

DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA: VÍNCULOS, CURRÍCULOS E DEBATES

FROM HISTORY OF EDUCATION TO HISTORY TEACHING: LINKS, CURRICULUM AND DEBATES

DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: VÍNCULOS, CURRÍCULOS Y DEBATES

Raquel Freire Bonfim¹

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Cintia Borges de Almeida²

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Resumo

Este trabalho propõe reflexões sobre os princípios fundamentais do ensino de história previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outro lado, o ensino de história da educação nos cursos de licenciatura plena. Para tal, debruça-se sobre pontos estratégicos da BNCC e analisa, em seguida, a ementa da disciplina “História da Educação” da Universidade Estadual de Santa Cruz – nos cursos em que ela compõe o currículo - um exame pertinente à área de atuação na qual nos inserimos. O pressuposto defendido é que as mudanças ocorridas nesse último campo podem apontar caminhos para a efetivação de um ensino de história crítico e reflexivo nas etapas do Ensino Fundamental, auxiliando na proposição de novos temas para a sala de aula que valorizem a diversidade, a pluralidade - aspectos democráticos da educação a partir do entendimento da função da escola pública em nossa sociedade.

Palavras-chave: História da Educação; Ensino de História; Ensino Fundamental; Ensino Superior.

Abstract

This work proposes reflections about fundamental principles of history teaching provided for in the National Common Curricular Base (BNCC) and, still, history of education's teaching at undergraduate courses. To do this, focuses on strategic points of BNCC and analyzes, then, the syllabus of History of Education subjects at Universidade Estadual de Santa Cruz - in the courses which it makes up the syllabus - an analysis relevant to the area of activity in which we find ourselves. The assumption defended is that the changes that occurred in this last field can indicate ways for the implementation of critical and reflective history teaching in middle school, being able to assist in proposing new themes to the classroom that value diversity and plurality - democratic education aspects from the stand of public education's function

¹ Licenciada em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Discente do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PPGE/UESC). Bolsista PROBOL/UESC. Integrante do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6190861481117335> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7106-4878> E-mail: raquelfreire31@gmail.com

² Doutora em Educação (ProPEd/UERJ). Docente permanente e coordenadora do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED/UESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5863561562897294> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8084-9888>. E-mail: cbalmeida@uesc.br

in our society.

Keywords: History of Education; History Teaching; Middle School; University Education.

Resumen

Este trabajo propone reflexiones sobre los principios fundamentales de la enseñanza de la historia establecidos en la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y, por otro lado, la enseñanza de la historia de la educación en los cursos completos de grado. Para ello, se examinan puntos estratégicos de la BNCC y, a continuación, se analiza el plan de estudios de la asignatura «Historia de la Educación» en la Universidad Estatal de Santa Cruz -en los cursos en los que conforma el plan de estudios-, examen pertinente para el ámbito de actividad en el que nos movemos. Se parte del supuesto de que los cambios producidos en este último campo pueden marcar el camino hacia la implantación de una enseñanza crítica y reflexiva de la Historia en las etapas de Educación Primaria, contribuyendo a proponer nuevas temáticas para el aula que valoren la diversidad y la pluralidad, aspectos democráticos de la educación basados en la comprensión del papel de la escuela pública en nuestra sociedad.

Palabras clave: Historia de la Educación; Enseñanza de la Historia; Educación Primaria; Enseñanza Superior.

INTRODUÇÃO

Estudando as transformações que ocorreram no campo da História da Educação durante as quatro últimas décadas, podemos notar uma quebra de paradigmas naquilo que se refere a sua epistemologia. Antes centrada nos processos formais de educação, lidando, preferencialmente, com os documentos oficiais – produzidos pelas esferas de poder –, escamoteava as diversas outras iniciativas de formação humana que tiveram lugar na história das sociedades.

Cláudia Alves (2017), abordando essas mudanças, aponta sua relação com as reformulações ocorridas nas ciências humanas e sociais entre as décadas de 1970 e 1980. Aglutinando teorias e métodos das áreas de história, sociologia, antropologia, entre outras, a história da educação foi impactada pelo movimento de renovação que essas disciplinas vivenciaram.

Desse modo, a autora afirma que, após a transformação no bojo dessas áreas de conhecimento, o campo da História da Educação assume, atualmente, “dois grandes compromissos [...]: um primeiro, relativo aos processos de escolarização [...]; um segundo, referente às práticas pedagógicas que incorporam [...] [a] participação dos sujeitos [...]” (Alves, 2017, p. 26).

Não obstante, é um fato reconhecido que nem sempre as inovações produzidas academicamente têm a capacidade imediata de afetar os currículos das instituições educativas. Pensamos que é necessário esforçarmo-nos em questionar essa defasagem, a fim de melhor compreender os limites e potencialidades de nossa ação na articulação entre a pesquisa em história da educação e seu ensino, visto que esse fundamento



desempenha papel relevante na identidade profissional dos futuros professores e na sua compreensão do campo onde atuarão. Ademais, acredita-se que o ensino de história pode se beneficiar dessas transformações, de modo a efetuar uma educação histórica pautada no pensamento crítico, em reflexões profundas a respeito do entorno social e em perspectivas que valorizem a diversidade.

