

Narrativa hipertextual em Recursos Educacionais Abertos: uma perspectiva discursiva de narrativas curriculares em hipermídias

Fábio Dias¹, Marcelo Fassbinder², Ellen Francine³

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso defende a potencialidade de articulação entre conceitos presentes na proposta de Educação Aberta e teorias educacionais discursivas. Mais especificamente, é proposta uma reflexão a partir de conceitos mobilizados pelo campo do currículo para refletir a construção de Recursos Educacionais Abertos (REA) hipertextuais. Objetiva-se, com isso, contribuir para um maior diálogo entre os princípios que norteiam a construção de Recursos Educacionais Abertos e as interpretações discursivas do currículo em hipermídias. A partir desta articulação teórica, são levantadas algumas hipóteses acerca das especificidades de narrativas hipertextuais que destacam questões acerca da totalidade narrativa e autoria discursiva em hipertextos.

1. Introdução

O desenvolvimento das tecnologias da computação tem alterado substancialmente as formas de interação dos indivíduos com a sociedade e com o conhecimento. Tais impactos são cada vez mais urgentes para o campo da Educação, que tem sua legitimidade em guiar o desenvolvimento humano para uma vida social saudável e um desenvolvimento cognitivo potente. Buscando trabalhar questões que surgem neste cenário, esta pesquisa reflete sobre impactos da escrita e da leitura em ambientes hipermidiáticos para o currículo escolar.

Para a compreensão dos impactos do hipertexto no ensino-aprendizagem utilizamos autores dos campos do Currículo e da Ciência da Computação Aplicada. Embora um quadro teórico interdisciplinar exija a articulação entre autores que por vezes não dialogam, acreditamos que tal exercício pode trazer novas lentes de leitura para impactos específicos da

¹ Pós-Graduando em Computação Aplicada à Educação, USP, <fabiodias@usp.br>

² Monitor do Depto de Sistemas de Computação, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo <marcello.fassbinder@usp.br>

³ Professora do Depto de Sistemas de Computação, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo. <francine@icmc.usp.br>

leitura hipertextual. A melhor compreensão de tais impactos é cada vez mais relevante para o campo da Educação pois permite este refletir a produção de conteúdo pedagógico a partir de critérios cada vez mais apurados.

Buscando perseguir tais objetivos, foi estabelecido um recorte em duas características do discurso impactadas pela prática da leitura hipertextual: a totalidade da narrativa e a possibilidade de configuração narrativa do leitor. Tal recorte é realizado a partir de propostas do movimento Educação Aberta, de teorias curriculares pós-fundacionais e das reflexões de Paul Ricoeur (2012).

Com a articulação deste aporte teórico, defendemos que a perspectiva discursiva pode ser frutífera para identificação de questões relevantes para a construção de Recursos Educacionais Abertos (REA), dentro da proposta da Educação Aberta. Esta proposta busca estimular práticas pedagógicas mais interativas e colaborativas. Tal proposição ganha força a partir da Declaração da Cidade do Cabo (2007), na qual diversas instituições de aprendizagem e tecnologia reafirmam a importância de se repensar o currículo - buscando maior acessibilidade, interatividade e colaboratividade - e traçam estratégias para superar desafios que se apresentam.

Então, a escolha pelas propostas da Educação Aberta se dá por este movimento apresentar soluções para a construção de um currículo colaborativo e interativo. Desta forma, qualquer educador pode se tornar produtor de conteúdo pedagógico na Rede. Por esse motivo acreditamos ser frutífero estabelecer o diálogo entre tais propostas, que tem um caráter mais prático e objetivo, e teorias discursivas do Currículo, que tem um foco mais reflexivo.

A partir do arcabouço teórico construído, e apostando em sua potencialidade para a análise de especificidades de narrativas hipertextuais, defendemos a proposta de questões acerca da totalidade narrativa em hipertextos, da construção de hipertextos Curriculares Abertos e Colaborativos e do papel do aluno como autor em leituras hipertextuais. Por fim, buscando refletir questões práticas que surgem na aplicação de tais perspectivas teóricas na prática de construção de REA, são aplicadas duas propostas práticas de atividades em sala de aula. A primeira consiste na elaboração de hipertexto simplificado, para tratar questões relativas ao professor enquanto autor de narrativas hipertextuais. A segunda, muda o foco para o aluno, apostando na potencialidade de estratégias que desenvolvam o papel de autoria do aluno. Espero, então com tal esforço, conseguir contribuir para o debate de questões pedagógicas que surgem com a possibilidade de um currículo escolar colaborativo e aberto.

2. Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica do presente trabalho é fundamentada em debates acadêmicos dos campos do Currículo, em uma perspectiva discursiva, e da Ciência da Computação, com foco na aplicação pedagógica. A aposta em propor tal articulação tem como norte mobilizar ferramentas conceituais para refletir as especificidades do processos de ensino-aprendizagem em narrativas hipertextuais.

2.1. A construção de uma Educação Aberta

Frente ao crescente desenvolvimento das tecnologias digitais cada vez mais o campo da Educação se volta para a compreensão de seus impactos no processo de ensino-aprendizagem

e para o desenvolvimento de recursos pedagógicos potentes em uma *Sociedade de Rede*. Segundo Castells (2005), a conectividade oferecida pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação coloca os sujeitos em contato permanente entre si e com ferramentas de pesquisa, muito por meio da Internet. Tal possibilidade está reconfigurando práticas sociais de tal forma que coloca a questão da conectividade como incontornável para a interpretação da sociedade. Pensar a pedagogia em tal sociedade demanda compreender com maior profundidade os impactos de tal conectividade nos processos de interpretação da informação disponível, de produção de conhecimento.

Legey e Albagli (2000) defendem que as mudanças em tais processos definem a sociedade atual, tratando-a como *Sociedade da Informação*. Este conceito enfatiza a transformação social que o desenvolvimento tecnológico informacional tem causado desde os anos 1970. As formas de relação entre pessoas e “saberes” vem se diversificando com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação de tal forma que a *informação* ganha uma centralidade econômica e social nesta sociedade. As capacidades de armazenamento, processamento e transmissão nunca foram tão potentes e as formas de apresentação e interpretação de conteúdo são cada vez mais diversificadas.

Dentro deste contexto social que vemos emergir propostas que buscam pensar práticas pedagógicas que explorem tais potencialidades das tecnologias disponíveis. Um importante exemplo desse movimento acontece nos anos 1960 com a proposta de Universidade Aberta. Tal proposta quebrou paradigmas ao apresentar um modelo de aprendizagem centrado no aluno, que buscava uma educação mais flexível e inclusiva.

Tais princípios exigiram novos recursos pedagógicos, construídos para um modelo centrado no aluno. As Universidades Abertas aplicam as tecnologias disponíveis para elaborar um currículo, no qual o aluno consegue acessar o conteúdo das aulas, professores e tutores de qualquer lugar com acesso à internet. Ambientes virtuais permitem o contato entre educadores e alunos de forma a facilitar o acompanhamento individualizado e personalizado.

Durante a década de 1990 são estabelecidas as Licenças Abertas que buscam incentivar a criação de conteúdo colaborativo sem limitações impostas por direitos autorais. Assim, os conteúdos podem ser compartilhados e reeditados, reduzindo os custos de produção e distribuição de recursos pedagógicos.

