

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: DESDOBRAMENTOS DE UM CAMPO DISCIPLINAR (1990 a 2003). Elaine Rodrigues - UEM¹. Eixo 2: História da Profissão Docente e das Instituições Escolares.

As reflexões que aqui apresento tencionam integrar os estudos que aglutinam seus interesses acerca dos Campos Disciplinares, da História das Disciplinas ou da História do ensino desta ou daquela disciplina buscando descrever, interpretar e analisar as conexões entre currículo e História da Educação, enfatizando seus desdobramentos no Ensino de História, localizada está a pesquisa no Estado do Paraná.

Este artigo apreende como objeto de análise o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, editado e assumido oficialmente pela educação fundamental em 1990, com destaque para os pressupostos teóricos norteadores do Ensino de História e suas relações com o Ensino de História da Educação veiculado por meio de Cursos de Especialização ofertados pelo Departamento de Educação² da Universidade Estadual de Maringá-Paraná, que configuram formação continuada de professores.

Objetivo evidenciar que estas propostas estejam elas projetadas na forma curricular, como no caso do Ensino de História ou sistematizadas em programas disciplinares³ como em História da Educação, possibilitam discernir o que está sendo culturalmente selecionado para o conhecimento de professores e alunos. Compreendo currículos ou programas disciplinares como dispositivos que por seu caráter de oficialidade tendem a gerar “verdades históricas” acerca de saberes que por sua vez legitimam posturas e passam a constituir referências para o pensar e o agir no âmbito das instituições escolares. “A questão principal é: a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história”, é o que adverte Veiga-neto. (2003, p.96).

¹ Professora Doutora do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá-PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a História dos Campos Disciplinares. E-mail: elainerodrig@terra.com.br

² Este departamento foi dividido em dois no ano de 1988. Passou-se então a denominar Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Teoria e Prática da Educação, ambos responsáveis pelo Curso de Pedagogia.

³ A utilização do conceito está subsidiada pelas formulações de Ivor Goodson (1995) e André Chervel (1992). A referência Brasileira que ampara a definição de disciplina da qual me aproprio é de Circe Maria Bittencourt (1998).

Tomar currículo ou programas disciplinares como fontes possibilita romper com a teorização que define currículo como uma questão técnica ou ainda como um receituário para a organização formal da escola, por meio da qual, se chegaria mais facilmente a apropriação de um sujeito idealmente constituído, reproduzindo a lógica filosófica moderna. A densidade teórica para o rompimento interpretativo que busco evidenciar encontra amparo nas reflexões categorizam currículo escrito como aquele que “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. (GOODSON, 1995, p. 21).

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e os programas disciplinares são uma possibilidade de estudos acerca dos espaços internos e externos à escola. Externos porquanto, afirma Goodson (1995, p.17), “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Inegavelmente “portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem” (BITTENCOURT, 1998, p.128). A produção do currículo como artefato da educação escolarizada é negociada e reproduzida, denota o estabelecimento público de normas que direcionam o fazer programático das disciplinas escolares adentrando o âmbito interno, portanto.

Do Currículo Básico seccionamos a proposta para o Ensino de História porque a identifico como um campo autônomo e norteador de todo o documento. Ganhou especial destaque, foi tomado à época como “um aliado⁴ consciente do compromisso político do professor, que socialmente deveria objetivar com o ato educativo a igualização dos homens”.(RODRIGUES, 2004, p. 57).

⁴ Outros documentos do período, também editados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, destacam o Ensino de História como um aliado no processo de redemocratização da nação. Cito a título de exemplo - PARANÁ. **Projeto Pedagógico: 1987-1990**. Curitiba: SEED, 1987. E ainda, PARANÁ. **Políticas da SEED-PR: fundamentos e explicitação**. Curitiba: SEED, ago., 1983.

As autoras da proposta para o Ensino de História estabelecem considerar, como pressuposto, para a elaboração dos conteúdos de História de 1º Grau⁵ que um “simples reordenamento, um arranjo novo de conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido”. (PARANÁ, 1990, p.81). A afirmação é justificada na declaração de uma nova meta em relação à disciplina de História e para isto defendiam uma “necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de história”.(PARANÁ, 1990, p.81).

O texto documental elucidava que a renovação pretendida não se vinculava a “História dos vencidos ou da História dos vencedores, mas da História da relação travada entre um e outro”. (PARANÁ, 1990, p.81). A frase denota uma tomada de posição em defesa de uma vertente interpretativa que se torna preponderante no Paraná, mas não hegemônica⁶. Esta opção teórico-metodológica para formulação curricular que norteia a proposta para o Ensino de História estrutura-se por uma matriz filosófica materialista de interpretação da realidade por este motivo afirma que pretende fixar suas bases interpretativas nas “relações entre um e outro”.