Pensando que o processo de escolarização, desde a educação básica até o ensino superior, deve pautar-se em uma perspectiva de educação dialógica, precisamos reconhecer que, essa mesma expectativa de formação humana, esbarra, como demonstra Antônio Vilas Boas (2024), em “uma cultura escolar e acadêmica forjadas historicamente e baseadas em visões que separam, fragmentam e dividem os processos de ensinar e aprender em partes, desvinculando-as do seu todo” (p. 3). Entrevistando graduandos na Universidade do Estado da Bahia, o autor percebe que prepondera, da parte dos discentes, uma visão tradicional sobre a construção do conhecimento em sala de aula; visão onde o professor é representado como o detentor do conhecimento e o aluno é colocado como mero receptor. É essencial, para o questionamento dessas representações, que ensejam práticas de ensino e relações na tessitura do saber, unir o que se fragmenta em uma visão de ciência positiva, usando para tal o ensino como pesquisa (Vilas Boas, 2024).

Tendo em vista tais pressupostos, o objetivo deste trabalho é propor reflexões sobre os princípios fundamentais do ensino de história previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outro lado, conectar essa análise com as considerações a respeito do ensino de história da educação. Metodologicamente, procede-se com o estudo das ementas das disciplinas dessa última área na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), contexto de atuação que nos é próximo; em seguida, debruça-se sobre pontos estratégicos da BNCC.

Os resultados demonstram contradições entre as concepções historiográficas proclamadas e a distribuição dos conteúdos substantivos para a aprendizagem de história na educação básica e, por outro lado, mudanças importantes no ensino de história da educação na universidade, a partir de 2019.

O pressuposto defendido neste estudo é que as mudanças ocorridas nesse último campo podem apontar caminhos para uma aprendizagem histórica crítica e reflexiva nas etapas do ensino fundamental, auxiliando na proposição de novos temas para a sala de aula que articulam os avanços no campo da pesquisa com o exercício docente em torno da perspectiva de educação democrática.



As considerações trazidas neste trabalho resultam de dois movimentos em um continuum de formação: os estudos realizados durante a disciplina de História da Educação ofertada como disciplina optativa da licenciatura em História, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, durante o ano de 2022; e a abordagem da disciplina Currículo e Formação Docente durante o curso do mestrado profissional em educação, na mesma instituição, em 2023. Ambos os momentos têm como fundo formativo permanente a inserção, a pesquisa, as ações de extensão e os estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação.

METODOLOGIA

Movida pela inquietação que lhe causava a situação do ensino de História da Educação nas instituições onde lecionava, a historiadora Ana Luiza Jesus da Costa (2019) debruçou-se sobre a estrutura curricular das disciplinas que, nos cursos de Pedagogia, constituíam-se como matérias da área. Em seu balanço, que incluiu três universidades paulistas (USP, UNESP e Unicamp), Costa (2019), afirma que “prevalece ainda [no ensino de História da Educação] um olhar [...] sobre o mundo ocidental e sobre certa tradição de cultura e educação historicamente produzida nesse mundo” (Costa, 2019, p. 311).

Isso equivale a dizer que uma série de sujeitos e processos sociais permanecem excluídos, marginalizados e/ou estereotipados nas narrativas historiográficas que orientam, tradicionalmente, as estruturas curriculares por ela analisadas, em favor do eurocentrismo e de uma cronologia de cunho positivista (Costa, 2019).

Costa (2019) elenca, então, três problemas principais detectáveis nesse cenário: o conceito de “ocidente” em si; a maneira como se tem contado a história da educação sob a perspectiva dita “ocidental” e, por fim, o predomínio de autores europeus e norte-americanos.

Preocupada em propor soluções para superar esse modelo, a autora sugere revisar as práticas e perspectivas epistemológicas com as quais concebemos a história da educação e, quanto ao seu ensino, de forma mais direta, propõe: “Trabalha[r]mos com [...] os dois grandes eixos de encontros culturais da História da humanidade: [...] o Mar Mediterrâneo e [...] o Oceano Atlântico” (Costa, 2019, p. 322).

A proposta da historiadora nos remete ao estabelecimento de um diálogo no terreno das interações culturais, onde participam todos os sujeitos – europeus, africanos, indígenas – sem negar os processos de dominação, mas reconhecendo-os como partícipes que, influenciando-se mutuamente, ofertaram diferentes visões e projetos de sociedade na



constituição do mundo antigo e moderno.

Admitindo a relevância desse tipo de investigação para reformulações curriculares dos cursos de formação docente, voltamos o olhar para a nossa experiência próxima, cientes de que o formato didático das disciplinas de fundamentos educacionais – como é o caso de História da Educação – incide diretamente nas visões da história e nas concepções que engendram a prática cotidiana de formação de sujeitos que tem lugar na educação básica.

Nessa direção, ao pensar os currículos, estamos problematizando as disputas enfrentadas pela instituição escolar ao sinalizar ou apagar saberes e conhecimentos tidos como privilegiados ou minorizados para a formação discente e docente. Cabe-nos examinar os currículos e sua abordagem, via metodologias e seleções bibliográficas, com considerações às variadas regiões e pluralidade de pesquisa, a serem problematizadas à luz da existência dos múltiplos “Brasis” que, muitas vezes, teve esquecida, negligenciada, marginalizada a diversidade de seus territórios educativos e dos sujeitos que a eles pertencem, ou, não pertencem justamente pela ausência do reconhecimento da pátria cidadã para todos e todas, função também atribuída à instituição escolar; “diversidade não discutida nos livros de história, não incluída na própria história do país idealizado” (Almeida, 2022, p.129).

