

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Talita Bordignon

E-mail: talitabordignon@ufg.br

Instituição: Universidade Federal de Goiás, Brasil

Submetido: 29/07/2023

Aprovado: 11/11/2023

Publicado: 09/04/2024

 10.20396/rho.v24i00.8674132

e-Location: e024004

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023): BORDIGNON, T.; LOMBARDI, J. C. O ensino da história das ideias pedagógicas no Brasil na disciplina História da Educação: a importância da pedagogia histórico-crítica na formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, 1-20, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674132. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674132>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O ENSINO DA HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

 **Talita Bordignon***

Universidade Federal de Goiás

 **José Claudinei Lombardi****

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar um estudo sobre o ensino da história das ideias pedagógicas na formação de professores, buscando aprofundar a reflexão sobre a importância e a validade do estudo da Pedagogia Histórico-Crítica na disciplina de História da Educação nos currículos dos cursos de licenciatura. A partir da obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, nosso objetivo é demonstrar que o estudo das teorias pedagógicas, ao longo da história brasileira, permite aos estudantes uma percepção crítica e profunda sobre o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, de modo que tenham condições de fazer uma leitura histórica da educação, sempre tratada em contexto, possibilitando se posicionar diante dela enquanto sujeitos da história e de sua própria narrativa. Adotando o materialismo histórico e dialético, como referencial teórico-metodológico, defendemos a importância de estudar as teorias pedagógicas para a compreensão do movimento que levou à proposta das habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da BNC-Formação, bem como as consequências que essa proposta traz para a formação dos alunos, precarizando o processo de ensino-aprendizagem e dificultando o entendimento da realidade concreta que vivenciamos sob o neoliberalismo.

PALAVRAS-CHAVE: História das ideias pedagógicas. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação histórica.

THE TEACHING OF THE PEDAGOGICAL IDEAS' HISTORY IN BRAZIL IN THE EDUCATION HISTORY DISCIPLINE: THE IMPORTANCE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN TEACHER EDUCATION

Abstract

This article aims to present a study on the teaching of the pedagogical ideas' history, in the context of the teacher training, seeking to deepen reflection on the importance and validity of the Historical-Critical Pedagogy' study in the Education History discipline, in the undergraduate courses curricula. From the book "History of pedagogical ideas in Brazil", our objective is to demonstrate that the study of the pedagogical theories, throughout Brazilian history, allows students to develop a critical and profound perception about the development of capitalist relations of production, of so that they are able to make a historical reading of education, always treated in context, making it possible to position themselves in front of it as subjects of history and their own narrative. Adopting the theoretical referential of the historical and dialectical materialism, we defend the importance of studying the pedagogical theories for the understanding the movement that led to the proposal of skills and competences of the National Common Curricular Base (BNCC) and of the BNC-Training, just like the consequences that this proposal brings to the students' education, making the teaching-learning process precarious and making it difficult to understand the concrete reality that we experience in the wake of neoliberalism.

Keywords: Pedagogical ideas' History. Historical-Critical Pedagogy. Historical education.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN BRASIL EN LA DISCIPLINA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un estudio sobre la enseñanza de la historia de las ideas pedagógicas en la formación docente, buscando profundizar la reflexión sobre la importancia y vigencia del estudio de la Pedagogía Histórico-Crítica en la disciplina Historia de la Educación, en los planes de estudio de las carreras en graduación. Con base en el libro "Historia de las ideas pedagógicas en Brasil", nuestro objetivo es demostrar que el estudio de las teorías pedagógicas, a lo largo de la historia brasileña, permite a los estudiantes tener una percepción crítica y profunda del desarrollo de las relaciones capitalistas de producción, para que sean capaces de hacer una lectura histórica de la educación, siempre tratada en contexto, que les permita posicionarse frente a ella como sujetos de la historia y de su propia narrativa. Adoptando como marco teórico-metodológico el materialismo histórico y dialéctico, defendemos la importancia de estudiar las teorías pedagógicas para comprender el movimiento que condujo a la propuesta de las habilidades e competencias de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y BNC- Formación, así como las consecuencias que esta propuesta trae para la formación de los estudiantes, precarizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y dificultando la comprensión de la realidad concreta que vivimos bajo el neoliberalismo.

Palabras clave: Historia de las ideas pedagógicas. Pedagogía Histórico-Crítica. Educación histórica.

NOTA INTRODUTÓRIA: HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

É comum que os docentes que trabalham os fundamentos da educação na formação de professores sejam apanhados, nos finais de semestres, com observações dos discentes na direção de afirmar seu misto de sentimentos relativos ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas. As reflexões sobre os conteúdos que se fincam na História da Educação, por exemplo, provocam um misto de indignação e inquietação no corpo discente. Constatar que há um projeto de sociedade em avanço há muito tempo, parece motivar os estudantes na direção de compreender o desenvolvimento das sociedades, inserindo-os na realidade social em condições de interferir e transformar as condições societárias que lhes são apresentadas.