A partir dos anos 2000, com o desenvolvimento computacional e das ferramentas disponíveis na internet, a possibilidade aplicação dos princípios e práticas se tornam mais amplas. Em 2001, são criadas as Licenças Creative Commons permitem o autor ceder gratuitamente os direitos de uso, reuso, compartilhamento e mixagem de conteúdo protegido por direitos autorais. Tal formalização estimula a criação e o compartilhamento de recursos.

Ao longo dos primeiros anos do século XXI, o conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA) começa a ganhar relevância em meios acadêmicos educacionais. Existem diversas definições de REA, mas, segundo Andreia Santos (2012), elas se relacionam a princípios recorrentes: maior acessibilidade e maior autonomia dos agentes envolvidos. Em relação à acessibilidade, podemos destacar a possibilidade de acesso ao conteúdo de forma remota, gratuita e com progressão flexível, atenuando obstáculos geográficos e econômicos que podem impossibilitar o acesso à Educação. Assim, os REA buscam ampliar o horizonte de possibilidade dos alunos em relação às instituições de ensino em que desejam estudar, aos

cursos que desejam fazer, aos horários de estudo. Em relação ao estímulo à autonomia, os REA estimulam a auto instrução, colocando o aluno como agente ativo em seu processo de aprendizagem como um organizador e produtor de material educacional.

Em 2007, a Declaração da Cidade do Cabo definiu estratégias para a implementação de práticas e construção de conteúdos educacionais mais interativos, colaborativos e acessíveis. A primeira estratégia propõe encorajar educadores e estudantes a ter uma participação mais ativa na construção de uma Educação Aberta. Isso significa estimular a criação, recriação e distribuição de REA a partir dos agentes participantes do processo de ensino-aprendizagem, colocando professores e alunos em um local de autoria. A segunda estratégia proposta foca na questão da acessibilidade dos conteúdos e enfatiza a importância da criação de conteúdo aberto. Seguindo os princípios das licenças abertas, os REA permitem que conteúdos educacionais sejam acessados, traduzidos, editados e compartilhados livremente, estimulando a construção de novos conteúdos e de repositórios de recursos educacionais, que podem ser “refinados” colaborativamente. Por fim, a terceira estratégia trata de como realizar políticas públicas de Educação Aberta, propondo que as instituições públicas e seus agentes que passem a priorizar projetos e práticas pautadas nos princípios que norteiam o movimento. Tais propostas, norteiam o presente trabalho acadêmico, que é estruturado em torno da necessidade de enfatizar o protagonismo dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de construção de REA.

Assim, além da questão da conectividade e acessibilidade, a proposta de Educação Aberta apresenta um caráter de centralização do processo de aprendizagem no aluno, valorizando suas individualidades e subjetividades culturais. A partir de tais propostas, proponho uma reflexão a partir de teorias curriculares discursivas acerca de questões específicas relativas a criação de REA em hipermídias⁴. Apostamos na interpretação de que estas apresentam uma narrativa específica ao abrir possibilidades de articulação narrativa aberta hipermidiática em um mesmo “texto”.

2.2. Abordagem discursiva do currículo

Nesta seção são mobilizados conceitos da teoria pós-fundacional e da teoria hermenêutica de Paul Ricoeur como chaves de leitura para questões curriculares. Essa argumentação é apropriada de reflexões do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) e prioriza questões epistemológicas e políticas acerca de processos de significação curriculares.

2.2.1. Processos de significação em uma abordagem pós-fundacional

A pauta pós-fundacional mobiliza autores do com enfoques epistemológicos e políticos para refletir o currículo. Epistemologicamente, trabalhar nesta pauta implica reconhecer que qualquer significado só é possível dentro da esfera discursiva e superar a noção de que existem significados positivados em si mesmos, fora da dinâmica discursiva. Assim, toda

⁴ Matta (2001) define as hipermídias como bases de dados navegáveis nas quais o leitor navega através do conteúdo de forma mais autônoma, estabelecendo relações simbólicas autorais. O acervo de dados multimidiáticos configuram uma “estrutura lúdica e dinâmica de informações e relacionamentos, organicamente

flexíveis e adequadas a uma rica exploração pela mente humana”. [Matta 2001]

objetividade discursiva é interpretada a partir da relação que os signos estabelecem entre si e tais relações também operam no campo político. Nesta pauta, refletir como essas relações ocorrem torna-se central. Ao se afirmar que não existem significados positivados, ou universais, uma questão importante se coloca para os campos científicos: como que um discurso adquire legitimidade a ponto de ser considerado verdadeiro? Refletir sobre este aspecto relacional da dinâmica discursiva estimula a construção de “lentes” interpretativas que relacionam a esfera cultural à aspectos políticos, econômicos e epistemológicos.

Gabriel (2013), propõe que tal quadro teórico seja mobilizado para refletir o currículo escolar, enfatizando questões políticas que permeiam a esfera discursiva e levantando questões relativas à validação dos conteúdos científico, escolar e cotidiano. Esta perspectiva traz ferramentas conceituais potentes para refletir processos epistemológicos mobilizados durante o ensino-aprendizagem, bem como suas implicações para pensar os processos de seleção e distribuição de conhecimento escolar validado e legitimado para ser ensinado na educação básica.

Uma ideia-chave deste quadro teórico pós-fundacional é a de que não existe objetividade anterior às relações entre os signos [Laclau, 2008]. Assim, são nas relações entre os símbolos que esses ganham sentido e legitimidade e estas se dão com o objetivo de estabelecer semelhança e diferença. Algo *é* como algumas coisas e *não é* como outras. Tal dinâmica de afirmação e negação traz uma centralidade para a questão da fronteira da cadeia significativa, pois o *não ser* também é critério de constituição do *ser*.

Portanto, a relação diferencial também é constituinte porque o antagônico assegura identidade ontológica, é necessário um limite, uma fronteira. Isso significa que um fechamento é necessário para a definição, o que garante totalidade a um objeto. As definições estabelecem o limite do que se é e do que não se é, e quanto tais relações não são bem demarcadas notasse um enfraquecimento significativo do objeto simbólico em questão. Segundo Laclau (2005), tais processos de equivalência e diferença pautam a dinâmica do mundo simbólico. Tais relações, responsável pelo estabelecimento das da totalidade significativa, enfatizam os locais de fronteira como arenas de disputas epistemológicas e políticas.

É neste sentido que a fronteira, que produz uma totalidade discursiva provisória, é necessária, pois a atribuição de identidade ontológica a um elemento só é possível quando esse se articula equivalentemente a outros elementos, e estabelece simultaneamente uma fronteira que difere aquele destes, e isso lhe garante identidade. Essa totalidade, no entanto, é impossível, pois a fronteira, o limite, não é estático, tampouco definitivo. O fechamento, a completude é necessária enquanto condição de pensamento, mas é impossível de se concretizar. [Dias, 2014, p. 39]

Gabriel (2011) observa que essas fronteiras provisórias são pressionadas e deslocadas por demandas sociais que disputam e dialogam no campo discursivo. Dessa forma, essa matriz teórica considera o campo discursivo como uma “arena” de significação que se move em função de demandas políticas da sociedade.

Este arcabouço teórico é aqui mobilizado com ênfase na questão da fronteira enquanto

fator constitutivo de sentido. O que pode ser considerado *escolar* torna-se um objeto de análise em perspectivas epistemológicas e políticas. Em relação a produção de REA, é pertinente, então, levantar a questão de como manter o fechamento simbólico do que *é* e do que *não é* curricular em modalidades narrativas abertas, que possuem uma totalidade muito menos controlada pelo autor. Como explorar a conectividade simbólica das hipermídias colaborativas mantendo as especificidades de narrativas escolares?