Tais elementos elencados, podem ou não serem expressos nas construções curriculares. No nosso caso, na disciplina de história da educação e nas possibilidades que ela agrega para o trabalho com o ensino de história, bem como da história da própria escolarização.

Considerando esses aspectos, para o alcance dos objetivos delineados, este estudo pautou-se no procedimento da análise documental, cujos materiais principais provieram das regulações curriculares. O trabalho debruça-se sobre a ementa da disciplina “História da Educação” da Universidade Estadual de Santa Cruz, ofertada, atualmente, em seis licenciaturas como componente curricular, mas com foco de observação a partir dos cursos Pedagogia e História, devido o lugar que ela ocupa nessas graduações. Ato contínuo, dedica-se à normativa atual que estrutura o ensino de história na educação básica, isto é, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto ao segundo procedimento, realizou-se uma revisão bibliográfica sintética sobre o conceito de currículo e suas relações com o poder, a cultura e a ideologia; além do destaque de pontos estratégicos da forma curricular prevista, especificamente, para a área de ensino de história, vinculado ao movimento de análise das ementas das disciplinas de



História da Educação, inicialmente, pelo curso de Pedagogia. A possível desconexão entre os dois procedimentos pode ser dirimida esclarecendo-se que na licenciatura em História, na UESC, não há obrigatoriedade da disciplina História da Educação e, quando oferecida no rol das optativas aos graduandos do curso, o ementário é fundamentalmente o mesmo programa da disciplina componente da grade do 2º semestre de formação de pedagogos(as).

Além disso, precisamos considerar que o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental é conduzido por docentes com formação em Pedagogia. Destarte, os conceitos iniciais de tempo histórico e os primeiros contatos das crianças com certas narrativas em torno da história nacional, são ministrados por esses(as) professores(as), constituindo uma memória específica de aprendizagem que pode basear as relações futuras dos educandos com a disciplina - memória essa com a qual os professores de história precisam lidar.

O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESC: A EXPERIÊNCIA QUE NOS PERTENCE

De acordo com a matriz atual do curso de Pedagogia, implementada em 2013.1 (recentemente atualizada, mas ainda não disponível para consulta), os discentes devem cursar, obrigatoriamente, duas disciplinas que abrangem a área de História da Educação: História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas³, prevista na grade para as turmas de 1º semestre; e História da Educação⁴, destinada aos estudantes do 2º semestre⁵.

Observando as ementas das duas disciplinas mencionadas, percebemos que há uma divisão didática entre o que seria uma história da educação “geral” – dada aos ingressantes – e uma história da educação brasileira – oferecida nos semestres seguintes. Essa estrutura, segundo confirma Costa (2019), é característica de grande parte dos cursos de Pedagogia no Brasil e se verifica, como é esperado, no caso analisado.

Seguindo com a investigação, nos deparamos com as ementas, objetivos e os conteúdos programáticos – isto é, o plano de ensino das disciplinas. Vale ressaltar, antes de prosseguirmos, que, embora a matriz curricular em questão tenha sido implementada em 2013, as ementas de História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas (HPIP) e História da Educação (HED) examinadas, foram revistas e homologadas em plenária departamental

³ Doravante, poderemos usar para representar a disciplina, a sigla HPIP.

⁴ Adiante, nos referiremos a essa disciplina com a sigla HED.

⁵ Essas informações, bem como as que se seguirão a respeito dos programas das disciplinas, estão disponíveis na seção “Documentos” na parte do site eletrônico da UESC correspondente ao curso de Pedagogia. O conteúdo pode ser acessado em: www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/index.php?item=conteudo_documentos.php. Acesso em: 03 out. 2022.



em 13 de março de 2019 e 13 de abril de 2019, respectivamente. Ou seja, houve uma reformulação dos programas que, até as datas indicadas, eram vigentes. Em 2024, houve a aprovação do novo Projeto Pedagógico Curricular. Mais uma vez, ajustes e atualizações foram incorporados às disciplinas. Contudo, o novo documento não está disponível para análise, o que nos impossibilitou de comparar os documentos em processos de transformação.

Dando andamento às análises e percepções por nós alcançadas, de modo geral, compreendemos haver um “descompasso”, também visto por Costa (2019), entre as abordagens bibliográficas cada vez mais críticas e plurais e aquilo que se encontrava nos planos de ensino de história da educação, não se aplicando à recente configuração que têm esses componentes no curso de Pedagogia.

A inclusão dos diferentes sujeitos sociais é um primeiro ponto a ser sublinhado. Vemos, por exemplo, na ementa de HPIP, indicações como “Saberes e aprendizagens de homens e mulheres em diferentes continentes e contextos históricos” e “Os sujeitos da História da Educação” (Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019, nossos grifos). No ementário de HED, seguindo a mesma tendência, encontramos: “os sujeitos da História da Educação: professores, mulheres, crianças, negros e índios nos projetos de sociedade” (Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019).

