesa da Globalização Neoliberal. Bolsonaro, através da utilização de milícias virtuais, e com apoio de muitos empresários, conseguiu construir a narrativa que o representava como o “novo”, diferente de tudo o que o Brasil havia passado nos últimos 30 anos sob a égide do jogo globalizante. Ainda que a realidade o coloque como um grande fruto das contradições políticas do país no referido recorte.

Sua inspiração? Donald Trump. Este que em 2016, utilizando um discurso antiglobalizante, conseguiu colar sua imagem a uma nova forma de ordem global. O *make america great again* foi impulsionado por milhões de estadunidenses desempregados, na maioria, aqueles que sofreram nos últimos 20 anos ao presenciar o processo de descentralização produtiva. Em outras palavras, os trabalhadores que viram as empresas estadunidenses migrarem para nações subdesenvolvidas e que por falta de qualificação, não conseguiram ser absorvidos por uma economia que, dentro da atual divisão internacional do trabalho, prioriza funcionários altamente qualificados tecnicamente. Ao prometer, falaciosamente, quebrar a estrutura global, angariou a força política que precisava.

Contudo, é um erro pensar que tal fenômeno só acontece no continente americano. Na Europa, o atual cenário de fortalecimento político da extrema-direita também é facilmente identificado.

Na França, Marine Le Pen, filha do negacionista do Holocausto Jean-Marie Le Pen e atual líder da *Rassemblement National* (Frente Nacional), através de uma agenda de crítica a imigrantes e a permanência da França na União Europeia, demonstra, em termos eleitorais, como a extrema-direita ganhou força política no referido país.

Próximo à França, o caso mais emblemático do referido fenômeno é o Reino Unido. O *BREXIT*, como ficou conhecido à vitória de movimentos que pediam a saída do

país da União Europeia, através de Plebiscito, em 2016. Tal evento, apoiado por grupos de extrema-direita na região, teve como principal líder Boris Johnson, do Partido Conservador e atual Primeiro Ministro britânico.

Poderíamos ainda citar casos semelhantes na Holanda, Hungria, Turquia e Finlândia, por exemplo. Contudo, o que nos interessa é compreender que o “monstro” ultranacionalista, ultraconservador, racista e xenofóbico nasceu das próprias contradições estruturais da Globalização Neoliberal. Pobreza, desigualdade social, desemprego, concentração de renda, fome e instabilidades políticas.

Vale ainda destacar que setores sociais que se denominam liberais, na maioria das vezes, no atual momento de crise, apoiam a ascensão dos referidos grupos supracitados. Tal articulação política não é novidade na História. Ainda na década de 1930, pós-crise de 1929, a burguesia liberal na Europa apoiou, diretamente, a ascensão do fascismo com medo de que os ideais socialistas se espalhassem pelo continente. A célebre frase do teatrólogo alemão Bertolt Brecht representa muito bem tal movimentação: “Nada mais parecido a um fascista do que um liberal assustado”¹⁵.

Logo, atuar, na atual conjuntura, para a construção de uma contra hegemonia, no sentido gramsciano, em defesa de uma ruptura com ordem global pode parecer a ordem do dia. Sendo assim, a atuação dos intelectuais orgânicos em consonância com os aparelhos privados de hegemonia, impulsionam a importância de inúmeros setores da vida social. Dentre eles, a Escola e, conseqüentemente, o Ensino de História.

¹⁵ Eugen Bertholt Friedrich Brecht (1898-1956) foi um importante teatrólogo e ativista político alemão. Vivenciou, na primeira metade do século XX, a ascensão da ditadura nazifascista e o apoio de setores liberais de seu país ao nefasto projeto político hitleriano.

2. O QUE É ENSINAR HISTÓRIA?

2.1 O CONCEITO DE HISTÓRIA

Em primeiro lugar, se faz fundamental apresentar e debater o que entendemos como História. Pois, como é de conhecimento entre aqueles próximos ao meio historiográfico, não existe consenso entre os historiadores sobre o sentido da referida área. Mais especificamente, se a mesma pode ser considerada ciência ou não, sobre seus objetivos e sua relevância social, ou até mesmo sobre quem produz o referido conhecimento. Itens que vem sendo debatidos, exaustivamente, no meio acadêmico.

Além disso, ao definirmos nossa concepção de História, estaremos, instantaneamente, promovendo um recorte teórico sobre nossa interpretação sobre o ensino de história. Acreditamos, que os dois conceitos (História e Ensino de História) estão, obviamente, intrinsecamente interligados.

Sobre História, concordamos com Hobsbawm (2013) quando o autor afirma que a mesma é real. Não partimos do pressuposto de que a referida ciência é, exclusivamente, um conjunto de narrativas subjetivas, que só existem nas cabeças dos historiadores. Logo, ficcional.

Da mesma forma, o referido Historiador britânico supracitado, ao se debruçar sobre as tarefas do Historiador, em conferência na Universidade da Europa Central, em Budapeste, no ano de 1994, pontua:

[...] a ascensão das modas intelectuais “pós-modernas”, nas universidades ocidentais, particularmente nos departamentos de literatura e antropologia, as quais implicam que todos os “fatos” com existência pretensamente objetiva não passam de construções intelectuais - em resumo, que não existe nenhuma diferença clara entre fato e ficção. Mas existe, e para nós, historiadores, inclusive para os antipositivistas mais intransigentes, a capacidade de distinguir entre ambos é absolutamente fundamental. Não podemos inventar nossos fatos. Ou Elvis Presley está morto ou não. (HOBSBAWN, 2013, p. 19.)

É importante pontuar, que é válida a constatação da influência de tal subjetividade no ofício do historiador, assim como já proclamava a primeira geração dos Annales, como Bloch e Febvre, em meados do século XX (BARROS, 2010). Por outro lado, também é fundamental a reivindicação da existência de um nicho historiográfico que

não trilhe o positivismo historiográfico ou o relativismo exacerbado. De forma a elucidar o argumento acima, novamente Hobsbawm afirma:

Em resumo, acredito que sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história. Roma derrotou e destruiu Cartago nas Guerras Púnicas, e não ao contrário. O modo como montamos e interpretamos nossa amostra escolhida de dados verificáveis (que pode incluir não só o que aconteceu, mas o que as pessoas pensaram a respeito) é outra questão (Idem, 2013, p. 8-9.)

Partindo dessa perspectiva, a História pode ser entendida como a ciência que analisa as ações da humanidade no tempo e no espaço, a fim de compreender as circunstâncias sociais de suas permanências e transformações (CASTANHO, 2010). Em outras palavras, é História é a ciência que propicia reflexões sobre as ações humanas, suas condicionantes sociais e contradições. Longe de ser infalível, o referido campo de conhecimento deve ser compreendido como um importante instrumento de orientação temporal.

A defesa do materialismo histórico no âmbito historiográfico, em tempos de exacerbada relativização, além da prática conciliatória com a lógica do capital, característico da perspectiva pós-moderna, é, em certo ponto, uma resposta frente a instabilidade social da atual dinâmica global. Instabilidade de cunho universal, que se desenvolve através dos extensos tentáculos do capitalismo financeiro. Nesse sentido, a compreensão universalista pode ser importante. Assim como afirma Wood (1999):

De qualquer modo, vivemos hoje um momento histórico que, mais que qualquer outro, requer um projeto universalista. Trata-se de um momento histórico dominado pelo capitalismo, o sistema mais universal que o mundo já conheceu – tanto por ser global quanto por penetrar em todos os aspectos da vida social e do ambiente natural. Ao estudar o capitalismo, a insistência pós-modernista em que a realidade é fragmentária e, portanto, acessível apenas a “conhecimentos” fragmentários é desarrazoada e incapacitante. A realidade social do capitalismo é “totalizante” em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, de maximização do lucro e competição satura toda a ordem social. E entender esse sistema “totalizante” requer exatamente o tipo de “conhecimento totalizante” que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam. (WOOD, 1999, p. 19 apud castanho, 2010, p. 52.)

Na mesma direção de identificação da pós-modernidade enquanto matriz epistemológica legitimadora do sistema global neoliberal, Carcanholo e Baruco (2009) ressaltam:

O aprofundamento das reformas neoliberais significa justamente a ampliação do campo de realização das quimeras pós-modernas e, na medida em que o primeiro leva à ampliação do processo de acumulação do capital, com todas as contradições que isto implica, a segunda se molda, encaixa, perfeitamente com esta lógica. Neoliberalismo como aprofundamento da lógica do capital e pós-modernismo como padrão cultural, estético e comportamental (inclusive na prática filosófica e política) adequado a isso; esta parece ser a real combinação conservadora dos novos tempos. (CARCANHOLO; BARUCO, 2009, p.144.)

Ao se deslegitimar a luta coletiva dos povos em sua ênfase ao individualismo, aos pós-modernos legitimam o projeto neoliberal devastador. Em suma, não apenas refutamos a concepção pós-moderna de História, mas entendemos que o desenvolvimento histórico tem como motor a luta de classes (MARX, 2010). É sob a referida dinâmica que as transformações e permanências, ao longo do tempo, se edificam.

Contudo, é importante apontar uma ressalva. Ainda que defendamos a importância do estudo das estruturas sociais ao longo do tempo e sua influência nas ações humanas, por outro lado, não buscamos uma lógica determinista. Isso, porque compreendemos que a própria relação entre o ser e a estrutura social é dialética. Logo, assim como ressalta Paulo Freire (2001), a História deve ser entendida sempre como uma possibilidade. E, não como um caminho já determinado pelas leis da história.

Neste sentido, se levamos em consideração o argumento acima, é perceptível a relevância da História, e, em especial, do ensino da História escolar, no que se refere as disputas políticas e ideológicas pelos rumos da sociedade.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS OBJETIVOS

O que é ensinar História? Seria uma prática de transmissão, harmoniosa, de conhecimentos já definidos e estáticos, do professor ao aluno? Ou, por exemplo, um

exercício, institucional de memorização dos grandes feitos da nação, suas datas, seus personagens e conflitos? Essas são dúvidas que pairam sob a cabeça de muitas pessoas. Sobretudo, em tempos de questionamentos às práticas do ensino escolar.

Sendo assim, definir, minimamente, a referida disciplina e seus objetivos, é algo que nos ajuda a compreender a própria complexidade do momento histórico atual.

Em primeiro lugar, no que se refere à educação e às suas especificidades, concordamos com Paulo Freire, quando o mesmo é crítico ao que chama de concepção bancária de educação.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1996, p. 57.)

Em outras palavras, entendemos a educação como um processo de busca coletiva no sentido da produção do conhecimento. Sendo o referido saber, instrumento emancipador dos indivíduos, e, não meramente um depósito, hierárquico, já estabelecido pelo docente, que nessa visão, é compreendido como o dono do saber.

Dentro desta perspectiva, é possível definir o ensino de história como o campo de conhecimento escolar, que através da relação dialética que se estabelece entre professor/aluno, possibilita a construção de perspectivas historiográficas. Em outras palavras, ensinar história, dentro da educação básica, é um exercício contínuo de troca entre docentes e discentes. E, através da análise da ação humana, ao longo do tempo e espaço, a construção sistematizada de narrativas e reflexões.

Contudo, é importante diferenciarmos dois campos epistemológicos, que apesar de estarem intrinsecamente relacionados no que podemos entender como *Didática da História*, têm suas próprias especificidades. Assim como é possível verificar no trecho abaixo:

A didática da História constitui-se em torno de um objeto diverso do objeto da *História*. Se esta investiga o passado e constrói um conhecimento próprio, a versão escolar ultrapassa a simples transmissão de saberes, para se tornar um campo de conhecimento no qual se imbricam a *História ciência* e a *História escolar*, cada uma com elementos próprios. (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 9.)

Se por um lado, a História enquanto ciência referência produz conhecimento através de uma metodologia acadêmica, a História escolar, por outro lado, não apenas reproduz as conclusões de pesquisa de sua matriz de referência. Na escola, os objetos de estudo são ressignificados a partir da realidade cultural da relação docente/discente.

Com isso, atribuir ao ensino de História, no âmbito escolar, a um mero exercício transmissor e passivo do meio acadêmico é desconhecer a própria complexidade da referida prática social.

Nesse sentido, quais seriam os objetivos do ensino de história? Para tal, concordamos com Luís Fernando Cerri (1999), que aponta:

“A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe.” (CERRI, 1999, p. 142.)

A História ensinada propicia não apenas a construção de um conhecimento pautado nos estudos dos grupos étnicos, as tensões políticas e as formações socioeconômicas, mas também um processo de autoconhecimento e de identificação cultural.

Logo, é perceptível que o referido campo de produção de conhecimento é fundamental para a percepção crítica da realidade social. Não a única, mas um conjunto teórico-prático importante para a compreensão da *agência histórica*. Ou seja, da percepção do discente enquanto *sujeito histórico*.

Mas o pressuposto que nos interessa mais diretamente nesse momento é o de que, no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado e suas projeções de futuro são tudo o que estão à disposição do homem, como matéria-prima para a sua criação. A criação e mesmo a reprodução são possíveis como recriação do que já existiu; o totalmente novo, o que se livra de todas as amarras do tempo permanece como especulação inatingível. (CERRI, 2011, p. 20-21.)

Através das aulas de História, os professores proporcionam uma sistemática análise sobre as ações passadas, a fim de refleti-las no presente, possibilitando aos alunos

uma melhor compreensão da realidade social e subsídios para suas projeções de futuro.

Longe de ser infalível, a História pode ser entendida também como um importante instrumento de orientação temporal. Como destacam Silva e Porto (2012):

Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a leitura de mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. (SILVA; PORTO, 2012, p. 13.)

Em outras palavras, ao construirmos o conhecimento histórico em sala de aula, possibilitamos que os discentes se posicionem melhor nos dilemas, políticos e ideológicos da vida social. Até porque, a construção de um instrumento crítico de análise temporal está intrinsicamente ligada aos objetivos da instituição escolar. Pois a mesma deve ser encarada como instrumento socializante fundamental na construção de um mundo mais justo e solidário (Idem, 2012).

Contudo, se as afirmações acima estão em confluência com uma visão de mundo progressista e solidária, nem sempre na História do Brasil, a prática de reflexão do passado, com as novas gerações, possuía os mesmos objetivos.

2.3 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

É possível atribuir quatro grandes períodos em que o ensino da história desenvolveu características interligadas aos interesses e valores de sua época. De cunho sintético, serão abordados cada um deles.