Não é por outro motivo que o ensino de História persegue o objetivo de possibilitar ao estudante o conhecimento das narrativas produzidas sobre o que ocorreu historicamente, a fim de que este se perceba enquanto sujeito da sua própria história – bem como da memória do coletivo social de que faz parte. É o que a literatura tem denominado consciência histórica em sua relação com a educação histórica, possibilitando nos situarmos em nosso meio:

[...] Projeto do futuro, imediato, de médio prazo ou distante, e com isso tomo as decisões que me permitem agir, porque nunca ajo apenas para que hoje seja igual a ontem, mas trabalho a partir da possibilidade de que no amanhã se realizem minhas expectativas, mesmo que de um cotidiano pacato e seguro. Nessa dinâmica, a minha identidade (constituída em grande parte pela minha história) e a identidade coletiva (constituída em grande parte pela história nacional) são fundamentais. E aqui está a ligação entre a consciência histórica e o ensino de história, bem como os vários usos sociais que o conhecimento histórico assume. Quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de história – escolar ou extraescolar, formal ou informal – é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade. Definir quem somos e quem são os outros é parte do condicionamento da nossa ação e paixão, e da ação e paixão dos outros. [...] (Cerri, 2011, p. 15-16).

O mesmo ocorre quando examinamos o que se coloca nos documentos normativos que direcionam a prática pedagógica contemporânea. A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) – aprovada em dezembro de 2018 – apresenta uma outra visão de mundo possível que, por sua vez, corporifica o escopo ideológico hegemônico no campo educacional. Pelo documento se revela a intenção de direcionar a formação dos indivíduos de modo que estes se ajustem à realidade proposta pelo mundo do trabalho. O discurso hegemônico presente na regulação do ensino nacional, enfatiza exaustivamente a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências, justificando a necessidade dos estudantes terem condições de desenvolver a sua autonomia por meio de um tipo de protagonismo.

Há, inclusive, um apelo para que aperfeiçoem as suas competências socioemocionais de modo que, ajustados a uma coletividade definida pelas relações sociais capitalistas de produção, não prejudiquem a engrenagem do sistema. Em outras palavras, é uma prática educativa cujo objetivo é moldar cidadãos-trabalhadores para que se comportem a partir dos

princípios que decorrem da concepção neoliberal de sociedade e de mundo do trabalho. Autogestão, amabilidade, engajamento com os outros, resiliência emocional e abertura ao novo: estas são as competências socioemocionais gerais que conduzem os princípios do documento, soando como uma sugestão de que as ideias pedagógicas devam ocupar a função de modelagem psicológica dos indivíduos que ocupam os bancos escolares (Libâneo, 1985, p. 14). A análise dos documentos estruturantes da educação brasileira não deixa dúvidas quanto ao que defendem:

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital, expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 109).

O conhecimento histórico da educação nos mostra que essa não é uma perspectiva nova, mas que apenas tem a aparência de que assim o seja. Colocar a prática pedagógica a partir dos princípios liberais, base e fundamento da concepção de mundo característica do modo de produção capitalista, deita suas raízes históricas no **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, de 1932, onde se expõe o pressuposto da democracia liberal - para a qual cada indivíduo deve se ajustar a determinadas funções na coletividade (inclusive do ponto de vista psíquico) - na direção de garantir a harmonia, própria e característica do modo de produção capitalista (Lourenço Filho, 1978).

Nesse sentido, o estudo da educação no transcorrer do tempo nos permite observar como foi se forjando a concepção pedagógica atualmente hegemônica que, tendo partindo do movimento escolanovista, presente desde as décadas de 1920 e 1930, passando pelo tecnicismo das décadas de 1960 e seguinte, chegou, na década de 1980, garantindo a hegemonia dos pressupostos neoliberais, assegurada na assembleia constituinte que resultou na carta magna atual e, depois, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo com a resistência dos movimentos dos educadores por uma educação de caráter popular, pública, gratuita, laica e competente, efervescente desde o final da década de 1970 (Saviani, 2006).

Por força dos interesses e compromissos das frações de classes que então ocupavam o poder do Estado brasileiro, em comunhão com as determinações dos organismos multilaterais, os anos da década de 1980 nos apresentaram, portanto, ideias pedagógicas que se voltaram à formação de um indivíduo que fosse liberal, no sentido mais amplo do termo, empenhado na defesa dos processos de meritocracia até a reivindicação cega em benefício da sociedade de classes. Forjado desde então e até a atualidade, a educação nacional do Estado brasileiro, tem se ajustado à racionalidade empresarial de um capital financeiro dominante:

A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação, mas de fato promovem a redução dos investimentos na área e aplainam a ação dos negócios educacionais (e também nos demais campos sociais), o que indica ser a “racionalidade financeira” a via de realização de um programa de educação, cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional. Para tanto, várias reformas têm sido implementadas para ajustar o Estado brasileiro aos ordenamentos do ideário neoliberal, tendo como foco a privatização e a desregulação (Molina; Bordignon, 2022, p. 22).

Ora, o ensino de História não foge a este movimento. Mesmo que a BNCC não apresente uma orientação teórico-metodológica explícita, indica qual é a direção que se pretende ver instaurada na prática pelos estados e municípios no momento em que estiveram responsáveis por fazer as adequações curriculares às diretrizes e normas apresentadas no texto.

