

ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS TECNOLOGIAS COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM PENSAR DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DA BAHIA

ÉVERTON NERY CARNEIRO

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha, Bahia, Brasil

ROGÉRIO BARRETO SANTANA

Rede Estadual de Ensino, SEC-BA, Salvador, Bahia, Brasil

RESUMO: Este artigo discute o Ensino de História e suas Tecnologias como caminho para a transformação social na Educação Básica da rede estadual da Bahia. Ao explorar expectativas e realidades presentes na educação, especialmente no ensino de História, reconhecemos a importância das narrativas dos professores e a necessidade de uma prática reflexiva, na linha de uma Pedagogia Histórico-Crítica. Por meio da análise da intersecção entre a prática educativa, o uso de tecnologias e o engajamento dos professores, buscamos desvendar caminhos e estimular ações que inspirem mudanças significativas na forma como a História é ensinada e aprendida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Ensino de História; Prática Docente; Transformação Social.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, em que a sociedade busca cada vez mais a transformação e a promoção da equidade, o Ensino de História e suas Tecnologias emerge como uma potente ferramenta para alcançar esses objetivos. Neste artigo, mergulhamos no universo do pensamento docente sobre a Educação Básica na rede estadual da Bahia, explorando como o ensino dessa disciplina pode impulsionar a transformação social. Ao estudar os cruzamentos entre a prática educativa, o uso de tecnologias e o engajamento dos professores, buscamos desvendar caminhos e estimular ações que inspirem mudanças significativas na forma como a História é ensinada e aprendida.

Ao mesmo tempo, sem deixar de reconhecer a responsabilidade compartilhada na educação – envolvendo Estado, escola e família – como basilar para o alcance de uma educação de qualidade, propomos, na linha de uma Pedagogia Histórico-Crítica, uma análise sobre as expectativas e realidades presentes no âmbito da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino de História na rede pública do estado da Bahia. Inferimos que a escolha pela história e as narrativas dos professores desempenham um papel fundamental na construção do sentido histórico, atuando como uma intersecção entre o conhecimento histórico e os alunos. Acreditamos que narrativas embasadas em abordagens reflexivas e críticas podem estimular os alunos a investigar, questionar e reinterpretar a história, contribuindo para a formação de sujeitos historicamente conscientes e engajados.

Nossa motivação para a escrita deste artigo se baseia nas inquietações de um professor de História do Ensino Médio da rede pública da Bahia. Observamos a necessidade de uma dissociação entre a norma, como expectativa, e a prática do profissional de educação, como realidade. Nosso interesse reside em compartilhar essas inquietações e desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, proporcionando um espaço de reflexão coletiva.

Ao explorar o Ensino de História como área de estudo, a finalidade é compreender seu propósito e importância na formação dos indivíduos. Reconhecendo que o ensino de História fornece bases para uma participação cidadã na sociedade, fica aqui o convite para se juntar a essa jornada.

UM CHAMADO À RESPONSABILIDADE: A “CULPA” É DE QUEM?

A educação desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade diversa, inclusiva e justa. Há elementos da *práxis* profissional, porém, que nos levam a desconfiar se tal afirmação coincide com a realidade dos fatos, fazendo-nos colocar o tema em suspeição. Mesmo que, como educadores(as), tenhamos o compromisso de firmar o trabalho docente sob as bases de um *dever-ser*¹, parece-nos que, diante do cenário educacional a ser descortinado, ainda seja preciso questionar: “Que país é este?”².

Permita-nos ser mais específicos. Se, por um lado, a História da Educação nos apresenta as várias contradições na direção a que nos referimos, ou seja, de uma educação diversa, inclusiva e justa (Aranha, 2006; Manacorda, 2006); por outro, desde a instituição, em 2017, da Lei do Novo Ensino Médio (NEM)³, podemos afirmar que o problema só tem se agravado no que tange ao alcance de objetivos constitucionalmente garantidos, como o expresso no artigo 205 da Constituição Federal, que trata a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

Partindo-se do pressuposto de que, com a Reforma do NEM (Ferreira; Marques, 2019), não conquistamos a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola – seja pela falta de infraestrutura e recursos, formação adequada de professores, articulação entre as redes de ensino, resistência e adaptação dos profissionais, ou ainda, pelas desigualdades regionais e socioeconômicas e a dificuldade em se avaliar ou monitorar a medida governamental –, há de se problematizar, novamente: quem responde pela *não* garantia do pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho de crianças, jovens e adultos?

Nesse contexto, é importante analisar a responsabilidade dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, como o Estado, a escola e a família. A discussão, em si, já não é nenhuma novidade. Em que pese o argumento acerca da ausência de originalidade do autor deste artigo, pensamos haver uma necessidade de, ao menos, retomarmos alguns pontos desse debate a fim de guiarmos o(a) leitor(a) a algumas reflexões a seguir.

Como o dissemos, diversos autores da área de Educação têm discutido essa temática, trazendo diferentes perspectivas e abordagens quanto às políticas públicas e o

direito à educação no Brasil (Smarjassi; Arzani, 2021). Em “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, por exemplo, livro publicado ainda na década de 1990, Dermeval Saviani alude a relação, por vezes vaporosa, entre Educação e Política ao definir “competência política” e “compromisso técnico” (Saviani, 2013). Propositor de uma política educacional contra hegemônica, o educador contribui para essa querela, entre outros aspectos, ao evidenciar que educação e política, embora contraditórias, encontram-se juntas, sobretudo quando se busca implementar projetos de mudança da sociedade.