Nos primórdios da colonização portuguesa, constitui-se o que Farias Júnior (2013) aponta como apontou como Pedagogia Jesuítica. Com o objetivo de moralizar os chamados pelos colonizadores de “não civilizados” aos preceitos católicos, o referido conjunto pedagógico, que vigorou entre os séculos XVI e XVIII, buscou reproduzir e expandir, através da leitura de autores greco-romanos, os interesses da Igreja Católica Apostólica Romana, em um momento de reação aos movimentos reformistas. Nessa direção, Circe Bittencourt discorre:

Nos colégios dos jesuítas instalados na colônia americana dos portugueses houve, igualmente, a difusão de uma história por

intermédio de antigos textos “clássicos” e de maneira semelhante ao que ocorria em escolas europeias [...] Nesse sentido, as práticas escolares tinham como objetivo formar oradores para pregarem sermões para “colonos iletrados” e os excertos dos autores antigos eram cuidadosamente selecionados para atender a essa finalidade. (BITTENCOURT, 2018, p.129.)

Na última metade do século XVIII, as reformas pombalinas¹⁶, de influência iluminista, modificaram a relação supracitada. Com a expulsão dos jesuítas, seria o Estado o condutor da educação das elites brasileiras, e o século XIX, o contexto em que o principal objetivo da educação, era a construção de uma identidade nacional.

Assim, tudo leva a crer que, no pós independência, o principal objetivo do sistema educacional brasileiro continuava a ser a formação das elites dirigentes, pois a exclusão social estava marcada pela escravidão e por todas as implicações jurídicas, político-culturais e econômicas que ela congregava. Até a década de 1830, a questão predominante da narrativa histórica em compêndios de História apresentava às elites a questão da identidade nacional bem como reflexões sobre a construção da nação brasileira, abordagens que inevitavelmente perpassavam o tema da mestiçagem. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p.129.)

É nesse momento que a História, como um campo de conhecimento sistematizado, ganha força no âmbito europeu. Sendo o Império brasileiro diretamente influenciado pelas perspectivas epistemológicas do referido continente, seria a ciência supracitada a responsável pela construção da ideia de aceitação da recém-constituída nação soberana. Não é à toa que ocorre a disseminação de sua institucionalização¹⁷. Assim como é possível observar abaixo:

Nesse processo de criar a imagem de Nação, tornou-se necessário construir um saber sobre o passado nacional, pois se um conhecimento sobre as nações apresentava-se necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno [...] reconhecer o Império como ‘um e uno’ foi o fio condutor da construção do imaginário do Estado brasileiro como Nação (TOLEDO, 2005, p. 3.)

¹⁶ Conjunto de reformas burocrático-administrativas promovidas pelo Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), ou Marquês de Pombal (Nobre lusitano e ministro reformador do reino português entre 1750 e 1777). Tais medidas visavam adaptar o absolutismo do reino às concepções iluministas. A referida conciliação fora denominada pelos Historiadores como despotismo esclarecido.

¹⁷ Implementado, pioneiramente, no colégio Pedro II, em 1838. A partir do referido contexto a História se tornara componente curricular do modelo serial de ensino da instituição.

Um dos momentos que mais evidenciam a supracitada caracterização histórica é o concurso promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1840, para eleger um manual que pudesse estabelecer diretrizes que possibilitasse a escrita, a partir de um viés cientificista, da História do Brasil. Nesse sentido, o naturalista alemão *Karl Philip Von Martius* venceu a disputa com a obra “*Como se deve escrever a História do Brasil*”:

Tais debates foram objeto de reflexão de diversos pesquisadores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, entre os quais se destaca a abordagem para a escrita da História apresentada pelo alemão Von Martius, que defendia uma História do Brasil que partisse da confluência das três etnias, no interior das quais o branco/civilizado/cristão é evidenciado, as demais etnias, a saber: afrodescendentes e indígenas atuavam como cooperadores ou colaboradores do processo civilizador do branco europeu. (FARÍAS JÚNIOR, 2013, p.129.)

Logo, é sob a diretriz eurocêntrica, legitimadora do processo autoritário da colonização portuguesa e na defesa de uma hierarquização cultural, que tinha como objetivo o apagamento da memória africana e indígena, que a História, enquanto disciplina escolar, se edificou. É muito tentador promover uma analogia com o século XXI, pois mesmo após um intervalo de tempo considerável, muitas das concepções estruturantes do século XIX permanecem vivas, e até certo ponto, levando em consideração os últimos eventos políticos do país, revigoradas.

Ao longo do século XX, é possível afirmar que a instável dinâmica política do país influenciou, diretamente, na forma como a disciplina se materializava no ambiente educacional. Em especial, o período compreendido como Ditadura civil-militar (1964-1985)¹⁸ modificou a própria autonomia do referido campo de conhecimento. Em outras palavras, a ascensão autoritária dos militares, em conluio com parte da sociedade civil, interrompeu um período de grande debate sobre a didática da História que ganhava força no meio acadêmico desde o fim da segunda guerra mundial (1939-1945). Como é possível perceber abaixo:

A renovação do ensino de História, em especial a do Brasil, com início nos anos 1960, teve que esperar a década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar ditatorial. A polêmica em torno da História

¹⁸ Período da História política do Brasil marcado pelo autoritarismo, concentração de renda, perseguições e tortura. Historicamente, iniciado com o golpe de 1964, o governo ditatorial majoritariamente formado por militares contou com apoio de grande parte da mídia, do empresariado e possuía auxílio diplomático estratégico dos Estados Unidos da América.

Nova do Brasil, uma coleção didática produzida por historiadores do Instituto Superior e Estudos Brasileiros (Iseb), com o apoio do Ministério da Educação e Cultura, lançada no início de 1964, foi um episódio exemplar do nível de repressão que o regime político exerceu sobre a Educação, em particular, sobre a renovação do ensino de História. (BITTENCOURT, 2018, p. 141.)

A tortura e perseguição aos professores responsáveis pela coleção apontada acima, demonstram o caráter repressor do processo ditatorial brasileiro. Além disso, uma das medidas que mais impactaram o ensino de História fora justamente a aglutinação da referida ciência com a geografia, no que ficou conhecido como *Estudos Sociais*. Não há dúvidas quanto ao objetivo da referida ação curricular. Blindar e inibir qualquer processo educacional crítico, que pudesse construir discentes questionadores à ordem política vigente.

Tratava-se de um ensino que não se preocupava com a análise crítica e refletiva dos acontecimentos históricos, pelo contrário, não havia espaço para interpretação e análise crítica. Objetivava-se, com essa disciplina, a formação de um cidadão que melhor servisse aos interesses do Estado. Sob essa perspectiva, a relação professor/aluno seria marcada pelo autoritarismo, pela concentração de poder e saber nas mãos do professor, pela atitude passiva e receptiva do aluno e pela autoridade do livro didático. (FARÍAS JÚNIOR, 2013, p.131.)

Se hoje muitos jovens associam a História à disciplina escolar como um saber “maçante”, em que o objetivo principal seria a memorização dos “grandes personagens da história do país”, além das datas dos “grandes feitos históricos”, obviamente, o período supracitado fora fundamental para o aprofundamento dessa atribuição. É muito mais conveniente para um regime baseado no medo, que estimula a violência, acentua as assimetrias sócio econômicas, debruçar-se sobre amenidades e fatos pitorescos. Problematizar relações de produção, desigualdades e os autoritarismos da História, não interessava aos donos do poder.

Na década de 1990, o processo de agressiva expansão da globalização neoliberal influenciou às políticas públicas do Brasil, para a área do ensino. No que se refere aos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), implementados, respectivamente, em 1997 (1ª – 4ª série), 1998 (5ª – 8ª) e 1999 (Ensino Médio), atendiam a nova dinâmica econômico-social do referido sistema global.

A elaboração dos PCNs, nos anos 1990, foi uma resposta às exigências de organismos internacionais no sentido de sintonizar as políticas curriculares brasileiras com os interesses e estratégias dos

órgãos financiadores internacionais, configurando-se, com isso, uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras às diretrizes políticas impostas por essas entidades. (NETO, 2009, p. 2.)

Sob forte influência da perspectiva historiográfica “Nova História”, as diretrizes educacionais incentivavam a construção de um ensino voltado para a formação das individualidades. Na defesa do identitarismo, caberia ao professor de História, relativizar a ideia de verdade e da luta coletiva por uma sociedade melhor. Logo, em um momento de grande acentuação da desigualdade brasileira, o interesse de órgãos supranacionais e financeiros nas políticas públicas educacionais para o referido país.

Os documentos ainda exemplificavam suas críticas ao que atribuíam como *História tradicional*, e suas variantes, como é possível observar abaixo:

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional. A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 24 apud NETO, 2009, p. 8.)

É importante ressaltar que a pós-modernidade, enquanto um nicho epistemológico é parte legitimadora da globalização neoliberal. Sob o discurso crítico a ideia de coletividade, ou luta coletiva, possibilitou a fragmentação das reivindicações sob a roupagem atenuante e tolerável aos olhos dos interesses financeiros.

[...] é preciso entender o pós-modernismo como um pensamento que surge a partir de determinada conformação histórica, e não como um conjunto de ideias soltas no ar, sem nenhuma referência com os processos históricos pelos quais passa a humanidade nas últimas décadas. Levando isso em consideração, é possível perceber como esse pensamento é parte de uma determinada fase histórica do capitalismo ou, em outros termos, de uma determinada forma de manifestação histórica do conteúdo-capital. Sendo assim, o que os pós-modernos tematizam – enquanto uma suposta novidade – não passaria de formas de manifestação, características e processos produzidos pelo próprio capitalismo. (CARCANHOLO; BARUCO, 2009, p. 137.)

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi, recentemente, motivo de grande debate entre historiadores e setores da sociedade civil no Brasil. É válido afirmar que sua promulgação, em dezembro de 2017, contempla uma historicidade de grandes discussões e posicionamentos.

Debatido desde 2014, o documento seria um importante instrumento norteador para educacional nacional, desde a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT), ao poder, em 2003. Como aponta Moreno (2016):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, seria a primeira grande intervenção curricular promovida após doze anos de governo. Nem por isto, necessariamente, representaria, por si só, uma ruptura com concepções anteriores. Fruto das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2020, a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional. O restante seria definido localmente, levando em conta o contexto regional. (MORENO, 2016, p. 10.)

Se a versão preliminar, disponibilizada ainda em 2015, defendia o combate ao eurocentrismo, privilegiando a História das sociedades indígenas, do continente americano e da África, a versão final, ora promulgada, reforçou a concepção linear de estudo, pautada nos acontecimentos históricos da Europa.

Apesar do texto final pouco mudar as concepções já existentes para a área da história, muitos professores se posicionaram contrários ao referido documento. De fato, foi perceptível a falta de sensibilidade do estado em ouvir as opiniões dos docentes. Além disso, o apressamento causou muito mal estar entre os profissionais.

Contudo, assim como a Historiadora Flávia Eloísa Caimi (2016), é possível considerar válida a iniciativa, pois na ausência de parâmetros definidos pelo Estado, é o mercado editorial, intrinsecamente interligado aos interesses financeiros, o responsável pela organização curricular.

2.4 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CULTURA HISTÓRICA E O PAPEL DO PROFESSOR

É de conhecimento geral que o século XXI tem como característica o acentuado aprimoramento tecnológico. A todo momento, novos instrumentos são desenvolvidos para, segundo os especialistas, facilitar a vida das pessoas.

Ainda que não seja objetivo problematizar as atribuições acima, contudo, é fato que o referido fenômeno vem mudando cada vez mais a forma como as pessoas se relacionam. Exemplos dessa volatilidade não faltam. Seja no universo dos relacionamentos amorosos, com os aplicativos específicos, ou, na área educacional, com os cursos à distância, e, até mesmo, nas práticas alimentares, com as ferramentas de compra de refeição pelo celular. Em outras palavras, as práticas cotidianas da população global são influenciadas, e também influenciam, pelo nível de desenvolvimento tecnológico. Sob o contexto supracitado é apontado um questionamento. Será que a forma como os seres humanos interpretam e atribuem significado as ações, ao longo do tempo e espaço, também são “afetadas” por essa dinâmica apresentada?

No que se refere à pergunta acima, é visível a numerosa produção de materiais, principalmente no âmbito da internet, que visam letrar, historicamente, seus visualizadores. Por conta do propósito da presente reflexão, logo, sem a pretensão de esgotamento do tema, será problematizado apenas o advento dos canais da plataforma *youtube*¹⁹ que destinam suas produções ao aspecto historiográfico. De popularidade considerável, alguns desses instrumentos chegam a ultrapassar milhões de visualizações por vídeo.

Não é à toa que muitos discentes, sobretudo nas temidas “semanas de prova”, recorrem as videoaulas no intuito de se prepararem para as respectivas provas.

Nesse sentido, é comum deparar-se com discursos, às vezes promovidos pelos próprios professores, que negam a validade historiográfica dos respectivos canais. Consideram como conhecimento histórico válido, exclusivamente, as atribuições de

¹⁹ Plataforma estadunidense de compartilhamento de vídeos criada em 2005. Sua abrangência global se solidificou com aquisição do Google, em 2006.

sentido produzida por aqueles formados, por parâmetros acadêmicos, e que possuem acentuada consciência histórica. Na afirmação acima, é possível identificar um importante equívoco teórico, como é possível perceber abaixo:

Em primeiro lugar, todo ser humano, independentemente de sua origem étnica, classe social, opiniões políticas, orientação sexual, time de futebol, desenvolve o que foi denominado como consciência história. O referido desenvolvimento é inerente à natureza humana. Assim como é possível perceber abaixo:

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento; não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, "história", não entendida como disciplina ou área especializada de conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais. (CERRI, 2011, p. 27-28.)

Em outras palavras, todos têm a capacidade de atribuir significado às experiências temporais, e, a partir disso, basear suas decisões, práticas e expectativas. Nesse sentido, é válido afirmar que o professor produz conhecimento historiográfico da mesma forma que um *youtuber*, que uma novela, uma história em quadrinhos e até mesmo um participante de rede social que constrói uma análise histórica do país.

A referida tensão entre as esferas de produção de conhecimento histórico, e são várias, se acentuam com o aprimoramento tecnológico, e, conseqüentemente, a capacidade que o ser humano tem de explicar sua atribuição de sentido às transformações e permanências promovidas pelo tempo. É o que muitos pesquisadores, desde a década de 1980, apontam como cultura histórica, ou seja, a defesa de que a atribuição de sentido que uma sociedade possui sobre o passado não é fruto, exclusivamente, das narrativas construídas no meio acadêmico, mas de um conjunto de esferas de produção de conhecimento historiográfico em constante dinâmica.