É interessante perceber em ambas a dimensão da pesquisa como eixo dorsal, incluído em momentos do processo de ensino-aprendizagem planejado, assim como a abordagem da diversidade de práticas e instituições sociais e a perspectiva que analisa a ação dos trabalhadores, associações e movimentos sociais na demanda educativa. A discussão da historiografia da educação presente na elaboração dos objetivos e conteúdos programáticos das duas ementas é outro aspecto fundamental.

Destacamos em História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas (HPIP), a parte do conteúdo programático que se estrutura como o estudo “[das] noções de civilização e cultura a partir dos diferentes mundos ligados pelo Atlântico e pelo Mediterrâneo” (Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019), proposta de reformulação explicitada no trabalho da professora Ana Luiza Jesus da Costa (2019) que, por seu turno, se baseia nos conceitos de Atlântico Negro de Paul Gilroy (2001) e na análise de longa duração de Fernand Braudel (1988) acerca do Mar Mediterrâneo como espaços de trocas culturais.

No conteúdo de História da Educação (HED), notamos o alinhamento às abordagens mais críticas do campo ao nos depararmos com uma organização do programa oriunda do modelo exercitado por Gondra e Schueler (2008) no livro Educação, poder e sociedade no



império brasileiro, uma vez que poderíamos dizer que entre os pontos 4 a 6 dos programas analisados há uma organização em três eixos: as forças educativas; as formas educativas; e os sujeitos da ação educativa.

Em ambos os casos, o que está posto é um esforço de rompimento com a narrativa historiográfica linear, dentro da divisão tripartite da história (Antiga, Moderna e Contemporânea), voltada apenas aos fatos políticos institucionais.

Há ainda que se mencionar em HED, a previsão da abordagem da história da educação local e regional. Quanto a isso, acreditamos ser importante dizer que tal direção pode ser um contributo importante para as pesquisas de história regional, de forma panorâmica. Além disso, consideramos, consoante com Luís Carlos Silva (2013), que a importância de trabalhar a história regional/local é a proximidade estabelecida entre o pesquisador e o objeto, bem como a inserção de sujeitos, antes marginalizados, na narrativa histórica; ademais, matiza o discurso “nacional” por evidenciar as dessemelhanças. Na educação básica, incentiva a valorização dos alunos e da comunidade como sujeitos sociais, assim como estimula a consciência e inserção crítica dos estudantes na realidade em que vivem; cumpre um papel ligado à cidadania, portanto (Silva, 2013).

Enfatizamos, ainda, nossa compreensão sobre “Brasis”, no plural, com significações em torno da diversidade educacional em cada região do nosso país. Pensando os territórios, os sujeitos, as práticas educativas; eles se compõem e existem de uma forma muito distinta em cada um dos locais, em cada grupo social. Para o desafio de falar sobre “Brasis” e sua diversidade, a subjetividade da educação, em diferentes contextos sociais, foi analisada tendo como definição de subjetivo “marcas singulares” que se instalam em prescrições individuais ou de grupos hegemônicos, que acabam se consolidando. No campo histórico-cultural, a subjetividade evidencia a essência humana, mas também, de forma complexa, está diretamente interligada a um conjunto de relações sociais (Vigotsky; Luria, 1996). A perspectiva por nós sinalizada demonstra um arranjo necessário para se conectar formação discente e docente a partir dos conteúdos estabelecidos pelos currículos das disciplinas.

Além das percepções que nos demonstram mudanças na História da Educação, precisamos apontar algumas permanências a serem tensionadas, sendo a principal delas o predomínio dos autores europeus e norte-americanos – indicado por Costa (2019) como o desafio mais complexo a ser superado no ensino de história da educação. As referências bibliográficas dos proponentes das ementas atuais do ensino de história da educação, no curso de Pedagogia da UESC, são bastante plurais e incorporam autores e autoras de



outras realidades históricas e culturais. Ainda assim, se percebe a preponderância dos teóricos do mundo europeu ocidental, o que nos convida a pensar nas estratégias de legitimação e nas dificuldades encontradas por pesquisadores considerados locais de se inserirem na historiografia da educação. Acreditamos, porém, que essa é uma realidade a ser superada aos poucos, demandando a colaboração mútua entre estudantes, pesquisadores e docentes.

O CASO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UESC: QUAL É O NOSSO LUGAR?

Cintia Almeida, Marcelo Silva e Raquel Bonfim (2022), em capítulo de livro recente, pesquisaram as ementas dos cursos de licenciatura nas áreas das ciências humanas e sociais, em busca da compreensão do lugar ocupado pela História da Educação nos currículos de formação docente, bem como dentro da própria instituição de investigação. Naquele momento, a pesquisa incluiu, além da Pedagogia, as licenciaturas em História, Filosofia e Ciências Sociais, nas universidades públicas de todo o país, pois eram os cursos que ofereciam a disciplina em nossa instituição. Hoje, amplia-se também aos cursos de Física e Geografia.

Os números elencados pelos autores mostram uma baixa adesão do curso de Filosofia à inserção da História da Educação em sua grade, em todas as regiões. Na Bahia, a licenciatura que mais demandaria a disciplina seria o curso de Ciências Sociais (Almeida; Silva; Bonfim, 2022). Por um lado, observa-se uma tendência de reconhecimento da importância desse fundamento na formação dos futuros professores, pois, apesar de algumas exceções, a maioria dos cursos a ofertava, quando não como disciplina obrigatória, ao menos como disciplina optativa.