2.2.2. Entendendo escrita e leitura a partir do Círculo Hermenêutico de Ricoeur

Representante da hermenêutica contemporânea, Paul Ricoeur, em sua obra *Tempo e Narrativa*, apresenta um arcabouço teórico muito interessante para cunhar seu conceito de *narrativa*. Se embasando em pensadores de diversas áreas do conhecimento (filosofia, literatura e historiografia), ele nos traz o conceito de círculo hermenêutico como chave de leitura para os processos de configuração narrativa e de leitura, ilustrando como textos se manifestam no mundo da vida. Acredito que tal reflexão de Ricoeur nos dê pistas de como os impactos do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação se manifestam no processo de ensino-aprendizagem. Para justificar tal quadro teórico, acredito ser frutífero, primeiramente, explicar porque se apoiar na hermenêutica contemporânea para interpretar a leitura hipertextual.

A Hermenêutica tem origem na filosofia da antiguidade grega, e faz referência aos mitos gregos como alegorias que permitem a compreensão da vida. No texto de Platão *Ion*, Sócrates aproxima o deus Hermes ao discurso, como intérprete dos deuses, ou da verdade. A questão da interpretação no passado tem como premissa a verdade como algo absoluto, como a essência dos seres, e, portanto, tinha seu foco em como revelar a verdade incognoscível. As narrativas filosóficas e teológicas da Grécia Antiga comumente eram configuradas na forma de mito, com uma estética alegórica, operando através de metáforas, o que colocava sua interpretação como algo central para a compreensão do mundo.

Na filosofia contemporânea, a hermenêutica ganha outro significado, deixando de ser uma metodologia para a compreensão da verdade a partir de metáforas e defende ser impossível a intuição direta do mundo, pois nosso acesso é sempre mediado pela nossa cultura. O método hermenêutico não busca compreender significados essenciais, mas analisa o significado dentro de um sistema de interpretação. Ao nos reconhecermos imersos no mundo simbólico, e sem possibilidade de afastamento deste, aceita-se que cada signo do mundo cultural é uma interpretação feita em determinado contexto cultural a partir de determinado intérprete. Assim, entender como o mundo é interpretado passa a ser central para refletir o significado das coisas e a própria dinâmica da esfera cultural.

A partir dessa perspectiva, o processo de significação das coisas segue critérios relacionais, pois é ao ser relacionado com outros signos, dentro de sistemas simbólicos complexos, que os signos ganham sentido. Seguindo essa linha de pensamento, Ricoeur propõe um conceito de *círculo hermenêutico* para interpretar processos de significação. A partir deste, a narrativa é analisada desde a configuração textual até a manifestação de seus impactos no viver das pessoas. Ele divide todo o processo em três fases, três *mimesis*⁵: “instâncias criadoras que colocam em ação o poder humano da imaginação e da representação do mundo” [Barros 2011]. Seguindo a definição de Barros, esses três movimentos podem ser

⁵ Conceito que representa metáforas, alegorias, representações. Foi apropriado por Ricoeur das reflexões de Aristóteles, na quais este visava significar a relação que a poética – esfera de representações artísticas –

estabelecia com o agir humano. [Ricoeur 2012]

apresentados como: a *prefiguração* do campo prático, a *configuração* textual e a *refiguração* pela recepção da obra.

A primeira mimesis representa o campo pré-figurado de signos. É o arcabouço cultural de onde tiramos os significados partilhados coletivamente. Essa primeira metáfora ilustra a cultura em uma perspectiva ampla e, apesar dos símbolos não terem um valor essencial e universal. É a partir desse conteúdo partilhado de símbolos que a comunicação é possível, pois é com essa intersecção simbólica que o leitor consegue compreender o autor. Segundo Carmen Gabriel (2003), a mimese 1 pode ser definida como “o momento de pré-compreensão, onde estão presentes conceitos, normas e valores, procedimentos que instrumentalizam o autor, leitor ou espectador a proceder a uma leitura do mundo.”

A segunda mimese trata da transposição metafórica que se dá durante a configuração de um texto. Esta representa o momento em que o autor seleciona signos da mimese 1 e os reorganiza em uma narrativa significativa, uma *intriga*, um enredo, com lógica, temporalidade e fechamento. O autor, assim, atribui aos símbolos utilizados novos significados, estabelecendo novas relações ou reafirmando relações pré-existentes em novas configurações textuais. A configuração narrativa é a reordenação simbólica que literalmente dá significado aos signos.

A terceira mimese, por fim, representa o processo de interpretação do leitor, que ao apreender uma narrativa ele reordena seu próprio arcabouço de signos, a partir de suas subjetividades. Ou seja, o que o autor defende não é o que o leitor interpreta. Cada leitura é um novo processo de reconfiguração simbólica. A partir dessa reconfiguração, o leitor altera suas metáforas de interpretação do mundo e sua forma de viver. Como o leitor está agindo e significando no mundo, o campo pré-figurado de símbolos, a mimese 1, também se altera.

Então o círculo hermenêutico de Ricoeur não é exatamente cíclico, mas espiral, pois não retorna nunca ao mesmo ponto. Está em constante transformação. Tal imagem que Ricoeur nos apresenta é uma tentativa de sistematização aberta do processo de significação. Ele cria uma estrutura que nos auxilia a compreender a dinâmica da esfera simbólica enfatizando seus aspectos políticos e epistemológicos. A análise a partir de uma perspectiva hermenêutica, enfim, oferece uma lente interpretativa que conecta as esfera simbólica ao *viver* dos autores e leitores. [Barros 2011]

Tal arcabouço teórico oferece uma perspectiva funcional de como narrativas são constituintes do viver humano destacando etapas-chave do processo de significação. Defendemos, assim, que para se refletir processos de significação em hipertextos, tal perspectiva oferece recursos conceituais frutíferos para refletir especificidades de narrativas hipertextuais.

3. Desenvolvimento

Esta seção é dedicada a propor interpretações de processos de aprendizagem em narrativas hipertextuais a partir dos princípios defendidos pelo campo da Educação Aberta e quadro teórico proposto. A proposta pode ser resumida em identificar o maior papel de autoria que o aluno/leitor tem em hipermídias e a partir daí pensar a construção de REA atentando para as especificidades das construções narrativas hipermidiáticas e das narrativas

curriculares. Tal proposta é estruturada em cima das ideias de *totalidade em narrativas hipertextuais*, de *narrativas escolares abertas* e de *aluno-autor*.

3.1. A questão da totalidade em narrativas hipertextuais escolares

Em um hipertexto a delimitação da fronteira do texto é extremamente frágil pois no momento em que se configura um *link* com outro hipertexto sua totalidade se expande para além do controle do autor. Simultaneamente, segundo as teorias pós-fundacionais, é no fechamento da cadeia significativa que o significado se afirma. Isso levanta a questão: como criar hipertextos significativos em narrativas abertas e colaborativas, nas quais a possibilidade de expansão da leitura foge ao controle do autor? Como conferir totalidade a narrativas em constante expansão?