Sobre cultura histórica, convém lembrar que o conceito tem sido pensado desde os anos 1980 e 1990 de forma sistemática por autores como Jörn Rüsen, Aleida e Jan Assmann, Bernard Guenée e Jacques Le Goff, em diálogo com estudiosos da relação entre história e memória coletiva, como Pierre Nora, Paul Ricoeur etc. De modo geral, parte-se da constatação de que a visão que uma dada sociedade tem de seu passado não é resultado exclusivo, nem

mesmo predominante, da produção dos historiadores acadêmicos. As imagens, ideias, nomes e valores que compõe a visão do passado resultam de uma série de fatores que atuam em um processo dinâmico de discussão sobre a experiência passada e a construção de sentido. A cultura histórica abarca, portanto, os múltiplos enfoques e narrativas onde o que está em jogo não é o conhecimento erudito sobre a história, mas a autocompreensão da comunidade num dado presente e suas possibilidades de projeção no futuro. (GONTIJO, 2014, p. 45.)

Sob esse contexto, qual é o papel social do professor de História? Há de se considerar o questionamento intrigante. Se há a constatação de múltiplas esferas de produção do conhecimento histórico, não seriam as aulas de História, o professor, o historiador, apenas mais um produtor de narrativas?

De certo, não. Se levado em consideração a existência de um nicho historiográfico que não esbarre no relativismo pós-moderno, nem na asfixia objetivista do século XIX, compreendendo a importância da metodologia para a compreensão das ações humanas, o ofício do historiador é fundamental.

Em outras palavras, o professor é aquele responsável por construir, juntos aos discentes, e, munido de uma metodologia, a análise das diversas narrativas produzidas pela sociedade em questão. A reflexão sobre as fontes históricas, as incoerências teóricas e o estímulo à pesquisa, faz com que o docente não seja obsoleto num contexto de crescente desenvolvimento tecnológico, mas um aliado importante para construir uma visão crítica-reflexiva dos discursos e do mundo ao redor dos alunos.

No ambiente escolar, o professor também atua para aumentar a abrangência da utilização de determinados conhecimentos apresentando novos desafios para ampliação e/ou aquisição de novas aprendizagens. Com base no contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, encoraja, esclarece e oferece novas possibilidades para que se redirecionem, ampliem-se ou desenvolvam-se novos enfoques sobre o conhecimento. (SILVA; PORTO, 2012, p.11.)

A atuação dos Professores, no que se refere ao estímulo a criticidade, a ampliação do saber, ao encorajamento cotidiano e a produção de conhecimento através de

uma metodologia, é fundamental em tempos de acentuação da disseminação das *fake news*²⁰ ao redor do globo.

2.5 ENSINO DE HISTÓRIA E AS FAKE NEWS

“O nazismo foi um movimento político de esquerda”.

“O regime militar, no Brasil, não foi uma ditadura”.

“A escravidão foi boa para a diversidade étnica africana”.

“O capitalismo é o sistema econômico onde qualquer um pode ficar rico”.

“O comunismo matou 80 milhões de pessoas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)”.

“O aquecimento global é uma invenção dos donos do poder global”.

“A terra é plana!”

“O coronavírus é apenas uma gripezinha!”

Todo ser humano atento às discussões atuais já se deparou com algumas das afirmações acima. As *fakes news*, ou notícias falsas, fazem parte, infelizmente, do fluxo informacional global. Ainda que sua intensificação esteja intrinsecamente atrelada ao desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, a prática de disseminação de mentiras com determinados objetivos não é algo novo na História.

Na História do Brasil, por exemplo, há um caso elucidativo na década de 1930. Getúlio Vargas, que havia prometido deixar o poder em 1938, arquitetou um plano, ainda em 1937, conhecido como Plano Cohen²¹. O mesmo, afirmava a existência de uma trama comunista para a tomada de poder. E, conseqüentemente, a

²⁰ As *fakes news*, ou, no português, “notícias falsas” fazem referência a abundante quantidade de mentiras e difamações veiculadas, majoritariamente, na internet com objetivos específicos. A referida prática tem sido importante instrumento político nas eleições de países ocidentais, nos últimos anos.

²¹ Documento elaborado por militares brasileiros que simulava uma ação coordenada entre comunistas que promoveriam uma revolução no Brasil. Anunciado em rádio pelo chefe do Estado-maior do Exército Brasileiro, General Góis Monteiro, em 30 de setembro de 1937, tem o nome inspirado no socialista Béla Cohen, que havia tomado o poder na Hungria, em 1919.

necessidade de sua perpetuação enquanto presidente, para a defesa nacional diante à ameaça. Um golpe de Estado legitimado com uma mentira, ou *fake news*.

Outro exemplar da referida prática nos remete ao século XIV. Especificamente, no continente europeu. A peste bubônica foi uma pandemia surgida na Ásia e que através das relações comerciais entre asiáticos e as cidades-estados da península Itálica, se disseminou no referido continente. Estima-se que cerca de 1/3 da população europeia tenha sido dizimada pela doença, que tinha como principais agentes transmissores ratos e pulgas.

Na época, muito se dizia que a pandemia era fruto da presença dos judeus e de suas práticas religiosas consideradas pela maioria cristã como questionáveis. Não à toa, a perseguição ao grupo na esperança que a doença deixasse de se alastrar.

Como último exemplo, a invasão comandada pelos Estados Unidos da América ao Iraque, a partir de 2003, sob a justificativa de que o regime do ditador Saddam Hussein estaria desenvolvendo armas químicas voltadas para o ocidente, também pode ser caracterizada como importante exemplo histórico da utilização de *fake news* para objetivos políticos.

A empreitada iniciada pelo presidente republicano George Walker Bush, que durou mais de oito anos, deixara um saldo de mais de 100 mil mortes entre civis iraquianos. Além disso, as temidas armas químicas nunca foram descobertas, diferentemente das reservas de petróleo do país, que foram prontamente apossadas.

Enfim, há, na História, um emaranhado de eventos em que as fakes news foram instrumento de poder. Como fora relatado, hoje não é diferente. De certo ponto, a capacidade tecnológica que dispõe a sociedade global, na atualidade, propicia um aparecimento muito maior da referida disseminação.

É sob esse contexto que o docente de História atua. Na relação tensa e dinâmica entre diversos centros produtores de narrativas históricas, que podem, por sua vez, construir mentiras e inverdades sobre ações humanas ao longo do tempo e espaço.

Sendo assim, através da criticidade das fontes, dos discursos e de forma dialógica com seus alunos, os professores atuam de forma a inibir a referida propagação das

fake news no ambiente historiográfico. Como aponta o historiador/professor Thiago Reisdorfer:

[...] o ensino de História pode ser ferramenta poderosa no esforço necessário para instrumentalizar a sociedade com mecanismos de identificação e combate às *Fake News*. Ao abordar a construção do conhecimento a partir da pesquisa e da contraposição de informações, do reforço da habilidade de interpretação e problematização, podemos constituir uma compreensão mais apurada do processo de criação e divulgação de informações, seus interesses econômicos, ideológicos e culturais. (REISDORFER, 2018, p. 427.)

A tarefa acima, ainda que aparente ser de fácil aceitação na sociedade civil, possui, atualmente, obstáculos fundamentais. A ascensão de movimentos ultraconservadores, antidemocráticos, com proximidade ideológica ao fascismo, faz com que a referida problematização das *fake news* seja interpretada, de forma errônea, como doutrinação. Até porque, é importante salientar, muitos dos referidos grupos políticos conquistaram poder política através da própria prática em questão, como é possível identificar abaixo:

Outro exemplo importante no campo da educação e que tem afetado a disciplina de História, é a discussão em torno da chamada —ideologia de gênero—. Propagou-se pelas redes sociais e pela sociedade em geral a ideia de que professores desejam implantar o que denominam de —ideologia de gênero— e dessa forma causar diferentes —males—: destruir a família, converter as crianças para a homossexualidade, abrir as portas para a pedofilia, incentivar o aborto, etc. Movimentos como o —Escola sem Partido— tem sido pródigo na proliferação desse tipo de *Fake News*. Esse tipo de informação não encontra respaldo algum nas teorias e estudos sobre gênero, mas dialogam densamente com a cultura patriarcal, machista e homofóbica constitutivas da experiência histórica brasileira. (Idem, 2018, p. 429.)

A falácia ideologia de gênero fora usada exaustivamente como instrumento político nas eleições brasileiras de 2018. Além do referido exemplo, muitas outras inverdades são colocadas nas esferas da vida social dos discentes. Nas salas de aulas, muitos trazem consigo as diversas narrativas históricas produzidas além dos muros da escola.

Outro aspecto que demonstra a intensificação da referida complexidade é que se lida hoje com o que o intelectual Frei Betto denominou como geração pós-moderna, como é possível perceber a descrição abaixo:

Privatiza-se o existir, encerra-se no individualismo que se gaba de sua indiferença frente aos dramas alheios, e predomina a insensibilidade às questões coletivas. A ética cede lugar a estética. A política é encarada com nojo e a vida, como um videoclipe anabolizado com dinheiro, fama e beleza. Surge a primeira geração sem culpa, despolitizada de compromissos, repleta de jovens entediados, céticos, insatisfeitos, fragmentados. Geração de reduzida capacidade de maravilhar-se, entusiasmar-se, comprometer-se. Uma geração desencantada. (BETTO, 2018, p. 84.)

Como oportunamente colocado acima, trata-se dos filhos dessa globalização neoliberal, pós-moderna, de cunho individualista, conformista e que possuem enorme vigor em apontar o que não querem, ou seja, suas rejeições, mas que tem uma enorme dificuldade de compreender o que querem.

É justamente sob essa conjuntura que alguns questionamentos são válidos de se refletir. Em primeiro lugar, se levarmos em consideração as contribuições de Paulo Freire (2001), no que tange à necessidade de um processo educacional democrático, que considere o posicionamento do aluno, seja ele qual for, como um produto social e cabível de discussão, como se deve portar o docente, na aulas de História, quando é confrontado, enfaticamente, com as *fake News*? Seria o educador um mero mediador, relativista, que, a fim de evitar qualquer indisposição em sala de aula, se torne um espectador de mentiras e/ou reprodução de preconceitos? Ou, um implacável dono da verdade, que a partir de suas convicções, esmaga a historicidade de sua plateia, além de desconsiderar e invalidar qualquer pensamento que fuja a sua receita de bolo?

É salutar trilhar um caminho que não reivindique o autoritarismo pedagógico, mas que por sua vez, também não seja indiferente e passivo diante das incoerências narrativas trazidas pelos discentes. Logo, se posicionar, é um dever, uma necessidade, do docente. Contudo, ser crítico e intervencionista requer critério, clareza, e, principalmente, ética. Assim como Paulo Freire salienta: “O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar a verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia.” (FREIRE, 2001, p. 59.)

É na utilização da verdade, das fontes históricas, da metodologia ética e coerente com os princípios dos direitos humanos que se combate, em sala de aula as *fake news*. Tentar desconstruir mentiras através da mobilização, consciente, de outras

mentiras, não só vai contra os princípios pedagógicos, quanto, a longo prazo, mais fortalece os sujeitos e instituições disseminadores das inverdades.

Se, por exemplo, uma professora de História é abordada em sala de aula por um aluno do 3º ano do Ensino Médio, com a fala “Meu avô disse que na época dos militares todo mundo melhorou de vida”, a prática de crítica à referida fala é imprescindível. Como? Desqualificando o avô do discente? Intimidando, aos berros, aquele que traz uma narrativa destoante? Não. Mas sim, contextualizando que aquela afirmação é um discurso de um sujeito que vivenciou aquele momento histórico a partir de uma realidade social que não fora a mesma para outras camadas sociais. Além disso, acrescentar que o arrocho salarial, o trabalho infantil e o cerceamento de liberdades individuais foram características do referido recorte temporal.

Outro exemplo cabível, e, de certo ponto, corriqueiro atualmente, ocorre quando em sala de aula algum discente defende a ideia de que o Nazismo fora um movimento político de esquerda. Na maioria das vezes, a referida afirmação baseia-se em canais de *youtube* ou textos de redes sociais. Nesse caso, cabe ao professor exercitar seu papel de pesquisador e questionar a veracidade da colocação, talvez, a título de sugestão, a partir das próprias afirmações de Adolf Hitler em livros e discursos, onde deixava evidente o aspecto anticomunista da supracitada força política. Ou, até mesmo como estatísticas que mostrem como o nazismo perseguiu e dizimou grupos políticos alemães e internacionais identificados com a esquerda política.

Com uma linguagem que esteja em consonância com a realidade social dos discentes, e, a partir de uma metodologia científica, é possível desconstruir, a partir das próprias colocações inverídicas trazidas para a sala de aula, as *fake news*.

Obviamente que o processo é totalmente influenciado pelas relações de poder e o panorama de instabilidade política dos novos tempos. A tensão é algo inerente a referida desconstrução. Sendo assim, tal postura requer do docente comprometimento, responsabilidade, prática investigativa, e, fundamentalmente, ética em sua prática profissional. Para atender os requisitos apontados, é primordial conhecer a complexidade do ensino de História em tempos da fragilizada Globalização neoliberal.

3. A GLOBALIZAÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA

3.1 APRESENTAÇÃO DE CAPÍTULO

Ao longo da pesquisa foi abordada a complexa historicidade do processo globalizante. Além disso, debateu-se a conceituação de ensino de História, seus objetivos, sua jornada no Brasil e a importância no atual momento de grandes incertezas.

Neste capítulo, a fim de atendermos aos objetivos apontados na fase embrionária da pesquisa, dividiremos as reflexões sobre a globalização em sala de aula em quatro momentos.

Em primeiro lugar, será apresentado um debate teórico a respeito do ensino de história na conjuntura atual. Para tal, utilizaremos de uma perspectiva gramsciana. Logo, a necessidade de ambientar o leitor, minimamente, a trajetória do intelectual italiano, suas principais contribuições e de que forma tais preceitos podem ser utilizados no que se refere ao ensino.

Outro ponto importante que será aprofundado no referido capítulo, são as possibilidades e limitações do ensinar história no Brasil. Para tal, iremos apontar algumas especificidades da história da educação no país e suas consequências.

Há, ainda, uma breve discussão sobre a relevância dos professores se renovarem em termos metodológicos. Apesar da amplitude da temática, nos ataremos a três possibilidades. O uso do cinema, da música e das imagens nas aulas de História.

Por fim, será apresentado um resumo do conjunto de sequências didáticas, desenvolvidas por essa pesquisa, com a temática globalização, voltadas para o ensino médio da educação básica.

3.2 A AULA DE HISTÓRIA SOB O OLHAR GRAMSCIANO

Não é segredo para ninguém a complexidade do ofício do historiador em tempos de transição histórica. O esgotamento do sistema global neoliberal vem causando, nos últimos anos, grandes instabilidades e incertezas. Talvez, o contexto possa ser

identificado com os apontamentos de Antonio Gramsci, que identificava na dinâmica política do início do século XX, um momento onde o velho ainda não morrera por completo, e o novo não tinha nascido. E, justamente sob a nuvem da referida transição, uma efervescência político-social era presenciada (GRAMSCI, 2011).