O trabalho com esta teoria reforçaria, por princípio, a consciência de classe social, de pertencimento a uma das que compõe o cenário social. O trabalho com a denominada “relação” significava conhecer o movimento de luta entre elas e de posse deste ferramental o aluno poderia então se engajar em um movimento de transformação social. Discurso este que à época, em meio a um universo de redemocratização social, de finalização do período ditatorial, foi amplamente aceito e divulgado. Segundo Nunes (1996, p. 70) grande parte do que se escreveu nas décadas de 80 e 90 foi uma contribuição de professores ligados aos cursos de pós-graduação em educação que optavam predominantemente pelo materialismo histórico como paradigma analítico para a sociedade.

⁵ 1º Grau: denominação utilizada à época para designar o que hoje identificamos como Ensino Fundamental.

⁶No ano de 1992, dois anos depois da edição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em uma nova gestão governamental, publica-se o texto – Paraná Construindo a Escola Cidadã - que tal como a recomendação anterior pretendia-se representar uma inovação para a organização escolar. O conteúdo deste novo referencial difere do anterior assumindo uma outra base interpretativa para os problemas educacionais. Mas é importante esclarecer que o documento de 1990 ainda está oficialmente em vigor no Paraná, ainda que tenha sido “esquecido” por algumas gestões.

Conceituar os elementos essenciais da mudança pretendida era uma prioridade, segundo as idealizadoras do projeto, explicitar quais seriam os elementos da renovação, “seus princípios, temas, objetos e métodos para que se pudesse entender a “forma da História”, isto é, apreender de modo crítico os princípios que possibilitam a construção da História como ciência”. (PARANÁ, 1990, p.82).

A explanação acerca dos princípios teórico-metodológicos foi apresentada em três itens considerados essenciais, os quais são: 1. Entender a História como o devir do homem. 2. A História é o produto da prática concreta do homem. 3. A História é um processo.

O primeiro ponto pressupõe a História como produto da ação de todos os homens, do conjunto da humanidade. O conceito de trabalho é considerado central e deveria ser entendido como um processo de atividade por meio do qual o homem desenvolve a si mesmo, tornando-se de sujeito sua própria História. (PARANÁ, 1990, p.82).

O segundo princípio permite nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas têm de original e de comum com as outras, ao mesmo tempo diferentes. Procura-se resgatar a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmene, por suas causas e conseqüências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes. É o princípio que permite a visão de totalidade. (PARANÁ, 1990, p.82)

E o terceiro e ultimo elemento aponta para a necessidade de conhecer a História como processo, significa estudá-la em seu movimento contínuo dinâmico, total e plural. (...) O objetivo é estudar a vida das sociedades em seus vários aspectos. Assim pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade”. (PARANÁ, 1990, p.82)

A nova meta manifesta na proposta pretendia romper com a organização dos conteúdos que, até então, atendiam uma lógica que supunha que a “História era composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, encadeados pela narrativa”. Esta tentativa de inovação intentava romper com uma cronologia “linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-história aos nossos dias”.(PARANÁ, 1990, p.81).

A crítica mais severa feita pelas idealizadoras da proposta curricular para o ensino de História editada em 1990, pautava-se no entendimento de que “Estudar História parec[ia] ser uma atividade que exig[ia] muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, aprender explicações genéricas e já empacotadas para o consumo. (PARANÁ, 1990, p.81). Analisando a proposta paranaense que pretendia “repensar os conteúdos básicos das disciplinas no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área de conhecimento” (PARANÁ, 1990, p.8), destaco o entendimento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná acerca da possibilidade de permitir que a maioria da população pudesse dominar a soma de conhecimentos já acumulados através dos tempos, para que todos pudessem, juntos, se incumbir de criar uma nova sociedade. O enfoque estava no conteúdo a ser trabalhado. Especificamente relacionada ao campo disciplinar da História, a proposta paranaense propunha-se a desenvolver um trabalho em que ensinar História fosse sinônimo de educar os jovens para serem críticos, capazes de participar, capazes defenderem sua classe social.

Esta proposta é uma tentativa de descartar o componente conservador incorporando nos programas de História uma perspectiva mais comprometida com a participação, por meio de um discurso, que pretendia trabalhar com conteúdos mais significativos à sociedade. Os significados são construídos, e essa significação não é desarticulada dos interesses que a compõem e propõem. No final do século XX as renovações curriculares objetivaram fornecer à escola subsídios para que esta formasse o seu educando “criticamente”. Projetava-se na proposta para o Ensino de História uma educação eivada de conteúdos sociais. (RODRIGUES, 2004).