Sobre políticas, estrutura e organização, José Carlos Libâneo (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012) trabalha o argumento de que o Estado tem o papel central na organização e no financiamento da educação, sendo responsável por garantir o acesso universal e equitativo à educação de qualidade. Na referida obra, intitulada “Educação Escolar”, que o autor escreve em conjunto com outros pesquisadores, ele ressalta que a educação é um direito social, cabendo ao Estado criar políticas públicas que assegurem o pleno exercício desse direito por todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica ou origem. Em um novo trabalho (Libâneo, 2016), o autor discute, ainda, a repercussão das políticas educacionais em vigência no Brasil nas concepções de escola e de conhecimento escolar e sua incidência na constituição de desigualdades educativas na sociedade.

Um quadro geral sobre o direito à educação no Brasil, com foco nos princípios e estruturas constitucionais e nos instrumentos legais essenciais para sua efetivação foi escrito, mais recentemente, por Patrícia Werner (2022). Uma leitura possível a partir do panorama apresentado pela autora é a de que o Estado, como ente governamental, tem a responsabilidade primordial de garantir o acesso universal à educação e de estabelecer políticas públicas que promovam uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Conjuntamente, deve prover recursos financeiros e estruturais adequados para as instituições educacionais, assegurando a infraestrutura necessária, materiais didáticos, formação de professores, entre outros aspectos que impactam diretamente o processo educacional. Além disso, cabe a ele estabelecer diretrizes curriculares, regulamentar e supervisionar o sistema educacional, bem como promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos.

Nessa toada, Paulo Freire (2001) defendia a ideia de que a educação é, além de um direito humano, um instrumento de transformação social, considerando como obrigação do Estado o fornecimento de recursos adequados, políticas públicas eficientes e investimentos financeiros para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, sem os quais, notabilizar-se-ia, facilmente, o “quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos” (Freire, 2001, p. 13).

Diante da realidade que nos assiste, com a implementação do NEM e, conseqüentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), haja vista a forma como foram concebidos, a tendência é lermos tal cenário com lentes um tanto quanto pessimistas. Ainda que reconheçamos que diferentes estados possuem realidades e sistemas educacionais distintos, que pode impactar a aprendizagem dos estudantes, ocorre-nos de indagar se os entes governamentais têm se dedicado suficientemente no cumprimento de suas

funções. Mas também, para sermos honestos, vem a calhar uma fala curta que introduz escola e família no bojo desse problema.

A escola, como se sabe, tem responsabilidade significativa na aprendizagem dos estudantes. Ela deve oferecer um currículo relevante e de qualidade; contar com professores formados para o exercício da docência; promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e seguro; além de adotar metodologias de ensino adequadas para os diferentes contextos nos quais seus agentes possam agir autonomamente conforme seus distintos papéis. A escola, igualmente, desempenha um papel importante no apoio socioemocional dos estudantes, garantindo que estes se sintam motivados, apoiados e respeitados. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1956) defendia, desde a década de 1950, a escola como um espaço fundamental para a garantia do direito à educação. Ele respaldava uma escola pública universal, no amparo da democracia e da liberdade como um organismo para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social. Todavia, adverte-se, não cumpre à escola fazer tudo sozinha. O que nos resta indagar: onde se encontram (também) as famílias?

Em muitos casos, a ausência das famílias nas escolas, especialmente nas unidades públicas, é real e influenciada por uma série de fatores (Magnabosco, 2016). Nesse sentido, cada contexto é único e as razões podem variar de acordo com diferentes circunstâncias socioeconômicas, culturais e institucionais. Ocorre que, se consideramos que a família desempenha um papel crucial na aprendizagem dos estudantes, então é preciso, de igual modo, promover uma maior participação dela no âmbito escolar. Isso requer esforços conjuntos entre escolas, educadores, (as próprias) famílias e comunidades, com o fito de criar um ambiente inclusivo, acolhedor e que valorize o papel ativo das famílias na educação dos(as) seus(suas) filhos(as). Afinal, a família, nos seus diferentes modos de ser, é responsável por fornecer apoio emocional, estimular o interesse pelo conhecimento, estabelecer rotinas adequadas de estudo e apoiar um ambiente propício ao aprendizado. A participação ativa dos(as) pais(mães) ou responsáveis na educação dos(as) filhos(as), portanto, é fundamental para o sucesso acadêmico.

Mais do que “apontar dedos” ou “culpados”, ou concluirmos esta parte do trabalho com respostas óbvias e pouco criativas, nossa intenção aqui é convocar Estado, escola e família para atuarem no cumprimento de seu papel previsto moral e constitucionalmente. No lugar de narrativa de um docente da área de História da rede pública estadual da Bahia, e espectador social que acompanha os eventos, ousaria dizer: falhamos. Independentemente da existência no país de práticas de referência⁴, fraquejamos miseravelmente na efetivação desse grandioso propósito. Ou então, como alerta o sociólogo Darcy Ribeiro (2013, p. 20): “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”.