Uma das discussões mais recorrentes no atual panorama global é pensar a função do Estado diante em tempos de crise. Qual seria o seu papel? Intervencionista? Ausente, relegando o papel de instrumento normativo e regulador para a mão invisível do mercado? Ou, até mesmo sua superação, através de uma volumosa transformação social? Respostas que se diferem de uma forma bem enfática na atual dicotomia ideológica.

Contudo, uma certeza é que o esgotamento supracitado influencia, diretamente, a dinâmica da sala de aula. A escola, se entendida como uma instituição social importante dentro do processo de socialização do indivíduo, é influenciada e influencia nessa relação dialética com a sociedade. De cunho intrínseco à atuação estatal, a referida instituição pode ser compreendida através do viés gramsciano. Para evidenciar tal atribuição, inicialmente, é preciso compreender a própria historicidade do intelectual e sua concepção teórica sobre o Estado.

O marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937) foi um importante militante do partido comunista Italiano (PCI) no início do século XX e que fora preso por Mussolini sob o regime fascista, entre 1926 e 1934.

Através de suas obras desenvolvidas sob o cárcere, apresentou uma nova concepção sobre o Estado e sua prática de dominação de classes. Segundo Gramsci, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista no início do século XX, o Estado se ampliou (COUTINHO, 2008). Anteriormente, segundo as concepções de Karl Marx e Friederich Engels, a referida instituição tinha um caráter restrito, ou seja, era exclusivamente um comitê para gerenciar os interesses da burguesia. (MARX; ENGLES, 2010)

Contudo, diferentemente da dinâmica restrita e exclusivamente burocrática, os Estados ocidentais, ou seja, aquelas organizações políticas que Gramsci alega terem adentrado a uma nova complexidade econômico-social a partir do século XX, desenvolveram uma nova estruturação.

A questão é que, preocupado com as mudanças ocorridas no capitalismo mundial na virada do século XIX para o XX, em especial a afirmação do imperialismo, sua atenção voltou-se para a análise do Estado e das modalidades de dominação de classe, já que, com o novo patamar do desenvolvimento capitalista, complexificaram-se não apenas a estrutura produtiva, mas também as superestruturas asseguradoras da reprodução da ordem social. (MENDONÇA, 2018, p. 7-8.)

Em outras palavras, Gramsci defendia que os Estados ocidentais edificaram uma nova forma de dominação de classe. Atrelando poder coercitivo e consenso. Sendo o primeiro, dentro da concepção de Estado ampliado, o aspecto “restrito”, ou seja, a um corpo burocrático-militar, coercitivo, que Gramsci chamou de Estado-coerção ou sociedade política e que segundo Carlos Nelson Coutinho:

Designa precisamente o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio legal, ou de fato da violência: trata-se, portanto, dos aparelhos coercitivos do Estado, encarnados nos grupos burocráticos-executivos ligados às forças armadas e policiais e à imposição de leis. (COUTINHO, 2008, p.53.)

Por outro lado, há também o que Gramsci denomina como sociedade civil. Essa, relativamente autônoma da sociedade política, sendo composta por: partidos políticos, jornais, escolas, sindicatos, grupos empresariais, redes sociais, é a esfera estatal onde as classes buscam imprimir sua hegemonia, para que assim se tornem dirigentes e direcionem o aparelho estatal, como um todo, através do consenso (COUTINHO, 2008).

Por outro lado, cabe lembrar, que o desenvolvimento da teoria do Estado ampliado fora feita de forma dialética à perspectiva de Marx e Engels, desenvolvendo uma ampliação do conceito de Estado, sem se esquecer do caráter classista da referida instituição e a existência do mesmo, em esfera coercitiva, (idem, 2008).

É válido destacar a importância teórica do conceito de Estado ampliado, assim como a Historiadora Sônia Regina de Mendonça:

Por tudo até agora apresentado, considero o Estado Ampliado não apenas um sofisticado e complexo conceito, mas também uma ferramenta metodológica de pesquisa, posto conter, em sua elaboração, os passos de um itinerário destinado à análise da constituição/transformações sofridas pelo Estado Ampliado e de todo tipo de temáticas a ele correlatas, como dominação política de classe; a representação de interesses-dominantes e dominados- na sociedade capitalista; as mais diversas políticas estatais; as relações entre classe dominante, Estado restrito e classe trabalhadora; a

relação entre ideologia, classe e cultura; além de inúmeras outras, mormente no âmbito da história, posto que o cerne da análise de Gramsci não poderia deixar de ser a Totalidade (MENDONÇA, 2018, p. 14.)

Ao compreendermos a concepção de Estado para Gramsci, é possível identificar, a partir de uma visão totalizante, como a educação, enquanto parte integrante do processo socializante do indivíduo, se insere dentro da disputa política por hegemonia. Até porque, é justamente através da tensa relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, ou seja, entre a coerção e consenso, que se conserva ou se transforma uma dominação de classe.

Vê-se, pois, que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes (SAVIANI, 2013, p.27.)

Em suma, o ato de educar, dentro de uma sociedade hierarquizada socialmente, como o Brasil, se desenvolve sob a luta de classes e a complexa dinâmica do Estado Ampliado. E, sob a estrutura escolar, o ensino de História tem relativo destaque. É evidente que o referido campo de conhecimento, sozinho, não é o fator determinante para as transformações política no país. Não se propõe essa infalibilidade. Contudo, fechar os olhos para sua relevância social no aspecto político é negar toda a historicidade da disciplina. Ora, se não houvesse qualquer peso no referido campo de produção de conhecimento escolar aos rumos da sociedade, por que a relação tão latente entre grupos políticos, mudanças institucionais e políticas educacionais voltadas para o campo da História?

É justamente identificando o ensino de História como elemento considerável dentro das disputas políticas, que iremos nos debruçar sobre a difícil tarefa de ensinar a ciência dos seres humanos ao longo do tempo e espaço, no século XXI, no Brasil.

3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI E SUA COMPLEXIDADE NO CASO BRASILEIRO

Assim como já apontado, é evidente a atual instabilidade político-econômica global. A disputa ideológica pelos rumos da humanidade afeta inúmeras esferas da sociedade civil. Há, aqueles que lutam pelo retorno ao passado, nostálgico, tradicional, conservador e defendido como “ordeiro” e “seguro”. Por outro lado, há também os que defendem uma grande transformação das relações sociais, seja no âmbito produtivo, político, social e ambiental. Por fim, persistem ainda os que reafirmam a capacidade autorreguladora do sistema vigente.

A educação, em seu sentido institucional, é acentuadamente impactada por esse embate. A disputa pelo sentido da referida prática e seus objetivos é algo latente e nítido. Existe, por exemplo, a visão de que a educação é algo transformador, universal, mutável, e importante instrumento de luta social por uma sociedade melhor. Por outro lado, alguns a enxergam como mera ferramenta transmissora de um conhecimento já estabelecido, pronto. Uma escola imutável e que deveria exclusiva de determinados grupos sociais.

As múltiplas visões sobre o ato de educar as jovens gerações estão intrinsicamente ligadas às disputas hegemônicas sob o seio da concepção gramsciana de Estado ampliado. No que se refere ao Brasil, um importante fenômeno precisa ser destacado:

Nas últimas três décadas, verificou-se no Brasil um intenso movimento empresarial para a realização de projetos, programas e ações das mais diversas, desde a venda de assessorias e consultorias nas secretarias municipais e estaduais de educação, até a organização de programas de pós graduação em instituições públicas de educação superior (LAMOSA, 2018, p. 157.)

A presença do empresariado (em especial, o financeiro) na disputa pelos rumos direcionais da educação pública demonstra não apenas a importância da referida instituição no processo de socialização do indivíduo, como sinaliza a ausência do Estado em promover políticas públicas que estruturam as escolas. Logo, a fim de ampliar ou reparar as instalações escolares, até mesmo na promoção de cursos de formação continuada, as instituições se adequam, à agenda neoliberal. Nela, as palavras empreendedorismo, sistema financeiro e patriotismo substituem luta social, cidadania e poder popular.

É importante apontar, que o avanço do capital em direção a educação pública não é algo recente. Contudo, os últimos acontecimentos políticos do Brasil, que demonstram a construção histórica da escalada autoritária vivenciada atualmente, aprofundaram o referido processo.

Após o impedimento de 31 de agosto de 2016, imediatamente as consequências contra a educação pública brasileira já começaram a se sentir: com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil. (DE MELO; DE SOUSA, 2017, p. 27.)

O processo de impeachment de Dilma Rousseff, em meados de 2016, escancarou e acentuou o avanço de setores empresariais às formulações educacionais do âmbito público²².

De certo, é que o ensino de história, no âmbito escolar, se insere dentro desse embate. Tal conflito, atrelado a atua conjuntura de instabilidade global, impacta diretamente as aulas de História. A responsabilidade em gerenciar discussões acaloradas, debates intermináveis, questionamentos quanto às posições políticas dos próprios docentes, faz com que os mesmos tenham que se preparar cada vez mais. Principalmente na era das *fake news*, os Professores de História, além de produzir o conhecimento escolar, dialeticamente, juntos aos discentes, por muitas vezes precisam destinar um valor considerável de tempo de suas aulas para explicar a importância social do método histórico-científico a fim de legitimar suas colocações.

²² Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff, presidente reeleita, democraticamente, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 2014, é afastada definitiva de seu cargo, sob a chancela do legislativo federal. Em seu lugar, assumiria seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Encerrava-se aí, um bloco histórico de 13 anos onde o Brasil presenciou importantes, mas não suficientes, avanços nas áreas sociais.

A supracitada necessidade de se destacar a metodologia da ciência histórica é uma resposta ao fenômeno de fortalecimento e solidificação da História Pública²³. Essa, deve ser entendida como a área de atuação historiográfica fora dos muros acadêmicos (Universidades, escolas) e que presencia a produção do conhecimento histórico por profissionais não necessariamente especializados, como os canais do *youtube*, jornais, redes sociais, novelas, podcasts, produções cinematográficas, entre outros.

Logo, no atual contexto de massificação das narrativas, o argumento de autoridade do discurso, baseado na existência de uma metodologia científica, não possui a mesma relevância do século XIX, por exemplo. Naquele momento, o conhecimento histórico era produzido e veiculado para uma aristocracia acadêmica. Ou seja, sua circulação era restrita a um determinado grupo social que compartilhava de uma linguagem técnica e excludente, no que se refere à população em geral. Sendo assim, a base de legitimidade do discurso historiográfico era propriamente a metodologia, que dentro da comunidade acadêmica, era de fácil aceitação. Contudo, nas últimas décadas, um novo movimento pôde ser observado:

O público de história se expandiu vertiginosamente nos últimos anos, para muito além do público consumidor de livros – inclusive de livros de história popular. Mas ainda resta uma longa zona cinzenta em torno do conceito de história pública. A história é “pública” porque sua produção saiu da tutela acadêmica e passou a ser largamente praticada, produzida por leigos, amadores, diletantes? Ou ela é pública pela dimensão da audiência que é capaz de atingir – e que cresceu exponencialmente nas últimas três décadas? Tanto uma coisa quanto a outra – a alteração do perfil do produtor de história e a expansão vertiginosa do seu público consumidor – se explicam em grande parte pelo surgimento de novas mídias, particularmente a internet. (MALERBA, 2017, p. 141.)

Com o desenvolvimento cada vez mais volátil das novas tecnologias nos últimos anos, fator que precisa ser interpretado sob as luzes da globalização, foi presenciada uma ampliação da produção historiográfica, que ultrapassava os limites do rigor acadêmico, na necessidade de satisfazer uma sociedade cada vez mais consumista e imediatista. Não houve apenas a ampliação das produções historiográficas, mas também uma extensão do público consumidor das referidas

²³ A existência de uma História Pública vem sendo debatida no meio acadêmico desde a década de 1970 e tem uma recente, mais ampla discussão no Brasil. Alguns intelectuais brasileiros que discorrem sobre a temática são: Jurandir Malerba, Rodrigo de Almeida Ferreira, Fernando Nicolazzi e Ana Maria Mauad.

construções. Público esse, que em grande maioria não está habituado a metodologia acadêmica, fazendo com que os segmentos da referida História pública (*youtubers*, séries televisivas, documentários, filmes, opiniões em redes sociais) façam mais sentido a sua realidade cultural.

Além disso, outro fator impulsiona a complexidade de se ensinar história no século XXI. A falta de interesse dos discentes pelo o que é trabalhado em sala de aula. É evidente que em alguns casos, o desinteresse é reflexo de propostas metodológicas desconexas com a realidade social dos estudantes.

Porém, é possível apontar também a existência de uma desvalorização, no atual contexto globalizante, de se olhar o passado a fim de refleti-lo no presente.

Ensinar História para a sociedade atual torna-se um desafio para os profissionais que atuam, não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis da educação brasileira, pois a sociedade que se apresenta no século XXI está voltada para um conhecimento de informações imediatistas e globalizada, sem uma resposta efetiva da compreensão dos conteúdos que transitam em todos os meios de comunicação. (FREITAS, 2016, p. 2.)

Na sociedade global atual, a prática consumista, atrelada ao imediatismo constante, faz com que os jovens pouco se importem com a historicidade das práticas sociais, dos patrimônios ou instituições. No mundo de constante mudança e fluidez, a relação entre o ser humano e o tempo se define como um regime de historicidade presentista (HARTOG, 2013). Em outras palavras, o hiperatrofiamento das demandas do presente (carga excessiva de trabalho, formação escolar/acadêmica, fluxo informacional estonteante, entre outros) faz com que a ideia de passado seja algo vago e o futuro como uma mera reprodução do presente (Idem, 2013).

