

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA

ALDREI JESUS GALHARDO BATISTA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARISA BITTAR

São Carlos – SP

Junho/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA

ALDREI JESUS GALHARDO BATISTA

Texto para o Exame de Defesa de Tese  
apresentado ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
São Carlos, como parte dos requisitos para a  
obtenção do título de Doutora em educação,  
área de concentração: História, Filosofia e  
Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar

São Carlos - SP

Junho/2019

# FICHA CATALOGRÁFICA

**Batista, Aldrei Jesus Galhardo**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

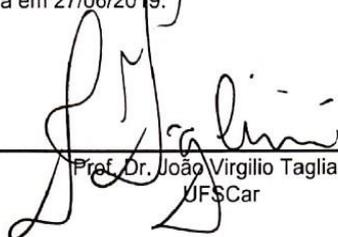
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Aldrei Jesus Galhardo Batista, realizada em 27/06/2019:



---

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini  
UFSCar



---

Profa. Dra. Marisa Bittar  
UFSCar



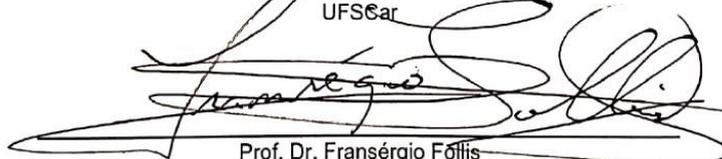
---

Profa. Dra. Leila Leane Lopes Leal  
SEESP



---

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi  
UFSCar



---

Prof. Dr. Fransérgio Föllis  
UNICEP

# DEDICATÓRIA

À memória da minha mãe,  
*Clarice Jesus Galhardo Batista.*

# AGRADECIMENTOS

À professora Marisa Bittar, pela longa jornada que trilhou junto comigo, desde a graduação, como minha professora, depois como minha orientadora de Mestrado, agora como minha orientadora de Doutorado. Pela amizade, pelos conselhos e apoio, por ser para mim uma referência de docência e pesquisa, e pela inspiração à persistência e dedicação ao trabalho e a vida. Obrigada, Marisa!

À professora Leila Lopes Leal e ao professor Carlos Roberto Massao Hayashi pelas importantes e ricas considerações e sugestões para o aprimoramento deste trabalho, no momento da qualificação, tanto para a melhor caracterização do curso de Pedagogia, quanto para as melhorias relacionadas ao ensino e à pesquisa da História da Educação, assim como para o levantamento e leitura dos dados inéditos da pesquisa. Também por estarem, mais uma vez, presentes no exame de defesa, contribuindo com novas reflexões e ajustes ao texto final. Muito obrigada.

Aos professores Fransérgio Follis e João Virgílio Tagliavini por, gentilmente, aceitarem participar do exame de defesa, trazendo suas impressões sobre o trabalho, preciosas para à minha formação e para o amadurecimento do texto, em sua versão final, assim como para a continuidade de meus futuros estudos. Muito obrigada.

Ao Eduardo, meu companheiro para a vida, com quem divido todas as alegrias e percalços, que sempre está ao meu lado, me incentivando, apoiando e participando das minhas experiências. É muito bom ter você.

Ao meu pai, especialmente, que faz todo o possível para ser *mais* meu pai, e minha mãe, que não esteve ao meu lado nesta jornada, mas que estaria muito feliz com mais uma conquista minha.

Aos meus irmãos e familiares, que sempre depositaram as melhores expectativas nos meus estudos e na minha carreira profissional, pela força e pela melhor torcida.

A todos os meus professores, desde à graduação até o doutorado, que foram essenciais na minha trajetória acadêmica e formação pessoal, que refletem na minha profissão e no meu dia a dia.

Aos meus amigos, que participaram do meu processo de doutorado, sempre me fazendo refletir sobre o meu trabalho, sempre me incentivando, Ana, Ana Paula, Bruna, Cláudia, Daniela, Danusa, Emiliano, Jefferson, Joice, Juliana, Márcia, Maria Cristina, Michele, Nathália, Rafael, Rosângela e Wesley.

A todos os meus colegas de doutorado, pelas incríveis trocas de experiências e pelas vivências na universidade.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por serem o melhor espaço para os meus estudos e minha formação.

Obrigada!

# EPÍGRAFE

*Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também, verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.*

**Mario Aliguiero Manacorda**

# RESUMO

**Palavras-chave:** História da Educação; Disciplina de História da Educação; Pesquisa em História da Educação; Formação de Pedagogos; Curso de Pedagogia; Campo; Campo Científico.

O presente trabalho tem como temática o estudo da disciplina de História da Educação, nos cursos de Pedagogia do Brasil e do Estado de São Paulo. Tem como objetivos: 1. contribuir para o campo do ensino de História da Educação, no formato de disciplinas, para a Graduação em Pedagogia e, 2. contribuir para o campo da pesquisa em História da Educação, enquanto um campo científico da pesquisa em Educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o histórico do ensino (disciplina) e sobre o histórico da pesquisa, em História da Educação, assim como, uma pesquisa inédita, quantitativa e qualitativa, num primeiro momento, sobre o cenário atual dos cursos de Pedagogia e da disciplina de História da Educação para a formação de pedagogos, a partir dos dados fornecidos pelo Ministério da Educação e, num segundo momento, sobre três currículos de cursos de Pedagogia de instituições do Estado de São Paulo, considerando os seus programas de ensino para História da Educação. Tem-se como fundamento os conceitos de campo e campo científico (associados ao conceito de *habitus*), presentes na teoria sociológica de Pierre Bourdieu e busca a leitura do objeto particular, a disciplina de História da Educação, a partir das suas relações com o geral, nas políticas públicas educacionais para a formação de professores e pedagogos, expressas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (formação de professores), na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (formação de pedagogos) e na Resolução CNE/CP Nº2, de 01 de Julho de 2015 (formação de professores), enquanto partes de um projeto de educação e de sociedade brasileiras. Portanto, tratou-se de analisar a disciplina de História da Educação, nos currículos dos cursos de Pedagogia, a partir das relações dialéticas presentes entre tais disciplinas e todos os seus determinantes do campo do ensino. Com base na problemática da perda de espaço da disciplina de História da Educação, no campo do ensino, *versus* o crescente prestígio e ganho de espaço da História da Educação, no campo da pesquisa em Educação, anunciamos como tese que: a disciplina de História da Educação sofreu dois grandes cortes no espaço dos currículos da Pedagogia, o primeiro no período do regime militar, nos anos de 1970, com a instituição das habilitações profissionais, e o segundo após as reformas educacionais dos anos de 1990, que culminaram nas resoluções para as orientações curriculares nacionais no início do século XXI. Para a leitura e interpretação dos dados inéditos, utiliza-se as seguintes categorias de análise: “Modelo curricular governamental”, “Público x Privado”, “Modalidades de ensino”, “Regionalidades”, “Programas”, “Terminologia”, “Quantitativo e tempo” e “Perfil docente”. A exposição dos Capítulos evidenciam que não há indícios de pretensão de exclusão definitiva da disciplina nos currículos de Pedagogia e que o desafio que se coloca no momento atual é o de qual deve ser o seu papel para a formação do pedagogo, quais serão os seus objetivos e como organizar o que se pretende ensinar no interior de uma disciplina que ocupa um espaço bastante restrito nos currículos.