No processo de autoria discursiva, definir o que faz parte do discurso e o que não faz é fundamental para que esse seja significativo. Faz-se necessário, então, atentar para essa característica em função do hipertexto impactar as práticas de leitura, fazendo dessas cada vez mais fragmentadas. Diferente de um texto convencional, que é configurado em uma ordem pré-definida de leitura, o hipertexto se conecta a diversos outros textos e te estimula a “navegar” entre eles, o que significa que noção de totalidade da narrativa é profundamente alterada, tanto para autores como para leitores.

Enquanto, para o autor, a escrita hipertextual levanta questões de como significar em hipertextos colaborativos e abertos, que estão em constante reconstrução, para o leitor ela estimula escolhas de configuração narrativa que o texto convencional não prevê. Ao ler um hipertexto ou utilizar uma ferramenta hipertextual, como uma plataforma de busca, o leitor tem diversas alternativas de textos para dar sequência a sua leitura, ou seja, a cada *link* ele tem a escolha do que vem depois na narrativa. Acredito que interpretar narrativas hipertextuais a partir de tal perspectiva implica em lidar com a contradição existente entre a necessidade de fechamento discursivo para que haja significação e a constante expansão de narrativas hipertextuais.

Assim, nesta pesquisa, apostamos na hipótese de a narrativa hipertextual potencializar deslocamentos das fronteiras que delimitam o discurso, pois, nesta modalidade de escrita, o fechamento discursivo, necessário para a significação, torna-se, cada vez mais, uma função do leitor.

Isso pode representar, então, duas noções de totalidade: a textual, configurada pelo autor, e a da plataforma, que engloba todo o conteúdo possível para o leitor – seja de um site ou da Internet como um todo. A segunda totalidade reduz e enfraquece a necessidade da primeira, no entanto esta é impossível de ser contemplada por um sujeito, diferente da narrativa de um livro. Embora esse processo enfraqueça o fechamento do texto, ele não reduz a necessidade de fechamento da leitura, delegando, então, esta responsabilidade de forma mais intensa ao leitor. [Dias 2014, p. 86]

Partindo desta hipótese, algumas questões específicas podem ser levantadas: como desenvolver uma leitura significativa em ambientes hipertextuais? Como selecionar conteúdo na Web, enquanto produtores e enquanto leitores? Como estimular um desenvolvimento

centrado no aluno, valorizando suas subjetividades culturais e individualidades?

3.2. Currículo aberto

Em relação a definição do currículo, do que é *escolar* ou não, a interpretação pós-fundacional embasa questões epistemológicas e políticas relativas à pedagogização das conexões hipermediáticas. A partir das reflexões curriculares pós-fundacionais a definição de um conteúdo como *escolar* passa por critérios específicos que tocam em questões epistemológicas e políticas profundas.

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

Assim, é pertinente questionar quais conteúdos podem ser assimilados em um REA hipertextual de modo a explorar a potencialidades que as ferramentas abertas proporcionam? Como manter os fechamentos específicos de uma narrativa escolar em formas de narrativas abertas e colaborativas? Se narrativas escolares têm princípios específicos pré-determinados, como reafirmá-los em uma narrativa aberta?

3.3. O aluno como autor

A teoria de Ricoeur sistematiza e relaciona processos de significação e oferece uma lente de leitura para se identificar impactos do processo de ensino-aprendizagem em uma leitura hipertextual. O hipertexto é um texto que se expande a camada da página de leitura. Por estar constantemente aberto a outras páginas, a partir de *links*, o hipertexto estimula a possibilidade de leituras mais fragmentadas, nas quais o leitor se torna mais autor de sua própria leitura.

Cada vez mais a prática de leitura é autoral a partir das tecnologias de busca cada vez mais eficientes e da enorme quantidade de informações disponíveis. Uma pesquisa realizada em uma enciclopédia impressa é limitada à sequência da narrativa dos autores e, embora o leitor sempre possa avançar ou retroceder no livro, a narrativa tende a perder sentido, pois foi configurada na mimese 2 em uma cronologia própria.

Com o advento dos hiperlinks, as narrativas são cada vez mais pontuais e conectadas como uma teia, onde o próximo texto é uma escolha do leitor e os caminhos ficam expostos ao longo da narrativa. Não se trata, então, de uma nova capacidade de fazer leituras que fogem à ordem configurada pelo autor, mas da expansão significativa de tal possibilidade para leitor.

Pensando os textos disponíveis em sites de busca, como o Google, como grandes

hipertextos, um leitor hábil consegue abrir diferentes textos sobre o mesmo assunto e, quando se depara com algum signo desconhecido ou deseja uma continuidade diferente do caminho trilhado pelo autor, pode buscar simultaneamente outros textos. Uma breve pesquisa pode contar com dezenas de textos e nenhum deles precisa ser lido em sua completude para compor a narrativa configurada pelo leitor, na mimesis 3.

A possibilidade de fazer isso em tempo desprezível somada à disponibilidade de um acervo de conteúdo praticamente inesgotável, traz grandes alterações em nossos hábitos de escrita e leitura. A configuração textual cada vez mais se torna uma prática do leitor, saindo do controle do autor.

Na elaboração hipertextual existe outra forma de organização, uma que é exterior ao corpo do texto, referente aos *hyperlinks*. Cada articulação que o autor faz pressupõe outro caminho de leitura, ou seja, propõe outra organização possível para a narrativa que está sendo lida. O leitor faz escolhas ao longo do hipertexto e, caso vá por outro caminho, ele imediatamente transforma a organização narrativa. Isso permite práticas de escrita e leitura que conferem ao leitor autonomia, fazendo desse co-organizador da narrativa em questão. [Dias 2014, p.6]

Tal perspectiva, levanta a necessidade de se refletir os processos de produção de REA hipertextuais e de suas possíveis leituras. Em ambientes virtuais que estimulam maior autonomia do leitor também o colocam com responsabilidade de autoria. Quando esta hipótese é mobilizada para interpretar a construção de REA, a dinâmica de significação do mundo simbólico e suas especificidades em ambientes hipermidiáticos, passam a ser conteúdo curricular.

3.4. Propostas práticas

Com fundamentação na interpretação teórica realizada acima, duas atividades práticas de Ensino de História são elaboradas para a aplicação em duas turmas do Segundo Ano do Ensino Médio. A escolha pela disciplina História é justificada pela pelo histórico e prática pedagógica pessoal do autor desta pesquisa.⁶

Tal esforço buscou identificar de forma qualitativa questões que emergem com a aplicação de perspectivas curriculares pós-fundacionais para a construção de REA. Para este fim, são propostas duas atividades: a construção de um REA hipertextual e uma atividade que objetiva estimular pesquisas autorais dos alunos.

3.4.1. Construindo um hipertexto escolar

A construção de um hipertexto como material escolar implica em definir o que pode ser considerado escolar e o que não pode. Em função das implicações políticas e sociais de tal seleção, o recorte buscou construir um conteúdo que reafirme os objetivos pedagógicos do conteúdo trabalhado e se conecte a textos referenciados academicamente. O objetivo pedagógico específico da escolha pelo formato hipertextual é estimular o contato dos alunos, que têm entre 15 e 17 anos, com conteúdo científico.

Visando articular os artigos acadêmicos nas narrativas do material didático utilizado em sala e construídas em aula, o hipertexto foi estruturado em um documento *.doc* e em tópicos, organizados para nortear os estudos a partir de ideias-chave, de acordo com a estruturação de conteúdo já desenvolvida nos cadernos dos alunos. A mediação entre o conteúdo do caderno do aluno e a produção científica busca ilustrar para o aluno, via exemplo, a possibilidade de estudar a partir de pesquisa científica e reafirmar, ainda que com caráter introdutório, os fechamentos narrativos reafirmados pelo currículo. Tal escolha implicou em selecionar artigos que atendam a critérios específicos:

- Reafirmar critérios de narrativas curriculares;
- Estar disponível gratuitamente;
- Conter linguagem e nível de complexidade acessíveis aos alunos.