Tal apontamento, elaborado pelo Historiador francês François Hartog, possibilita aos docentes uma reflexão sobre seu dia a dia escolar. Quantas vezes os Professores de História não escutam em sala de aula questionamentos sobre o porquê dos alunos, jovens em sua maioria, precisarem compreender as dinâmicas culturais dos egípcios, maias, gregos? Ou, sobre a necessidade de se refletir sobre a Revolução Industrial? Algo, na visão deles, tão distante e sem sentido. No que se refere ao caso brasileiro, outro agravante pode ainda ser mencionado. A ascensão da

pedagogia tecnicista²⁴, após o golpe civil militar (1964), impregnou o sistema educacional brasileiro (formação de professores, estruturação das escolas e centros de pesquisa, além da própria organização de carga horária/curricular) com a marginalização das disciplinas das ciências humanas e sociais. Em tempos de crescente repressão e autoritarismo, edificar uma educação voltada exclusivamente para as necessidades imediatas do mercado de trabalho, deixando de lado as reflexões sobre cidadania, democracia e desigualdade social, atendia aos interesses da governança empresarial-militar, característico do regime. Como é possível observar abaixo:

Houve, sem dúvida, uma conveniência entre as propostas que animavam o campo pedagógico do campo tecnicista, com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem, e o regime em vigor, dado que essa opção deixava em segundo plano, os debates em torno da relação da escola e cidadania e, por consequência, os debates em torno da democracia. A combinação de um regime político fechado, apoiado internacionalmente, com a estruturação de uma educação que aspirava neutralidade, em correspondência com a doutrina de segurança nacional, coadunava-se ao processo de modernização conservadora empreendida sob forte controle estatal e a lógica de uma escola que formaria o capital humano necessário para o desenvolvimento econômico brasileiro (JÚNIOR, 2010, p. 59-60.)

Nesse sentido, torna se mais evidente a supervalorização de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Não apenas na organização da carga horária, ou pelos discursos de gestores educacionais, mas reproduzido pelos próprios discentes e seus familiares. Algo intrínseco ao que o Historiador francês Dominique Julia, denominaria, ainda na década de 1990, como cultura escolar²⁵.

É importante destacar que a crítica se dá ao fato de uma hierarquização, dentro do ambiente educacional, de campos de produção de conhecimento. Ao invés da profunda integração de saberes, na lógica tecnicista, são privilegiadas as disciplinas que atendam os chamados dos patrões, empresários e suas necessidades de reprodução do capital.

²⁴ Perspectiva pedagógica baseada na racionalização do ensino aos moldes do mercado de trabalho. Na lógica tecnicista, o ensino tem o objetivo utilitarista e distante das reflexões sobre a sociedade, formas de organização e problematizações.

²⁵ O conceito de cultura escolar, na visão de Dominique Julia é o resultado da relação de poder entre a instituição escolar, políticas educacionais, corpo docente, discentes, comunidade e as tensões políticas de determinado contexto histórico.

Logo, por vezes os Docentes de História se deparam, principalmente em semanas de avaliações, com alunos que optaram por estudar para outras disciplinas, na crença de que a referida ciência humana pouco poderia acrescentar para o currículo acadêmico/profissional.

Com isso, é imprescindível que os educadores reflitam para sua prática metodológica, pois na conjuntura de uma ríspida guerra de narrativas, atrelado ao desinteresse pela disciplina construído historicamente, produzir conteúdos historiográficos com múltiplas linguagens, levando em consideração a realidade cultural dos estudantes, auxilia na construção do conhecimento escolar.

Na definição e abordagem dos conteúdos, considerar a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos é indispensável. O ensino torna-se significativo à medida que permite o estudante dialogar com sua realidade, compreendê-la e questioná-la de forma mais sistemática. Por isso, os conhecimentos prévios e as explicações que os estudantes já trazem sobre o mundo em que vivem são indispensáveis para o trabalho do professor (SILVA; PORTO, 2012, p. 46.)

E suma, é dever do educador utilizar as representações sociais dos alunos a seu favor, fazendo com que as mesmas sejam fator decisivo para o seu planejamento escolar e desenvolvimento metodológico.

A partir das colocações acima, serão apontadas algumas reflexões sobre a metodologia do ensino da história. Será focado sua importância, suas especificidades, além possibilidades do trabalho docente.

3.4 METODOLOGIAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Ao entrar em sala de aula, todo Professor recorre a determinado método para construir suas aulas. Da exposição no quadro ao desenvolvimento de um *podcast*, por exemplo, há estratégia e mobilização de recursos a fim de se produzir o conhecimento escolar. Logo, em tempos de incertezas e uma crescente guerra de narrativas, no que se refere aos recentes eventos políticos, desenvolver conteúdos que dialoguem com ambientação social dos alunos é importante aliado no combate as *fake news*.

É importante frisar que a preocupação com a metodologia do ensino da história não é algo recente. Desde a ampliação da ideia de fontes históricas tal fenômeno se faz presente (OLIVEIRA; L. DE ALMEIDA; CANO, 2012,). Em especial, no Brasil, nos últimos 30 anos, muito se tem discutido sobre a temática. Outro aspecto a ser levado em consideração é a compreensão do currículo de história não como finalidade, mas como meio:

Os conteúdos escolares não são fim em si mesmos, ou seja, não são listas de temas que devem ser cumpridos sem um propósito educacional. Na verdade, os conteúdos são recursos que devem estar a serviço da formação dos estudantes. (SILVA e PORTO, 2012, p.37.)

O ato de se trabalhar a Revolução Russa no ensino médio escolar não deve se efetivar por mera formalidade burocrática. Mas, com a concepção de que se olha o passado para refletir sobre o presente. Logo, ao se estudar um conjunto de agitações sociais de uma população majoritariamente pobre, sob um contexto de intensa exploração e desigualdade social, qual reflexão que se propõe para os dias atuais?

Desenvolver tal compreensão, de antemão, é elementar para qualquer escolha metodológica. Ou seja, no horizonte de todo docente, a busca pela problematização do presente, a partir do estudo do passado é imprescindível.

Nesse sentido, levando em consideração ao desenvolvimento tecnológico atual, a difusão informacional, além da dinâmica artístico-cultural do processo globalizante, é possível apontar inúmeros recursos que possam ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Músicas, filmes, documentários, séries televisivas, *podcasts*, redes sociais, jornais, revistas eletrônicas, jogos de videogame, fotografias, esculturas, entrevistas, entre outros. Uma gama de artefatos culturais que devem ser mobilizados e articulados com o conhecimento escolar.

Abaixo, serão apresentadas algumas reflexões sobre a importância da articulação dos itens supracitados no ambiente escolar.

Em primeiro lugar, a utilização das canções em sala de aula, é, de certa forma, algo costumeiro e significativo. Para além da interpretação das letras, compreender a própria historicidade das músicas possibilita uma ampliação discursiva.

A importância da música em sala de aula encontra-se principalmente relacionada a própria natureza da linguagem musical, pois só pode ser percebida única e exclusivamente em e mediante o tempo, alimentando-se de uma memória afetiva que se transforma em uma consciência musical no presente, facilitando as narrativas, reflexões, práticas ou interpretações históricas dos alunos e da professora. (DUARTE, 2011, p. 6.)

Ao propiciar a percepção da dimensão historicizante das canções, propõe –se uma reflexão sobre a própria produção artística atual. Além disso, é cabível de identificação também as múltiplas leituras divergentes de um determinado contexto histórico.

A título de exemplo, é possível citar a música “O Bonde de São Januário”, um samba de 1941. Composta por Wilson Batista e por Ataulfo Alves, em tempos de Estado Novo (1937-1945), a referida canção poder ser utilizada enquanto documento histórico para a compreensão da temática proposta.

Para a efetivação da proposta, de antemão seria apresentado aos discentes as políticas públicas de Getúlio Vargas, enquanto presidente do país, perante aos interesses dos trabalhadores. Com uma narrativa voltada para o contexto Estadonovista, cria-se na sala de aula, de forma proposital, uma construção imagética que engradeceria o político e sua imagem do “pai dos pobres”.

É justamente neste momento, que seria mobilizada a referida canção. Os alunos, ao escutarem a canção, principalmente o refrão que traz “O bonde de são Januário/leva mais um operário/ sou eu que vou trabalhar”, podem levar a crer a infalibilidade do projeto político varguista. Outros, talvez, imaginem que na época não deveria haver desemprego.

Logo, no final dos comentários dos discentes, seria exposto que a música teve seu conteúdo censurado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), importante aparelho hegemônico, no sentido gramsciano, de Vargas.

Além disso, seria argumentado aos alunos a suposta letra original censurada pelo DIP, que tinha como refrão: “O bonde de são Januário/leva mais um sócio otário/ só eu que não vou trabalhar” (AFONSO, 2010, p. 5).

Imediatamente, algumas perguntas poderiam permear o debate; “Será que todos as pessoas de um determinado contexto, contam a mesma história?”, “Será que todos

de determinado contexto têm a mesma leitura de mundo?” Enfim, possibilidades de se articular uma importante canção dentro de uma proposta metodológica problematizante.

Por outro lado, há também inúmeras oportunidades, em sala de aula, de se usar os discursos imagéticos. Contudo, vale ressaltar que as imagens foram marginalizadas durante muitos anos pelo meio historiográfico (BURKE, 2004).

Sob a ótica do objetivismo científico e a tutela da lógica narrativista unívoca, as referidas produções humanas pouco eram utilizadas a fim de se produzir o conhecimento histórico. Nas escolas, por outro lado, pouco se observa, nas aulas de história, problematizações às pinturas, charges, panfletos, esculturas, cartazes, entre outros.

Nesse sentido, a imagem era, e ainda é “vista”, por muitas vezes, apenas como complementação de uma narrativa já determinada. Omite-se se então, sua complexidade e a possibilidade, a partir do discurso visual, da reflexão sobre outras perspectivas e representações sobre o passado. Assim como afirma o historiador Paulo Knauss:

Desse modo, desprezar as imagens como fontes da História pode conduzir a deixar de lado não apenas um registro abundante, e mais antigo da escrita, como pode significar também não reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida. O estudo da imagem das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico a ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única. (KNAUSS, 2006, p. 99-100.)

Logo, é evidente que o entendimento sobre a complexidade da imagem está intimamente relacionado à própria compreensão que o Docente e discente constroem sobre a disciplina e seus objetivos.

Além disso, diante a globalização neoliberal, que tem como característica a conservação e o aprofundamento da estrutura de classes, as imagens podem e são utilizadas a fim de se legitimar ou questionar o status quo de determinada relação de poder. Para o Sociólogo francês Georges Ballandier, a reprodução das relações de poder está ancorada na capacidade de produção de símbolos visuais

(BALLANDIER, 1982). Nesse sentido, é possível compreender o porquê do investimento que setores sociais em memes²⁶ nas redes sociais.

Em sala de aula, elaborar metodologias que tragam para os debates discursos imagéticos e suas reflexões, faz se necessários em tempos de uma sociedade cada vez mais visual.

Com isso, é importante apontar também a utilização de produções cinematográficas no ensino de História. Muito comum em proposições metodológicas, os filmes, apesar de um esforço cada vez maior em recriar contextos históricos passados, precisam também ser refletidos através de sua historicidade.

As produções cinematográficas têm reproduzido, de forma bastante satisfatória, o cotidiano de homens e mulheres em outros tempos e no presente. Contudo, é importante ressaltar que um filme apresenta uma possibilidade de reconstrução do passado e/ou do presente. Sendo assim, outras vertentes também são possíveis e necessárias para essa reconstrução. O professor, então, deve levar os estudantes a refletirem sobre as possibilidades plurais de recontar a história. A forma escolhida por um filme é uma narrativa possível. (SILVA; PORTO, 2012, p. 53.)

Logo, como foi perceptível a partir do trecho supracitado, é importante ter ciência sobre o aspecto intervencionista do docente ao se utilizar produções artísticas do gênero. Pois, além de propiciar uma ambientação histórica para determinado contexto, o referido artefato cultural pode ainda ser mobilizado a fim de outros objetivos.

No caso do ensino de História, as possibilidades de uso do cinema em sala de aula podem ser resumidas em três aspectos: a história do cinema, que contribui para situar os filmes estudados em seus tempos e lugares, a história no cinema, que reflete sobre como os filmes produzem interpretações a respeito do passado e contribuem para formar conceitos históricos e a história com cinema que utiliza os filmes como documentos, como fonte de informações. Cada um deles refere-se a um tipo de abordagem diferente. (OLIVEIRA; L. DE ALMEIDA; CANO, 2012, p. 31-32.)

Em outras palavras, é possível nas aulas de História, utilizar a história do cinema para compreensão de suas permanências e transformações ao longo da História.

²⁶ Memes são imagens, vídeos, GIFS e montagens que circulam na internet com uma rápida propagação. Os memes são frequentemente encontrados nas redes sociais e atuam com caráter humorístico.

Ou, contextualizar determinado momento histórico. E, por fim, mobilizar tal produção como um documento e abordar sua historicidade.

Diante do atual contexto informacional global, onde grande parte da população se relaciona através das redes sociais, o uso das fotografias proporciona ótimas possibilidades de atuação. A todo tempo, os alunos estão utilizando celular, postando fotos em suas páginas virtuais, além de estarem avaliando as publicações de outros colegas.

Sendo assim, o uso desse recurso, ao se trabalhar História na escola, aproxima as temáticas previamente determinadas no currículo, com a realidade dos estudantes. Contudo, é preciso ter ciência que as fotografias precisam ser interpretadas pelos Professores, como é possível ver abaixo:

Muitas das vezes, a fotografia é tida como a retratação de uma imagem fixa da realidade, no entanto, assim como o documento escrito e a iconografia, a imagem fotográfica necessita ser interpretada para que seja possível realizar sua leitura, buscando ir além da simples imagem retratada. (Idem, 2012, p. 47.)

A atuação dos Docentes, no intuito de atribuir as fotografias, em sala de aula, como construções sociais, é importante e necessário. Ou seja, mostrar que por cada escolha de ângulo e posicionamento há relações de poder, interesses e um olhar historicamente construído.

Vale ressaltar que seria possível ampliar essa sucinta análise para diversos outros recursos metodológicos, como os vídeos no *youtube*, *podcasts*, jornais e até mesmo os videogames. Contudo, diante da proposta para o referido capítulo, optou se por se ater nos quatro itens supracitados.

3.5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SOBRE A GLOBALIZAÇÃO

Como fora apresentada ao longo dos capítulos, a pesquisa buscou proporcionar uma sistemática reflexão sobre o processo globalizante e o ofício de se ensinar história no Brasil.

Sendo assim, levando em consideração a complexidade do processo ensino-aprendizagem no século XXI e a sensibilidade do momento atual, foram elaboradas sequências didáticas com o tema globalização.

Sobre o referido conceito, concordamos com o Pedagogo catalão Antoni Zabala²⁷, quando ele define sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e o um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1999, p. 18). É possível afirmar que as sequências didáticas materializam um esforço intelectual do docente em atrelar teoria e prática ao seu cotidiano escolar. Para tal, é fundamental desenvolver uma visão processual da prática educativa. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas são intrinsecamente interligadas a um planejamento e a avaliação.

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estritamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (ZABALA, 1998, p. 17.)

Em outras palavras, ao propormos sequências didáticas voltadas à temática globalização nas aulas de História, estamos propondo um conjunto de intervenções pedagógicas, atreladas a um planejamento e um modelo avaliativo, que proporcionem a chegada num objetivo comum: A reflexão crítica sobre as relações sociais dentro do referido sistema econômico global.