Simultaneamente, façamos um convite à reflexão, no intuito de um exame que passa por expectativas, realidades e um pensar docente sobre a educação a partir das suas lentes e atuação. Como afirmamos no início, entendemos que o gosto pela história e as narrativas dos professores são fundamentais para a construção do sentido histórico. A narrativa, geralmente apreendida como uma forma fundamental de expressão humana que medeia a experiência vivida e a linguagem, desempenha um papel

essencial na compreensão humana do tempo e da experiência (Ricoeur, 1986), funcionando como intersecção entre o conhecimento histórico e os alunos. Embasadas em uma abordagem reflexiva e crítica, nossas narrativas podem estimular os discentes a analisarem, questionarem e reinterpretarem a história, contribuindo então para a formação de sujeitos historicamente conscientes e engajados.

UM PENSAR DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DA BAHIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ENTRE EXPECTATIVA E REALIDADE

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018). Já o DCRB é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) (SEC-BA, 2022). Em outras palavras, se o primeiro é modelar e exerce influência de âmbito nacional, o segundo, em sintonia com aquele, ocupa uma escala regional, guardando as especificidades de um território de identidade: a Bahia.

Antes de continuar com o texto, precisamos evidenciar dois pontos: primeiro, não pretendemos esmiuçar, embora resgatemo-nos, em alguns momentos, o conteúdo (o corpo do texto ou a letra da lei, como se diz) desses documentos curriculares. Não temos espaço e seria, a nosso ver, contraproducente, haja vista que outros autores se ocuparam direta ou indiretamente da matéria (Barbosa, Ribeiro da Silva, Motta, 2022; Carmo, Costa, 2022). Partiremos do pressuposto de que o interlocutor conhece (ou pode conhecer) as propostas, bem como o seu contexto social e político de produção, podendo assim aprofundar-se e alargar-se no estudo delas em seu devido tempo e espaço. Segundo, queremos apresentar nosso real interesse para esta seção: trazer as inquietações de um professor de História do Ensino Médio, da rede pública do estado da Bahia, no que tange a uma necessária dissociação entre norma, como expectativa, e a prática do profissional de educação, como realidade.

Quanto a esses conceitos, todavia, calha um adendo. O uso e a definição mais recorrentes para os termos experiência e expectativa geralmente são extraídos da Futuro Passado. Na compreensão do historiador alemão Reinhart Koselleck: “experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro” (Koselleck, 2006, p. 308). A díade conceitual é ainda indicada “para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político” (Koselleck, 2006, p. 308). Dito de outro jeito, “a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (Koselleck, 2006, p. 309). Quanto à expectativa, esta “se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (Koselleck, 2006, p. 310).

Entre presente-passado, como experiência, e presente-futuro, como expectativa, encontramos Arthur Schopenhauer, filósofo alemão do século XIX. Este discutia a ideia de que a comunicação envolve tanto o que é dito pelo emissor quanto o que é entendido pelo receptor. Havia, para o filósofo, uma lacuna entre a intenção original do emissor ao expressar suas ideias e a forma como essas ideias são, habitualmente

interpretadas pelo receptor. Em síntese, Schopenhauer argumentava que a comunicação envolve não apenas o que é dito pelo emissor, mas também o processo complexo de interpretação e compreensão por parte do receptor. Ele enfatizava a importância da empatia e do esforço mútuo na busca por uma comunicação eficaz e uma compreensão mais profunda entre as pessoas (Schopenhauer, 2005).

Transpondo imediatamente para o nosso contexto, um raciocínio depreendido da leitura do livro “Cidadania no Brasil” (2001), de José Murilo de Carvalho, é o de que, no país, o direito à cidadania se construiu de maneira mais formal do que real. Essa perspectiva reflete uma análise do desenvolvimento histórico da cidadania no Brasil e dos desafios enfrentados em sua implementação. Resumidamente, o raciocínio do sociólogo sugere que, embora existam direitos de cidadania formalmente estabelecidos no Brasil, a sua concretização prática e distribuição equitativa são desafiadas por fatores sociais, econômicos e políticos, resultando em uma cidadania que, como dissemos acima, é mais formal do que real (Carvalho, 2001).

Em que pese a compreensão de que a BNCC e o DCRB não estão diretamente ligados ao livro “Cidadania no Brasil” (2001), de José Murilo de Carvalho, propomos cunhar uma relação, ainda que indireta, entre os temas abordados por ambos.

A BNCC tem como um de seus objetivos formar cidadãos críticos, autônomos e participativos, capazes de exercer sua cidadania de forma plena. Ela destaca a importância de criar condições para que os estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais, como empatia, respeito, colaboração e responsabilidade social. Além disso, a BNCC enfatiza a necessidade de promover a compreensão dos direitos humanos, a valorização da diversidade e o respeito à democracia. De modo semelhante, o DCRB, que foi orientado e elaborado com base na BNCC, apresenta uma proposta relevante para orientar as práticas pedagógicas na Bahia, lançando mão de um plano de organização curricular, indicando os componentes, as áreas de conhecimento e as competências específicas a serem desenvolvidas. Ele busca contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características, necessidades e demandas dos estudantes baianos, levando em consideração a cultura, a história e os desafios enfrentados no estado.

Nesse cenário, a análise de José Murilo de Carvalho (2001) sobre a construção formal e real da cidadania no Brasil pode ser, como propusemos há pouco, um ponto de reflexão para trabalharmos tanto com a BNCC quanto com o DCRB: seja por reforçar a tese que vimos trazendo de que é preciso separar norma e realidade, seja por nos ajudar a trilhar alguns caminhos relevantes.

