

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**DISCIPLINA: MEMÓRIAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.**

**CARGA HORÁRIA: 60H/A**

**PROF. DR: REGIS FLÁVIO VARELA DE OLIVEIRA**

**CURRÍCULO: NOÇÕES TEÓRICAS E A INTRODUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL.**

**MACAU – RN**

**2017**

**FIAVEC**

**PAULO EUDES MOREIRA DE MIRANDA**

**CURRÍCULO: NOÇÕES TEÓRICAS E A INTRODUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL.**

Artigo Científico apresentado à FIAVEC, como requisito parcial para a obtenção de nota para o componente curricular memórias e história da educação brasileira, do Mestrado em Educação, da FIAVEC.

**MACAU – RN**

**2017**

**CURRÍCULO: NOÇÕES TEÓRICAS E A INTRODUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL.**

Paulo Eudes Moreira de Miranda

**RESUMO**

A questão norteadora deste estudo é pensar sobre o currículo do Ensino de História e suas noções teóricas ao longo do tempo na Educação do Brasil. Este artigo tem como objetivo refletir a importância da História como disciplina no Ensino Brasileiro e como ocorreu sua introdução na rede educacional do nosso país. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de BITTENCOURT (2009), FONSECA (2011), SILVA (2010), alguns artigos de MAGALHÃES (2003), MAGALHÃES (2006), entre outros, procurando enfatizar a importância do currículo como objeto político e de construção ideológica de uma classe dominante. Concluiu-se que a necessidade de analisar o currículo de forma crítica é primordial para a construção de saberes necessários para os discentes, serem capazes de produzir uma narrativa histórica crítica e ter uma formação cidadã, sem que estes não sejam influenciados por terceiros ou por uma elite dominante.

**Palavras-chaves:** Currículo, Ensino de História e Construção ideológica

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como tema o currículo e suas noções teóricas e a introdução do currículo de história no Brasil, na rede de ensino brasileiro. Com isso iremos se basear na historicização do Ensino da História e influência das classes dominantes na construção dele.

 Nessa perspectiva, construiu-se questões que nortearam esse trabalho:

* De que forma se desenvolveu as noções teóricas no Ensino de História no Brasil?
* Qual o papel das classes dominantes na construção do currículo de história e sua influência na formação cidadã dos discentes?

 A nossa relação com o Ensino de História ocorreu num minicurso que frequentei, no XXV Simpósio Nacional de História, em Fortaleza, no período de 12 a 17 de julho de 2009, onde tivemos o prazer de ser ouvinte de duas pesquisadoras Dr.ª Maria Auxiliadora Schmidt e Dr.ª Marlene Cainelli, onde uma das preocupações delas era justamente a análise currículo crítica em prol de uma construção de saberes necessários para os discentes, serem capazes de produzir uma narrativa histórica crítica e ter uma formação cidadã, sem que estes não sejam influenciados por terceiros ou classe dominante, com isso o papel do educador-historiador é de suma importância para os alunos não sejam alienados por completo pelas classes dominantes.

 Diante disso, vemos a necessidade de uma análise mais aprofundada na construção dos conteúdos inseridos no currículo, pois ele “é um espaço, um campo de produção de criação de significados” (SILVA, p.20), onde se tenta produzir identidades, por meio da posição de uma classe dominante, para os sujeitos, por meio de relações de poder.

 Trabalho como referencial teórico Circe Bittencourt em *O saber histórico na sala de aula*, Selva Guimaraes Fonseca em *Currículos, saberes e culturas escolares* e *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido,* Tomaz Tadeu da Silva em *O currículo como fetiche* e *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo,* com alguns artigos de Marcelo de Souza Magalhães, entre outros.

**Desenvolvimento**

**Noções Teóricas**

De forma geral, o currículo está no cotidiano do homem desde sua origem da hominização, onde os conhecimentos e coisas mais importantes que os anciões davam significados e importâncias, eles os filtravam e repassar para os seus descendentes em prol de suas sobrevivências, como também na educação formal sem este nome. Não é toa, que currículo tem em sua etimologia no latim “pista corrida”, ou seja, caminho ou trajetória. No entanto, iremos abordar uma significância dele, como um conjunto de matérias de curso e neste sentido que vamos adentrar no pensamento de alguns teóricos que refletem nesta seleção de conteúdos que tanto influência a educação e a sociedade contemporânea.