Contudo, o processo de elaboração de uma sequência didática deve levar em consideração a realidade cultural dos discentes, a estrutura tecnológica disponível e a própria relação professor/turma. Neste sentido, uma mesma proposição

²⁷ Antoni Zabala i Vidiella é um renomado filósofo e educador espanhol identificado com a concepção pedagógica construtivista.

pedagógica, se aplicada em diferentes turmas, em locais diversos, com realidades opostas, não terá os mesmos resultados.

Sendo assim, foram elaboradas cinco sequências didáticas que abordam a temática globalização em sala de aula. Todas são destinadas a educação básica, mais especificamente ao segmento do ensino médio. Para a referida elaboração foi levado em consideração o cotidiano escolar dos alunos de uma instituição educacional privada²⁸ do município de Resende, Rio de Janeiro. A escola, privada, tradicional e frequentada majoritariamente pelas camadas médias da cidade, foi escolhida por conta da minha atuação, enquanto professor de História de todo o ensino médio, no ano de 2019.

Além disso, é importante ressaltar que o material elaborado se encontra no formato de produção educacional do Prof. História. No referido documento, detalhamos as atividades, seu desenvolvimento comentado, além dos critérios formais, como: tema, público alvo, objetivos, habilidades, recursos utilizados, avaliação e carga horária. Abaixo, apresentamos um breve resumo das cinco proposições voltadas para o ensino da História escolar.

A primeira proposição didática intitulada - Por uma outra globalização - utiliza das reflexões do Geógrafo brasileiro Milton Santos para propiciar um debate sobre História, agência e transformações.

Já a segunda atividade - A globalização das fronteiras - questiona, a partir da utilização de imagens, a narrativa que aponta o desaparecimento das fronteiras sob a dinâmica globalizante atual.

A terceira sequência didática chamada - Alguma coisa está fora da ordem! - propõe uma análise sobre a acentuação da desigualdade social sob o contexto globalizante, a partir do uso de música em sala de aula.

Por outro lado, na quarta proposição nomeada como – O cruzar autoritário do ocidente - busca, através da articulação entre produção cinematográfica e site de notícias, uma problematização a respeito do processo de ocidentalização global.

²⁸ Instituição voltada para a educação básica, que atua no município de Resende, no extremo sul do Estado do Rio de Janeiro, .

A quinta e última - Você sabe falar tupi? - estimula, através da utilização de uma propaganda de curso de inglês, disponibilizada no *Youtube*, e, articulada com as reformas pombalinas do século XVIII, debater sobre as imposições culturais da atualidade.

Com isso, alguns pontos precisam ser colocados. Em primeiro lugar, não se espera que as sequências didáticas supracitadas sirvam como um receituário à atuação docente na temática globalização. O que propõe, é que as proposições desenvolvidas sirvam como inspiração para que educadores e educadoras elaborem suas próprias intervenções pedagógicas, a partir da realidade cultural vivenciada.

Outro fato importante, é que a escolha dos recursos metodológicos para as sequências didáticas foram mobilizadas a partir da vivência escolar com as turmas dos Instituto São José Salesiano. Logo, a mera reprodução das atividades em qualquer outro cotidiano escolar, sem que haja uma análise pedagógica, certamente não promoverá as expectativas desejadas inicialmente.

Por fim, esperamos que as reflexões sobre a complexidade de se ensinar História sob a égide da globalização provoquem inquietação aos pesquisadores da temática, além de servir como instrumento reflexivo para a própria atuação docente em tempos tão conturbados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, é fundamental frisar que a referida pesquisa possibilitou um olhar mais abrangente sobre a relação entre ensino de História e a atual especificidade do capitalismo, a globalização. Fora constatado que da mesma forma que o processo globalizante influencia na forma como se ensina História, por outro lado, as reflexões promovidas pelo ensino de História no ambiente escolar, também influenciam no processo de conservação ou transformação da estrutura de classes atual.

Outro aspecto importante, foi o entendimento de que a globalização é um fenômeno muito debatido e possui múltiplas interpretações. Ao longo da análise, percebeu-se que seria um erro desconsiderar toda a diversidade epistemológica sobre o assunto. Sendo assim, na medida do possível, foram apresentadas algumas visões sobre o mesmo objeto de estudo. Além disso, é válido enfatizar que quanto mais se aprofundava na referida análise, mais inteligível os acontecimentos políticos ao longo do andamento da pesquisa (2018-2020) se tornavam. Logo, a evidência da urgência de se debater globalização, não apenas com educadores, mas com a população em geral. Em tempos de crise, olhar o passado nos ajuda a compreender melhor as possibilidades futuras.

É primordial apontar também a necessidade de se discutir, principalmente no universo dos Historiadores, o ensino de História. É de conhecimento de muitos que o referido campo sofre uma enorme marginalização acadêmica. Contudo, percebeu-se uma potencialidade muito grande. Pois, aquilo que se determina como passado para as gerações futuras, diz muito sobre a sociedade em si. Logo, ensinar História no ambiente escolar, está totalmente interligado com a dinâmica das disputas políticas e ideológicas de um grupo social. Em outras palavras, sob a luta de classes.

Também se verificou que o professor de História não está sozinho, no que se refere o letramento histórico dos discentes. Hoje, com o desenvolvimento tecnológico cada vez mais volátil, há um conjunto de produções historiográficas, que não necessariamente estão relacionadas e normatizadas pelo mundo acadêmico. Filmes, séries televisivas, *Youtubers*, *Podcasts*, jogos de videogame, redes sociais,

entre outros. Com isso, a atuação docente requer não apenas uma sensibilidade da atual dinâmica global, mas também uma integração metodológica a essas novas linguagens. Foi perceptível também que ensinar História no Brasil tem uma complexidade muito relacionada a própria historicidade do referido campo da educação no país. A herança do autoritarismo tecnicista, que propicia uma hierarquização das disciplinas escolares, atrelado ao imediatismo de uma sociedade consumista, faz com que a tarefa de se ensinar História por aqui seja um verdadeiro desafio.

Sobre a elaboração das sequências didáticas, constatou-se a complexidade da atuação docente. Não se elabora uma proposição pedagógica para o nada, mas para pessoas. Essas, diferentes, em vários sentidos, umas das outras. Logo, é fundamental compreender a realidade social dos alunos para pensar metodologicamente aulas de História. Sendo assim, ter empatia e praticar a alteridade nos parece imprescindível para o referido profissional da educação.

Por fim, creio que um ponto precisa ser enfatizado. A dificuldade que foi encontrada na conciliação do trabalho docente e o desenvolvimento da pesquisa. Não se trata da estrutura acadêmica ou até mesmo dos professores do curso. Muito pelo contrário. Penso que ao conhecer professores/intelectuais tão solícitos e atenciosos como os que tive o prazer de conhecer na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tal feito suavizou muito o processo de pesquisa. Contudo, o que merece reflexão é que muitos docentes, em um país que desvaloriza em termos salariais os professores, possuem uma carga horária semanal muito grande. Há de se considerar que o malabarismo logístico que muitos mestrandos da minha turma promoveram, faz com que outros docentes se sintam inibidos de dar prosseguimento a sua carreira acadêmica. Nesse sentido, prejudicando a efervescência intelectual do campo educacional.

Conclui-se a pesquisa com a defesa de se pensar a educação e o ensino de História a partir da complexidade de uma globalização fragilizada, porém operante. Ao se levar em consideração a dinâmica cultural de uma estrutura neoliberal, é possível trazer para sala de aula reflexões que propiciem um novo olhar sobre o mundo. E que seja mais solidário, igualitário e justo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria; Silva, André Chaves de Melo; Alves, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo; Cengage Learning, 2010.

AFONSO, Eduardo José. **Do Bonde de São Januário a Jesus Cristo**. ANPUH/SP XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. Franca, 2010. Disponível em : <<https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Eduardo%20Jos%E9%20Afonso.pdf>. > Acesso em 19 de outubro de 2019.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, set. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282015000300407&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 13 julho. 2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era d a mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, Aug. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de julho de 2020.

BALLANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília; Ed. UnB, 1982.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, agosto, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200127&lng=en&nrm=iso> Acesso em 12 de março de 2020.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Florianópolis: Edusc, 2004.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. **Pós-modernismo e neoliberalismo**: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. *Lutas Sociais*, São Paulo, jun.2009.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educação**: Por uma história cultural não culturalista. Campinas/SP. Editora Autores Associados, 2010.

CERRI, Luís Fernando. Os objetivos do ensino de História. **História&Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-199. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/historia/article/viewFile/12442/10931/set.89fev.90>> Acesso em 10 de junho de 2019.

_____. **Ensino de História e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011.

COUTINHO, Nelson Carlos. **Marxismo e Política**: A dualidade de poderes e outros ensaios. 3ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

DE MELO Adriana; DE SOUSA, Flávio. **A agenda do mercado e a educação no governo Temer**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25/36, ago. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336>. Acesso em 18 de maio de 2018.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2011. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde04072011144004/.../TEXT0.pdf . Acesso em 24 de maio de 2018.

ECHEVERRÍA, Julio. **O coronavírus e a globalização**. Site Latinoamérica 21, 2020. Disponível em <https://latinoamerica21.com/br/o-coronavirus-e-a-globalizacao/>> Acesso em 05 de julho de 2020.

FALABELLA, Leonardo Jamel Edim. **Who gets the anti-establishment vote? Crisis, elections, and populism in Western Europe**. 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS JÚNIOR, J. P. DE. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. v. 35, n. 1, p. 127134, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/17663/pdf>> Acesso em 20 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ubiratã Ferreira. **A Disciplina de História: alunos de século XXI e o paradigma de ensinar**. Seminário Internacional de Educação, Taquara/RS, 2016. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20DISCIPLINA%20DE%20HIST%C3%93RIA%20ALUNOS%20DO%20S%C3%89CULO%20XXI.pdf> .> Acesso em 19 de setembro de 2019.

GIDDENS, Anthony. **O mundo em descontrole: O que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 44/53, dez. 2014. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223646332014000200044&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 23 mar. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HOBSBAWM, Éric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

JAMESON, Fredric. **Globalização e estratégia Política**. in *Contra corrente: O melhor da New left em 2000*. Organizado por Emir Sader. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JÚNIOR, D. G. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: O projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972). **Cadernos de História da Educação**, v.9, n. 1, 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7451>>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: Arte e Cultura visual. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v.8, n.12, p.97-115, jan-jun. 2006.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **As escolas públicas, os intelectuais orgânicos e a hegemonia do partido do agronegócio no Brasil**. In MENDONÇA, Sônia Regina; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz (Organizadores). Gramsci e a pesquisa histórica. Curitiba: Appris, 2018.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 3, n. 6, dez. 2009. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487>>. Acesso em 18 março de 2020.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 37, n. 74, p.135154, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n74/1806-9347-rbh-2017v37n74-06.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2020.

MARX, Karl; ENGLER, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2010.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: O socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, 2016; Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158/19188>. > Acesso em 19 de março de 2019.

OLIVEIRA, Regina Soares de; DE ALMEIDA, Vanusia Lopes; FONSECA, Vitória Azevedo da; CANO, Marcio Rogério de Oliveira (Coordenador). **Coleção a reflexão e a prática do ensino; 6**. São Paulo: Blucher, 2012.

REISDORFER, Thiago. . **Fake News em sala de aula: O Ensino de História e a Informação no Tempo Presente**. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (Org.). *Aprendizagens Históricas: Mídias, Fontes e Transversais*. 1ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2018, v., p. 427-433.

RIBEIRO, Fernando Pinto. **O paradigma ambiental na globalização neoliberal: da condição crítica ao protagonismo de mercado**. Soc. nat., Uberlândia, v. 24, n.

2, p. 211/226, Aug. 2012 . Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198245132012000200004&lng=en&nrm=iso > Acesso em 29 de julho de 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia Histórico-Crítica. As lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.5, n, p.2546, 2013. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>> Acesso em 07 de maio de 2019.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino da história: Teoria e prática**. Belo Horizonte: Roma, 2012.

TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de História no Império Brasileiro. Revista Histedbr On-line, n. 17, p. 1-10, março, 2005. In FARIAS JÚNIOR, J. P. DE. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 35, n. 1, p. 127-134, 30 abr. 2013.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. Record. 13ª edição. Rio de Janeiro, 2016.

VILLALOBOS-RUMINOTT, Sérgio. O esgotamento da política como efeito inevitável da globalização. **Revista do Instituto Humanitas Unisins**. . Ed. 490. São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6555-sergio-villalobos-ruminott>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

WOOD, Ellen M. **O que é a agenda pós-moderna?** In CASTANHO, Sérgio. Teoria da História e História da Educação: Por uma história cultural não culturalista. Campinas/SP. Editora Autores Associados, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA

**A GLOBALIZAÇÃO:
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A REFLEXÃO DOCENTE**



**Elaborado por Rômulo Nobrega Souza, sob a orientação da Prof^a. Dr^a.
Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho.**

Setembro/2020

Sumário

Introdução.....	3
Atividade um: Por uma outra globalização.....	6
Atividade dois: A globalização das fronteiras.....	8
Atividade três: Alguma coisa está fora da ordem!.....	11
Atividade quatro: O cruzar autoritário do ocidente.....	14
Atividade cinco: A imposição cultural no século XVIII.....	17
Considerações finais.....	20
Referências.....	22



Introdução

A educação deve ser entendida como importante instrumento socializante capaz de emancipar os indivíduos, a partir do senso de coletividade, dos grilhões da opressão humana. Para tal, é fundamental rompermos com a noção hierárquica e dicotômica da relação professor/aluno. Assim como o renomado educador Paulo Freire¹, acreditamos que a referida relação se constrói na afetividade cotidiana, no diálogo e no aprendizado em conjunto a partir da mediatização do mundo (FREIRE, 1996).

Em tempos de uma sociedade cada vez mais imediatista, indiferente e consumista, em que as relações sociais são mercantilizadas e objetificadas, educar com amor, ou seja, levando em consideração a empatia, a prática da alteridade e do respeito, nos parece algo revolucionário.

Contudo, uma proposta pedagógica libertadora não se materializa apenas no discurso, no campo das ideias, mas na dialética relação entre teoria e prática. Em outras palavras, na ação e reflexão da prática pedagógica. Sendo assim, cabe ao docente, planejar e estruturar suas intervenções pedagógicas. Até porque, todo educador, seja de qualquer segmento, precisa racionalizar o tempo de acordo com o currículo estabelecido pela rede educacional em que trabalha. Essa organização, ou planejamento, se faz necessária tanto para otimizar o andamento das aulas, como para projetar expectativas e dilemas quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação

¹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um importante educador brasileiro. Suas contribuições a respeito da educação o tornaram uma referência mundial. Por toda vida, lutou contra as desigualdades e em favor da emancipação humana. Além disso, sua postura notoriamente democrática e popular faz com que hoje seja perseguido por aqueles que lutam por um Brasil elitista e eurocêntrico.

pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estritamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (ZABALA, 1998, p. 17.)