Entretanto, permanece sintomático que, em nossa realidade, o curso de licenciatura em História não tome a dianteira nesse processo. Voltando-nos a instituição da qual fazemos parte, devemos mencionar o fato de que para os licenciandos de História, ela é exclusivamente optativa e somente é disponibilizada em semestres específicos – com frequência flutuável, o que pode sinalizar um “não lugar” ou pouco reconhecimento da função deste fundamento da educação para a formação docente.

Acreditamos que, tal qual defendem Almeida, Silva e Bonfim (2022), “a percepção do volume e a densidade da (in)existência do seu conteúdo [de História da Educação] nos cursos contribuirá para a reflexão sobre os enfrentamentos, diálogos e disputas institucionais travadas” (Almeida; Silva; Bonfim, 2022, p. 25).



Tendo isso em mente, como um exercício de autocrítica quanto ao curso de formação de professores de História mantido pela UESC, precisamos apontar que a ausência da História da Educação na grade curricular obrigatória deste curso revela uma disputa própria à área – fronteira entre a Pedagogia e a História -, mas também pode significar uma lacuna considerável do eixo de formação docente para esses estudantes, futuros professores da educação básica.

Além disso, é preciso reiterar, defende Alves (2017), “não é menor a questão acerca da qualificação da área como área temática da história. [...] [...] é incontestável a existência de uma comunidade de historiadores da educação no campo intelectual brasileiro” (Alves, 2017, p. 17). Desejamos deixar assinalado, também, em diálogo com os nossos colegas historiadores-pesquisadores, que não há uma mera aproximação e apropriação da metodologia da história, como campo estrito, no fazer da história da educação. O que ocorre é mesmo uma identificação, “fruto de intenso trabalho de apreensão dos métodos – em sua acepção mais ampla – que constituem o ofício do historiador. [...] [buscou-se com isso] o tratamento histórico das temáticas relacionadas às práticas educativas” (Alves, 2017, p. 16).

Logo, as operações que realizamos na pesquisa em história da educação são eminentemente históricas e resultam em produtos da historiografia a serem considerados na formação do futuro docente-historiador.

CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE PREVÊ A BNCC?

São fundamentos pedagógicos gerais da Base Nacional Comum Curricular: o ensino por competências, a educação integral, a compreensão do desenvolvimento humano e a superação da fragmentação disciplinar (Brasil, 2019, p. 13-15). Uma leitura atenta do documento mostrará as contradições entre os princípios citados e a forma de organização sugerida pela BNCC para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Por ora, gostaríamos de destacar o primeiro princípio, o ensino por competências, devido a sua centralidade no que se refere aos objetivos de formação que a Base, como um todo, prevê.

A justificativa para sua defesa é colocada nos seguintes termos: é possível inferir o ensino orientado pelo desenvolvimento de competências a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 9394/96) e do fato de outros países já o adotarem, além de ser esse o enfoque das avaliações internacionais (Brasil, 2019). Os artigos 32 a 35 da LDB, mencionados como argumento de legitimação, mencionam “o desenvolvimento da capacidade de aprender” e da capacidade de aprendizagem (Brasil, 1996).



A decisão de interpretar esses princípios como identificadores de uma pedagogia das competências é uma escolha política, não uma simples “inferência”. Para nos auxiliar na compreensão deste fundamento, acompanhamos as considerações de Marise Ramos (2012), a respeito do vínculo entre a pedagogia das competências e a adequação dos sujeitos à realidade do trabalho presente no modo de produção capitalista, marcado pela exploração mais aprofundada e pela instabilidade. Ramos (2012, p. 536) esclarece que:

As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho, outrora determinada pela profissão. [...] uma gestão fundada nas competências encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação (nosso grifo).

Os grifos acima nos levam ao segundo ponto - a perspectiva de comparação por meio das avaliações internacionais. Recorremos a Susan Robertson e a Roger Dale (2017) que nos ensinam: é preciso saber não apenas os números gerados pelas avaliações, mas exatamente o que se está comparando quando falamos da aplicação desses exames, pois, frequentemente, trata-se de scores e não da avaliação do sistema e das metodologias de ensino aplicadas, muito menos das condições em que esse processo transcorre em cada país (Robertson; Dale, 2017).

No que tange ao ensino de história, propriamente dito, são elencados os seguintes processos que deverão ser desenvolvidos como competências/habilidades: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Cada um dos itens é definido especificamente, porém, uma visão retrospectiva da história perpassa a maioria dos conceitos na formulação da BNCC, isto é, uma orientação que vai do presente para o passado - opção frutífera em certas situações (sobretudo, em turmas de adolescentes), porém insuficiente e que se esgota no tratamento de certos temas (Whitaker, 1989). No item interpretação, fala-se da importância de considerar a dicotomia Ocidente-Oriente de forma crítica e a “sequência temporal surgimento-auge-declínio” (Brasil, 2019, p. 400).