Começando por esse último ponto, ao abordar os desafios históricos e as desigualdades presentes na concretização dos direitos de cidadania, nós, profissionais da educação, podemos explorar essas questões de forma crítica, buscando despertar a consciência sobre a importância da participação cidadã e do combate às desigualdades sociais e políticas. No entanto, mesmo com essas propostas de currículo, a sua tangibilidade enfrenta diversos dilemas estruturais e educacionais, como, aliás, trouxemos na seção anterior deste trabalho (Sacristán, 2000).

Mediante tais desafios, concebemos que as orientações da BNCC e do DCRB devam ser adaptadas de forma realista e viável, levando-se em consideração a realidade

local e os recursos disponíveis. Tendo em vista a conjuntura atual – NEM (ainda que, temporariamente, em suspenso) – e as inquietudes do professor-historiador que vos escreve, cabe apelarmos para o aforismo: “nem tudo que reluz é ouro”. Nesse sentido, é preciso ponderar sobre a experiência docente, a fim de aparar algumas arestas no que vimos chamando de norma, como expectativa, e prática do profissional de educação, como realidade (Lima, 2019).

António Nóvoa (2009), com suas contribuições no campo da formação de professores, traz luz onde temos enxergado trevas. Uma das ideias discutidas por ele é a importância de que a formação inicial dos professores ocorra em estreita relação com os professores mais experientes e no contexto da prática. Nóvoa defende que a formação inicial dos professores não pode ser dissociada da realidade em que atuamos. Argumenta, ainda, que a sala de aula é um ambiente complexo e dinâmico, no qual enfrentamos desafios reais no dia a dia. Segundo Nóvoa, essa abordagem permite que os futuros professores tenham um contato direto com a realidade da profissão, compreendendo as demandas, as dificuldades e as melhores práticas do ensino. A formação inicial, assim, não deve limitar-se a teorias abstratas, mas sim incluir vivências reais em sala de aula, observação de professores experientes, participação em projetos educacionais e reflexão sobre a prática (Nóvoa, 2009).

O livro “Saberes docentes e formação profissional” (2012), escrito por Maurice Tardif, dialoga e fortalece o que é aqui discutido por meio da concepção de António Nóvoa, embora não devamos associá-los a uma mesma “escola” de pensamento. No geral, a obra aborda a complexidade do saber docente e sua relação com a formação dos profissionais de educação. Tardif evidencia que o saber docente é composto por diversos saberes interligados, os quais vão além do conhecimento disciplinar e envolvem também conhecimentos pedagógicos, experiências práticas, valores, crenças e atitudes. Ao explorar o elo entre norma (como expectativa) e prática do profissional de educação (como realidade), podemos então valer-nos do texto de Tardif como uma fonte fértil para o aprofundamento e ampliação da questão. Afinal, o autor examina como as expectativas sociais, institucionais e culturais influenciam a prática do professor, muitas vezes moldando suas ações e decisões. Tardif destaca que as normas e expectativas colocadas sobre os professores podem ser tanto facilitadoras quanto limitadoras. Concordando com ele, por um lado, elas podem fornecer orientações e diretrizes que ajudam a estruturar o trabalho docente. Por outro lado, também podem restringir a autonomia e a criatividade do professor, confinando suas possibilidades de adaptação às necessidades e realidades específicas dos alunos (Tardif, 2012).

Dito isso, sumariamente, vale destacar a importância de reconhecer a complexidade do saber docente e considerar as expectativas normativas em relação à prática dos profissionais de educação. É fundamental compreender que as normas e expectativas podem variar de acordo com diferentes contextos culturais, políticos e educacionais influenciando a prática dos professores, tanto positiva quanto negativamente. Como exemplo, cabe mencionar discussões sobre a padronização curricular, a pressão por resultados quantitativos, a burocratização do trabalho docente e a falta de flexibilidade para lidar com as necessidades individuais dos alunos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a necessidade de um equilíbrio entre norma e prática neste território em disputa (Arroyo, 2011), a fim de nos adaptarmos às demandas da educação contemporânea.

Retomando aquilo que pontuamos no início da seção, a relação entre o livro de José Murilo de Carvalho, a BNCC e o DCRB pode estar na possibilidade de utilizar a reflexão sobre a construção da cidadania no Brasil como uma maneira de abordar os temas propostos pelos documentos curriculares, promovendo a formação de cidadãos conscientes, ativos e comprometidos com a transformação social, mesmo entendendo que isso deva ser feito de forma cuidadosa e cautelosa, no diálogo constante, no “chão da escola e da sala de aula”⁵, e não através da falácia da meritocracia ou da utopia do burocrata ou do legislador ou político de gabinete. O que não nos impede, manifestadamente, de “esperançar” (Freire, 1992) em busca de um ideal, que está logo ali adiante, como um horizonte de expectativa um pouco mais promissor; porém, realista.

ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Papai, então me explica para que serve a história (...). (...) O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história (Bloch, 2002, p. 41).