Exemplo é a opção da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para com os referenciais teóricos que orientaram o Novo Currículo Paulista para o ensino fundamental. O documento do governo paulista se refere à importância dos estudos históricos para afirmar no sujeito o “[...] exercício importante de humanização e socialização, pois nos coloca em contato com o outro por meio do conhecimento de outras experiências humanas, em lugares e épocas distintas” (São Paulo, 2019, p. 454). Para validar este ponto de vista, cita o trabalho do historiador alemão Jörn Rüsen, acerca da noção de consciência histórica. As referências bibliográficas do currículo paulista, por sua vez, indicam o principal historiador que, no Brasil, foi o responsável pela divulgação da obra de Rüsen, o professor Estêvão de Rezende Martins (2011, p. 46), que assim define o ensino de História:

Na perspectiva do tempo refletido da experiência subjetiva, por conseguinte, em que a vivência imediata no tempo (a história concreta) é transformada em história pensada, vale considerar o sujeito agente sob dois pontos de vista. De uma parte, o indivíduo é, ele mesmo, resultado de uma determinada rede fatorial de circunstâncias históricas prévias. No contexto dessa rede, ele emerge e se forma. É ainda nesse contexto que o indivíduo estrutura seu modo de relacionar-se com si e com o mundo, e é nele que define suas metas e objetivos, e – por via de consequência – atua. Nessa perspectiva, o indivíduo é, de certa maneira, “produto da história” como resultante das ações acumuladas, em seu tempo e em seu espaço, no legado empírico da história. Cada agente se constrói como indivíduo, por conseguinte, a partir do legado com que se depara e com respeito ao qual elabora sua própria autonomia reflexiva e atuante.

Ou seja, para Martins – citado como referência teórica no Novo Currículo Paulista – o estudante está diante de um legado que lhe é apresentado e para quem apenas resta a situação de “domesticar-se” para enfrentar a herança (Martins, 2011, p. 49). Por este ponto

de vista, haveria possibilidade do estudante perceber-se enquanto sujeito da História com poder suficiente para apropriar-se do passado e agir para transformar o seu presente? Se o passado está dado e não é passível de mudança, cabe aos indivíduos em formação apenas ajustar-se a um presente determinado pelo passado como legado, como testamento.

Neste ponto fazemos um alerta: é necessário aprofundar os estudos que relacionam educação histórica e as teorias da história para compreender melhor o modo como esses teóricos estão sendo apropriados pelas secretarias de educação e apresentados nos documentos e normativas oficiais. Neste caso, nossos estudos têm indicado que os trabalhos teóricos da Nova História Cultural referentes à educação histórica têm sido utilizados para justificar e colocar em prática a pedagogia das competências. Se o passado é entendido como uma herança, não haveria meios de tomar os estudos históricos como possibilidade de transformação - o que é interessante para o neoliberalismo, pois facilita o processo de ajustamento do indivíduo à realidade que lhe é apresentada.

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Nos cursos de formação de professores, a dinâmica da disciplina História da Educação não está alheia aos princípios do ensino da disciplina História, buscando refletir com os licenciandos uma narrativa do que passou, tendo a educação como foco particular. Como afirma Batista (2019, p. 21), se busca

[...] manter cotidianamente um exercício de pensar a educação historicamente, compreendê-la a partir das construções humanas, em suas condições subjetivas e objetivas, de suas influências gerais e particulares, das características universais e regionais que mantêm e modificam a sua organização e estrutura. [...].

Entendemos que os processos educativos devem ser analisados à luz do que se passou, para que se possa compreender o modo como se constituem na contemporaneidade, deixando evidente que a história continua, não tem fim como apregoado por aqueles que gostariam de frear a transformação histórica, como por exemplo Georg Wilhelm Friedrich Hegel, no século XIX, ou por Francis Fukuyama, no final da década de 1980 e início de 90 (Anderson, 1992). Ao contrário, sabemos que tudo se transforma no tempo e que é possível transformar a sociedade, num processo que conduz a um outro futuro, de um outro modo de produzir a vida material e ideológica.

Assim concebendo a transformação histórica, também os processos educativos precisam ser analisados à luz do que se passou, para que se possa compreender o modo como se constituem na contemporaneidade, deixando evidente que a história continua e que é possível transformar a sociedade e a educação das novas gerações, colaborando com a produção de um outro futuro. É isso que o entendimento contextualizado da educação possibilita: compreender como a escola foi se constituindo e se transformando, em função

das transformações provocadas na sociedade em cada período histórico. Ou seja, permite analisar que a escola que temos hoje não é eterna, abstrata, a-histórica, atemporal, mas, sim, produto da ação humana concreta e objetivamente determinada pelas diversas forças econômicas, sociais e políticas de cada período histórico; que como qualquer outra forma de organização social, sendo os seres humanos os agentes dessa transformação; que partindo da escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma outra escola, uma instituição que seja um instrumento que contribua com a construção de outro modo de produzir a vida (Lombardi, 2006, p. 18).

Dentre as várias possibilidades de estudar sistematicamente a história da educação com os alunos, um caminho bastante profícuo é colocar ênfase na história das ideias pedagógicas, adotando a obra de Dermeval Saviani, **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** (Saviani, 2007a), como leitura obrigatória, ao lado de leituras complementares que possibilitem o entendimento da educação inserida no contexto de cada período histórico estudado, na perspectiva do método materialista e dialético, no qual:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 1859).