# ABSTRACT

**Key-words:** History of Education; Discipline of History of Education; Research in History of Education; Formation of Pedagogues; Pedagogy Course; Field; Scientific field;.

This document has as its core the study of the discipline of History of Education, in the courses of Pedagogy in Brazil and also of the São Paulo State. Its objectives are: 1. to contribute to the field of teaching of History of Education, in the format of disciplines, for the Graduation in Pedagogy and, 2. to contribute to the field of research in History of Education, while a scientific field of research in Education. This document refers to a bibliographical research on the history of teaching (discipline) and on the research's history, in History of Education, as well as an unpublished, quantitative and qualitative research on the current scenario of Pedagogy courses and of the History of Education discipline for the formation of pedagogues, based on the data provided by the Ministry of Education and, secondly, on three curriculum of Pedagogy courses of those institutions in São Paulo State, considering its teaching programs of History of Education. It is based on the field's concepts and scientific field (associated with the concept of habitus), present in the sociological theory of Pierre Bourdieu and seeks to read the particular object, the discipline of History of Education, from its relations with the general, in the public educational policies for the training of teachers and pedagogues, expressed in the National Curricular Guidelines in Resolution CNE / CP No. 1, of February 18, 2002 (teacher training), in Resolution CNE / CP No. 1 of May 15 of 2006 (pedagogues training) and Resolution CNE / CP No. 2, of July 1, 2015 (teacher training), as part of a Brazilian education and society project. Therefore, it was a question of analyzing the History of Education discipline, in the curriculum of Pedagogy courses, from the present dialectical relations between these disciplines and all their determinants of the field of teaching. Based on the problem of space loss in the History of Education, regarding the education, versus the increasing prestige and space gain of the History of Education, in the field of Education research, we announce as thesis that: the discipline of History of Education suffered two major cuts in regards the curriculum of Pedagogy, the first in the period of the military regime in the 1970s with the institution of professional qualifications, and the second after the educational reforms of the 1990s, culminating in national curricular guidelines at the beginning of the 21st century. For the reading and interpretation of the unpublished data, the following categories of analysis are used: "Governmental curriculum model", "Public x Private", "Teaching models", "Regionalities", "Programs", "Terminology", "Quantitative and time "and" Teaching profile ". The presentation of the Chapters shows that there are no indications of a definite exclusion of the discipline in the Pedagogy curriculum and that the challenge that is placed in the present moment is the one of which must be its role for the formation of the pedagogue, what will be its objectives and how to organize what is intended to teach within a discipline that occupies a very restricted space in the curriculum.

# LISTA DE SIGLAS

**ANPEd:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular.

**CEFAM:** Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

**CFE:** Conselho Federal de Educação.

**CNE:** Conselho Nacional de Educação.

**CNE-CP:** Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

**EaD:** Educação a Distância.

**EUA:** Estados Unidos da América.

**GT:** Grupo de Trabalho.

**HISTEDBR:** Grupo de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**LDBEN:** Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**SBHE:** Sociedade Brasileira de História da Educação.

**UFSCar:** Universidade Federal de São Carlos

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

# LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Cursos de Pedagogia no Brasil: cenário nacional por modalidade de ensino e por categorias público e privado – **Página 147**

**Tabela 2:** Quantidade de vagas autorizadas por categorias público x privada, presencial x EaD – **Página 149**

**Tabela 3:** Cursos de Pedagogia: quantidade de cursos por região e atendimento por municípios – **Página 150**

**Tabela 4:** Cursos de Pedagogia: quantidade de cursos por Estado da região Sudeste e atendimento por municípios – **Página 151**

**Tabela 5:** Quantitativo de cursos de Pedagogia, por região, com detalhamento de instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e EaD – **Página 152**

**Tabela 6:** Quantitativo de cursos de Pedagogia, por Estado da região Sudeste, com detalhamento de instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e EaD – **Página 155**

**Tabela 7:** Quantidade de disciplinas de História da Educação nos currículos de Pedagogia do Estado de São Paulo – **Página 159**

**Tabela 8:** Quantitativo de disciplinas por nomenclaturas nos cursos de Pedagogia de instituições públicas do Estado de São Paulo – **Página 162**

**Tabela 9:** Quantitativo de disciplinas por nomenclaturas nos cursos de Pedagogia de instituições privadas do Estado de São Paulo – **Página 164**

**Tabela 10:** Carga horária das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das instituições públicas do Estado de São Paulo – **Página 168**

**Tabela 11:** Carga horária das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Estado de São Paulo – **Página 169**

**Tabela 12:** Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação oferecidos pela Universidade A – **Página 172**

**Tabela 13:** Cursos técnicos, de graduação e pós-graduação da Universidade B – **Página 176**

**Tabela 14:** Cursos de Graduação e Pós-Graduação oferecidos pela Instituição C – **Página 179**

# LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Conceitos das diferentes teorias do currículo – **Página 62**

**Quadro 2:** Autores mais citados como referência teórica – **Página 108**

**Quadro 3:** Comparativo de Informações Gerais da História da Educação nas Matrizes Curriculares dos Cursos das Universidades A e B, e Instituição C – **Página 196**

**Quadro 4:** Ementas das disciplinas de História da Educação das Universidades A e B, e Instituição C – **Página 199**

**Quadro 5:** Objetivos das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia nas Universidades A e B, e Instituição C – **Página 203**

**Quadro 6:** Referências Bibliográficas Básicas Obrigatórias das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das Universidades A e B, e Instituição C – **Página 205**

**Quadro 7:** Referências Bibliográficas Complementares das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das Universidades A e B, e Instituição C – **Página 207**

**Quadro 8:** Identificação de elementos dos planos de ensino das disciplinas de História da Educação – **Página 216**

**Quadro 9:** Formação Acadêmica dos docentes das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das Universidades A e B – **Página 234**

**Quadro 10:** Áreas de Pesquisa dos docentes das disciplinas de história da Educação dos cursos de Pedagogia das Universidades A e B – **Página 235**

**Quadro 11:** Áreas de Atuação dos docentes das disciplinas de História da Educação dos cursos de Pedagogia das Universidades A e B – **Página 236**

**Quadro 12:** Destaques da área de História da Educação que aparecem nas redações dos resumos dos Currículos Lattes dos docentes das disciplinas de História da Educação dos cursos de Pedagogia das Universidades A e B – **Página 238**

**Quadro 13:** Linhas de pesquisa próximas à História da Educação nos programas de Pós-Graduação das instituições – **Página 241**

# LISTA DE IMAGENS

**Imagem 1:** Gráfico de Distribuição dos Alunos Matriculados em Cursos de Graduação em licenciatura em 2017 – **Página 134**