O segundo documento tomado à interpretação é o Programa Disciplinar de História e Filosofia da Educação estruturado e ministrado para atender Cursos de Especialização ofertados pelo, então, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá. Esse trabalho de formação de professores teve início em 03/1986 e finalizou-se em 11/1988, sua área de concentração era Fundamentos da Educação. Concomitante a ele ofertou-se, por meio de um convênio celebrado entre a Universidade e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campo Mourão/PR, um outro curso que teve seu início em 07/86 e encerrou-se em 03/89, o mesmo conteúdo de História e Filosofia da Educação fazia parte da estrutura curricular listada o que demonstra a aceitação e a difusão desta forma de conceber a disciplina não só na comunidade local bem como na região.

(RESOLUÇÃO nº 198/85). Somam-se a estes mais cinco cursos que mantiveram a mesma perspectiva teórico-metodológica para estruturação da disciplina em questão.

A disciplina História e Filosofia da Educação prioriza na seleção de seus conteúdos uma organização programática que assinala temas tais como:

E os homens tornaram-se “iguais” no mundo (do trabalho); Os direitos do homem dos direitos dos cidadãos ; O movimento existe (a história existe) e se reduz ao método; O método na história ; A história “termina”, a ciência se parcializa e o método se torna “positivo”; A solução para a cultura burguesa: a tragédia e o mito; A história e a estória de cada um; A filosofia retorna como complexidade lógica; Nem capitalismo, nem socialismo. O produto dos homens domina os homens. (PROCESSO 1161/85, p. 106).

A bibliografia embora não descreva o nome dos livros que serão efetivamente sugeridos para leitura lista os seguintes autores: ADAM SMITH, COMTE, AHABERMAS, HEGEL, MARX, NIETZSCHE, ROUSSEAU, SARTRE, WITTGEWTEIW e grifa em nota que todos os textos foram publicados pela coleção Os Pensadores da Abril-Cultural. (PROCESSO 1161/85, p. 107)

A rigor temos duas instâncias de produção do conhecimento uma no nível superior de ensino – Programas disciplinares de História e Filosofia da Educação, a outra no padrão fundamental – Currículo Básico do Paraná. Embora em níveis educacionais distintos o discurso que veiculam é o mesmo. A ênfase está na formação do cidadão crítico, quer seja para ocupar socialmente o lugar de professor ou de aluno. Ensinar por meio dos textos dos “pensadores” os temas listados implicava em fornecer ao futuro professor o ferramental teórico que o currículo básico evidencia como “renovador”. Aqui reside a aproximação possível de ser estabelecida entre estas fontes.

A organização do conteúdo disciplinar por ordenação temática expressa uma tentativa de inovação, o não estava sendo dito para o estudo de história da educação que se amparava em marcos cronológicos e geográficos, a tentativa era, por meio da complexidade dos temas que envolvem a filosofia e amparando-se na teoria materialista evidenciar a educação como expressão da correlação de forças advinda da luta de classes. O entendimento do processo educacional era concebido como uma decorrência das análises

interpretativas que levavam ao centro do conhecimento as relações de trabalho, entendido pela teoria materialista como processo de atividade humana em que o homem desenvolve a si mesmo. (PROCESSO 1161/85).

Estes Programas são expressivos por muito bem representarem os anseios relacionados à formação de professores, no período marcado pelo fim da década de 80 e início dos anos de 1990, quando permitem, ao examinar seu próprio conteúdo, notabilizar o conhecimento que se produziu pela disciplina em questão, observando-a como entidade cultural autônoma, como criação didática original (CHERVEL, 1990), registrando sua consonância com as finalidades determinadas pelo Currículo Básico para compor o rol de preocupações com o Ensino de História no 1º Grau.

Evidente e facilmente constatável que História e Filosofia da Educação não são campos de conhecimento distintos segundo esta proposta disciplinar, me parece que os temas e a bibliografia revelam que as inquições epistemológicas antecedem as próprias formulações dos tópicos que direcionavam o Ensino de História da Educação. A Filosofia é tomada como base, como referencial, embora o título anuncie a possibilidade de conhecer as duas ciências elas não se separam, convivem como únicas e com a supremacia dos conteúdos da Filosofia.

Imprescindível avultar que os dois documentos concebem “disciplina e currículo” como formas de acentuar a hierarquização dos saberes como base para a constituição de conhecimentos “fundamentais” para a sociedade, porquanto defendem que de posse de uma certa “erudição” o “sujeito” passaria a defender-se da opressão. No caso do Ensino de História e do conteúdo de História e Filosofia da Educação ministrados no Paraná, os dois apresentam a mesma fundamentação epistemológica, direcionam seus esforços para a formação do cidadão comum tentando oferecer a ele um ferramental para o entendimento e a intervenção em seu meio social. Os dois exemplos pretendem-se produções científicas porque amparados em princípios filosóficos, entretanto a Filosofia e História da Educação foram incorporadas nos currículos acadêmicos como disciplinas formadoras e não propriamente como ciências.