O estudo do método e do movimento, explicitado por Marx em sua análise da economia política, possibilita o entendimento que, assim como a análise da economia política, também na história da educação é necessário elevar-se do abstrato ao concreto por meio dos determinantes constitutivos da realidade social. Tal como na economia política, também no estudo sobre a educação, este movimento também ocorre, sendo necessário analisar o conhecimento em suas múltiplas determinações, no qual o trabalho educativo exerce uma função mediadora entre a vida social e o conhecimento sistematizado sobre a educação.

O estudo da História da Educação, numa perspectiva que tem como método o materialismo dialético, permite compreender como as práticas educativas atuais se moldam e se influenciam pelas teorias, ideias e contextos que foram se produzindo ao longo do tempo, nos ajudando a entender o funcionamento e as características da educação contemporânea, como síntese de múltiplas determinações das relações sociais, bem como do passado e do presente, permitindo uma reflexão crítica sobre as práticas educativas vigentes. Na mesma direção, estes estudos propõem uma reflexão sobre o modo como evoluem os processos de ensino e aprendizagem, pois o estudo da história da educação nos permite acompanhar a evolução das ideias, métodos e teorias educacionais ao longo do tempo. Podemos analisar os avanços, os retrocessos, as mudanças de paradigmas e as influências que ocorreram no ato de ensinar e aprender ao longo do tempo, inclusive nas diferentes formações sociais. Essa reflexão nos ajuda a compreender as razões que justificam as práticas educativas atuais e a identificar as possibilidades de mudança ou transformação.

Ocorre que, neste movimento de formação de sujeitos, os cursos de licenciatura têm assumido o neoliberalismo, sendo levados a adotar, forçosamente, um modelo formativo que segue em outra direção, oposta à que apontamos. É o que propõe a Resolução nº 2/2019 que, por sua vez, propõe adaptar a formação de professores à BNCC através da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. A normativa aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) tem como principal objetivo orientar as instituições de ensino superior na organização dos cursos de licenciatura e programas de formação de professores para que estejam alinhados à BNCC, como disposto no parágrafo único de seu artigo primeiro:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Brasil, 2019).

Para o que nos interessa aqui, chamamos atenção para o que aponta o segundo parágrafo do artigo 4º:

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019).

A normativa propõe, portanto, que os professores estejam preparados para colocar em prática nada menos que o modelo das habilidades e competências, daí a necessidade de que seja feita uma leitura crítica acerca da proposta apresentada pelo documento, para entender a que pressupostos ele busca atender. Compreender o movimento por que passaram as ideias pedagógicas ao longo do tempo, é condição para o entendimento que sempre há interesses de classe em todas as teorias pedagógicas. Sem uma análise histórica crítica, este entendimento não é possível.

É nesse sentido que se colocam os estudos críticos sobre as ideias pedagógicas ao longo do tempo. Na verdade, adotando uma perspectiva a um só tempo histórica e crítica, o que se coloca como escopo formativo para os estudos em história da educação é a necessidade de se compreender o desenvolvimento da sociedade capitalista, pois é a ela que estamos submetidos. É isso o que pergunta Buffa (1990, p. 12-13) ao colocar, ao educador, a necessidade de enfrentar os arraigados problemas sociais e educacionais de nossa sociedade, pois não há como “[...] enfrentar o problema da miséria ou do analfabetismo sem saber como eles são produzidos numa formação social capitalista e como têm sido resolvidos (ou não) numa sociedade concreta, a nossa, [...]”. Sem uma análise concreta da situação concreta, para usar a reiterada afirmação de Lenin sobre o sentido da concreticidade histórica

(Gruppi, 2015), não há como analisar as condições da produção de todo tipo de miséria para a maioria da população, não há como possibilitar aos alunos o acesso ao método e às ferramentas teóricas fundamentais para que, depois, o educador entenda o que se passou e o que se passa numa formação social capitalista.

O que ocorre quando se estudam os conteúdos da história da educação, portanto, é o desenvolvimento de uma noção mais profunda sobre o modo de produção capitalista, de forma que se apreenda o processo pelo qual o homem produz os bens necessários à sua sobrevivência, através do trabalho humano. É através do trabalho que o homem se produz como homem. Afinal, este só o é pela sua capacidade de planejar intelectualmente e executar manualmente, num movimento que pressupõe o constante aprendizado. Ou seja, o processo de trabalho empreendido pelos seres humanos ao longo do tempo é que lhes atribui suas características fundamentais (sua essência), de forma que a sua existência é possibilitada a partir da produção de sua própria materialidade. A essência humana, portanto, é garantida neste movimento de produção da realidade concreta (Marx, 1985, p. 202). Neste raciocínio, é concebível afirmar que, se o homem é definido a partir de sua capacidade de modificar a natureza, os processos de educação originam-se também aí, pois à medida que o homem transforma sua realidade concreta, relacionando-se com a natureza e com outros homens, também ele se apreende e aprende. É na relação com a natureza e com os outros seres humanos que os homens se educam (Saviani, 2007b, p. 154).