**Imagem 2:** Matriz Curricular da Universidade A – **Página 187**

**Imagem 3:** Matriz Curricular da Universidade B – **Página 191**

**Imagem 4:** Matriz Curricular da Instituição C – **Página 193**

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	18
i. O tema de investigação da pesquisa.....	18
ii. O interesse pela pesquisa.....	19
iii. As primeiras hipóteses .....	22
iv. A problemática guia e os caminhos escolhidos.....	23
v. Pressupostos teóricos de análise .....	28
vi. A teoria Sociológica de Bourdieu .....	29
vii. A exposição dos Capítulos e resultados da tese.....	33
<b>Capítulo 1 – O ensino de História da Educação nos cursos de Pedagogia</b> .....	38
1.1 O curso de Pedagogia no Brasil.....	39
1.2 Breve panorama internacional sobre a formação de professores no mundo.....	49
1.3 Perspectiva histórica e teorias do Currículo .....	58
1.4 As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia e para a formação de licenciados .....	69
1.5 O lugar da História da Educação na formação de pedagogos do Brasil .....	75
1.5.1 História da Educação na formação do pedagogo do século XX.....	75
1.5.2 História da Educação na formação do pedagogo do início do século XXI .....	84
1.6 Algumas breves considerações para o Capítulo 1 .....	92
<b>Capítulo 2 – A pesquisa em História da Educação: a constituição do campo e suas relações com o ensino</b> .....	95
2.1 A pesquisa em Educação no Brasil .....	95
2.2 A pesquisa em História da Educação no Brasil .....	100
2.3 Ensino e pesquisa em História da Educação no contexto internacional .....	113
2.4 As relações entre pesquisa e ensino de História da Educação para a formação do currículo de Pedagogia no Brasil.....	123
<b>Capítulo 3 – A disciplina de História da Educação no tempo presente, para a formação de pedagogos</b> .....	129
3.1 O curso de Pedagogia e o ensino superior no Brasil: os primeiros anos do século XXI.....	132
3.2 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de licenciados.....	136
3.3 Caracterização do curso de Pedagogia no ano de 2016: dados do Ministério da Educação .....	146

<b>3.4 As disciplinas de História da Educação dos currículos dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo .....</b>	<b>157</b>
<b>3.5 Três cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo: características das instituições....</b>	<b>170</b>
3.5.1 Caracterização da Universidade A e do seu curso de Pedagogia.....	171
3.5.2 Caracterização da Universidade B e do seu curso de Pedagogia.....	175
3.5.3 Caraterização da Instituição C e do seu curso de Pedagogia .....	177
<b>3.6 Projetos Político-Pedagógicos, Matrizes Curriculares e as disciplinas de História da Educação dos cursos das instituições analisadas: o que e como se pretende ensinar? ...</b>	<b>181</b>
3.6.1 Análise geral dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.....	181
3.6.2 Análise geral das Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e análise específica das suas disciplinas de História da Educação .....	186
3.6.3 Análise geral das ementas e referências bibliográficas das disciplinas de História da Educação .....	198
<b>3.7 Planos de ensino e referências bibliográficas dos cursos das instituições analisadas: chegando mais perto do que e do como se ensina? .....</b>	<b>215</b>
<b>3.8 Perfil da docência para o ensino de História da Educação nos cursos das instituições analisadas .....</b>	<b>233</b>
<b>3.9 Os programas de Pós-Graduação na linha de História da Educação das Instituições analisadas .....</b>	<b>240</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>243</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>250</b>
<b>Documentos.....</b>	<b>250</b>
<b>Teses e Dissertações.....</b>	<b>251</b>
<b>Livros e Periódicos .....</b>	<b>251</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXO 1: Bibliografia indicada pelo professor 4, da Universidade B, no plano da disciplina de História da Educação III, reproduzida fielmente, conforme documento do plano de ensino fornecido.....</b>	<b>258</b>

## Introdução

### i. O tema de investigação da pesquisa

Esta pesquisa tem como tema de investigação o estudo da disciplina de História da Educação no contexto da composição dos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia do Brasil e do Estado de São Paulo, em instituições de ensino superiores públicas e privadas, que foram impactados pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que “*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*” (BRASIL, 2002); pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*” (BRASIL, 2006) e; pela Resolução CNE/CP Nº2, de 01 de Julho de 2015, que institui as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*” (BRASIL, 2015).

As diretrizes para os cursos de Pedagogia e para a Formação de Professores refletem o próprio pensamento pedagógico do paradigma hegemônico contemporâneo condicionado pelo seu tempo, portanto, pelos movimentos educacionais, culturais, determinações econômicas, sociais e políticas, frutos dos processos históricos constituídos pelos homens, a partir de sua atuação e de suas condições objetivas e subjetivas.

A investigação tem as Diretrizes como cenário, mas se dá a partir de fontes específicas ainda não exploradas de 1. dados extraídos da página e-mec, do Ministério da Educação, sobre o curso de Pedagogia no Brasil, 2. das páginas dos cursos do Estado de São Paulo que constam da listagem do e-mec e que possuem currículos disponibilizados e, 3. dos documentos de três instituições de ensino do Estado de São Paulo, que chamamos de Universidade A (federal), Universidade B (estadual) e Instituição C (privada com fins lucrativos); além do referencial bibliográfico vasto que encontramos

sobre o curso de Pedagogia, sobre a disciplina de História da Educação e sobre a pesquisa em História da Educação.

## ii. O interesse pela pesquisa

O interesse pelo estudo da disciplina de História da Educação<sup>1</sup> para o futuro pedagogo teve origem na inquietação sobre como se dá a própria formação desse profissional que é produto e determinante, numa relação dialética, das políticas nacionais de educação brasileira, impulsionadas após a promulgação da nova Constituição da República, em 1988 e pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, em processos de redemocratização política, que corroboraram no cenário educacional contemporâneo dos anos 2000 em diante. A formação do pedagogo, no contexto brasileiro, vem passando por inúmeras reformulações características das exigências da economia e política mundiais, o que, conseqüentemente, têm influenciado as teorias e metodologias pedagógicas e a própria cultura da formação de professores.

O que se pontua como questão aqui é a própria necessidade de inúmeras reformulações curriculares da graduação em Pedagogia, como se elas fossem as responsáveis pela melhoria da qualidade da educação básica brasileira por si mesmas, sem, contudo, considerar a própria realidade concreta e suas necessidades reais. A que ou para que as reformulações curriculares da Pedagogia estão servindo? Quem os atuais currículos da Pedagogia formam?

---

<sup>1</sup> Cabe aqui um esclarecimento sobre o uso de termos *História da Educação* e *história da educação* que serão utilizados nas próximas páginas. História da Educação será empregada para denominar a disciplina “História da Educação” e para se referir ao campo de pesquisas em educação “História da Educação”. O termo “história da educação” será designado quando se tratar dos conteúdos pertencentes aos estudos da disciplina e do campo do ensino (do fazer) de “História da Educação”. Estamos nos baseando na concepção de História do sistema filosófico marxista e não positivista, que também acabou sendo a base para as teorias da História posteriores, da Nova Historiografia e da História Cultural (BUFFA, 2001).

Minhas inquietações tiveram como sementeira as aulas de História da Educação enquanto me graduava no curso de Pedagogia. Segundo o meu entendimento, ainda na condição de estudante, os conhecimentos daquelas aulas poderiam contribuir significativamente para a minha prática pedagógica e para a minha atuação na educação, porque me permitia reconhecer o processo de formação da escola e da educação do meu país, compreendendo, desta maneira, o meu próprio papel social *na* e *para* a educação dos brasileiros no sentido do enfrentamento dos problemas e dilemas educacionais para os quais deveria colaborar com algumas soluções diárias e que não eram apenas de ordem metodológica, mas também política. Ao estudar a disciplina, dia a dia, eu ia me reconhecendo naquele processo histórico e compreendendo os cenários que observava. Em outras palavras, era como se o pensar historicamente a educação me desse melhores condições de pensar os meus possíveis caminhos de atuação como pedagoga. A história da educação poderia ser fonte de inspiração para as ações pedagógicas que me ajudariam a construir a minha identidade profissional. Era mais ou menos assim que eu me sentia quando eu cursava a disciplina.