Marc Bloch, no relato acima, destaca a sinceridade e a pureza da pergunta de uma criança, que muitas vezes pode revelar questões profundas e essenciais: como o desafio do historiador em “transmitir” o valor da História tanto para especialistas quanto para o público em geral, moldando sua abordagem de acordo com a “audiência”. Em tempos de BNCC, DCRB e NEM, bem como das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s), imediatismo, e do bombardeio de informações em velocidade nunca antes vista, talvez a questão que se imponha entre nós, historiadores(as), não seja (mais) sobre a utilidade ou a legitimidade da História enquanto campo disciplinar, como se debruçaria o francês em seu livro clássico, mas sim, sobretudo, a respeito de uma outra indagação, a saber: *para que serve o Ensino de História?*

Não é nosso intuito, aqui, escrever sobre teoria da História. O interesse maior, como o título da última seção deste trabalho sugere, é o de discutir a respeito do Ensino de História e seu potencial “uso” como ferramenta agregadora e alternativa à transformação social. Assim colocado, por haver uma diferença qualitativa entre a história-ciência e a história escolar, é preciso tecer comentários sobre a “didática da História”. Esta, conforme Jörn Rüsen (2001, p. 51), configura-se como “(...) uma disciplina científica específica que se ocup[a] do ensino e da aprendizagem da história (...)”.

A didática da História, como aponta o historiador alemão, dedica-se ao ensino e aprendizagem do saber histórico escolar. Ela busca desenvolver metodologias, estratégias e recursos pedagógicos que facilitem a compreensão e o interesse dos alunos pelo estudo histórico. O principal objetivo dela é tornar o ensino dessa disciplina mais significativo e relevante para os estudantes, permitindo-lhes compreender o passado de forma crítica, relacionando-o ao presente e refletindo sobre o impacto que a história tem em suas vidas.

No contexto da BNCC e da sua aplicação na Educação Básica (Monteiro, 2019),

por exemplo, o Ensino de História desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para compreender o mundo em que habitamos. A BNCC reconhece o componente curricular⁶ como sendo capaz de promover a compreensão dos processos históricos, das continuidades e rupturas ao longo do tempo, e também como um meio de alargar a consciência crítica e a cidadania ativa dos estudantes. Ao incorporar o Ensino de História, o documento legal busca superar a memorização de fatos isolados e aplicar uma abordagem mais significativa e reflexiva, valorizando a análise crítica, a construção de argumentos fundamentados e a assimilação das múltiplas perspectivas históricas.

Consequentemente, o processo de reflexão sobre as diferentes temporalidades, quase sempre, sugere aos(as) estudantes “desnaturalizar o tempo, pensá-lo como uma construção social, cultural e narrativa feita pelos Homens” (Albuquerque Jr., 2016, p. 24). Interpretado nessa lógica, é correto afirmar que o Ensino de História deve ser entendido a partir de concepções de Histórias, ao mesmo tempo em que se articula a um projeto educacional mais amplo. Nesse sentido, observamos uma intencionalidade, uma proposta de formação dos sujeitos a partir do conhecimento histórico, um ato político e parcial sobre o ensino, não apenas de História.

Em obra já citada neste artigo, Dermeval Saviani (2013) aponta a competência política como a propensão do(a) educador(a) de compreender e atuar no âmbito político, reconhecendo que a educação é um campo atravessado por relações de poder, interesses e disputas. Ele ressalta que o(a) educador(a) não deve se isentar ou se desvincular da realidade política, pois as decisões e as políticas governamentais podem afetar diretamente a educação e suas práticas. Por seu turno, ao discutir o compromisso técnico, Saviani salienta que é desaconselhável aos educadores se limitarem apenas à dimensão técnica de sua prática pedagógica, dado que carecem assumir um compromisso político com a transformação social. Assim, o autor enfatiza que o compromisso técnico não se trata exclusivamente de um saber-fazer, mas também de um saber-ser e um saber-agir politicamente (Saviani, 2013).

Considerar esse tipo de discussão para o que é ensinado no chão da sala de aula representa não apenas reconhecer o argumento de que “educar é um ato político”, como valida a própria noção de que, como docentes, formamos cidadãos(ões) conscientes, sensíveis, emancipados(as) e, portanto, transformadores(as) e capazes de intervir no mundo, como nos orientou Paulo Freire em diversas situações (Freire, 1996; 2000; 2001). Esse olhar nos propicia escapar de um educar no qual se nega a pluralidade de saberes, a diversidade e as (inter) multiculturalidades, ao passo em que nos convoca a adotar uma abordagem metodológica próxima daquela introduzida pela “corrente” dos Annales, conhecida no *métier* como História-Problema, no âmago de uma História Nova (Le Goff, 1990).

Parafraseando o importante livro de Luis Fernando Cerri sobre “Ensino de História e Consciência Histórica” (2011), podemos com ele reiterar que o conceito desta última dispõe que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças (ainda que, por aqui, estejamos mais focados nos adolescentes de Ensino Médio). Seguindo, então, com o historiador, ratificamos que a história escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir todo ser humano

necessita constituir e colocar em funcionamento sua consciência histórica. Não se espera, portanto, para ter orientação temporal (Cerri, 2011).