Em nosso entendimento, a obra **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** é excelente para a disciplina História da Educação, por possibilitar aos alunos uma exposição a um tempo didática e rica de conteúdo. É uma obra que possibilita aos alunos uma análise das relações entre as diversas formas e concepções de aprender na sociedade em diferentes contextos e ao longo do tempo. Apropriar-se desses conhecimentos possibilita compreender como as mudanças sociais, políticas e econômicas influenciaram as práticas educativas e como a educação, por sua vez, contribuiu para construir a sociedade, num movimento dialético. É exatamente a análise deste movimento contraditório que permite ao estudante perceber-se enquanto sujeito da história (Cerri, 2011), asseverando o que foi registrado por Marx n' **O 18 de brumário de Louis Bonaparte**:

[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (Marx, 1961, p. 199).

Colocando o passado nesses termos, Marx entendeu que havia muito passado no presente e que essas condições, por sua vez, delineiam o futuro. Mas, mesmo que tenha apresentado o passado como uma realidade não passível de mudança, uma vez que já concretamente ocorreu, indica também que, se a natureza humana permite ao homem transformar a sua realidade pelo próprio trabalho, então sim, o passado apresenta as ferramentas fundamentais para a ação no presente, na direção de superar o modo como os

homens produzem sua existência material, social, política, ideológica e também educacional, como realidades historicamente construídas. Em outras palavras, os homens podem, sim, admitir-se enquanto sujeito da própria história, ainda que tenham um passado que lhe fora dado.

Este é o nosso ponto de partida. Se a compreensão sobre o tempo transcorrido nos coloca diante da possibilidade de agir sobre o seu resultado (o presente), então a nossa escolha é empreender um raciocínio fundado na dialética, tendo como princípio a compreensão de como o homem se produz no processo de constituir a sua base material e como suas estruturas de pensamento dialogam com a realidade concreta. É como afirma Saviani:

[...] Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (Saviani, 2006, p. 11-12).

Nos estudos da disciplina História da Educação, o ponto de chegada é o estudo da quarta e última parte do História das Ideias Pedagógicas no Brasil e que aborda as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001, um contexto ainda marcado pela ditadura militar e pelo processo de democratização consentida, uma vez que articulado entre os militares e as elites dominantes do Brasil. Este foi o contexto em que a crise avançava e os sintomas do esgotamento do autoritarismo eram explícitos nos embates e movimentos sociais que estouraram por todo o território nacional brasileiro, sob o bordão “abertura lenta, gradual e segura”, criado por Geisel e Golbery, resumindo o processo de abertura política. Esse processo escancarou as portas para o avanço do neoliberalismo e que ainda marca as políticas econômicas do país, apesar das nuances e características dos diferentes governos.

O estudo do período recente da história da educação possibilita a análise de como as pedagogias da ordem burguesa se tornaram hegemônicas, mas também de como das contradições econômicas, sociais e políticas emergiram pedagogias **contra hegemônicas**. Eis que aqui chegamos ao nosso objetivo: a partir de estudos qualitativos e bibliográficos, indicar a importância da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na compreensão dos fenômenos educacionais para a formação de professores, a partir do estudo da obra **História das ideias pedagógicas no Brasil**, na disciplina de História da Educação.

Afinal, o grande desafio consta da tarefa de superar a hegemonia do neoliberalismo aplicado às ideias pedagógicas, encaminhando para um processo de superação do modo capitalista de produção, na direção do que afirma Saviani (1995, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ou seja, apropriar-se do conhecimento sistematizado possibilitará um agir na direção da transformação do presente e, apropriando-nos dos conhecimentos específicos sobre o passado, seremos competentes na tarefa de direcionar o presente para um futuro diverso.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma concepção pedagógica que busca compreender e oferecer subsídios para transformar a realidade social com a mediação da educação. A partir das primeiras aproximações teóricas de Dermeval Saviani no final dos 1970, e após a publicação de **Escola e Democracia**, em 1983, seu objetivo principal foi promover o avanço de uma educação crítica, emancipatória e voltada para a transformação da realidade, na direção de superar o problema da marginalidade:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 31).

Ou seja, só é possível compreender o modo como a classe trabalhadora se marginaliza do acesso ao conhecimento sistematizado se considerarmos a historicidade do desenvolvimento das ideias pedagógicas, do modo de produção capitalista e suas contradições. Analisando as teorias pedagógicas, Saviani introduziu a “Teoria da Curvatura da Vara” (Saviani, 2008) para explicitar que não se chega a uma concepção crítica da educação, envergando a vara para seu devido lugar, no centro, entre as teorias pedagógicas tradicional e escolanovista. O autor, tomou de empréstimo a “teoria da curvatura da vara” de Lenin, tal como registrada por Althusser que, sinteticamente, afirmou que o líder da Revolução Russa, ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais, respondeu o seguinte: “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Althusser, 1977 *apud* Saviani, 2008, p. 36).