O currículo no censo comum é visto como algo pronto, necessário para a propedêutica do ensino e é sempre resultado de uma seleção: de universo mais amplo de conhecimentos e saberes (SILVA, 2004, p.15). Entretanto questões básicas “para que serve”, “o que se pretende” e “para onde ele pode-nos leva” são relevantes para serem discutidas e é nesta direção que nos apropriamos de Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra “O currículo como fetiche” para nos dar alguns subsídios sobre estas questões. No primeiro momento desta obra, o autor nos faz pensar sobre o currículo como prática de significação, que é visto como modificador de mitos e de valores do passado ou modernos imperativos econômicos, numa perspectiva critica.

Entretanto, o referido autor fez de forma breve visões teóricas sobre o currículo longo dos séculos, numa discussão sobre o que é conhecimento útil para a sociedade. A primeira que se refere é visão tradicional curricular ou humanista, baseado numa concepção cultural estável, fixa e herdada, o conhecimento como fato, como informação pura e neste sentido conservador no diz respeito a educação e a escola como instituições imutáveis, observamos que neste olhar os conteúdos e as pessoas não podiam se misturar, era algo sagrado o saber e o contexto histórico era irrelevante para a construção de saberes do indivíduo.

Depois Tomaz fala da visão tecnicista curricular, onde nesta é enfatizado as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. Nesta concepção a função do currículo é transformar o indivíduo com ser reprodutor de técnicas para suprir as necessidades labores do capitalismo ou neocapitalismo, onde o conhecimento das ciências humanas e sociais é tratado como saber secundário, pois o homem não precisa questionar o social e sim exerce bem as práticas do trabalho. Infelizmente, vemos no Brasil uma tendência a valorização desta corrente, com um grande investimento governamental na reestruturação e na implantação de novos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esquecendo, no entanto, da educação básica, tão fragilizada nos últimos tempos e mesmo assim menos tecnicista.

Posteriormente, o referido autor discutir a visão crítica curricular ou neomarxista, que baseada na perspectiva de analisar a escola e a educação como instituições voltadas para a reprodução de estruturas de classes da sociedade capitalista. Observamos que nesta espécie de conhecimento curricular se prende a análise do objeto da industrial cultural, como sendo a mais importante onde o sistema capitalista e/ou neoliberal impõe os conteúdos que acham necessários para alimentar a alienação da classe dos proletariados, pode ser até que tenha uma semelhança com a visão anteriormente discutida, no entanto a crítica se fixa no embate teórico dos seus pensadores, em contrapartida a outra é na pratica que vejamos a sua eficácia. Porém, ao que percebemos que nesta visão não há resistência aos conteúdos, como se os receptores deste currículo não tivessem oportunidade de se rebelar contra esta seleção dos conteúdos.

Por fim, o autor se refere a visão pós-estruturalista que vem retomar e reforma-la algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e de significação, na tradição tradicional subentende que há um consenso em torno do conhecimento, uma coincidência entre o conhecimento e a cultura vigente, uma relação passiva dos conteúdos apresentados e estático da cultura. Mas na realidade o currículo está intrinsicamente associado a cultura no que diz respeito, sobretudo, à produção de sentidos e suas práticas produtivas, podendo afirmar ele “é um espaço, um campo de produção e de criação significados” (SILVA, 2010, p. 20). Vemos que esta perspectiva abrange uma explicação mais ampla, pois vai avaliar desde sua concepção até a apropriação dele na cultura de um povo, onde estes significados são construídos de forma paulatina ao longo de tempo e os receptores deste currículo têm como, em certo modo, meio de resistência e até interferir na representação da seleção dos conteúdos proposto.

Outra perspectiva teórica, a defendida por Barthes[[1]](#footnote-1) chamada de curricular linguística estruturalista diz que a representação é uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem e sinais manuais) onde o currículo eficiente é aquele que abrange os vários aspectos culturais e realidade, nesta construída discursivamente pela sociedade e que “o objetivo da análise cultural não é negar a realidade, mas de certa forma, ampliar a própria noção de realidade” e o conhecimento como episteme é o conjunto das regras de formação, as quais definem que conta como conhecimento em determinada época[[2]](#footnote-2), com isso os conteúdos se modificam pela identidade em que este está inserido no contexto histórico do seu tempo, objetivando este pensamento um saber só relevante se ele teve uma representação, um sentido e uma identidade cultural que lhe der relevância.