Adiante, já em caráter definitivo, questiona Fernando Cerri: o que, em resumo, o conceito de consciência histórica oferece para o Ensino da História? Acompanhando o pesquisador, em primeiro lugar, afasta-se uma visão voluntarista e messiânica que, sob diferentes formas, proponha a “conscientização histórica” dos “sem-consciência” porque, como ele argumentou ao longo da sua obra, isso não existe. Na sua visão, viver se configura, por si só, como uma “consciência histórica em ação” (Cerri, 2011, p. 128). Finalmente, se pensarmos com Cerri em como o conceito de consciência histórica influi sobre os objetivos educacionais, o conceito de “competência narrativa” (interpretado, em uma de suas dimensões, como uma espécie de letramento histórico) parece soar como mais adequado, uma vez que o objetivo da educação histórica não é, como evidenciamos, formar a consciência histórica, tampouco pressupor que ela não existe no educando, devendo assim, por tal razão, ser “criada” (Cerri, 2011, p. 128).

Com isso, é importante enfrentar os “desafios para ensinar a pensar historicamente”. Nessa linha, Isabel Barca (2021) apresenta a educação histórica como caminho para uma mudança conceitual no ensino e aprendizagem desse saber. De acordo com ela, para uma aprendizagem à maneira do historiador é necessário desambiguar a ideia de raciocínio histórico, isto é, trazer à luz alguns passos mentais que envolvem o “pensar historicamente”. Dentro de uma visão epistemológica, em síntese, a historiadora substancia: “conceitos de evidência e perspectiva, empatia e explicação, significância e consciência histórica são alguns dos elementos essenciais à construção da compreensão do passado de forma historicamente controlada” (Barca, 2021, p. 41).

Ao concordarmos com a autora e relembrarmos a nossa provocação inicial – *para que serve o Ensino de História?* – é imprescindível que compartilhemos alguns propósitos vitais e justificativas que comprovam a relevância do ensino de História. Permita-nos apresentar algumas delas, já pensando nos encaminhamentos finais deste texto.

A História, no âmbito dos saberes escolares, permite-nos compreender o passado, suas conexões com o presente e a sociedade em que vivemos. Ao estudar ações humanas, eventos históricos e transformações sociais, os alunos desenvolvem uma visão crítica e contextualizada. Além disso, a disciplina promove a compreensão da diversidade cultural, identidades e diferentes perspectivas do mundo. O ensino de História também contribui para habilidades essenciais, como análise, interpretação e contextualização. Os estudantes aprendem a avaliar fontes históricas, reconhecer viéses e narrativas na construção do conhecimento. Isso contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de questionar discursos dominantes e refletir sobre implicações sociais, políticas e culturais dos eventos históricos. Estimula-se o pensamento crítico, investigando causas, consequências e conexões entre períodos, assim como analisando o impacto das ações humanas na sociedade. Essa abordagem contribui para a formação de indivíduos reflexivos e engajados na construção de uma sociedade justa e democrática. Por fim, o Ensino de História oportuniza o resgate e a valorização das memórias coletivas e das histórias silenciadas. Possibilita o reconhecimento de diferentes vozes e experiências, promovendo a valorização da diversidade e o combate a

estereótipos e preconceitos.

À luz dos argumentos mencionados, é vital que reconheçamos as conexões entre DCRB, BNCC e as mudanças propostas pelo NEM no contexto do ensino dessa disciplina. De forma concisa, recuperando alguns pontos trazidos à tona, a BNCC oferece diretrizes gerais, delineando os conhecimentos essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua jornada educacional, incluindo os conteúdos de História. O DCRB, por sua vez, proporciona orientações específicas e contextualizadas para a realidade baiana, considerando a diversidade cultural e social do estado. Com a implementação do NEM, abre-se espaço para uma abordagem mais flexível, interdisciplinar e conectada com a vivência dos estudantes. Nesse quadro, é fundamental ponderar sobre como o ensino de História pode ser revitalizado, valorizando a pesquisa, a reflexão crítica e a compreensão da temporalidade histórica, condição *sine qua non* para uma percepção horizontalizada dos processos históricos e suas implicações no mundo contemporâneo.

Chegando ao desfecho, pedimos licença, novamente, para compartilharmos uma ferramenta metodológica que tem transformado nossas aulas de História no Ensino Médio de um colégio da rede estadual de educação da Bahia. Trata-se do Arco de Magueréz:



(Berbel; Gamboa, 2012)

Entre as três versões de explicação para o Arco de Magueréz analisadas pelos teóricos da educação, escolhemos a "terceira versão" (na imagem acima) por considerá-la a mais completa. Nesse enfoque, os alunos/pesquisadores assumem o papel central no processo, desde a observação da realidade e definição do problema até a intervenção para transformação. Como consequência, o professor/orientador desempenha um papel importante na condução metodológica, mas não como fonte central de informação ou tomada de decisões. Essa abordagem está associada, como afirmam Berbel e Gamboa (2012), a correntes pedagógicas como o Construtivismo, a Concepção Dialética, a Pedagogia Libertadora e a Perspectiva Crítico-Dialética. Como se lê, títulos consideráveis no que tange a uma renovação nas teorias críticas e epistemologias da práxis no campo da educação contemporânea (Berbel; Gamboa, 2012).

A utilização do Arco de Magueréz por um professor em uma turma de Ensino Médio pode trazer várias vantagens, tornando as aulas de História mais dinâmicas e envolventes. Ao empregar essa abordagem, os estudantes são convidados a observar e

analisar a realidade histórica, levantando questões e problematizando eventos passados. A partir disso, são incentivados a buscar respostas, teorizar sobre o contexto histórico e estabelecer conexões com outras disciplinas e aspectos da vida cotidiana. Essa metodologia promove uma aprendizagem autônoma, engajada, colaborativa e significativa, entre outras razões, por proporcionar aos alunos o enfrentamento de desafios do Ensino Médio e além.