A partir de tais critérios, foram selecionados 23 artigos, O Anexo 1, intitulado *Sugestão de temas e fontes*, é composto pelos *links* dos artigos, separando-os apenas por temas. O Anexo 2, nomeado de *Sugestões para organização do caderno*, apresenta tais conexões dentro de uma narrativa familiar aos alunos, construída para a didatização do conteúdo estudado. Tal estratégia objetivou conferir maior facilidade na mediação do diálogo entre o conteúdo didático, preparado para finalidades pedagógicas, e o científico.

3.4.2. Estímulo do papel de autoria do aluno

Com a finalidade de experimentar estratégias de desenvolvimento das habilidades e competências valiosas para a produção autoral e assumindo que a leitura hipertextual exige um papel maior do leitor na configuração narrativa, é realizada a proposta da construção de uma pesquisa histórica por parte dos alunos. Nesta, os alunos deveriam fazer uma pesquisa de História do Brasil, com tema livre, dentro do recorte temporal estudado no trimestre, entre os anos de 1930 e 1964.

O objetivo pedagógico da atividade é estimular e orientar pesquisas de qualidade, na *Web*, sobre História. Assim, a proposta de realização de uma pesquisa autoral de temática livre procura apurar critérios de seleção de conteúdo em buscas online e desenvolver habilidades de configuração narrativa. Os objetivos de tal atividade para a presente pesquisa é analisar a aplicação prática de propostas que assumam o papel do autor do aluno, cada vez mais estimulado a partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

Para estimular a liberdade intelectual dos alunos, no entanto, exige um trabalho constante de mediação. As etapas de *Seleção de temas de Pesquisa bibliográfica* e de *Escrita do trabalho* foram estruturadas para sistematizar a construção dos trabalhos. Em cada etapa o professor adotou um papel de orientação de caminhos possíveis.

Na etapa de *Seleção de temas*, realizada para auxiliá-los realizar um recorte, é desenhada para ilustrar as dificuldades de formular uma argumentação cientificamente válida. Temas acerca do acesso e uso do conhecimento científico e da validação de conhecimentos não-científicos foram debatidos em aulas via videoconferência. Por fim, na apresentação da atividade, disponível no Anexo 3, os alunos foram orientados a trabalhar temas mais pontuais e menos abstratos.

Para escolher o que estudar com mais facilidade, vamos trabalhar com

conceitos da micro-história, que é uma corrente historiográfica que defende uma delimitação temática muito específica por parte do historiador, visando o entendimento das especificidades históricas no plano “micro”. É aconselhável o estudo de episódios pontuais da História ou de biografias. [Anexo 3]

Durante a aplicação desta etapa, a seleção de conteúdo foi organizada para ser uma pesquisa autoral do aluno do que na construção do hipertexto *Sugestões para organização do caderno*. Assim, o nível de complexidade como critério de seleção, fica muito mais subjetivo, pois parte dos interesses e individualidades dos alunos.

Após a *Seleção dos temas*, foi realizada uma orientação relativa a *Pesquisa bibliográfica*. Nesta, o objetivo pedagógico específico é trabalhar habilidades e critérios de pesquisa online. Os alunos são orientados a buscar conteúdo com referências bibliográficas acadêmicas. Tal exigência procura desenvolver no aluno a capacidade de identificar artigos validados cientificamente.

Em relação a *Escrita do trabalho*, foram estabelecidos critérios estruturais simples, buscando evitar que critérios de formatação gerassem desengajamento dos alunos. Assim, optou-se pela não exigência de da forma textual acadêmica e de normas da escrita científica. As exigências se limitaram aos seguintes critérios:

- Cabeçalho
- Título
 - Texto mínimo de 4500 caracteres sem espaço
- Referências
 - Pelo um artigo acadêmico na referências bibliográficas
 - Utilizar conteúdo disponível gratuitamente
 - Apresentar os *links* dos conteúdos utilizados como referência [Anexo 3]

4. Avaliação

Buscando avaliar a aplicação de tais perspectivas para a construção de REA, foi elaborado um hipertexto da disciplina História para guiar os estudos dos alunos e uma atividade autoral foi proposta para uma turma de segundo ano do Ensino Médio. A construção do hipertexto *Sugestões para organização do caderno* busca identificar questões que surgem na tentativa de aplicação em sala de aula das reflexões realizadas acima.

A proposta de atividade autoral dos alunos, que objetivou analisar os resultados de uma proposta que coloca o aluno como autor curricular, não pode ser profundamente realizada. Em função da pandemia do coronavírus, o planejamento pedagógico no currículo da turma sofreu a necessidade de sérias adaptações para lidar com a queda do engajamento dos alunos nas atividades escolares. Tal queda de engajamento somada aos impactos psicológicos que o isolamento social produziu nos alunos, implicou na escolha de não fazer uma análise aprofundada dos trabalhos por eles desenvolvidos. Assim, a avaliação aqui realizada se limitar a avaliar qualitativamente a aplicação, em uma experiência específica, das perspectivas teóricas propostas.

Em relação a construção do hipertexto *Sugestões para organização do caderno*, operar a

construção de um conteúdo de autoria coletiva na medida em que se expande a outros textos, construídos com objetivos diferentes, levantou questionamentos epistemológicos e pedagógicos frutíferos para se refletir a prática pedagógica com narrativas hipertextuais. Destacar a perspectiva política da narrativa curricular, a partir da teoria curricular pós-fundacional, promoveu reflexões acerca da legitimidade do conhecimento na Rede. Como conferir legitimidade curricular a hipertextos utilizando conteúdos não-pedagogizados? Como conferir totalidade em narrativas abertas? Como reafirmar cadeias significativas curriculares em hipertextos que se ligam a uma imensidão de conteúdos não-legitimados disponível na Rede? A estratégia utilizada para o hipertexto em questão foi estabelecer um recorte na legitimidade de artigos científicos, buscando métricas simples para tratar tais questões.

Outra questão que se colocou durante a organização foi relativa à dificuldade de se encontrar conteúdo aberto. A busca por artigos acadêmicos gratuitamente disponíveis se mostrou muito restrita por questões de direitos autorais. A partir de tal limitação, a proposta de Educação Aberta e de construção de Recursos Educacionais Abertos se mostrou mais urgente para a construção narrativas pedagógicas hipertextuais que explorem a amplitude e profundidade ampliadas permitidas pelas hiperlinks.

A atividade proposta para estimular a pedagogização do papel autoral do aluno, embasada na hipótese de estar havendo uma expansão do papel de configuração narrativa do leitor a partir das tecnologias de pesquisa e leitura disponíveis na *Web*, recupera as questões de legitimidade do conhecimento que nortearam a construção do *Sugestões para organização do caderno* e as coloca em debates com os alunos. Abrir o debate na fase de *Seleção de temas* com os alunos foi a estratégia utilizada para estimular a reflexão de forma mediada sobre as questões teóricas levantadas acerca da legitimidade do conteúdo estudado.