Vejamos, no entanto, que da abordagem de história nos anos finais do Ensino Fundamental, destaca-se a forma cronológica de registro como aquela que deve ser privilegiada, em contraposição, inclusive, a um dos princípios gerais, qual seja: “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento [humano]” (Brasil, 2019, p. 14-15). Se a forma cronológica de organizar a aprendizagem histórica não deixa de ser importante no aprendizado da disciplina, também não é possível ocultar que ela é apenas uma entre outras formas de registrar a memória e a historicidade; em última



instância, é um recurso que tem por base a linearidade, contraditoriamente, com as próprias afirmações do documento em análise.

Apontamos também que, embora estejam inseridos os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como história e cultura indígena e de outros povos, essas temáticas permanecem como apêndice a um espaço central: o Ocidente europeu. Interessa notar que a cristandade desempenha, igualmente, uma função de ponto de partida para tratar de outras formas culturais.

Curiosamente, há a inserção do conceito de “Mediterrâneo como espaço de interação”, alusivo aos estudos de Fernand Braudel (Braudel, 1988). A curiosidade advém do fato de que essa noção do mar Mediterrâneo como espaço histórico de trocas culturais é usada para romper com a visão estanque de um desenvolvimento linear dos processos e enfatizar a dinâmica própria desse movimento de intercâmbio entre culturas e realidades diversas (Costa, 2019), entretanto, está metido como categoria no final de uma sequência espaço-temporal delimitada na contramão desses princípios de teorização. Ademais, vale dizer que o conceito de Atlântico Negro de Paul Gilroy (Gilroy, 2001), possuidor de pontos em comum com a proposição de Braudel no que se refere a uma ruptura das abordagens analíticas sob divisões historiográficas tradicionais, foi ignorado. Uma reflexão interessante seria nos perguntar as razões da inclusão de um e a exclusão do outro.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS DE CURRÍCULO EM DEBATE

O currículo é parte do aparelho formal de educação, um documento normativo-prescritivo que apresenta uma série de “conteúdos” e fins de aprendizagem. Essa definição, normalmente, se pauta na teoria pedagógica que orienta os seus formuladores, o que inclui a visão de mundo, de sociedade e de educação que sustentam. Portanto, não é uma construção neutra. Fazendo parte de uma ação deliberada de formação das pessoas, carrega as marcas dos valores culturais da sociedade que o gera e também atua na criação desses valores. Em seu horizonte está a idealização do tipo humano que se quer formar (Silva, 2004).

Uma vez que vivemos no mundo capitalista, dividido em classes, urge considerar que aquela parte de “cultura” selecionada para compor o currículo expressa os conhecimentos, valores e concepção de mundo da classe que consegue impor sua dominação - isto é, a burguesia - e, como dominante, exerce poder sobre o aparelho de Estado. Logo, convém considerar qual parte desse conjunto é ideologia (Apple, 2002; Whitaker, 2003).



O currículo é, portanto, artefato cultural, porque produto e elemento constituidor de um processo de formação humana; e objeto ideológico porque historicamente situado na sociedade capitalista. Não é apenas uma, nem outra coisa e, sim, ambas ao mesmo tempo, expressão de um conflito constante entre opressão e resistência, inserido em uma dinâmica dialética. É um campo conflagrado, um campo de disputa (Silva, 2002).

Tomaz Tadeu da Silva (2004) diz que as teorias do currículo expressam não somente o que ele seria, em realidade, mas o que ele deveria ser. É preciso admitir que, nas últimas décadas no Brasil, o modelo tradicional de currículo teve parte substancial de seu conteúdo alterada, diante das críticas contundentes que denunciaram seu caráter classista, sexista e racista - críticas essas associadas às correntes das teorias curriculares das décadas de sessenta e setenta, bem como às pós-modernas (Silva, 2004). O que a geração educada entre as décadas de noventa e os anos 2000 conhece como currículo, enquanto conteúdo, é bastante diferente daquilo que se vivenciava na década de oitenta, afinal saímos de uma ditadura militar e passamos à redemocratização. As lutas dos movimentos sociais ganharam maior expressividade e a liberdade de não estar (ao menos, não de maneira legitimada) sujeitas a repressão, censura e tortura do Estado. Dessa maneira, ganharam espaço, em processos intensos de debate e mobilização, na legislação educacional.

São bons exemplos que expressam os resultados de uma longa trajetória histórica, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como indígena; a regulamentação da educação indígena bilíngue e intercultural (Brasil, 2003; Brasil, 2008; Gomes, 2012; Bergamaschi; Medeiros, 2010); e uma maior atenção às questões de gênero, incentivadas, principalmente, pelo dispositivo de igualdade da Constituição e por convenções internacionais, sendo, entretanto, urgente ressaltar que apesar da inclusão dessas temáticas, precisamos nos atentar para todas as investidas que têm sido feitas contra seu tratamento na escola, ou seja, as abordagens sobre gênero podem ser incluídas de forma apenas aparente e, frequentemente, em uma situação de tensão e contenção (Reis; Macedo; Aguiar, 2021).

Percebemos, deste modo, que a estrutura desse currículo, embora tenha comportado transformações importantes, ainda é fortemente tradicional. Como lembram Moreira e Silva (2002) seu núcleo central, a disciplinaridade, jamais logrou ser superado, mesmo quando se falam nas pluri, trans ou interdisciplinaridades; para não falar das hierarquizações e práticas outras do ambiente escolar que permanecem fincadas em princípios de discriminação e na inculcação ideológica do capitalismo como forma de vida



em sociedade (Apple, 2002).