A partir das reflexões sobre o tema, e depois de formada, me interessei pela ideia de ser tutora virtual das disciplinas de História da Educação I e História da Educação II do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, na tentativa de compreender as duas disciplinas sob outro aspecto, o da formação de outros futuros pedagogos, além da vontade de simplesmente trabalhar com aqueles conteúdos da história da educação. Desta experiência surgiu o primeiro resultado sistematizado de pesquisa sobre a História da Educação na perspectiva do ensino da disciplina na graduação, expresso por uma dissertação de mestrado acadêmico que buscou o entendimento de uma experiência formativa no contexto daquelas disciplinas e no contexto das políticas públicas de formação de licenciados na modalidade a distância de um curso de Pedagogia. Aquelas disciplinas, em que fui tutora, viraram um objeto de estudos para a minha dissertação de mestrado.

Nesta trajetória, saí com a convicção de que cada instituição e cada docente consideram, entendem e abordam a história da educação de uma maneira particular, mesmo que tenham os referenciais curriculares como

parâmetros. Ou seja, existem várias formas de se oferecer uma disciplina de HE em um curso de Pedagogia e elas podem ser questionadas do ponto de vista das necessidades de formação do pedagogo. Mas, também, pude perceber que há semelhanças nas abordagens e organização do ensino. Por esse motivo, considerei que seria importante saber como está a situação da disciplina de História Educação para a formação do pedagogo na educação contemporânea, para além de olhar uma única experiência formativa, assim como de que maneira os estudos sobre ela podem acrescentar às pesquisas na área da História da Educação na perspectiva ainda pouco ou mais recentemente explorada que é a do ensino. Além de uma simples vontade de estudar a fundo a temática, está o fato de compreender a importância do conhecimento da história da educação da maneira como Saviani (2008), explica:

Os cursos de formação de educadores parecem mover-se num “presente contínuo” em decorrência do esquecimento da história. Pelo trabalho historiográfico, cabe-nos lembrar aos educadores e a toda sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido; que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. (SAVIANI, 2008, p. 152).

Em outras palavras, significa 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. É como procurar, vasculhar, imergir, na medida do possível, os contextos que determinam a formação social-filosófica-histórica da escola e da educação.

Ao partir do pressuposto de que a história da educação em sua amplitude<sup>2</sup> pode ser um elemento formador fundamental necessário ao pedagogo para o entendimento de seu papel social *na* e *para* os problemas educacionais, entende-se que a disciplina deveria oferecer os elementos de

---

<sup>2</sup> Em se tratando do Brasil não se refere apenas à própria história no país, mas, também a história no ocidente que influenciou diretamente a educação nacional.

ligação e os fundamentos históricos para os demais conteúdos curriculares da Pedagogia. Mais uma vez, é como pensar a educação historicamente considerando os seus processos e formas de organização do trabalho pedagógico e administrativo, dos modelos filosóficos de educação e de mundo, dos constituintes sociais, das culturas regionais, nacionais, internacionais e intercontinentais.

### iii. As primeiras hipóteses

O que se podia pressupor a partir das primeiras leituras e trajetória acadêmica até a realização deste trabalho, era que, a quantidade de disciplinas de História da Educação estava diminuindo nos currículos e os conteúdos estavam sendo condensados numa carga horária cada vez menor, conforme as orientações curriculares para a formação de professores e pedagogos iam sendo implementadas. Por outro lado, enquanto as disciplinas pareciam perder espaço nos currículos da graduação em Pedagogia, a História da Educação ganhava prestígio e mais estudiosos na Pós-Graduação em Educação.

Nesse sentido, Saviani (2008, p.160) expõe que a política educacional tende a secundarizar os estudos de caráter histórico e que a própria comunidade de historiadores da educação tende a pensar que a disciplina de História da Educação pode desaparecer do currículo da graduação porque o seu campo vai ser mantido apenas no âmbito dos estudos da Pós-Graduação. Os próprios historiadores da educação, para o autor, não estão valorizando a disciplina como um componente curricular importante para a formação de pedagogos e professores. Nesse sentido, as nossas hipóteses pareciam fazer sentido. Sobre esse aspecto o autor convida a refletir:

Cabe considerar a questão mais ampla ligada à formação das novas gerações de educadores que serão privadas do conhecimento sistemático da história da própria atividade a que escolheram se dedicar. Além disso, fica também a questão; a política educacional atual, guiando-se pelo princípio da racionalização dos custos busca atingir resultados imediatos ligados ao desempenho em sala de aula. Pretende-se, assim, formar professores técnicos capazes de, perante os alunos em sala de aula, dar conta do programa tal como apresentado nos

manuais escolares elaborados de acordo com os “parâmetros curriculares nacionais” propostos pelo MEC. Não se trata, pois, de formar professores cultos, capazes de propiciar a seus alunos uma formação mais ampla e aprofundada dos aspectos envolvidos no objeto da docência que exercem. (SAVIANI, 2008, p. 162).

Mas a questão que se complementa ao pensamento do autor e que pode ser importante para esta pesquisa é: apenas as políticas públicas, que são elaboradas pelos homens, membros de governos são as responsáveis pela configuração das disciplinas de História da Educação nos currículos da Pedagogia? Será que os próprios professores universitários e os historiadores da educação não estão, por seus inúmeros motivos, fazendo as escolhas curriculares, a partir de suas convicções e modos de entender a formação de pedagogos, para além do atendimento às políticas educacionais impostas pelo Ministério da Educação, e entendem que a História da Educação pode estar num plano secundário ou primário? Queríamos entender melhor estas questões.

#### iv. A problemática guia e os caminhos escolhidos

Com base nas reflexões sobre a história da educação para a formação de professores, o presente trabalho teve com problemática a tentativa de chegar a uma interpretação sobre a situação da disciplina de História da Educação nos currículos da Pedagogia diante do cenário determinante das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de pedagogos e licenciados, em currículos de Pedagogia do Estado de São Paulo, considerando, também, o cenário brasileiro. Seria preciso coletar dados e verificar se a hipótese de perda de espaço da História da Educação nos currículos era verdadeira, enquanto a pesquisa conquistava, cada vez mais, o prestígio, no campo das pesquisas em Educação.

Embora as Resoluções anteriormente mencionadas sejam base para investigação, o ponto de partida escolhido para a constituição do trabalho está no ano de 1984, com o surgimento do Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd) enquanto primeira formação representativa de um grupo de pesquisadores em História da Educação, seguida de outras posteriores. Este GT representa uma inflexão nas pesquisas da área e o nascimento de uma organização sistematizada, que possivelmente passou a interferir na própria constituição do ensino da história da educação, ou seja, representou um momento de mudanças tanto no ensino quanto na pesquisa da História da Educação. A hipótese era de que esses acontecimentos, desse período, teriam mudado a natureza da disciplina e das pesquisas e que, depois, novamente, vieram se reconfigurando no contexto das Diretrizes Curriculares.

Mas, para entender as mudanças daquele contexto no qual pesquisadores estavam se organizando em associações e discutindo a própria história da educação, foi preciso iniciar a pesquisa resgatando um histórico anterior a 1984 e, como o objeto dessa pesquisa foi o estudo da disciplina de História da Educação, voltamos ao nascimento do curso de Pedagogia no Brasil, para observar suas características de formação e a disciplina em seu currículo.