Questões que emergiram acerca da legitimidade de documentários, vídeo-aulas e artigos não-acadêmicos serviram para fixar de forma mais específica as fronteiras do que poderia ser considerado conhecimento válido. As métricas que emergiram de tais debates estabeleceram na presença de referência acadêmica o critério para validação de vídeos, artigos de blogs e podcasts.

O debate de tais temáticas com os alunos aponta para possíveis estratégias de superação de questões epistemológicas que se colocam para a construção do currículo escolar. Tais propostas de aplicação da articulação teórica realizada ao longo desta pesquisa, no entanto, são realizadas de forma exploratória e carecem de aprofundamento empírico. A condução da etapa de construção autoral dos alunos se deu em uma fase de isolamento social, na qual o engajamento dos alunos em atividades escolares sofreu impactos muito negativos. Isso levou a escolha de não utilizar neste trabalho a produção dos alunos como objeto de análise.

Por fim, nesta pesquisa apostamos na potencialidade da construção de articulações teóricas interdisciplinares que tratam a interpretação do currículo escolar frente às novas modalidades de leitura e configuração narrativas abertas. Tais propostas aqui sintetizadas em torno da *totalidade em narrativas hipertextuais*, de *narrativas escolares e abertas* e do conceito *aluno-autor*, não pretendem de forma alguma oferecer um fechamento às questões que emergiram ao longo do trabalho, mas sim (re)afirmar a potencialidade, teórica e prática, de debater de tais perspectivas para se refletir a construção de REA.

5. Conclusão

A construção de uma articulação teórica de campos do conhecimento distintos demanda

um cuidado imenso em relação à transposição conceitual de cadeias de significação tão amplas e densas como as acadêmicas. Dentro dos limites da presente pesquisa, tal proposta de articulação de contextos epistemológicos diferentes implicou em privilegiar o desenvolvimento das leituras possíveis a partir de tais “lentes” buscando possíveis interpretações dos processos epistemológicos que permeiam a leitura e aprendizagem hipertextual. Aplicar tais perspectivas teóricas em atividades práticas de sala de aula revelam que implicações epistemológicas e políticas que se colocam com as novas tecnologias intelectuais disponíveis na internet.

6. Referências Bibliográficas

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. (2014) Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de Web currículos. In: ; Alves, Dom Robson Medeiros, OSB; Lemos, Silvana Donadio Vilela (Orgs.). Web Currículos: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com uso das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital.

Barros, José D’Assunção. (2011) Paul Ricoeur e a Narrativa histórica. História, imagem e narrativas. Rio de Janeiro, n.12, p. 1-26, abr.

Declaração da Cidade do Cabo. (2007) Declaração da cidade do Cabo para Educação Aberta: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos. Cape Town. Disponível em: <http://www.capetowndeclaration.org> Acessado em 20 junho 2020.

Castells, Manuel. (2005) A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra.

Chevallard, Y. (1991) La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Editora Aique.

Dias, Fábio. (2014) Currículo de história na web: uma abordagem discursiva de propostas da educopédia para o ensino de história. Rio de Janeiro, 2014. 181f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

Gabriel, Carmen. (2008) Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em „tempos pós‘. In: Candau, V.M & Moreira, A. F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes.

Gabriel, C. T. (2012) Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. In: Revista Brasileira de História, vol. 32, nº 64.

Gabriel, C. T. e Monteiro, A. M. F.C. (2007) Currículo, ensino de história e narrativa. In: 30ª reunião da ANPED, 2007, Caxambu. 30ª Reunião da ANPED.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2004) Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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

Macedo, E.. (2006) CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder in: Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, PP. 98-113, Jul/Dez.

Macedo, E.. (2003) Currículo e Hibridismo: Para Politizar o Currículo como Cultura. Educação em Foco [UFJF]. Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar./fev.

Reis, José Carlos. (2006) Tempo, História e Compreensão Narrativa em Paul Ricoeur. Locus, vol.12, nº1, jan/jul.caste

Ricoeur, Paul. (2012) Tempo e Narrativa. São Paulo: Editora WMF martins Fontes.

Rozenzweig, Roy & Brier, Steven. (1994) Historians and Hypertext, Is It More Than Hype. AHA Perspectives.

Rossini, Tatiana Stofella Sodré. (2012) RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: práticas colaborativas e políticas públicas. *Revista Teias* 13.30

Rossini, Tatiana Stofella Sodré. (2012) RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: PRÁTICAS COLABORATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS. *Revista Teias*, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 22 pgs., dez. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24288/17267>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

Santos, Andreia Inamorato Dos. (2013) Recursos Educacionais Abertos no Brasil - o estado da Arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inova o. [s.l.] : UNESCO/CETIC.br. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/2012/rea-andreia-inamorato.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2020.

Anexo 1: Sugestão de temas e fontes.

Voto feminino

[A Conquista do voto feminino do Brasil](#)

Populismo

Populismo e trabalhismo no Brasil

Política de massas

Industrialização no Brasil

Estado e industrialização no Brasil

Investimento direto externo e industrialização no Brasil

Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento

Consolidação das leis trabalhistas

O Processo De Elaboração Da Clt: Histórico Da Consolidação Das Leis Trabalhistas Brasileiras Em 1943

Departamento de imprensa e propaganda

O Departamento de Imprensa e Propaganda e a política editorial do Estado Novo (1937-1945)

Brasil na Segunda guerra

As Enfermeiras Da Força Expedicionária Brasileira E A Divulgação De Seu Retorno Ao Lar

Força Expedicionária Brasileira: 70 anos. Uma análise política do processo de negociação, criação e dissolução

Histórias de guerra: a participação da Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial (livro)

Debate sobre o petróleo e a Petrobrás

A questão do petróleo no Brasil: uma história da Petrobrás (Livro)

A criação da Petrobras nas páginas dos jornais O Estado de São Paulo e Diário de Notícias (Livro)

Petróleo E “Nacionalismo” No Segundo Governo Vargas: O Debate Em Torno Da Criação Da Petrobras

A construção de Brasília

Por que construí Brasília (livro)

Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília

A Bossa Nova

Momentos Bossa Nova: arte e modernidade sob os olhares da revista O Cruzeiro

Crise dos governos Jânio Quadros e João Goulart

Varrendo a democracia: considerações sobre as relações políticas entre Jânio Quadros e o Congresso Nacional

Entre o mito e a propaganda política: Janio Quadros e sua imagem pública (1959-1961) (livro)

O Governo João Goulart e o golpe de 1964 : memória, história e historiografia

Pensadores do Brasil

Casa grande e senzala

Uma resenha para Gilberto Freyre

Casa Grande & Senzala. História da recepção

Raízes do Brasil

Resenha de raízes do Brasil

O “Homem Cordial”

Cordialidade e civilidade em raízes do Brasil

As raízes e o futuro do "Homem Cordial" segundo Sérgio Buarque de Holanda

Anexo 2: Sugestões para organização do caderno

1. Contexto

A. Crise de 1929

- Crise econômica

- Crise do Liberalismo

- Ascensão de governos fascistas e do prestígio comunista

- B. 2ª Guerra Mundial (1939-45)

2. Governo no Provisório (1930-34)

A. Centralização política

- Fechamento do legislativo
- Nomeação de interventores para os estados

B. Colaboração entre Estado e Igreja

- Permissão do ensino da religião nas escolas públicas (04/1931)
- Inauguração da estátua do Cristo Redentor (12/10/1931)
- A Igreja Católica torna-se uma importante base de apoio do governo