Com base na “Teoria da Curvatura da Vara”, Saviani (2008), esboçou três teses para uma compreensão crítica da educação brasileira: a primeira trata do caráter revolucionário

da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; a segunda propõe uma discussão em torno do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos e, por fim, a terceira põe em evidência uma constatação: “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 2008, p. 36). Assim, como a pedagogia tradicional curvou a vara para um lado e a escola nova para o outro, era preciso uma pedagogia histórico-crítica que, sendo revolucionária, priorizasse a valorização dos conteúdos enquanto instrumento para que as classes populares pudessem contribuir, a partir da escola, com a construção de uma nova sociedade.

O movimento acima exposto, representado pela metáfora da curvatura da vara (Saviani, 2008), não dispensa o estudo do transcorrer do tempo para que compreendamos o movimento que levou à atuação dos escolanovistas a partir das décadas de 1920 e 1930, no Brasil. Em resposta à Pedagogia Tradicional, para a qual o protagonista do processo de ensino e aprendizagem é a figura do mestre que deposita conhecimento no educando, os adeptos da Escola Ativa de Dewey inverteram este protagonismo para o estudante e propuseram a figura de orientador ao professor, num processo de aprendizado que seria mais ativo e de estímulo à investigação, em oposição ao caráter castrador da escola tradicional.

[...] empenhei-me em demonstrar ao mesmo tempo o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova. Isso foi feito por meio da historicização de ambas as pedagogias. Em outros termos, evidenciou-se como se deu historicamente a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios. Ora, ao proceder dessa maneira, eu já estava naquele mesmo texto, situando-me para além das pedagogias da essência e da existência. Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não-críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. [...] (Saviani, 2008, p. 63).

Considerando a historicidade do desenvolvimento capitalista e as demandas colocadas por esse modo de produção, Saviani (2008) procurou agrupar os diferentes métodos pedagógicos para demonstrar que cada um deles configurou-se para atender aos anseios e necessidades da hegemonia burguesa.

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação

um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 2008, p. 3).

Configurando esses dois grupos têm-se as teorias não-críticas: a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista foram os métodos que não se preocuparam com a desigualdade colocada pela sociedade de classes e se empenharam em conservar a hierarquia no tecido social. De outra ordem são as teorias crítico-reprodutivistas, que não admitem a ordem vigente, mas também não chegam a sugerir formas para superar o que identificam não ser harmônico. É o caso da Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu; da Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), de Louis Althusser, e da Teoria da Escola Dualista.

Ponderando as análises de cada uma dessas teorias no contexto do estudo da História da Educação, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se propôs uma análise crítica das relações entre educação, sociedade e história. Ou seja, a proposta busca compreender como a educação foi influenciada por diferentes contextos históricos, políticos, psicológicos e culturais, e como essas influências moldaram as práticas educativas ao longo do tempo. É lícito afirmar que a perspectiva da PHC valoriza o estudo da História da Educação como forma de compreender as contradições e os conflitos presentes em diferentes épocas e contextos educacionais, de forma a desenvolver o entendimento sobre as relações de poder, as ideologias dominantes e as lutas sociais que permeiam a história da educação.

Por outras palavras, pode-se dizer que a PHC reconhece a historicidade da educação, compreendendo que a educação é influenciada pelos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos nos quais está inserida. Pelo princípio da historicidade se busca entender as relações entre educação e história, analisando como os fenômenos educacionais se transformam ao longo do tempo, perseguindo o desenvolvimento do modo de produção.

Para além disso, a PHC parte do pressuposto de que a sociedade é marcada por contradições e conflitos. Como não poderia deixar de ser, estes também estão presentes no movimento do processo educativo, refletindo as relações de poder e as lutas sociais. É, inclusive, por este motivo que o método reconhece que a educação é mediada pela cultura, pela linguagem e pelas relações sociais. Nesse sentido, o processo educativo não ocorre de forma isolada, mas está relacionado com o contexto cultural e social no qual se insere. Esse princípio busca compreender as mediações presentes na educação, analisando como as práticas pedagógicas são influenciadas pela cultura e pelas relações sociais.

Por considerar a historicidade dos processos educativos, a PHC acaba por valorizar a práxis, ou seja, a ação transformadora fundamentada na reflexão crítica. Afinal de contas, esse princípio enfatiza a importância de que a teoria e a prática estejam articuladas, de forma que a reflexão sobre a realidade educacional seja aliada a ações concretas de transformação por que a constatação crítica da situação de desigualdade acaba não apresentando outra saída. A práxis implica, portanto, não apenas compreender a realidade, mas também agir sobre ela para promover mudanças. É neste sentido que propõe superar a alienação presente na

educação, entendendo que a educação não pode se limitar a reproduzir valores e relações de dominação e subordinação. A ideia é que se desenvolva uma educação crítica, emancipatória, que se volte em favor da transformação social, possibilitando alternativas aos sujeitos para uma compreensão mais ampla da realidade e uma atuação consciente e transformadora:

[...] Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. [...] (Saviani, 2008, p. 60).