Entendíamos, então, que o campo da pesquisa em História da Educação era referência importante para o campo do ensino de história da educação na graduação em Pedagogia, pois presumia-se que o crescimento e o desenvolvimento das pesquisas e dos estudos dos historiadores da educação passaram a influenciar diretamente as escolhas de conteúdos e as formas de ensinar dos professores de História da Educação da graduação.

Se o ponto de partida é o ano de 1984 (considerando os acontecimentos desta década, que iniciaram na década anterior), o de delimitação é o ano de 2018. Mas esse intervalo, considerando as várias mudanças curriculares da Pedagogia, implicaria na escolha das fontes de pesquisa de forma que fosse possível conseguir um material importante para a tese, sem que ele fosse excessivamente extenso. Como o objeto central da pesquisa é a disciplina, entendemos que os currículos da Pedagogia precisariam ser consultados para compreendê-la na formação do pedagogo. Porém, num intervalo de mais de vinte anos, seria complexo conseguir tantos currículos e tantos planos de ensino junto às instituições. Além disso, considerando a premissa da pesquisa

de entender o currículo após o advento das Diretrizes Curriculares, não fazia sentido buscar exaustivamente tantos currículos anteriores.

Consideramos, então, que um levantamento bibliográfico sobre a pesquisa e o ensino de História da Educação até o contexto das Diretrizes Curriculares seria suficiente para compreender, em linhas gerais, o processo histórico da disciplina e que este levantamento ofereceria as informações necessárias para subsidiar o estudo dos currículos posteriores, portanto, foi nossa opção. Entretanto, reconhecemos que um trabalho que se dedicasse ao estudo de currículos anteriores enriqueceria o debate em relação à formação curricular atual e acrescentaria substancialmente para o campo de pesquisa da História da Educação.

Tendo um levantamento bibliográfico feito, as fontes principais da pesquisa, as que são inéditas, poderiam ser os currículos e programas de ensino atuais ou mais recentes, situando o objeto num processo histórico mais recente também, portanto. Além disso, consultar essas fontes mais recentes também justifica a escolha de promover uma reflexão sobre os currículos configurados após as Diretrizes Curriculares.

Sendo assim, como fontes de pesquisa documentais inéditas, tem-se:

1. Dados da página e-mec, do Ministério da Educação (MEC), do curso de Pedagogia no Brasil e no Estado de São Paulo, assim como dados de disciplinas de História da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, retirados das páginas web das instituições. Os dados obtidos são de instituições públicas e privadas e de cursos nas modalidades presencial e a distância;
2. Os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs/Currículos e os planos de ensino da disciplina, de uma seleção de instituições de ensino superior, públicas e privadas do Estado de São Paulo: Universidade A (pública - federal), Universidade B (pública - estadual) e Instituição C (privada)<sup>3</sup>;

---

<sup>3</sup> A escolha das instituições teve como critérios: Universidade A, pelo fácil acesso às fontes. Universidade B, porque estava residindo próximo à instituição e foi mais fácil ter contato com os docentes. Essas duas instituições são públicas e são referência nacional e estadual com seus cursos de Pedagogia, além de manterem programas de pós-graduação com enfoque no

3. Os currículos dos docentes responsáveis pelos programas de ensino analisados, retirados da Plataforma Lattes.

Nossas intenções com as fontes vão ao encontro com o que coloca Ragazzini (2001, p. 17), ou seja, podemos dizer:

que todas as relações que permeiam o processo de reconhecimento e interpretação das fontes devem ser decodificadas nos seus aspectos de denotação e de conotação, isto é, de conteúdo significado e de conjunto de significantes. O que quer dizer também decodificar, em determinados casos, quando e como o conotado se torna denotado nos níveis sucessivos e como são apreendidos pelo historiador

Embora tenhamos uma demarcação temporal para o trabalho, é importante ressaltar que os Capítulos, que serão descritos ainda nesta introdução, não estão organizados numa sequência periódica, mas temática, nos intervalos históricos. Esses temas, portanto, são tratados sequencialmente, ao longo dos processos históricos, para organização dos itens dos Capítulos.

Utilizando as fontes supracitadas e os critérios de seleção dos cursos de Pedagogia para o estudo, da maneira como foi explicado, pode-se dizer que a metodologia seguida teve como fundamentação a análise documental.

Os documentos utilizados como fontes foram interrogados de forma que fornecessem algumas respostas para o *porquê* da disciplina de história da educação estar configurada como está, nos cursos de Pedagogia, sendo fontes importantes para subsidiar uma interpretação possível sobre a História da disciplina, no sentido que considerou Ragazzini:

---

campo da História da Educação, fato que permite observar o movimento da influência dos estudos da área no campo do ensino, na graduação.

A Instituição C foi selecionada por dois motivos: porque eu estava trabalhando no setor acadêmico da instituição e tive autorização para consulta e fácil acesso às fontes e; porque se trata de uma instituição com mais de cem mil alunos de Pedagogia, o que permite tecer considerações importantes sobre o tipo de formação em História da Educação que se oferece para futuros pedagogos no Brasil. A instituição privada tem um alcance muito grande no que se refere à formação de pedagogos no Brasil, atingindo muitos alunos em todo o país. Daí o interesse em estudar seus currículos, especificamente a partir da disciplina de História da Educação.

Ao representarmos o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado - que adquire a sua estabilidade à medida que estabelece um balanceamento adequado entre localização, a leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos -, chegamos a conclusão de que a relação do historiador com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa. (RAGAZZINI, 1999, p. 15.).

Ao examinar as referências deste autor, é possível dizer que as fontes oficiais, que fazem parte do interior das universidades, são associadas àquelas fontes mais gerais da educação, como por exemplo, a legislação nacional para a formação de pedagogos e professores, além de sua interlocução com as políticas nacionais de modo geral. Dito de outra forma, os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de ensino, formam o conjunto de fontes relacionadas a contextos amplos e gerais da sociedade e educação para que tal conjunto permita uma interpretação do particular e do geral.

Associada, então, à pesquisa documental, esteve a pesquisa bibliográfica porque o estudo foi desenvolvido a partir das contribuições de autores que analisaram temas recorrentes no âmbito da disciplina de História da Educação (SEVERINO, 2007, p. 122). A escolha por esses tipos de pesquisa (documental e bibliográfica), objetivou seguir uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007, p. 119) no tratamento das informações obtidas, sem desconsiderar dados quantitativos, que foram essenciais para a construção de uma tese.

Para alcançar o nível de abstração necessário em uma pesquisa de doutorado, a opção pelo seguimento do método compreensivo e não apenas explicativo dos fenômenos educativos (Buffa e Nosella, 2000), permite que o objeto de estudos da pesquisa, seus sujeitos e a própria pesquisadora sejam tratados como fenômenos históricos, portanto sociais, culturais e políticos. O conhecimento histórico-educacional explicitado no produto final do trabalho buscou o que Saviani (2008) definiu como movimento que parte do todo caótico, que denomina *síncrese*, até atingir o todo concreto, que denominou de *síntese*. Esta última só seria atingida passando pela abstração a qual chamou de *análise*.