C. Política Trabalhista

- Busca o apoio e maior controle da classe trabalhadora urbana
- Criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (11/1930)
- Leis de proteção ao trabalhador
 - Regulação do trabalho de mulheres e menores
 - Concessão de férias
 - Limite de 8 horas de jornada normal de trabalho
- Unidade sindical
 - Decreto 19770 (19/03/1931)
 - ◆ Sindicato fica definido como órgão de colaboração com o poder público e é adotado o princípio da unidade sindical por categoria profissional
 - ◆ O decreto foi substituído pelo nº 24694 (12/06/1934), que previa a pluralidade sindical, mas na prática não tem grande impacto.
- Fim do sindicalismo autônomo
 - Organizações operárias autônomas não conseguem se opor ao enquadramento pelo Estado

- Os benefícios trabalhistas eram vinculados à condição de membro do sindicato reconhecido pelo governo, levando ao apoio da base
- Em fins de 1933, os sindicatos haviam se enquadrado na legislação
- Resistência de industriais e comerciantes
- [Populismo e trabalhismo no Brasil](#)

D. “Revolução” Constitucionalista de 1932 (SP)

- Afastamento da elite paulista do cenário político
 - Ausência de uma constituinte
 - Militar pernambucano era o interventor de SP
- Movimento MMDC
 - As mortes dos estudantes Martins, Miragaia, Dráuzio e Camargo tornam-se símbolos do movimento
- Desfecho
 - São Paulo é derrotado mas tem suas demandas atendidas.
 - ◆ Constituinte convocada
 - ◆ Interventor civil e paulista no Estado de SP

3. Período Constitucional

A. A Constituição de 1934

- Estabelece uma República federativa
 - Vargas é eleito indiretamente pela Constituinte
- Nacionalismo econômico
 - Nacionalização progressiva das minas, jazidas minerais e quedas-d’água estratégicas
- Cidadania
 - Voto obrigatório e secreto
 - ◆ Busca combater práticas clientelistas nas eleições
 - Voto feminino (desde 1932)
 - ◆ [A Conquista do voto feminino do Brasil](#)
 - Excluídos

- ◆ Analfabetos, mendigos e praças (militares não oficiais)

- Direitos trabalhistas

- Salário mínimo
- Férias
- Indenização na despedida sem justa causa
- Regulamentação do trabalho das mulheres e menores de idade
- Proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho

B. Cenário político

- O Integralismo

- Fundação da Ação Integralista Brasileira (AIB) (7/10/1932)

- ◆ Ideologia fascista

Anticomunista e antiliberal

- ◆ Lema: “Deus, Pátria e Família”

- Partido cresce tratando de temas conservadores

- ◆ Família, tradição do país, catolicismo

- A Aliança Nacional Libertadora (ANL)

- Fundação da ANL (12/03/1935)

- ◆ Moldes comunistas orientados pela Internacional Comunista, em Moscou

- Aborda temáticas nacionalistas e sociais

- ◆ Nacionalização de empresas estrangeiras, suspensão de pagamento de dívida externa, reforma agrária, garantia de liberdades populares, constituição de um governo popular.

- Lei de Segurança Nacional (04/04/1935)

- Define como crime contra a ordem política e social:

- ◆ Greve de funcionários públicos;

- ◆ A provocação de animosidade de classes armadas

- ◆ Incitação ao ódio entre as classes sociais

- ◆ Propaganda subversiva

- A “Intentona Comunista” (23/11/1935)

- Tentativa de golpe comunista protagonizado pela ANL
 - O golpe fracassou mas tem legitimou o endurecimento do regime
 - ◆ É decretado estado de sítio, que posteriormente é equiparado a estado de guerra (vigente até 06/1937)
 - ◆ É criada a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo (01/1936) ◆
- Criação de Tribunal de Segurança Nacional (11/09/1936)
- Criado, inicialmente, para julgar os participantes da insurreição comunista

• O Plano Coehn

- Plano fictício de uma revolução comunista no Brasil que foi veiculado pela grande mídia oficial como real
 - ◆ É transmitido pela “Hora do Brasil” (30/09/1937)
- O Congresso aprova às pressas “estado de guerra” e a suspensão dos direitos constitucionais por 90 dias
- O Golpe (10/11/1937)
 - ◆ Tropas militares cercam o Congresso pela manhã, impedindo a entrada dos congressistas
 - ◆ Getúlio anuncia um novo regime e uma nova constituição

4. Estado Novo (1937-1945)

A. A Constituição de 1937

• Centralização

- O presidente confirmava ou não o mandato dos governadores
- A Constituição deveria ser submetida a um plebiscito nacional (nunca foi realizado)
- O Parlamento, as Assembleias estaduais e as Câmaras Municipais eram dissolvidos e havia a previsão de eleições legislativas após realização do plebiscito
- O governo estava autorizado a aposentar funcionários civis e militares “no interesse do serviço público ou por conveniência do regime”.

• Corporativismo

- doutrina que considera os agrupamentos profissionais como uma estrutura

fundamental da organização política, econômica e social e preconiza a concentração das classes produtoras em forma de corporações tuteladas pelo Estado.

- A representatividade política deixa de ser realizada através do congresso e passa a ocorrer a partir de órgãos técnicos

B. Política econômico-financeira

- Projeto de industrialização (mantendo o “suporte” ao café)

- ◆ Substituição de importações

A política ganha apoio conforme vai crescendo o risco de outra guerra mundial

- ◆ Incentivo à indústria de base

Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) (1941)

Fábrica Nacional de Motores (1942)

- ◆ Projeto de Nacionalização

- Reforma educacional

- Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)
 - Lei orgânica de Ensino Industrial (01/1942)

C. Política trabalhista

- Reafirma a unidade sindical

- Proibição de greve e *lockout*

- Reforça uma estrutura verticalizada organização sindical, na qual o sindicato fica mais dependente do governo

- Criação do imposto sindical (06/1940)

- ◆ Contribuição anual obrigatória, correspondente a um dia de trabalho, paga por cada trabalhador, sindicalizado ou não.

- ◆ Financiava os sindicatos

- ◆ Figura do “pelego”

- Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) (06/1943)

- Sistematiza e amplia a legislação trabalhista
 - [O Processo De Elaboração Da Clt: Histórico Da Consolidação Das Leis](#)

Trabalhistas Brasileiras Em 1943

D. Propaganda

- Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)(12/1939)
 - Fiscalizava o conteúdo cinema, teatro, imprensa, rádio literatura social e política (censura)
 - A “Hora do Brasil”
 - Programa diário de rádio que tratava questões de interesse público.
 - Propaganda das obras do governo
 - ◆ O Departamento de Imprensa e Propaganda e a política editorial do Estado Novo (1937-1945)
- Política de massas
 - Comícios de 1º de maio (dia do trabalhador)
 - ◆ Grandes cerimônias em estádios de futebol onde Vargas discursava e apresentava uma nova lei trabalhista.
- Nacionalismo
 - Busca apagar identidades regionais
 - Exalta o brasileiro como um povo trabalhador
 - Insere elementos afro-brasileiros na identidade nacional
 - ◆ Samba, capoeira

5. Política externa

A. Segunda Guerra Mundial

- Política internacional “pendular”
 - postura de barganha com países liberais e fascistas.