Em outras palavras, planejamento, execução e avaliação são elementos indissociáveis de uma intervenção pedagógica. Neste sentido, no caso da referida pesquisa, fez -se a opção pela construção de sequências didáticas problematizadoras com a temática globalização. Essas, podem ser entendidas:

A sequência didática problematizadora é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado. Ela se encontra entre outras modalidades de organização da aula, tais como atividades de rotina, sequências didáticas e projetos didáticos. (ROCHA, 2015, p. 10.)

O que se propõe é um conjunto de atividades pedagógicas, dentro da sala de aula, que ao mobilizar determinados recursos, problematize a historicidade do processo globalizante. Acreditamos que a referida proposta, que se estabelece a partir de um planejamento e de uma prática avaliativa, está em consonância com os objetivos de uma educação libertadora.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1996, p. 62.)

As sequências didáticas propostas não visam despejar nos alunos, hierarquicamente, um conhecimento já estabelecido. Mas, a partir da reflexão conjunta entre professor/aluno, propiciar bases para uma leitura de mundo crítico-reflexiva que leve em consideração as ações humanas ao longo do tempo e espaço.

Nesse sentido, desenvolvemos cinco sequências didáticas, voltadas para o Ensino Médio da Educação Básica. Todas elas, de alguma forma, utilizam-se de

múltiplas linguagens e recursos, a fim de satisfazermos a complexa e diversificada dinâmica informacional do sistema global atual.

Contudo, um aspecto importante precisa ser levado em consideração. Não se busca, aqui, prescrever um receituário, imutável, de como se deve elaborar sequências didáticas. Até porque, é fundamental ter ciência que cada educador constrói suas narrativas e atividades a partir de sua própria historicidade e de sua realidade escolar². Logo, o objetivo central é que as atividades planejadas em sequência sirvam de inspiração para Professoras e Professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Literatura, enfim, qualquer docente que aborde o processo globalizante em sala de aula.

Outro ponto interessante a ser destacado, é que a elaboração de sequências didáticas, não deve reforçar o academicismo em sala de aula. Muito pelo contrário, observa-se a necessidade de construir uma linguagem que dialogue com a realidade cultural do corpo discente e que mantenha a criticidade sobre a complexa temática.

Além disso, algumas palavras são necessárias no que se refere ao entendimento dos recursos utilizados. A escolha promovida pelas sequências didáticas desta pesquisa não sinaliza que tais artefatos culturais sejam os mais adequados na elaboração das atividades. Indica, porém, que dentro da minha realidade e de meus alunos, optei, sem qualquer atribuição hierárquica, pelos referidos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem.

As sequências didáticas a seguir serão apresentadas com indicação de tema, público alvo, habilidades³, objetivos, recursos pedagógicos, carga horária, além do desenvolvimento comentado das atividades.

² No caso da pesquisa, foi levado em consideração a minha atuação no ano de 2019 enquanto docente do Instituto de educação privado, no município de Resende, Rio de Janeiro. A escolha se deu por conta de atuar por todas as turmas do Ensino no Médio na instituição, no referido período.

³ Habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018. As habilidades citadas nas sequências didáticas serão acompanhadas com seus códigos norteadores.

ATIVIDADE UM: POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO

Tema: A construção histórica da globalização neoliberal	Público alvo: Alunos do terceiro ano do ensino médio.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a complexidade histórica da globalização neoliberal. - Identificar a mutabilidade das estruturas sociais e o caráter ativo dos seres humanos nos processos históricos. 	
Habilidades: <p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (BRASIL, 2018, p. 572.)</p>	
Recursos pedagógicos: <ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral - Produção cinematográfica - Livro didático 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Responder, no caderno, três questionamentos referentes ao documentário e a problematização sobre o conceito de globalização.
Carga horária: 150 minutos (três horas /aulas)	
Desenvolvimento comentado: <p>Ao se iniciar a temática globalização e sua dinâmica pela segunda metade do século XX, é perceptível para muitos Professores a visão romântica dos discentes pelo referido processo histórico.</p> <p>Nesse sentido, em primeiro lugar, se propõe o questionamento, de forma oral, sobre como os alunos poderiam definir globalização. É de conhecimento entre os Docentes que a temática não é de fácil explicação. Muitos enxergam na globalização algo abstrato, sem definição ou estrutura⁴.</p> <p>Após a recepção das respostas, o educador anuncia a utilização do</p>	

⁴ O fato de não se perceber como participante de um momento histórico, além de um erro teórico é algo totalmente prejudicial, no que se refere à prática cidadã.

documentário “Encontro com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá”, produzido em 2006, pelo Historiador e Cineasta Silvio Tendler⁵.

A referida produção se baseia numa entrevista dado pelo renomado Geógrafo brasileiro Milton Santos⁶, a narrativa sobre a inevitabilidade sobre o processo globalizante é desmistificada. O intelectual defende a tese da existência de três grandes globalizações. A globalização como fábula, construída pela mídia corporativista burguesa. A globalização como perversidade, que seria o processo globalizante na prática, com seu desemprego crescente, fome, xenofobia e agressão ao meio ambiente. E, por fim, Milton Santos propõe que é possível refletir sobre uma nova forma de organização global. Ou seja, uma nova forma de globalização. O documentário tem em sua totalidade 90 minutos. Sendo assim, a primeira parte da sequência didática, 100 minutos (duas horas/aula), consistiria na introdução da atividade e a exibição do filme.

Na próxima aula com a turma, o docente entregaria uma folha para que os alunos, a partir do documentário, identificassem, de acordo com a sua vivência, dois itens: a globalização como fábula e a Globalização como perversidade. Após a exposição de algumas respostas, o Professor poderia solicitar que a turma refletisse sobre o terceiro aspecto abordado. Imaginar outras formas de integração global.

Tal atividade não apenas propiciaria um olhar mais crítico sobre a atualidade, mas desenvolveria um olhar ativo sobre o agir historicamente. Além disso, se um dos objetivos da educação básica é a formação cidadã, logo, possibilitar dentro da aula de história, a partir de um documentário, a reflexão sobre diferentes formas de se construir o presente e o futuro, justifica a escolha da referida proposição didática.

⁵ Importante historiador e cineasta brasileiro. Seus documentários, como Jango (1984), Anos JK: Uma trajetória (1980), Encontro com Milton Santos (2003) e Privatizações: a distopia do capital (2014), entre outros, são referências historiográficas para o entendimento da história do Brasil e do globo no século XX.

⁶ Milton Almeida dos Santos (1926-2001) foi um renomado intelectual brasileiro. Geógrafo, dedicou grande parte de sua carreira acadêmica para propiciar reflexões a respeito da globalização e sua especificidade.

ATIVIDADE DOIS: A GLOBALIZAÇÃO DAS FRONTEIRAS

Tema: Fronteiras e fluxos migratórios no século XXI.

Público alvo: Alunos do terceiro ano do ensino médio.

Objetivos:

- Refletir sobre o fluxo migratório no contexto da globalização neoliberal.
- Compreender os fundamentos econômicos do atual processo de integração e suas consequências

Habilidades:

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 573.)

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (Idem, 2018, p. 573.)

Recursos pedagógicos:

- Exposição oral
- Lousa
- Fotografia.

Avaliação:

- Elaboração de uma produção textual com a seguinte temática: Sob quais critérios são estabelecidas as fronteiras da globalização?

Carga horária: 100 minutos (duas horas/aula)

Desenvolvimento comentado:

É usual que alunos tenham previamente a percepção de que o processo globalizante extinguiu as fronteiras do globo. Tal narrativa é constantemente difundida nos jornais, filmes, entrevistas, entre outros. Contudo, através da articulação de uma fotografia, é proposto a problematização da referida construção imagética.

Em primeiro lugar, o Professor pergunta para turma se o processo globalizante aproximou os povos e culturas ao redor do globo. Obviamente, um conjunto de opiniões, muitas delas divergentes, seriam colocadas.

Após o momento de exposição de respostas, o Docente apresenta, de forma sucinta, o panorama político da Síria. É importante destacar o processo de guerra civil (2011-presente) naquele país e suas consequências para a população. É provável que se utilize o restante dos primeiros 50 minutos para esta etapa, pois muitas consequências podem ser abordadas, como a pobreza, o aumento da violência, e, principalmente, a acentuação do fluxo migratório.

Na terceira parte da proposição didática, que, dependendo da organização do horário escolar, pode ocorrer em outro dia da semana, seria apresentado aos alunos uma fotografia. O item mencionado, de Nilüfer Demir, fotojornalista turca, chocou a mídia internacional no final de agosto de 2015 com a imagem do jovem sírio Aylan Kurdi, de 3 anos. Este faleceu num naufrágio que assolou um grupo de refugiado que tentava adentrar a Europa pela costa da Turquia.



Fonte: DEMIR, 2015, apud KUPALI (2015)

A justificativa para a utilização da fotografia se dá pela necessidade de se refletir as contradições e sobre os beneficiados do processo globalizante. Para tal, o quarto momento de nossa atividade seria apresentar uma caracterização imagética de um barril de petróleo sírio.

Em seguida, seria questionado aos alunos se os dois elementos representados nas imagens (Barril de petróleo e o menino) teriam a mesma dificuldade de adentrar fronteiras ao redor do mundo.

Sendo assim, espera-se o questionamento do caráter integracionista da globalização e a caracterização da mesma como um grande movimento global com base na lógica excludente do capital.

Por fim, de caráter avaliativo, seria proposto uma produção textual com a seguinte temática: Sob quais critérios são estabelecidas as fronteiras da globalização? Os discentes responderiam tal questionamento, em formato de texto dissertativo, de no mínimo 30 linhas, entregando ao docente posteriormente. É fundamental que o educador realize a avaliação da proposição levando em consideração a capacidade que os alunos compreenderam as relações de poder dentro da lógica globalizante.



ATIVIDADE TRÊS: ALGUMA COISA ESTÁ FORA DA ORDEM!

Tema: A globalização neoliberal e a desigualdade social.

Público alvo: Alunos do terceiro ano do ensino médio.

Objetivos:

- Analisar os impactos sociais da crescente concentração de renda na dinâmica econômica global atual.

-Debater a relação entre assimetrias econômicas, ou seja, as desigualdades econômicas da globalização neoliberal e a instabilidade social atual.

Habilidades:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. (BRASIL, 2018, p. 576.)

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. (Idem, 2018, p. 576.)

Recursos pedagógicos:

- Exposição oral
- Música
- Revista eletrônica.

Avaliação: Resolução e entrega das questões abaixo:

- 1) É possível afirmar que o a nova forma de organização global, acirrou ainda mais os contrastes sociais no planeta?
- 2) Em sua opinião, qual a relação entre a acentuação da desigualdade social e aumento da violência? Justifique sua resposta.

Carga horária: 100 minutos (duas horas/aula)

Desenvolvimento comentado:

Em primeiro lugar, o Professor perguntaria para a turma se eles consideravam que a desigualdade social teria aumentado nos últimos anos no Brasil. É importante ter ciência que não se deve esperar nesse momento respostas acadêmicas, mas um esforço intelectual de jovens que ainda estão no processo de formação intelectual.

No segundo momento da atividade, os alunos receberiam uma matéria publicada pela revista Istoé, em 2018, com o título “Desigualdade é a face da globalização, diz secretário-geral da ONU”⁷ No material a ser lido, há o seguinte trecho: “O aumento da desigualdade se tornou a face da globalização e gerou descontentamento, intolerância e instabilidade social, sobretudo entre nossos jovens” (ISTOÉ DINHEIRO, 2018). A fala do até então secretário geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Antônio Gutierrez, é sintomática no que se refere ao distanciamento entre pobres e ricos, nações desenvolvidas e subdesenvolvidas. Sendo assim, o docente iria propor que a turma interpretasse o posicionamento do referido secretário a partir da vivência cotidiana dos mesmos. Espera-se que os alunos utilizem o restante dos primeiros 50 minutos para a reflexão da proposta.

No terceiro momento da atividade, já adentrando os outros 50 minutos, os estudantes receberiam uma folha com a letra da música “Fora da ordem”, do artista brasileiro Caetano Veloso. A música, lançada em 1991, no álbum “Circuladô”, traz em sua letra um importante panorama sobre a nova ordem mundial que emergia. Sendo assim, após a apresentação da canção, o educador debateria, juntamente com os discentes, não apenas a letra da música, mas a própria historicidade do referido documento:

Vapor barato/Um mero serviçal/Do narcotráfico/Foi encontrado na ruína/De uma escola em construção/Aqui tudo parece/Que era ainda construção/E já é ruína/Tudo é menino, menina/No olho da rua/O asfalto, a ponte, o viaduto/Ganindo para lua/Nada continua/E o cano da pistola/Que as crianças mordem/Reflete todas as cores/Da

⁷ Publicação completa, disponível através do link <https://www.istoedinheiro.com.br/desigualdade-e-a-face-da-globalizacao-diz-secretario-geral-da-onu/>

paisagem da cidade/Que é muito mais bonita/E muito mais intensa/Do que no cartão postal/Alguma coisa/Está fora da ordem/Fora da nova ordem mundial/Escuras coxas duras/Tuas duas de acrobata mulata/Tua batata da perna moderna/A trupe intrépida em que fluis/Te encontro em Sampa/De onde mal se vê/Quem sobe ou desce a rampa/Alguma coisa em nossa transa/É quase luz forte demais/Parece pôr tudo à prova/Parece fogo, parece/Parece paz, parece paz/Pletora de alegria/Um show de Jorge Benjor/Dentro de nós/É muito, é grande/É total.../Alguma coisa/Está fora da ordem/Fora da nova ordem mundial/Meu canto esconde-se/Como um bando de Ianomânis/Na floresta/Na minha testa caem/Vem colocar-se plumas/De um velho cocar/Estou de pé em cima/Do monte de imundo/Lixo baiano/Cuspo chicletes do ódio/No esgoto exposto do Leblon/Mas retribuo a piscadela/Do garoto de frete do Trianon/Eu sei o que é bom.../Eu não espero pelo dia/Em que todos os homens concordem/Apenas sei de diversas harmonias bonitas/ Possíveis sem juízo final.../Alguma coisa/ Está fora da ordem/Fora da nova ordem mundial. (VELOSO, 1991)

No quarto momento da atividade, com a orientação do professor e levando em consideração o contexto social do Brasil atual, os discentes responderiam as seguintes questões: É possível afirmar que o a nova forma de organização global, acirrou ainda mais os contrastes sociais no planeta? Em sua opinião, qual a relação entre a acentuação da desigualdade social e aumento da violência? Justifique sua resposta. A atividade seria respondida numa folha a ser entregue, posteriormente, ao professor.