Outro fator importante a ser analisado no currículo é seu aspecto político, que em ótica mais ampla compreende em classe dominante, neste caso a dominação é a norma invisível que regula todas identidades, desenhe suas representações como um estilo de estereotipo, que é uma tentativa de condensação que entram em processos de simplificação, de generalização, de homogeneização dos conhecimentos, significados e sentidos, impondo os seus valores mais relevantes para o ordenamento da sociedade. Já Derrida (SILVA, 2010) nos ajuda a entender que “[...] a representação é caracterizada definitivamente, como o resultado de uma cadeia diferencial de significantes e não como lugar onde se aloja a presença do significado”, então a representação dessa classe dominada é influenciada de forma direta e indireta os valores preestabelecidos pela classe dominante.

 A imagem, como a visão é uma das principais reflexos da representação, como isso ela está estreitamente associada ao olhar, ou seja, o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui o conhecimento, sendo útil ou inútil dependendo do contexto sociocultural em que ele esteve encravado, sendo assim cai em tese o senso em que o currículo imposto por órgãos externos, como os propostos pelo Banco Mundial e pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura do Brasil), como é o caso dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1992, terão a eficiência e eficaz, como não houvesse uma determinação cultural para a valorização do mesmo. Caso que podemos expor é o que acontece na atualidade no Brasil, mesmo com as novas determinações previstas em lei, na prática o programa curricular e/ou diretrizes curriculares não tem efeito para os educandos, pois os docentes ainda estão ligados à prática tradicional de mediar conhecimentos.

**A introdução do currículo de história no Brasil.**

Como vimos anteriormente, o currículo tem uma forte ligação com o poder, a política e suas representações. Partindo desse princípio, a história como disciplina passou a ensinada na França no final do século XVIII, neste sentido ela fazia parte de um projeto de fundar a unidade nacional e o ideal do estado nacional, posteriormente na sua expansão imperialista. Foi com essas prerrogativas que na primeira metade do século XIX, que essa disciplina chegou ao Brasil, por meio da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro em 1837, pois o nosso país passava por um período conturbado politicamente, economicamente e socialmente, foi à época em que o Império necessitava criar uma identidade nacional, parecido com a França, mas com suas características tupiniquins, pois lá era no processo revolucionário e aqui na consolidação do império (MAGALHÃES, 2003, p. 168).

Observamos que este processo de nacionalização foi muito amplo, pois um ano depois da inauguração do Colégio, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que segundo Magalhães (2003, p. 181) tinha:

um duplo objetivo: identificar as origens do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma identidade nacional homogênea; e inserir o pais na perspectiva de uma tradição de progresso, viabilizando a demarcação de suas diferenças em relação a outros países, especialmente os vizinhos latino-americanos.

Com vemos a intencionalidade na criação desses órgãos para o aprimoramento do pensamento do estado consolidado, pois antes disso no período regencial ocorreram várias revoltas e algumas delas até separatistas no Brasil, porém ao implantar a disciplina de História o governo imperial, trouxe com ela o currículo que era pautado, além dessas características criação de identidade nacional e do estado-nação, da tradição europeia, sobretudo a francesa, que privilegiava a história universal, segundo o esquema quadripartite: história antiga, história medieval, história moderna e contemporânea, como também nos manuais escolares que executados, que vinham da França, no Colégio Pedro II e este serviu de base, como uma escola modelo, para demais que foram criadas, foram criados manuais próprios apropriando a fusão das *raças* branca (europeia), indígena (local) e africana com base da formação da nossa etnia. Entretanto, dando mais importância aos brancos o progresso, aos índios a ingenuidade e aos negros a descivilização[[3]](#footnote-3).

Já na república, com forte influência filosófica positivista, além os aspectos acima citados, enfatizaram que a monarquia era etapa atrasada, ridicularizando até seus membros e otimizando os feitos dos civis, sobre os militares. Na Europa nesta mesma época, no período das guerras mundiais se colocou em questão a função cívica da História desempenhava (MAGALHÃES, 2003, p. 169), pois com estilo da educação adotada pelas potências imperialistas, em prol do desenvolvimento da indústria capitalista e pela construção das nacionalidades, implicou a essa disciplina a construção do patriotismo exagero, sendo assim reabrindo velhas feridas e com se a História tivesse promovido estes processos. Paralelo a estes fatos, no campo acadêmico da História, surgiu à revista dos Annales, que veio denunciar à produção de uma história centrada no acontecimento políticos, sobrepondo as ideologias históricas anteriores (MAGALHÃES, 2003, p. 169).