B. Política de Boa Vizinhança

- Aproximação estadunidense de países da América Latina

C. Alinhamento aos Aliados

- Brasil se alinha aos Aliados após a entrada dos EUA na Guerra
 - As Enfermeiras Da Força Expedicionária Brasileira E A Divulgação De Seu Retorno Ao Lar
 - Força Expedicionária Brasileira: 70 anos. Uma análise política do processo de negociação, criação e dissolução
 - Histórias de guerra: a participação da Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial (livro)

- Brasil ganha incentivos econômicos e ganha o financiamento para construção de uma gigantesca siderúrgica, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) (1942)
- Os americanos instalaram bases aeronavais ao longo da costa Norte-Nordeste brasileira.

6. Economia

A. Tem início a industrialização

- Criação de indústrias de base
- Política de substituição de importações

B. Foco no crescimento da indústria nacional

- [Estado e industrialização no Brasil](#)
- [Investimento direto externo e industrialização no Brasil](#)
- [Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento](#)

7. Crise do Estado Novo

A. A guerra contra o nazifascismo causou desgaste a Vargas em função da contradição de lutar contra o totalitarismo e manter a ditadura do Estado Novo.

B. Queremismo

- Movimento que demandava Vargas na Constituinte de troca de regimes ●
- Frente a possibilidade de continuidade da centralidade política de Vargas, o regime é terminado antecipadamente

8. Pensadores do Brasil no período

A. Casa grande e senzala

- [Uma resenha para Gilberto Freyre](#)
- [Casa Grande & Senzala. História da recepção](#)

B. Raízes do Brasil

- [Resenha de raízes do Brasil](#)

C. O “Homem Cordial”

- [Cordialidade e civilidade em raízes do Brasil](#)
- [As raízes e o futuro do "Homem Cordial" segundo Sérgio Buarque de Holanda](#)

Período Democrático (1945-64)

1. Contexto

-
- A. Guerra Fria
 - Guerra da Coreia (1950-53)
 - Revolução Cubana (1959)
 - 2. Partidos Nacionais
 - A. União Democrática Nacional (UDN)
 - Liberalismo econômico
 - Antiestadismo e Antivarguismo
 - B. Partido Social Democrático (PSD)
 - Elites regionais, funcionários do Estado
 - C. Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
 - Massas sindicais
 - Trabalhadores urbanos
 - Máquina sindical
 - 3. Gov. Dutra (1946-51)
 - A. Se alinha aos EUA (PCB se torna ilegal)
 - B. Constituição de 46
 - Democrática
 - Mantém direitos trabalhistas, mas também mantém proibição de greve
 - 4. Gov. Vargas (1951-54)
 - A. Getúlio tem sérias dificuldades de governar em função da forte oposição da crise econômica
 - Crise inflacionária
 - B. Bipolaridade política
 - Questão da Petrobrás
 - [A questão do petróleo no Brasil: uma história da Petrobrás \(Livro\)](#)
 - [A criação da Petrobras nas páginas dos jornais O Estado de São Paulo e Diário de Notícias \(Livro\)](#)
 - [Petróleo E “Nacionalismo” No Segundo Governo Vargas: O Debate Em Torno Da Criação Da Petrobras](#)
 - C. atentado da Rua Toneleros
 - D. Suicídio
 - O varguismo se fortalece
 - E. Governo Café Filho (1954-55)

- Instrução 113 da SUMOC
 - Estimula a industrialização
 - permitiu a importação de bens de capital à taxa “livre” de câmbio por investidores estrangeiros
 - Golpe preventivo (1955)
5. Gov. Kubitschek (JK)(1956-61)
- A. Plano de Metas “50 ano em 5”(desenvolvimentismo)
- Salto industrial (tripé econômico)
 - Financiamento público, privado e internacional
 - Modelo rodoviário
 - investe em infraestrutura e garante mercado para indústrias automobilísticas)
- B. Construção de Brasília
- Questões das fronteiras e de estabilidade na capital
 - Muitos empréstimos
 - Metáfora do desenvolvimento
 - [Por que construí Brasília \(livro\)](#)
 - [Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília](#)
- C. Bossa Nova
- [Momentos Bossa Nova: arte e modernidade sob os olhares da revista O Cruzeiro](#)
6. Gov. Jânio Quadros (1961)
- A. Pauta conservadora e uma estética popular
- “Varre, varre, vassourinha...”
 - [Varrendo a democracia: considerações sobre as relações políticas entre Jânio Quadros e o Congresso Nacional](#)
 - [Entre o mito e a propaganda política: Janio Quadros e sua imagem pública \(1959-1961\) \(livro\)](#)
 -
- B. Crise herdada de JK
- C. Tenta uma política externa independente
- Fica isolado politicamente

D. Renúncia

7. Gov. João Goulart (1961-64)

A. Líder sindicalista

B. Crise Sucessória e Campanha da legalidade

- Uma cúpula militar toma o poder em 61 para impedir que João Goulart assumisse
- O Governador do Rio Grande do Sul lidera uma campanha para que se cumprisse a constituição
- O grande apoio pela manutenção da ordem jurídica fez com que se instalasse um regime parlamentarista temporário, que reduzia os poderes presidenciais

C. Parlamentarismo e presidencialismo

- Plebiscito de 1963
- Foi escolhida a volta do presidencialismo

D. Reformas de Base

- reformas estruturais propostas pela equipe de Jango. Estas incluíam os setores educacional, fiscal, político e agrário.
- A o anúncio é realizado no Comício da Central (08/03/1964)

E. Sociedade polarizada

- Marcha da Família com Deus pela Liberdade (19/03/1964)

F. Golpe militar

- “Correntes” de pensamento Militares
 - Escola da Sorbonne (“castelistas”)
 - Linha-dura
- [O Governo João Goulart e o golpe de 1964 : memória, história e historiografia](#)

Anexo 3: Orientações para a pesquisa autoral

Meus queridos, o trabalho bimestral será fazer uma pequena pesquisa histórica e redigir um texto sobre a mesma. Com isso busco colocar vocês em contato com a produção de narrativas históricas.

Recorte temporal:

o tema é restrito ao período que vai de meados do século XIX até o ano de 1929.

Objetivo do seu trabalho:

Vocês devem escolher uma pergunta para responder ou uma hipótese para testar. O que vocês gostariam de verificar historicamente?

Escolhendo o objeto de estudo:

Para escolher o que estudar com mais facilidade, vamos trabalhar com conceitos da micro-história, que é uma corrente historiográfica que defende uma delimitação temática muito específica por parte do historiador, visando o entendimento das especificidades históricas no plano “micro”. É aconselhável o estudo de episódios pontuais da História ou de biografias.

Fazendo a pesquisa:

A pesquisa deve ser feita a partir de fontes históricas, ou seja, legitimados pelo campo científico. É recomendada a busca de artigos acadêmicos (usar o Google Acadêmico) sobre o tema escolhido. Blogs e vídeos podem ser utilizados, mas seu trabalho deve conter pelo menos uma fonte acadêmica.

Escrevendo o texto:

É recomendado que o texto seja escrito em uma página em branco e sem o uso de ferramentas de cópia e colagem para maior desenvolvimento da sua capacidade de escrita.

Requisitos textuais:

- Cabeçalho
- Título
 - Texto mínimo de 4500 caracteres sem espaço
- Referências
 - Pelo um artigo acadêmico na referências bibliográficas
 - Utilizar conteúdo disponível gratuitamente
 - Apresentar os *links* dos conteúdos utilizados como referência

Não será admitido plágio.

Divirtam-se
Fábio Dias