## v. Pressupostos teóricos de análise

Diante do desafio de compreender ou tentar interpretar o cenário atual da disciplina de História da Educação para os cursos de Pedagogia, a pesquisa nessa tese está situada no campo científico da História da Educação, estabelecendo diálogo com os estudos disciplinares do ensino e com a formação de pedagogos e professores. De acordo com Bourdieu (1983), o campo científico é o espaço no qual acontece a disputa pela autoridade científica, pela predominância da visão epistemológica em cada situação ou contexto que se tem. Um pesquisador, ao ingressar no campo científico depara-se com uma lógica e uma série de disputas já estabelecidas e luta para poder falar e agir com legitimidade, autorização e autoridade. Diante disso, segundo a teoria de Bourdieu, é preciso relativizar e dimensionar o campo respeitando as autoridades existentes para encontrarmos nosso lugar nele. É isso que se pretendeu com este trabalho, ou seja, prestar alguma contribuição ou esclarecimento ao avanço do conhecimento nessa temática, levando em conta o que já foi produzido antes, fator essencial para esse próprio avanço.

A teoria sociológica de Bourdieu e especificamente o conceito de campo científico desenvolvido por ele, além de colaborar para a própria justificativa da pesquisa, também foi base de análise e construção de categorias, para elaboração de uma tese sobre o papel da disciplina de História da Educação nos currículos recentes do curso de Pedagogia, tendo em vista que “o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004. p. 22) e essas forças e lutas foram observadas tanto no que chamamos de campo do ensino, quanto no campo da pesquisa em História da Educação.

A análise da disciplina de História da Educação pelo prisma do conceito de campo científico de Pierre Bourdieu foi feita considerando-a como fruto das relações estabelecidas nesse campo de conhecimento bem como no seu aspecto histórico, isto é, evidenciando a própria criação e trajetória da disciplina. A análise também envolveu, a organização do campo em entidades, revistas, comitês científicos, grupos de trabalho, enfim, todas as formas organizativas pelas quais a História da Educação como área de conhecimento

específico se expressa e ajuda a compreender o ensino. Além disso, procurou-se levar em conta a dinâmica e as tensões desse campo, o que envolveu considerar o ambiente universitário, uma vez que a pesquisa brasileira se desenvolve nos Programas de Pós-Graduação das universidades. Isso significou considerar como as pesquisas em educação se desenvolveram no Brasil para conseguir situar adequadamente o trabalho no contexto do paradigma vigente da pesquisa e como o próprio curso de Pedagogia foi se configurando no cenário de formação docente, também situado no paradigma vigente de educação.

Para facilitar a compreensão da aplicação da teoria de Pierre Bourdieu nos capítulos da tese, nesta introdução trazemos um apanhado geral desta teoria, que nos interessa aqui, pois embora o conceito de campo (científico) tenha sido o principal instrumento teórico de análise, o mesmo não pode ser considerado isoladamente, sem as suas relações com os demais conceitos que compõem a teoria sociológica de Bourdieu. Ao apresentar, em linhas gerais, um resgate da teoria no início da exposição, facilitamos o entendimento de como os conceitos são utilizados nos Capítulos da tese, posteriormente, fazendo melhor uso dos conceitos de campo, campo científico e *habitus*.

## vi. A teoria Sociológica de Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930 – 2002), sociólogo francês, é um representante da sociologia moderna ou contemporânea, que formulou uma teoria sociológica com o objetivo de superar impasses percebidos por ele em teóricos anteriores, especialmente, em Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx, sem desconsiderar suas contribuições. Sua teoria é inédita e bastante complexa, cheia de conceitos interligados e formulados para compreender as ações dos indivíduos na sociedade e a própria sociedade.

Foi guiado pelos impasses de seus antecessores, procurando responder a esses impasses, especialmente, à dicotomia entre agente e sociedade, que aparecia nos teóricos anteriores. Se preocupou, portanto, em compreender como as práticas individuais dos agentes se acomodam diante das condições

externas, ou seja, diante da estrutura da sociedade. Buscou apreender a relação íntima entre a subjetividade do agente e a objetividade da sociedade, na tentativa de superar a tal dicotomia. Para ele, essa dicotomia, na verdade, não existia porque conseguia enxergar a relação dialética existente entre agente social e estrutura social.

A partir do dilema entre agente e sociedade, Bourdieu formulou conceitos para explicar a complexidade das relações dialéticas entre eles e formular a sua teoria sociológica, como, por exemplo, o conceito de *habitus*, que é, nesta teoria, o responsável pela mediação entre indivíduo e sociedade, uma espécie de *modus operandi* que orienta e organiza determinada prática social. Dentro da relação entre sujeito e sociedade o *habitus* configura-se como estruturas estruturadas da sociedade que funcionam como estruturas estruturantes, ou seja, que geram, determinam e organizam os objetivos a serem alcançados, os caminhos a serem trilhados pelos agentes. Ou seja, a estrutura à qual se refere Bourdieu é

“estruturada” pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação na família e as experiências educacionais. Ela é “estruturante” no sentido de que nosso *habitus* ajuda a moldar essas práticas atuais e futuras. Ela é uma “estrutura” por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. Essa “estrutura” é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas (MATON, 2018. p. 75).

Simplificadamente é possível dizer que *habitus* é uma grade de leitura que os indivíduos dispõem para ler a vida social ou um sistema de posições sociais que são duráveis e que visam a articulação da sociedade, em sua estrutura. Deste modo, os agentes possuem disposições próprias advindas dessa grade ou sistema, deixando de serem vistos como apêndices dessa estrutura para serem, também, criadores, mesmo que apenas em certas condições sociais já estruturadas.

Conforme a teoria de Bourdieu, há esquemas generativos que presidem a escolha e a ação, compondo uma estrutura com categorias de classificação que podem ser utilizadas pelo agente, esquemas generativos que antecedem e guiam a ação e são a base para os outros esquemas generativos. Isso significa dizer que antes de um sujeito agir há um leque de possibilidades para essa

ação e que ao agir tomando como base alguma categoria deste leque, as próximas ações estarão sobre essa primeira escolha.

Ao mesmo tempo em que os agentes sociais produzem conceitos, ideias e comportamentos que podem influenciar a sociedade, eles são influenciados pela estrutura social. Essa é a relação dialética entre sociedade e indivíduos e não há separação entre eles, segundo a teoria sociológica de Bourdieu.

Se *habitus* é uma grade de leitura pela qual o agente lê o mundo, para que ele pratique uma ação há uma outra dimensão a ser apreendida, a situação que cada sujeito particular enfrenta que é objetivada estruturalmente. A relação dialética entre *habitus* e situação objetiva leva o nome de prática. Uma prática são as condições subjetivas relacionadas com as condições objetivas da sociedade, portanto para Bourdieu, esse é um espaço de embate e de rearranjo de posições determinadas, chamado de campo, pois *habitus* não age sozinho. É no campo que se dá a prática, portanto. Conforme Maton (2018, p. 76), Bourdieu expressa essa relação pela equação [ **(habitus) (capital) ] + campo = prática**, e explica que: “podemos enunciar essa equação desse modo: nossa prática é o resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição num campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (campo).”

O campo, enquanto, um local de disputa em torno de interesses específicos de tal área é um espaço no qual a ação do agente já está disposta, e ela terá possibilidade de efetivação seguindo apenas aquele caminho. É uma teia em que as relações objetivas dotadas de significados e finalidades específicas são colocadas em prática por intermédio da posição em que o agente ocupa. A partir dessas posições do campo, os atores distribuem suas forças ou capital (não financeiro), impondo limites de atuação.

No campo existem regras e maneiras de agir já estabelecidas e se as pessoas quiserem interagir com o intuito de ganhar alguma coisa ou ter algum benefício precisam seguir as normas e regras do jogo. O campo também apresenta outra característica interessante, é um espaço social com relações de poder. A estrutura deste espaço está pautada numa desigualdade de

distribuição de um capital social ou seja, de poder. Dois extremos surgem dessa desigual distribuição, dominantes e dominados, dos quais os primeiros são os que possuem mais capital social específico e os outros menos capital social. Nas palavras de Bourdieu (2014, p.25):

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala.