É perceptível que o primeiro questionamento muito se aproxima com a pergunta introdutória da sequência didática. Propositamente, tal escolha busca identificar se houve qualquer mudança de posicionamento e até mesmo o entendimento quanto à temática da aula. Já a segunda questão, fatalmente irá esbarrar no aspecto subjetivo dos alunos. Contudo, através da variedade das respostas é possível que a segunda questão da atividade propicie inúmeras reflexões sobre terrorismo, marginalização social, pobreza, políticas públicas, ações afirmativas, entre outros. Com isso, a atividade se encerra a no debate proporcionado pela segunda questão da proposição supracitada.

ATIVIDADE QUATRO: O CRUZAR AUTORITÁRIO DO OCIDENTE

<p>Tema: O movimento político-religioso das cruzadas na Idade Média (X-XV).</p>	<p>Público alvo: Alunos do primeiro ano do ensino médio.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar, historicamente, o avanço autoritário da cristandade ao oriente médio no contexto de Baixa Idade Média (X-XV) - Estabelecer uma analogia entre a movimentação político-religiosa do século XII e o avanço ocidental dentro da lógica globalizante do século XXI. 	
<p>Habilidades:</p> <p>(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 573.)</p> <p>(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). (Idem, 2018, p. 573.)</p>	
<p>Recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral - Produção cinematográfica - Revista eletrônica - Livro didático 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O docente irá avaliar, a partir de um trabalho em grupo realizado em sala de aula, a capacidade dos alunos estabelecerem, oralmente, uma analogia entre as cruzadas religiosas

da idade média e do século XXI.

Carga horária: 250 minutos (Cinco horas/aula).

Desenvolvimento comentado:

O estudo das cruzadas religiosas na Baixa Idade Média (X-XV) é algo recorrente nos planejamentos escolares na área da História. Contudo, é possível utilizar a referida temática para um substancial reflexão sobre o processo globalizante.

Em primeiro lugar, o Professor, oralmente, introduz os alunos no ambiente histórico do século XII. Para a realização de tal prática, pode se fazer necessário o uso de lousa, ou até mesmo do livro didático.

Após a explanação, é importante que o docente relacione o processo de expansão da cristandade no século com interesses políticos e econômicos dos reinos feudais da Europa ocidental. Em especial, apontar como a Igreja católica apostólica romana se fortaleceu e se expandiu dentro desse processo. Com isso, se completa os primeiros 50 minutos da sequência pedagógica.

Na segunda parte da atividade, é proposto que a turma assista ao filme *Kingdom of Heaven* (traduzido no Brasil como *Cruzada*), lançado em 2005 e dirigido pelo cineasta britânico Ridley Scott. A obra aborda as relações de poder e contradições políticas, mais especificamente no ano de 1184, às vésperas do que ficou conhecido como terceira cruzada (1189-1192). Além disso, há também uma crítica ao processo autoritário de dominação cultural promovido por aqueles que lutavam em nome dos cristãos. É importante ressaltar que a produção possui 144 minutos. E, que é fundamental que o Professor, no decorrer do filme, utilize de intervenções pedagógicas para determinadas cenas. Ao descontar os minutos finais de créditos, é possível supor que se gaste 150 minutos com a referida etapa.

No terceiro momento, seria entregue aos alunos a matéria publicada pelo site

Folha de São Paulo, em 25 de setembro de 2001, com o título “EUA rebatizam campanha militar de operação Liberdade duradoura”⁸. Na publicação, há uma redefinição no nome da operação militar em direção ao Oriente Médio, em especial ao Iraque, após os eventos de 11 de setembro⁹. Inicialmente, o presidente estadunidense à época, George Walker Bush, havia utilizado em um de seus discursos o termo “cruzada”. A repercussão, obviamente, foi muito negativa, por conta da alusão ao longo processo autoritário entre os séculos XII e XIV.

Sendo assim, ao final da leitura, o educador pode questionar os discentes, se na opinião deles, há alguma relação de sentido entre o avanço feudal cristão e a cruzada estadunidense, com o apoio de grande parte de líderes políticos ocidentais, em pleno século XXI.

O referido questionamento seria realizado através do quadro. Os discentes, por outro lado, se reuniriam em grupos de até cinco pessoas e debateriam uma resposta única a ser entregue e apresentada por um representante para o resto da turma.

Espera-se dos alunos a compreensão de uma similaridade etnocêntrica e autoritária nos dois casos. Contudo, cabe ao professor, após as apresentações dos grupos, realizar a diferenciação dos dois eventos, enfatizando que o processo de guerra ao terror, empreendido por Bush, deve ser compreendido sob a estrutura globalizante e sua intrínseca prática de ocidentalização dos povos e práticas. É possível ainda, que da referida explicação, outras temáticas possam ser relacionadas, como as reações fundamentalistas no oriente médio, o surgimento do Estado Islâmico, entre outros.

⁸ Disponível no seguinte link: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u6200.shtml>

⁹ Em 11 de setembro de 2001, as torres gêmeas do World Trade Center foram atacadas por dois aviões que haviam sido sequestrados por membros do grupo fundamentalista Al-Qaeda. Segundo os especialistas, o ataque fora planejado por Osama Bin Laden (1957-2011).

ATIVIDADE CINCO: VOCÊ SABE FALAR TUPI?

Tema: Reformas pombalinas no século XVIII	Público alvo: Alunos do segundo ano do ensino médio.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Compreender a construção do paradigma iluminista no século XVIII e suas consequências para a América portuguesa, a partir do estudo das reformas pombalinas.- Identificar as relações entre as imposições culturais no Brasil no século XVIII e atualmente, sob o contexto da globalização.	
Habilidades: <p>(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BRASIL, 2018, p. 577.)</p> <p>(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. (Idem, 2018, p. 579.)</p>	
Recursos pedagógicos: <ul style="list-style-type: none">-Exposição oral-Lousa-Livro didático-Youtube	Avaliação: <ul style="list-style-type: none">-Propor aos alunos que apresentem, através de cartolinas, exemplos sobre imposições culturais no cotidiano, sob o contexto da globalização.
Carga horária: 100 minutos (Cinco horas/aula).	

Desenvolvimento comentado:

O estudo sobre a formação histórica do paradigma iluminista é fundamental para todo estudante no ensino básico. Isso se deve pelo fato de nossas práticas sociais e a forma como nos organizamos, seja no âmbito político ou econômico, serem acentuadamente influenciadas pelos preceitos da referida concepção. Nesse sentido, é justamente no segundo ano do ensino médio que muitas dessas ideias começam ser debatidas nas aulas de História. O século das luzes, intelectuais iluministas, a historicidade do pensamento liberal e sua influência fora da Europa. Sobre o último aspecto, um ponto especial merece destaque. O conjunto de reformas de Marquês de Pombal.

Sebastião José de Carvalho, ou, Marquês de Pombal, foi ministro do rei lusitano Dom José I, entre 1750 a 1777. Seu objetivo era adequar o sistema absolutista às novas concepções iluministas. Em termos historiográficos, tal prática se definiu como Despotismo Esclarecido. Uma de suas ações modernizantes na colônia portuguesa na América fora a expulsão dos jesuítas e a imposição da língua portuguesa aos indígenas do território brasileiro. O referido ato é sistemático e será o ponto inicial da sequência pedagógica.

É importante salientar, que a seguinte proposição parte de um contexto em que os alunos já estudaram a conceituação de iluminismo, seus principais expoentes no século XVIII e a definição de despotismo esclarecido.

Em primeiro lugar, o Professor utilizaria os primeiros 50 minutos para apresentar a historicidade das reformas pombalinas. Logo em seguida, deve explanar sobre a influência do pensamento iluminista no Brasil, a biografia de Marquês de Pombal e a dinâmica política lusitana em meados do século XVIII. É provável que se utilize da lousa ou até mesmo do livro didático para a referida etapa.

A segunda parte da atividade, já nos 50 minutos subsequentes, partiria de um questionamento levantado para o corpo discente. Podemos afirmar que da mesma forma que a proibição da reprodução da língua tupi, a partir das reformas no século XVIII, hoje, a população brasileira ainda sofre com imposições culturais?

Tal questionamento, por conta de sua complexidade, pode propiciar uma gama de respostas variadas. Exemplos da vida cotidiana dos alunos podem ser mencionados. Nesse sentido, o Docente apresentaria, através da plataforma do *Youtube*, um comercial da empresa *Wise up*, veiculado no meio televisivo no segundo semestre de 2010¹⁰. Na produção, de aproximadamente 30 segundos, o renomado ator brasileiro Rodrigo Santoro¹¹, ao defender a necessidade de se comunicar em inglês, se expressou da seguinte forma: “Falar inglês é falar com o mundo, é dizer sim para o futuro” (WISE UP, 2010). Tal colocação implica uma série de questões. Em primeiro lugar, condiciona a comunicação global ao saber ou não a língua inglesa. Além disso, estabelece que ter conhecimento de uma determinada linguagem é condição necessária para adentrar ao progresso.

Sendo assim, o Professor pode relacionar que nos dois casos, a imposição de determinada prática cultural fora efetivada sob a retórica do progresso. No século XVIII, dentro da lógica iluminista e suas ramificações, e, no século XXI, sob o contexto de máxima expansão do neoliberalismo, a globalização.

O docente solicitaria então que os alunos produzissem, individualmente, cartolinas com exemplos de imposições culturais características da dinâmica cultural atual. Seria fundamental estimular a criatividade dos mesmos. Tal atividade seria atribuída como tarefa de casa.

Com isso, na aula posterior, cada aluno iria escolher um local da escola para fixar sua cartolina, e, simultaneamente, apresentar seus exemplos para a turma. A associação acima possibilita um conjunto de reflexões históricas a respeito do processo globalizante. Sua íntima relação com a modernidade, o entendimento de suas origens a partir de uma jornada histórica iniciada desde a expansão marítima europeia no século XV e até mesmo faz com que os alunos reflitam sobre outras imposições culturais reproduzidas diariamente em seus cotidianos.

¹⁰ O vídeo está disponível no seguinte link <https://www.youtube.com/watch?v=2I5frCjLWvg>

¹¹ Rodrigo Junqueira Reis Santoro (1975) é um ator brasileiro com carreira internacional. Para saber mais, acesse o link https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodrigo_Santoro.

Considerações finais

As sequências didáticas apresentadas retratam, de alguma forma, a complexidade que é ensinar História no século XXI. Hoje, mais do que nunca, repensar a atuação docente é uma tarefa urgente. Na era das *fake news*, desenvolver práticas pedagógicas de cunho crítico-reflexivas e que dialoguem com a realidade cultural dos alunos, acabam por serem importantes instrumentos emancipatórios.

Contudo, um aspecto precisa ser ressaltado. Não existe intervenção pedagógica perfeita. Quando se aborda as relações humanas, entramos num complexo sistema simbólico e subjetivo. Logo, apontar uma exata previsibilidade em termos de ganho pedagógico seria uma contradição teórica. Ainda que não optemos por um receituário, acreditamos que alguns pontos devem ser apontados.

Em primeiro lugar, é visível a necessidade dos docentes se atualizarem em termos metodológicos. Não se trata de colocar o peso de uma sociedade que desvaloriza a educação em vários aspectos, apenas nas costas dos referidos profissionais. Muito pelo contrário, sabemos que atuar na docência em tempos de uma escalada ultraconservadora é um ato de resistência. Porém, é possível dentro da limitada estrutura escolar, construir atividades que dialoguem mais com o cotidiano dos alunos.

Atrelado a isso, outro ponto deve ser mencionado. Propor sequências didáticas requer a prática de alteridade por conta dos professores. Muitas vezes, em sala de aula, nós, educadores, preparamos atividades complexas e teóricas que mais se adequam a nossa vivência acadêmica do que a realidade dos alunos. Sendo assim, se colocar no lugar dos jovens, tendo empatia aos seus dilemas, dificuldades, influências externas e condições socioeconômicas, é crucial para a referida elaboração.

Outra questão importante, já levantada por Paulo Freire e outros educadores, é a necessidade de promover uma prática docente democrática. Não se combate autoritarismo com outro autoritarismo. Na conjuntura atual, de tanta desinformação e alienação, a melhor forma de se combater o projeto preconceituoso, elitista, racista, misógino que vem ganhando força em escala nacional, é desconstruir, racionalmente, as falácias ultraconservadoras. Para tal, cabe ao professor utilizar desses discursos para realização dessas intervenções pedagógicas. Não apenas marginalizar os alunos que tenham trazido tais colocações, mas se apropriar do referido posicionamento para propor uma reflexão historicizante e crítica.

Por fim, um último aspecto merece destaque. É perceptível que estamos passando por uma grave crise civilizatória. A acentuação da pobreza, a crise dos refugiados, retração econômica, ampliação da degradação ambiental, pandemia e o fortalecimento de um discurso totalitário. Refletir sobre o passado em tempos de incertezas nos ajuda a compreender melhor os direcionamentos necessários para construirmos uma sociedade mais justa, solidária e menos predatória.



Referências Bibliográficas

AGRENCE FRANCE-PRESS. Desigualdade é a face da globalização, diz secretário-geral da ONU. **Istoé dinheiro**. 08 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/desigualdade-e-a-face-da-globalizacao-diz-secretario-geral-da-onu/>> Acesso em 15 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. DF, 2018. Disponível no link: [file:///C:/Users/INV/Downloads/9551Texto%20do%20artigo-27211-1-10-20180723%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/INV/Downloads/9551Texto%20do%20artigo-27211-1-10-20180723%20(1).pdf) Acesso em 14 de março de 2020.

DEMIR, Nilüfer. **Imagem digital**. VICE. KUPELI, Ismail, 04 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/aewyvz/falamos-com-a-fotografa-por-tras-da-imagem-do-menino-sirio-afogado> Acesso em: 12 de Janeiro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/23852/17740>> Acesso em 30 de março de 2019.

VELOSO, Caetano Emanuel Viana Teles. **Fora da ordem**. Rio de Janeiro. Philips, 1991. Disco sonoro. Duração: 39: 53 minutos.

WISE UP. Comercial Rodrigo Santoro – Falar inglês é falar com o mundo. Wise Up Brasil. **Youtube**. 27 de abril de 2011. 30 segundos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2l5frCjLWvg>> Acesso em 20 de maio de 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