Por esse ponto de vista, portanto, não há outra possibilidade senão aquela de analisar a realidade imposta pela pedagogia das competências, refletir criticamente sobre a historicidade e complexidade de seus efeitos e posicionar-se diante do diagnóstico que, invariavelmente, indica a manutenção da sociedade de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INDICAÇÕES POSSÍVEIS

Ao ministrar a disciplina História da Educação, com a fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, o professor tem a possibilidade de fornecer aos alunos uma compreensão crítica da educação como fenômeno social e historicamente construído. Isso implica analisar os diferentes momentos que constituíram as teorias pedagógicas, seus avanços e retrocessos, identificar os interesses de classe (e frações de classe) que determinaram cada período, para debater e refletir sobre as contradições e os desafios enfrentados pelos sujeitos ao longo do tempo.

Tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento do processo de ensino-aprendizagem, buscamos articular o estudo da história da educação com uma reflexão sobre as teorias e as práticas educativas atuais, de modo a possibilitar a transformação da realidade educacional. Nesse sentido, os estudantes são incentivados a refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação hoje, buscando participar da constituição de propostas de intervenção na realidade social e educacional, com vistas a sua transformação - considerando, principalmente, o contexto onde o neoliberalismo é aplicado à educação, fundado no objetivo de ajustar os indivíduos à sociedade de classes.

Isso decorre da compreensão da educação como o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida intencionalmente pelo conjunto dos homens, a partir do qual Saviani (2008, 2011) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria da educação capaz de articular os conhecimentos escolares com os interesses e as necessidades humanas da classe trabalhadora. Para Saviani, essa defesa implica centralizar o ensino dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, enquanto conteúdo das disciplinas escolares, pois estes são fundamentais para a formação crítica dos filhos dos trabalhadores, já que, sem o domínio de conteúdos relevantes nos diversos campos do saber, a

aprendizagem transforma-se num arremedo de formação, numa farsa (Saviani, 2008, p. 44-45). Isso implica reconhecer que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p. 45).

Para Duarte (2015, p. 18) se não houver “[...] adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado [...]”, é difícil realizar o ato educativo, pois a forma proposta (a Didática) da Pedagogia Histórico-Crítica, é aquela capaz de se unir ao conteúdo, valorizando as experiências de cada aluno, mas sem perder de vista os conteúdos clássicos. Essa articulação do conteúdo com a didática na relação docente - discente, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, abre as possibilidades para a apropriação do conhecimento significativo e, ao mesmo tempo, apresenta-se como instrumento de uma formação humana emancipatória.

Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica no ensino dos conteúdos sobre as ideias pedagógicas propõe uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora, que busca compreender as relações entre educação, sociedade e história, contribuindo para a construção de uma prática educativa emancipatória, autônoma e igualitária. Para isso, a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe também a adoção do método e da didática que norteia essa teoria pedagógica – o materialismo histórico.

Em decorrência de seus estudos sobre as teorias pedagógicas, Saviani (2008) foi conduzido ao esclarecimento de que o método por ele preconizado não pressupõe a somatória de métodos tradicionais e métodos novos, pois ambos se desenvolveram independentes da prática social, sendo necessário lembrar que sua proposta didática está indissolúvelmente vinculada a um posicionamento crítico frente à sociedade. É por isso que a prática social se constitui como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Mas trata-se de um movimento que pressupõe um método de pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético, como base para os estudos entre professores e alunos, e no qual o processo do conhecimento eleva-se do abstrato ao concreto, da síntese à síntese pela mediação da análise. Este movimento apresenta uma “[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (Saviani, 2008, p. 59). Vale lembrar que Saviani formulou a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica (1995) apontando para a sua dinamização em cinco processos (ou etapas não estanques), assim descritas: 1. Prática Social Inicial do Conteúdo, 2. Problematização, 3. Instrumentalização, 4. Catarse e 5. Prática Social Final do Conteúdo (Gasparin, 2003). Com esses cinco passos, Saviani evidencia o movimento ou processo do método pedagógico histórico-crítico, destacando a Prática Social Inicial dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o momento da teoria, em que se problematizou a realidade social posta e o momento da catarse, em que os professores podem demonstrar em uma síntese, ou seja, pela elaboração do planejamento do trabalho docente-discente, o quanto haviam se apropriado do método e da didática proposta.

Importante, na finalização deste artigo, retomar os parágrafos finais das conclusões do **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, no qual Saviani registra que o marco final de análise do livro foi 2001, ano da lei instituindo o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com o qual completou-se o processo de regulamentação da LDB, mas também quando se completou o processo das reformas levadas a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em 2002. Nesse ano ocorreram as eleições, quando o candidato do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, colocou fim no domínio do PSDB no governo federal. Lembra Saviani que o PT, até então, mantinha fortes ligações com os movimentos populares, dando respaldo ao movimento dos educadores. “Esperava-se, pois, que, ao chegar ao poder, se procedesse a uma sensível mudança da orientação da política educacional” e que uma das primeiras medidas do governo Lula “[...] seria a derrubada dos vetos com que o Governo FHC mutilou o texto do PNE aprovado pelo Congresso Nacional, inviabilizando os pequenos avanços no que se refere ao financiamento da educação” (Saviani, 2007a, p. 449).