A busca dos sujeitos no interior do espaço do campo é de acúmulo e maximização de capital para ser possível galgar algumas posições dentro dessa estrutura. Entretanto, o acúmulo e a maximização só acontecerão se as condições e a posição ocupada no campo permitirem que se acumule. Do contrário, os esforços serão em vão, visto que existem pré configurações que definem e determinam a ação. Existem vários exemplos de campo, como científico, literário, político, comunitário, assim como vários tipos de capital, cultural, econômico, simbólico ou político, por exemplo. Ou seja, para Bourdieu, existem campos específicos para tudo na sociedade, que possuem suas regras próprias e, conseqüentemente, para fazer parte dos campos, é preciso deter capitais específicos, também. Portanto, não basta pertencer a um campo; é preciso conhecer e se habituar às suas regras para poder melhor conviver neste campo ou numa sociedade específica e isso é adquirido pela acumulação de capitais.

O campo é, portanto, um campo de forças dentro do qual os agentes ocupam posições que estatisticamente determinam quais posições eles tomarão em relação a este campo, seja para conservá-lo, seja para modificá-lo. Por exemplo, num jogo ou esporte há regras e espera-se que seus jogadores ajam de acordo com essas regras. Em alguns campos as regras não são tão explícitas, elas são como o *habitus*, algo tácito, sobre o qual não se pensa muito. Em outros, as regras são mais explícitas, conhecidas, portanto, seguidas como guias de orientação para manutenção dos agentes naqueles espaços.

Sendo assim, os campos sociais são espaços de relações sociais ocupados por agentes que dentro desse espaço jogam um jogo social.

Todo campo é relativamente autônomo em relação aos demais campos. Dentro de um campo se busca por troféus, ou seja, se disputa pelo objeto de desejo daquele campo. Existem dominantes, dominados nestes espaços, mas, também, existem os pretendentes a entrarem no campo. Todo o campo tem um capital específico, que não é o dinheiro, mas um conjunto de recursos que um agente dispõe para alcançar os troféus que estão em disputa naquele contexto. Um capital social de um determinado campo está diretamente ligado ao grau de reconhecimento que os seus pares outorgam a esse agente como alguém próximo e preparado para conquistar troféus em disputa, que legitimamente é capaz de conquista-los. Portanto, todo o capital é atribuído de fora, pelos pares do campo, que são os responsáveis por consagrar ou não os seus agentes.

Compreendidos, basicamente, os conceitos de *habitus* e campo, podemos entender melhor, nos Capítulos, como a teoria sociológica de Bourdieu pode colaborar com as análises deste trabalho.

## vii. A exposição dos Capítulos e resultados da tese

O caminho de exposição da pesquisa está estruturado em três capítulos, que pretenderam mostrar relações entre ensino e pesquisa em História da Educação para caracterizar melhor o próprio ensino na disciplina dos cursos de formação de professores e pedagogos no Brasil, ao longo dos tempos e na atualidade. O resgate histórico, portanto, contribui para a caracterização da disciplina na contemporaneidade e se justifica numa pesquisa posicionada no campo da historiografia educacional.

A seguir, um resumo da exposição dos capítulos, para melhor entendimento do leitor.

- **Capítulo 1:** apresenta um levantamento bibliográfico, primeiramente sobre a história do curso de Pedagogia, pois é sobre o seu currículo e tipo de formação que falamos quando estudamos a disciplina de História

da Educação, não podendo olhar para a disciplina isoladamente, senão a partir do conjunto do qual faz parte. Especialmente, contextualizamos o curso nas últimas décadas, para poder estabelecer as relações desse contexto com a posição da disciplina nele. Também trazemos algumas informações sobre a formação equivalente à Pedagogia num contexto mais amplo, internacional, porque entendemos que o curso no Brasil apresenta particularidades, mas, também, semelhanças com diretrizes mundiais.

Trazemos, também, um panorama geral de teorias e história do currículo por compreender que suas contribuições podem nos auxiliarem a compreender o todo que envolve a disciplina de História da Educação na composição dos currículos da Pedagogia.

Entendemos que esses levantamentos bibliográficos ajudam a analisar como os campos da História da Educação, no ensino e na pesquisa, foram se constituindo. Quais foram as disputas desses campos e o que foi dominante e não dominante. Nesse sentido, essas informações são subsídios para uma análise a partir da teoria sociológica de Bourdieu, assim como todo o restante dos conteúdos do Capítulo 1 e demais.

Em seguida, continuamos a exposição com uma análise das duas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e sobre a Diretriz para a Formação de Pedagogos, evidenciando os aspectos predominantes das teorias do currículo vigentes nos documentos.

Finalmente, adentramos ao histórico do ensino de História da Educação no curso de Pedagogia no Brasil e em alguns contextos mundiais para compreender o seu processo e tentar estabelecer relações com a atualidade, a partir dos conceitos de Bourdieu.

- **Capítulo 2:** apresenta um resgate histórico-analítico sobre a pesquisa em Educação e a pesquisa em História da Educação, tentando evidenciar as suas relações com o ensino de História da Educação para pedagogos, a partir, inclusive da observação das tensões e tendências do campo da pesquisa. Mais uma vez, o apoio vem dos conceitos de

Bourdieu, especialmente o conceito de campo científico, para ajudar a compreender o ensino e a pesquisa numa perspectiva dialética.

- **Capítulo 3:** apresenta dados inéditos e amplos sobre a Pedagogia no Brasil (no contexto das instituições de ensino superior brasileiras), para estabelecer relações com o Capítulo 1 e para auxiliar no entendimento do currículo atual, especialmente no componente de História da Educação para a formação de pedagogos. Os dados são detalhados, em seguida, para o Estado de São Paulo, pois o mesmo é o contexto mais próximo das três instituições de ensino superior, cujos cursos tiveram seus currículos e programas de ensino analisados com maior detalhamento.

Voltamos aos dados gerais da Pedagogia para trazer um mapeamento das disciplinas de História da Educação em seus currículos, trazendo informações sobre quantas, quais e com que carga horária as disciplinas com conteúdo de história da educação estão configuradas nos currículos dos cursos de Pedagogia espalhados pelo Estado de São Paulo.

Em seguida, as instituições selecionadas para o estudo são caracterizadas, para compreender a amplitude do ensino de História da Educação nesses contextos.

Passamos a uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, mais especificamente sobre os currículos da Pedagogia das três instituições selecionadas, analisando as disciplinas de História da Educação, diante dos demais componentes curriculares e a partir de suas ementas e indicações de referências bibliográficas de base fundamental.

Finalmente, passamos para a caracterização dos currículos dos docentes que aceitaram fornecer seus planos de ensino para análise, assim como analisamos os próprios planos de ensino, suas propostas, temas, percursos de leitura, indicações de referências para o estudo, dentre outros aspectos, que nos ajudam a estabelecer as relações entre os dados coletados, a Pedagogia e a História da Educação no seu campo de ensino e de pesquisa.

O Capítulo, mais uma vez, traz suas análises a partir da teoria sociológica de Bourdieu, mas, também, a partir do resgate histórico e análises feitas nos Capítulos anteriores.