Do ponto de vista de uma teoria crítica do currículo e uma concepção de educação emancipadora (Freire, 2018), ainda há uma grande distância entre, de um lado, o que o currículo expressa e como de fato se manifesta no cotidiano escolar; e do outro, aquilo que desejamos que ele seja. Nunca é demais assinalar, entretanto, que nessa relação conflitiva um papel importante é desempenhado pela mediação da práxis pedagógica.

Esses atravessamentos se dão em todos os níveis da educação básica e superior, seja quando falamos de aspectos gerais do fenômeno educativo, seja ao tratar aspectos específicos, setORIZADOS em disciplinas, como é o caso do ensino de história. Diante dessa realidade, precisamos notar que a história não apenas compõe um quadro de dados, conteúdos e habilidades a ser ensinado e aprendido, mas essa didática e a própria ocorrência da educação formal é marcada por uma historicidade própria (Corsetti, 2006), daí a importância de compreender os meandros que compõem a história da educação em nossa sociedade e o lugar que ocupa essa disciplina na formação dos futuros professores - seus desafios e alternativas - e dos próprios estudantes em processo de escolarização inicial. Acreditamos que esse entrelaçamento fortalece projetos pautados no ideal de uma do-discência (Freire, 2011), baseada na autonomia, no olhar investigativo e na emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, pensamos, a história da educação tem uma contribuição específica (e valiosa) a ser dada ao ensino de história. Reflexões como as de Edilânio Macário e Maria Aldejane Silva (2024), baseadas em experiências desenvolvidas na educação básica, têm reiterado que “o espaço que cada aluno ocupa na cena escolar e suas conexões com a realidade vivida no campo da história local é importante para delinear os contornos que permeiam a educação escolar”, que desejamos emancipadora, tanto quanto orientada por uma pedagogia engajada (Macário; Silva, 2024, p. 7). Nessa direção, acreditamos que ultrapassar os limites tradicionais da sala de aula em conexão com a história próxima aos estudantes, se não prescinde do conhecimento e discussão do patrimônio histórico e da memória regional (como vivenciado pelos autores citados), não, necessariamente, precisa transcorrer fora deste espaço. Esse processo de desenvolvimento do pensamento crítico, em bases históricas, pode ocorrer dentro dos muros da escola ao tornar a própria escolarização e as práticas pedagógicas objetos de conhecimento: ser aluno, ser professor, ser diretor, estudar tais e quais matérias – como esses papéis e atividades se constituíram, historicamente? Como a história da própria escola em que se estuda/trabalha expressa e reflete essas transformações? Qual lugar a construção dessa unidade de ensino ocupa nas



mudanças e organização da cidade em que está? Por outro lado, como ela se situa em processos mais globais que atravessaram os séculos precedentes?

Levar docentes e discentes a indagarem de si mesmos dentro do processo de escolarização, em perspectiva histórica, realiza um dos elementos fundamentais para “a emergência dos diálogos, o questionamento dos discursos, a reelaboração textual e o deslocamento de lugares antes tão cristalizados, como o do professor-centro dos saberes e do aluno-ouvinte” (Vilas Boas, 2024, p. 3). Quer dizer, esse elemento fundamental é a capacidade de transformar em problema as inquietações que nos atingem, desnaturalizar as relações sociais experienciadas e tornar passível de investigação mesmo o que é mais próximo e familiar. Nada mais próximo e familiar a estudantes e professores do que essa realidade cotidiana dos processos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste texto, que não encerra o exame e o cruzamento necessários de serem estabelecidos sobre a oferta da disciplina “História da Educação” e a formação discente e docente em consonância com os preceitos da escola plural e democrática, acreditamos ter contribuído com apontamentos que ajudam a delimitar e perceber desafios e perspectivas no ensino de História da Educação, do modo como ocorre em nossa instituição. Entendemos que há muitas disputas institucionais a serem travadas, porém, reconhecemos também que há embates internos a serem considerados no compromisso de produzir pesquisas em História da Educação que se fundamentem em princípios de inclusão e diversidade; que se exercitem, enfim, no desenvolvimento de visões críticas do processo histórico, permitindo o conhecimento mais profundo das formas educativas contemporâneas, incluindo-se aqui, a escola.

Esses embates internos nos falam da necessidade de superar o eurocentrismo, o racismo, a marginalização, as narrativas conservadoras excludentes que, durante muito tempo, formaram a epistemologia da história da educação e que, não obstante os avanços experimentados na produção acadêmica dessa área, ainda deixam resquícios importantes na dimensão do ensino.

De maneira positiva, o estudo empreendido no trabalho apresentado indica que, nas ementas das disciplinas componentes do fundamento de História da Educação para o curso de Pedagogia, há um compasso de convergência, atualmente, entre as renovações do campo e o conteúdo programático planejado para os discentes – comprometido com perspectivas outras acerca da historicidade dos processos sociais e dos sujeitos que os



movimentam.