Como sugerimos desde o título do trabalho, esse tem sido um caminho de pesquisa e ensino. Este viabiliza aprendizagens, logo, provocando mudanças. Partindo da experiência docente, compreendemos que o ensino de História é apenas um meio a partir do qual atores sociais (leia-se alunos) criam suas próprias ferramentas para leituras de mundo, ressignificação e transformação – se assim o desejarem – da sua e (por que não?) de outras realidades subjacentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, como docente da área de História, testemunhamos desafios e transformações significativas no sistema educacional, que impactaram diretamente o ensino do componente curricular. Por um lado, vivenciamos a importância de despertar o interesse dos alunos pela História, estimulando o pensamento crítico e a compreensão do passado como uma ferramenta para interpretar o presente. Por outro lado, confrontamos limitações impostas por uma carga horária restrita, falta de recursos e estruturas curriculares rígidas.

Nesse contexto, nossas expectativas se baseiam em um ensino de História que vá além da mera transmissão de informações, buscando desenvolver habilidades de análise, interpretação e reflexão nos estudantes. Desejamos, com isso, proporcionar a eles um espaço seguro para expressarem suas ideias, confrontarem diferentes perspectivas e explorarem as complexidades históricas. Além disso, buscamos estimular o senso de pertencimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, resgatando histórias silenciadas e promovendo uma abordagem mais inclusiva e plural.

No entanto, reconhecemos os desafios enfrentados no contexto educacional brasileiro, como a falta de investimento adequado, a desvalorização da profissão docente e a constante pressão por resultados quantitativos. Apesar dessas adversidades, mantemos uma perspectiva otimista, acreditando no potencial transformador da educação e na capacidade de engajar os alunos por meio da História.

Em conclusão, o Ensino de História, na linha de uma Pedagogia Histórico-Crítica, como vimos, tem papel relevante na construção de saberes escolares significativos para a transformação social na Educação Básica da rede estadual da Bahia. A integração consciente e contextualizada das TDIC's, bem como o apoio de metodologias ativas, como o Arco de Maguerez, estimulam o pensamento crítico dos estudantes, favorecendo uma compreensão ampla dos eventos históricos e suas implicações na sociedade atual. Ao incorporar essa abordagem e utilizar recursos tecnológicos, os docentes contribuem para a formação de cidadãos (mais) conscientes e engajados. Esperamos, desse modo, que este texto sirva de inspiração ao(a) leitor(a) para seguir também em direção semelhante.

CARNEIRO, E. N., SANTANA, R. B.

Artigo recebido em: 01/07/2023
Aprovado para publicação em: 28/09/2023

TEACHING HISTORY AND ITS TECHNOLOGIES AS A PATHWAY TO SOCIAL TRANSFORMATION: A
TEACHER'S PERSPECTIVE ON BASIC EDUCATION IN THE STATE NETWORK OF BAHIA

ABSTRACT: This article discusses the Teaching of History and its Technologies as a path to social transformation in Basic Education in the state network of Bahia. By exploring expectations and realities present in education, especially in the teaching of History, we recognize the importance of teachers' narratives and the need for reflective practice, in line with a Historical-Critical Pedagogy. Through the analysis of the intersection between educational practice, the use of technologies, and teacher engagement, we seek to stimulate reflections and significant changes – considering the use of active methodologies, such as the Maguerez Spiral – in the way History is taught and learned.

KEYWORDS: Basic Education; Teaching of History; Teaching Practice; Social Transformation.

ENSEÑANZA DE HISTORIA Y SUS TECNOLOGÍAS COMO CAMINO HACIA LA TRANSFORMACIÓN
SOCIAL: UNA REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA RED ESTADUAL DE
BAHÍA

RESUMEN: Este artículo discute la Enseñanza de Historia y sus Tecnologías como camino hacia la transformación social en la Educación Básica de la red estatal de Bahía. Al explorar expectativas y realidades presentes en la educación, especialmente en la enseñanza de Historia, reconocemos la importancia de las narrativas de los profesores y la necesidad de una práctica reflexiva, en línea con una Pedagogía Histórico-Crítica. A través del análisis de la intersección entre la práctica educativa, el uso de tecnologías y el compromiso de los profesores, buscamos estimular reflexiones y cambios significativos, considerando el empleo de metodologías activas, como la del Arco de Maguerez, en la forma en que se enseña y se aprende la Historia.

PALABRAS CLAVE: Educación Básica; Enseñanza de Historia; Práctica Docente; Transformación Social.

NOTAS

1 - No Direito, o conceito de “dever-ser” refere-se à distinção entre o que é e o que deveria ser, ou seja, a diferença entre a realidade fática e a normativa. Enquanto o “ser” se refere ao que ocorre efetivamente na prática, o “dever-ser” diz respeito às normas, regras e princípios que estabelecem como algo deveria ser, independentemente de como efetivamente ocorre.

2 - Referimo-nos, aqui, à letra da música “Que País é esse?”, da banda Legião Urbana.

3 - Trata-se da Lei nº 13.415/2017 – que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Básico ao definir, entre outras condutas, uma nova organização curricular.

4 - Prêmio Professores do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/premio-professores-do-brasil>. Acesso em: 16 jun. de 2023.