Apesar de algumas inovações na política educacional, não foi isso o que aconteceu, pois as medidas tomadas pelo Governo Lula seguiram “no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza”, no Governo FHC (idem, ibidem). Essas reformas educativas adotaram as linhas mestras da política econômica do Governo FHC, alinhadas aos organismos multilaterais, na adoção do neoliberalismo e a proposital confusão entre público e privado, pois hoje sabemos que foi uma política educacional que nada mais fez que ampliar a participação dos reformadores empresariais da educação, tema crescentemente desnudado por Luiz Carlos de Freitas (2012, 2014, 2018) e que precisa ser trabalhado com os alunos da disciplina História da Educação, notadamente o didático texto *Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade* (Freitas, 2016), no qual o autor discorre sobre três teses contra o pensamento que prega que “[...] um mesmo tamanho serve para todos”: o conceito de “boa educação” informada pelas médias obtidas nas avaliações; a relação entre a macropolítica e a micropolítica educacional e o papel da primeira na modulação das propostas de política pública; e a ideia de que a curva normal é uma boa referência para entender o fenômeno educativo.

Os governos do PT, ainda que tenham adotado políticas sociais (próximas de uma perspectiva assistencial, compensatória) para a massa marginalizada, jamais escondeu que se tratavam governos de conciliação de classe, garantindo altíssima lucratividade ao capital, particularmente ao capital financeiro nacional, consorciado ao capital financeiro internacional (Lombardi, 2006). Apesar disso, terminou em 2016, no segundo Governo Dilma Rousseff, com um golpe de Estado que conduziu ao poder Michel Temer, um vice-presidente golpista, numa manobra parlamentar, política e jurídica, sob a cuidadosa tutela das Forças Armadas e a conivência do empresariado nacional. Na sequência houve a fraudulenta eleição do ex-militar Jair Messias Bolsonaro, expulso do Exército em virtude da prática de ato terrorista, e que se saiu vitorioso em decorrência de um golpe no interior do

golpe, com Lula sendo colocado fora da disputa por uma nova manobra das Forças Armadas e a convivência do Judiciário.

Houve nesses anos um franco retrocesso nas políticas educacionais, no interior de um projeto político nazifascista e ultraliberal, com uma pauta com foco nos costumes conservadores: machista, misógina, racista, homo-persecutória, etc. Do ponto de vista da organização do Estado, foi a adoção da política de terra arrasada, de desmonte do Estado, objetivando um novo período autoritário, no qual se implantasse um Estado Ultra-Neo-liberal.

O golpismo não resultou em vitória, sob a batuta de Bolsonaro. Para tanto foi preciso viabilizar a candidatura Lula, única que se mostrou viável para o enfrentamento do postulante do projeto ultraconservador. Para viabilizar a candidatura houve articulação das forças políticas de amplo espectro, da esquerda eleitoral à direita supostamente democrática. Apesar da adoção dessa tática de amplas alianças, com um arco ainda mais largo de conciliação de classes, a vitória se deu por reduzidíssima margem de votos. É isso o que está ocorrendo: ampla política de conciliação de classes, com a implementação de algumas concessões sociais. É claro que as linhas mestras das ações governamentais, tanto no âmbito das políticas econômicas, quanto sociais, não sejam alteradas... Na política educacional, a escolha da equipe que comanda o Ministério da Educação não deixa dúvidas quanto aos compromissos com os reformadores empresariais da educação!

Passados mais de quinze anos da publicação, com todas as mudanças havidas desde 2001 até o presente, encerramos com o final das conclusões do **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** que se mantém atual como se escrito para estes nossos dias:

Não obstante, mantiveram-se análises críticas e focos de resistência à orientação dominante na política educacional, que tendem a se fortalecer... à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas. Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira (Saviani, 2007a, p. 449).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

BATISTA, A. G. **O ensino de história da educação nos cursos de pedagogia**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BUFFA, E. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. **Em aberto**, Brasília, v. 9 n. 47, 1990. e-ISSN: 2176-6673.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica** – implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 8-25, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808> . Acesso em: 8 jan. 2024.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, CEDES, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 8 jan. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 8 jan. 2024.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GRUPPI, L. **O pensamento de Lenin**. 2015. Publicado na página da Fundação Maurício Grabois. Disponível em: <https://grabois.org.br/2015/02/04/o-pensamento-de-lenin/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MARTINS, E. C. de R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5rPGbWrjFXfNwdJDJhkjf4S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MARX, K. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1 – O processo de produção do capital. Volume 1. 10. ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.

MOLINA, R. S.; BORDIGNON, T. F. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de História. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 7, n. 10, p. 89-109, 2022. DOI: 10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p89-109. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/13951>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SÃO PAULO. **Novo currículo paulista**. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, SEE-SP, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **História e história da educação** – o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007b. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SILVEIRA, R. J. T. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 11-19, ago. 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-agosto2006-n-especial-2006>. Acesso em: 8 jan. 2024.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora adjunta na área de História da Educação na Universidade Federal de Goiás. Contato: talitabordignon@ufg.br

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor titular em História da Educação da Universidade Estadual de Campinas. Contato: jcl.zezo@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

BORDIGNON, T.; LOMBARDI, J. C. O ensino da história das ideias pedagógicas no Brasil na disciplina História da Educação: a importância da pedagogia histórico-crítica na formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, 1-20, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674132. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674132>. Acesso em: 9 abr. 2024.