Por outro lado, encaramos como uma lacuna a ausência da obrigatoriedade da disciplina História da Educação na grade curricular do curso de licenciatura em História, uma vez que, contando a dimensão científica que essa graduação possui, uma tal ausência torna-se mais significativa ponderando-se que é incontornável o fato de que, prioritariamente, ela forma profissionais da educação que atuarão na rede básica, moldando sua ação conforme a percepção histórica que tenham do seu campo de trabalho. Nesse formar-se e nesse fazer-se docente, os fundamentos históricos da educação, como área específica, desempenham uma função muito importante para serem negligenciados nas proposições curriculares.

Para os pesquisadores em Ciências da Educação, definir currículo é uma tarefa que deve priorizar a análise em profundidade, abrangendo as relações de interesse, de poder, de conflitos e negociações, que o cercam, determinam, mantêm e modificam. Do nosso ponto de vista, incide sobre a disposição para debater suas vinculações com determinados projetos políticos e para propor outras maneiras de concebê-lo, bem como, para instaurar práticas que se diferenciem daquelas que referendam o status quo, inclusive, as concepções ideológicas que cercam a profissão docente interna e externamente.

No que se refere ao Ensino de História, acreditamos ser necessário não se limitar apenas com a inclusão descritiva de certas temáticas e conceitos. É preciso notar se, em essência, a forma de inseri-los no currículo da disciplina contesta os cânones tradicionais e abre espaço para o desenvolvimento crítico da consciência histórica. Nesta direção, entendemos que a relação com o campo da História da Educação, pode produzir colaborações significativas a partir da compreensão da história da escola, dos seus métodos pedagógicos, dos seus sujeitos e das suas práticas educativas; aspectos a serem incorporados ao currículo da Educação Básica. Além disso, precisamos inscrever em nossa prática outras formas de subverter o currículo oficial cada vez que ele não atenda ao interesse da maioria - inegavelmente, a classe trabalhadora.

Concluimos, reafirmando que analisar o currículo e o ensino de história e da história da educação não deve se realizar como um cemitério dos vivos (Silva, 1989), mas como a vida em ação contra a dominação, pedindo a atitude de irmos além das aparências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Borges de; SILVA, Marcelo Gomes da; BONFIM, Raquel Freire. Práticas e teorias sobre História da Educação: a (in)existência de uma disciplina nos currículos dos cursos de formação docente. *In*: ECAR, Ariadne; BARROS, Surya Pombo (org.). **História**



da Educação: formação docente e a relação teoria-prática. São Paulo, FEUSP, 2022, p. 19-41.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. “O mundo não foi feito em alfabeto”: os usos da educação para os sentidos da independência. *In*: LIMEIDA, Aline de Moraes (org.). **História da educação e projetos de Brasil no processo de independência**. Curitiba: Appris, 2022, v. 01, p. 129-150.

ALVES, Cláudia. Diálogos atuais na pesquisa em história da educação. *In*: LINHALES, Meily Assbú; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). **Diálogos da história da Educação**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017, p. 13-38.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Palácio do Planalto. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Palácio do Planalto. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Palácio do Planalto. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 17 jun. 2023.

BRAUDEL, Fernand. **O espaço e a história no Mediterrâneo**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIREvista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. “Porque vocês não sabem do lixo ocidental”: ensino de história da educação e a “questão do outro”. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 305-332, jan./jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



GILROY, Paul. **O atlântico negro**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, José Gondra; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MACARIO, Edilânio Rodrigues; SILVA, Maria Aldejane Lopes. Vivências no ensino de história: reflexões e possibilidades em 2023, Crato/CE. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, Manaus – AM, v. 9, n. 2, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/13663/9493>. Acesso em: 27 de nov. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 533-537.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MACEDO, Dinalva de Jesus Santana; AGUIAR, Samara Gomes. Gênero e currículo: tensões e contenções de um conflituoso relacionamento. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru - PE, v. 4, n. 13, p. 48-71, mai./ago. 2021.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparando políticas em um mundo em globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, pp. 859-876, jul./set. 2017.

SILVA, Luís Carlos Borges. A importância do estudo de história regional e local na educação básica. *In: XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2013, Natal. Anais [...]*. Natal, 2013, 11p. Disponível em: <https://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 03 out. 2022.

SILVA, Marco. A vida e o cemitério dos vivos. *In: Repensando a História*. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1989, p. 15-24.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOSTKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996 (Trabalho original publicado em 1930).

VILAS BOAS, Antonio. Ensino com pesquisa: um exercício teórico-prático. **Revista Amazônida**, Manaus – AM, v. 9, n. 2, p. 1-11, 2024. Disponível em:



<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/13662/9492> Acesso em: 27 nov. 2024.

WHITAKER, Dulce. A História estudada a partir do presente: uma experiência didática. *In*: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1989, pp. 118-126.

WHITAKER, Dulce. Cultura X Ideologia: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? *In*: SOUZA, Eliana Maria de Melo; CHAQUIME, Luciane Penteadó; LIMA, Paulo Gilberto Rodrigues de (org.). **Teoria e Prática nas Ciências Sociais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003, pp. 13-35.

Artigo recebido em: 16 de novembro de 2024.

Aceito para publicação em: 11 de dezembro de 2024.

Manuscript received on: November 16th, 2024.

Accepted for publication on: December 11st, 2024.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