5 - Fazemos uso das expressões acima no sentido de enfatizar a importância de se conciliar as teorias pedagógicas, representadas pelo "chão da escola", com as práticas educacionais vivenciadas no "chão da sala de aula". Procuramos ressaltar que a efetividade do ensino depende da mobilização adequada dos princípios e diretrizes educacionais no contexto real de ensino, levando em consideração as características dos alunos, as dinâmicas da sala de aula e as necessidades específicas de aprendizagem.

6 - A utilização do termo "componente curricular", em vez de "disciplina" ou "matéria" etc, reflete uma abordagem mais flexível e integrada do currículo, reconhecendo a interação entre diferentes áreas do conhecimento. Essa terminologia amplia a visão da educação, permitindo a organização de conteúdos de forma mais contextualizada e transversal. Neste texto, contudo, pedimos licença para empregar as expressões como se sinônimas fossem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. //n: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Renata Peres; RIBEIRO DA SILVA, Monica; MOTTA, Lucas Gabriel. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, n. jan/dez, p. 1–19, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.12745. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745>. Acesso em: 24 out. 2023.

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 38–62, 2022. DOI: 10.22228/rtf.v14i2.1159. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1159>. Acesso em: 24 out. 2023.

CARNEIRO, E. N.; SANTANA, R. B.

BERBEL, Neusi; GAMBOA, Sílvia. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação (Online)**. São Paulo, v. 3, n. 2, Outubro de 2011 – Março de 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 16 mar. de 2023.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei Nº 9.394/1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. **Lei Nº 13.415/2017**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. MEC. **Prêmio Professores do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/premio-professores-do-brasil>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CARMO, Edinaldo Medeiros; COSTA, Jéssica Gomes das Mercês. Produção do Currículo Bahia e a disciplina escolar Ciências: uma análise centrada nos temas integradores. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 28, e22057, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/fngnyRWcY6Nzh6yFyPbpwCL/>. Acesso em: 16 jun. de 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e Consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio** (v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/#sobreodocumento>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Ensino de História e a Reforma do Ensino Médio. *In*: SANTOS, Fabrício; GUERRA FILHO, Sérgio Armando (orgs.). **Ensinar História Sec XXI: Dilemas e Perspectivas**. Bahia: Editora da UFRB, 2019. p 35-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. por Wilma Patrícia Maas e Carlos. Almeida Pereira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. A história nova. *In*: **A História Nova**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, jan./mar. 2016. p. 38-62. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtqY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. de 2023.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. A Formação do Professor de História: algumas conjecturas. *In*: SANTOS, Fabrício; GUERRA FILHO, Sérgio Armando (orgs.). **Ensinar História Sec XXI: Dilemas e Perspectivas**. Bahia: Editora da UFRB, 2019, p. 99-114.

MAGNABOSCO, Maria de Lurdes Hoinatz. Família e Escola: Uma Parceria Possível e Necessária. **Secretaria de Educação do Paraná**. Curitiba. Volume I, 2016, p. 2-23. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_mariadelurdeshoinatz.pdf. Acesso em: 16 jun. de 2023.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. O Ensino de História na Educação Básica. *In*: SANTOS, Fabrício; GUERRA FILHO, Sérgio Armando (orgs.). **Ensinar História Sec XXI: Dilemas e Perspectivas**. Bahia: Editora da UFRB, 2019, p. 67-82.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Ensaio insólito**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

CARNEIRO, E. N.; SANTANA, R. B.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica. Porto, Rés, v. II, 1986.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Escrever**. Rio de Janeiro: L&PM Pocket, 2005.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 13 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 2, n. 64, out./dez. 1956, p. 3-27.

WERNER, Patricia Ulson Pizarro. Direito à educação na Constituição Federal. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 2 ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/edicao-2/direito-a-educacao-na-constituicao-federal>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ÉVERTON NERY CARNEIRO: Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Especialização: Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento); Ética, Educação e Teologia (EST); Graduação: Geografia (UEFS); Filosofia (FBB); Teologia (STBNe). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Coordenador do Curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB. Líder do grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde. Autor dos livros: "Mitologia Grega e Bíblica - Narrativas de transgressão"; "Filosofia, Teologia e Poesia"; "Ética e Hermenêutica"; "Sobre, Entre e Para"; "Ensino religioso: política, diversidade, fenômeno religioso e práticas pedagógicas."

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4240-1246>

E-mail: ecarneiro@uneb.br

ROGÉRIO BARRETO SANTANA: Professor do quadro efetivo da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado da Bahia, bem como formador de docentes e gestores educacionais, no âmbito das ações vinculadas ao Plano de Formação Continuada dos Educadores da Rede Pública - IAT/SEC BA (2020 a 2022). Pós doutor pelo Programa de Mestrado em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES - UNEB), de onde se originou o presente trabalho; Doutor em História, na linha Ideias, Linguagens e Historiografia, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) – onde foi membro do Laboratório de Estudos sobre o Brasil e o Sistema Mundial (Lab Mundi); especialista em História da Cultura Afro-Brasileira (Instituto Pró Saber); graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África. Autor do livro: “CAMINHOS PARA A LIBERDADE: Perdigão Malheiro e o Ideário Político Antiescravista, 1863-1872”.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9315-0785>

E-mail: rogeriobsantana@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).