O Brasil vivenciava neste período o início de um processo de redefinição dos diferentes campos disciplinares de conhecimento, a História e a História da Educação beneficiaram-se pela ampliação de suas fontes, de seus objetos e de seus métodos. Conquistaram e estabeleceram diálogos com outras disciplinas e aqui destaco a sociologia e os interesses pelos estudos sobre currículo que muito contribuíram no redimensionar do paradigma da História Educacional. No que tange à Filosofia os novos olhares também foram construtivos permitindo a pesquisa que evidenciasse o que lhe era peculiar.

No Paraná, mais especificamente na Universidade Estadual de Maringá, podemos afirmar que a elaboração de um currículo, como quer Goodson, (1995, p. 27) foi um processo pelo qual se invent[ou] uma tradição. “Não é porém como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Mantém-se um formato disciplinar que opta por não separar os campos da História da Educação e da Filosofia da Educação tendem a corroborar um discurso pedagógico doutrinário e ensaísta como entende da historiografia especializada da área.

Os programas disciplinares ministrados em cursos de especialização ofertados até o ano de 2000⁷ mantiveram a mesma fundamentação, a mesma seleção de conteúdos. A tradição inventada na década de 90 foi soberana na luta para fazer crer que determinada versão de currículo ou disciplina era “boa”, manteve-se um espaço onde as mistificações se construíram e reconstruíram o que permitiu a reprodução da tradicionalidade. As escolas refletem e refratam, de acordo com uma dinâmica que lhes é própria, definições de sociedade e da mesma forma sobre os conhecimentos culturalmente válidos. (GOODSON, 1995).

A tentativa de captar as rupturas, as discontinuidades que permitem diferentes interpretações que se cunham por meio do não negligenciar dos aspectos menos evidentes nos documentos torna possível afirmar juntamente com Bittencourt (2004) que a

⁷Programas registrados nos processos nº 0099/83- turma 01; 0799/84 - turma 02; 1161/85 - turma 03; 0548/86 - turma 04 (Cursos intitulados: Especialização em Fundamentos da Educação). A partir do ano de 1993 tivemos mais três turmas, processo 0181/93 - Turma 01; 0969/97- turma 02; 2792/00 – turma 03.

constituição deste currículo ou desta disciplina foi o resultado de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do saber escolar.

O esforço para manutenção de uma tradição interpretativa e conceitual tanto no Currículo Básico como nos programas disciplinares de História da Educação no Estado do Paraná podem ser atestados pela informação de que desde a inauguração deste discurso ele vem se renovando e se mantendo marcando uma certa tradição. A importante noção de transitoriedade tão presente em nosso mundo contemporâneo parece não fazer parte das preocupações que reproduzem o texto discursivo datado pela publicação dos documentos aqui eleitos como fontes. Larrosa (2002) afirma que todo texto é um prólogo, um esboço, no momento em que se escreve, é uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o gerou e animou. Currículo e programas disciplinares são textos, são “descobertas”, mas como toda solução conveniente têm mínimas possibilidades de generalização no que tange a efetiva preocupação com o âmbito interno da ou das escolas.

Manter a tradição sob a forma de interpretação do objeto educacional proposto por estes textos/documentos é compartilhar uma noção estandarizada, é acreditar que temos a função de orientar as consciências oprimidas, é sobretudo nos guiarmos por um código moral no fazer da História da Educação ou da História. Interrogo-me, ainda, sobre a idéia de que de posse dos princípios teóricos listados como fundamentais no Currículo básico o indivíduo estaria em condições de agir socialmente, porquanto teria em mãos um ferramental orientador. A idéia central me parece utilitarista, obreira, como se toda e qualquer atitude, toda e qualquer pesquisa pudesse adequar-se a este arcabouço teórico.

Os resultados obtidos reforçam a hipótese de que as finalidades das propostas que foram analisadas primam por uma concepção de história que tende a homogeneizar os estudos relacionados ao campo da história e a história da educação, com suas especificidades, aí figura.

Os dois níveis de ensino, aqui tomados como objetos de estudos, amparam-se em objetivos propostos à época voltando seus enfoques para a adequação do educando ao discurso oficialmente registrado como proposta curricular ou ainda disciplinar, legitimadora de um pensar homogeneizador em história e história da educação dificultando o aparecimento de

formulações diversificadoras que destacassem um universo disciplinar que se constituísse como plural permitindo um pensar e um agir também diverso.

REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; 1998. (Coleção Formação de Professores).

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria & Educação, nº 2, 1990.

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

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.

NUNES, C. **Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese**. In: Revista Brasileira de Educação, 1996

PARANÁ, **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, 1990. PROCESSO 0548/86 - Universidade Estadual de Maringá.

PROCESSO 1161/86 – Universidade Estadual de Maringá.

RODRIGUES, Elaine. **Reformando o ensino de história: lições de continuidade**. In: História, nº1-2, vol.23, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo de História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.