No meio desses acontecimentos, “o ensino de história do Brasil era visto em conjunto com a história universal numa posição secundaria” (FONSECA, 2011, p. 51). Com isso o currículo de história escolar não se alterou muito, tendo uma modificação significativa a partir do Estado Novo, nas décadas de 1930 e 1940, nas reformas de ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo (1942), que estabeleceram normas metodológicas ao ensino de história no mesmo esquema quadripartite francês e acrescentando de forma organizada a História do Brasil, em duas etapas um do início da colonização até a Independência, e a segunda a partir do Primeiro Reinado até o Estado Novo, com isso a História ganhou status de disciplina obrigatório em toda rede escolar.

Já depois da Segunda Guerra Mundial o Brasil ampliou sua rede de escola e nos anos de 1960, com observou Elza Nadai, foi de época de favorecimento à experimentação no ensino e à abertura da História para a interdisciplinaridade (NADAI, 1986). Foi neste momento que ocorreu a aprovação a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que além da História Geral e do Brasil, vem acresceram ao currículo a História das Américas (FONSECA, 2011, p 52 - 53). Contudo, o esquema curricular de História brasileiro era definido como eurocentrista, pois este se caracterizava com valorização do progresso e adicionado à estas características elementos da História Brasil, para firma-lo com o ideal da cultura burguesa, sendo assim a historia europeia serviu de guia para a História africana, asiática, americana e, incluindo, a brasileira. Porém este processo de validação da disciplina de História sofreu um baque, principalmente no ensino fundamental, no período da Ditadura Militar no princípio de 1970, pois esta foi substituída pela disciplina de Estudos Sociais, tirando assim a sua autonomia no processo educacional e querendo utilizar esta com instrumento de formação de uma identidade cívica (MAGALHÃES, 2003, p. 170).

Esta tentativa de unificar as ciências sociais na disciplina Estados Sociais vem para o Brasil a partir da década de 1930, quando Anísio Teixeira, no meio do momento de inovação educacional (tecnicista), vendo a experiência americana com satisfatória, publicou aqui uma proposta de ensinar esta disciplina. Foi a daí, que abriu a possibilidade a ela entrar no debate curricular, assim defendendo seus diversos significados em diferentes épocas (FONSECA, 2011, p. 53). Entretanto, no final da Ditatura Militar, nos anos de 1980, o Brasil passou por mais uma reforma curricular das disciplinas no 1º grau, ocorrida pela vitória dos governadores que não aliavam com a postura ideológica dos militares (MAGALHÃES, 2006, p. 50), nestes estados da federação passaram por uma construção curricular, foi o caso de São Paulo. Que começou este processo em 1983 e se estendeu até 1986, os sujeitos envolvidos neste processo foi a Secretaria Estadual de Educação de SP que promoveu vários encontros estaduais, com representantes de professores da rede, universidades, associações cientificas e os representantes do magistério.

A partir de 1986, é que foi dado início a reforma curricular especifica do ensino de História de 1º e 2º grau e esta foi escrita pela Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que era composto por professores da rede estadual de História, funcionários desta mesma instituição e assessorados pelos historiadores Déa Fenelon e Marcos A. Silva (MAGALHAES, 2003, p. 172). No final da redação desta proposta, em 1987, ela foi criticada por setores da imprensa e da academia, pois achavam que não houve grandes alterações dos conteúdos e nem de seu método. Por fim, a partir dos anos de 1990 o governo federal tomou para si a responsabilidade de rever os currículos existentes, estabelecendo parâmetros básicos, divulgados em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) buscavam superar a lógica disciplinar presentes nas escolas e enfatiza o conceito de cidadania, pressuposto de que o ensino de História favorece a formação do estudante com cidadão, no sentido de ter uma atitude crítica diante da realidade.

**REFERÊNCIAS**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental);

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico);

MAGALHÂES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Dossiê**. Revista do Centro de Ciências de Humanas – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vl. 11, n.º 21, jun, p. 49-64, 2006;

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje. *In:* ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003;

SILVA, Tomaz Aquino da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004;

SILVA, Tomaz Aquino da. **O Currículo como fetiche:** a poética e a politica do texto curricular. 1 Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010;

1. Inserido este pensamento no mesmo livro de SILVA (2010). [↑](#footnote-ref-1)
2. Pensamento de Michel Foulcaut, em SILVA (2010, p.41). [↑](#footnote-ref-2)
3. Para saber mais ler RODRIGUES, José Honório. Varnhagen, mestre da História geral do Brasil. *In:* \_\_\_\_\_. **1913 – 1987.** História e historiografia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. [↑](#footnote-ref-3)