É preciso esclarecer, ainda, que nos Capítulos 1 e 2 vários autores da História da Educação são resgatados. Esses autores têm sua fundamentação em teorias distintas e realizam pesquisas com bases em metodologias distintas, também. Essa escolha implica em evidenciar ao máximo que foi possível como a história da educação foi compondo os currículos da Pedagogia e como ela foi se constituindo como um campo de pesquisa da Pós-Graduação. Como se tratava de um levantamento bibliográfico, temíamos ocultar questões importantes se optássemos por utilizar apenas autores de uma única base teórica e metodológica e deixaríamos de lado pontos que configuraram a História da Educação, justamente por trazerem perspectivas diferentes. Por isso, autores com embasamento teórico-metodológico na modernidade e na pós-modernidade, do campo da História da Educação, fazem parte dos Capítulos 1 e 2 e foram fontes importantes para contribuir com as análises da tese a partir de Pierre Bourdieu.

Sem essa diversidade de fontes, as relações estabelecidas entre esses capítulos e os dados inéditos trazidos no capítulo 3 não poderiam ser compreendidas de uma maneira mais complexa.

Contudo, no Capítulo 3, os autores utilizados nos Capítulos 1 e 2, que são retomados para as análises, são Dermeval Saviani, Marisa Bittar e Miriam Warde. Essa escolha se dá pelo fato desses autores manterem referenciais teórico-metodológicos próximos, dando maior coerência para as análises.

Finalmente, é preciso esclarecer ainda, que além do uso dos conceitos de Bourdieu, especialmente *habitus* e campo (com destaque ao campo científico) e dos autores de referência dos dois primeiros Capítulos da tese, algumas categorias de análise foram formuladas a fim de ler, organizar e interpretar os dados da pesquisa. São 09 categorias: "Modelo curricular governamental"; "Público x Privado"; "Modalidades de ensino";

"Regionalidades"; "Programas"; "Terminologia"; "Quantitativo e tempo"; "Ensino e pesquisa" e "Perfil docente".

## Capítulo 1 – O ensino de História da Educação nos cursos de Pedagogia

O Capítulo 1 compõe este trabalho introduzindo a temática da História da Educação a partir da constituição do curso de Pedagogia. Isso significa que procuraremos entender como a disciplina de História da Educação fez parte da formação de pedagogos. A forma de entender o processo também se dá pela própria história da educação, quando fazemos uma reconstituição geral dos processos históricos do curso e da disciplina.

O percurso do Capítulo inicia pela busca de entendimento sobre o que representa o curso de Pedagogia, nos campos da ciência e da profissão, e como ele se constituiu no Brasil. Em seguida, fazemos uma retomada sobre alguns parâmetros e modelos de formação docente no contexto mundial porque acreditamos que, mesmo com as particularidades de cada contexto, haja semelhanças entre esses modelos.

Passamos para a discussão sobre as teorias e a história do currículo porque compreendemos que esta temática contribui para a análise sobre os modelos curriculares para o curso de Pedagogia que temos na atualidade. Ou seja, acreditamos que as configurações curriculares da Pedagogia não apenas dependem das questões historicamente construídas sobre o que forma o pedagogo, mas, também, às questões de modelos gerais de formação, materializados nos modelos curriculares oficiais, que apresentam relações intrínsecas com as questões mais específicas da Pedagogia.

Na sequência, trazemos uma análise sobre as primeiras Diretrizes Curriculares para a formação de professores e pedagogos, também, pensando na articulação que essas diretrizes mantêm com as teorias e história do currículo e para entender como elas, enquanto políticas públicas, estabelecem algumas regras para a formação.

Finalmente, passamos para a reconstituição da disciplina de História da Educação na Pedagogia, buscando compreender o seu processo histórico, ou seja, não apenas como ela compunha o currículo do curso, mas o que ela representava e pretendia para a formação docente. Além disso, buscamos

compreender um pouco do movimento que tem dado sentido ao que a disciplina tem representado recentemente.

## 1.1 O curso de Pedagogia no Brasil

Perguntas como “O que é Pedagogia?”, “Quem é o pedagogo?”, “O que faz o pedagogo?”, são comuns a quem escolhe a profissão de educar e ensinar a aprender. As respostas para elas, entretanto, não são consensuais e simples, pois se trata de uma profissão que foi se configurando de formas muito diferentes com o passar do tempo e nas mais diferentes sociedades. No Brasil, por exemplo, os egressos do curso de Pedagogia tendem a compreender superficialmente as possibilidades de atuação que sua profissão oferece e o seu papel na sociedade, pois o currículo do curso precisa abarcar tantos temas, que a compreensão da sua profissão e da sua identidade vai sendo construída às margens.

De forma pontual, a História da Educação pode ser um meio de descobrir um pouco mais como a profissão do pedagogo foi se configurando e talvez esse conhecimento histórico ajude o futuro profissional a compreender a si mesmo e seu papel para a educação.

Segundo consta no dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, a definição da palavra “pedagogia” é:

1. Teoria e ciência da educação e do ensino. 2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. 3. O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. 4. Profissão ou prática de ensinar (FERREIRA, 1998, p. 490).

No Dicionário Breve de Pedagogia encontramos, também, uma definição:

Designa a ciência da educação das crianças e arte e a técnica de ensinar. De uma forma mais geral, a pedagogia é a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia. A pedagogia destina-se a melhorar os procedimentos e os meios

com vista à obtenção dos fins educacionais (RAMIRES, 2000, p. 102).

A partir dessas definições de Pedagogia, podemos compreender que a profissão é constituída de múltiplos aspectos relacionados à *prática educativa* e se expressa, também, em ciência, que fundamenta a educação como um todo. Tal caracterização é produto das relações sociais que se deram ao longo da História.

No mesmo dicionário a palavra “pedagogo” se apresenta como “1. Aquele que aplica a pedagogia, que ensina; professor, mestre, preceptor. 2. Prático da educação e do ensino” (FERREIRA, 1998, p. 490). Essa definição, que é menos ampla que a anterior, traz um aspecto mais voltado à concepção de pedagogo na figura do professor. Esse entendimento não é por acaso, é histórico.

Manacorda (2002, p. 48), na obra *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, ao partir da caracterização do Pedagogo na Grécia Antiga, explica que essa figura, inicialmente, acompanhava as crianças até a escola e lhes servia de repetidor podendo ser, de certa forma, uma espécie de mestre. Sua origem se dava na condição de escravo, na maioria das vezes estrangeiro.

Talvez porque o pedagogo, desde o início de sua atuação no mundo ocidental, tenha sido associado ao trabalho com crianças é que a própria Pedagogia, desde sempre, também tenha sido vinculada especificamente à educação de crianças (Libâneo, 2011, p. 66). Isso é complexo de ser entendido nos dias atuais porque nos cursos de formação de pedagogos, o central, de fato, é a formação para o trabalho com crianças, mas, também, abre portas para atuação em outros campos e com outras faixas etárias. Ao mesmo tempo que a Pedagogia pode estar associada a crianças, outras definições podem estar relacionadas a outras faixas etárias (andragogia e heurística, por exemplo). Entretanto, ela representa uma espécie de “mãe” ou de “guarda-chuva” que abarca tudo o que se relaciona à ciência e à prática da educação, portanto, engloba os processos educativos de qualquer etapa do desenvolvimento humano e em diferentes contextos em que esses processos ocorrem.

Outra variação encontrada no dicionário pode estabelecer uma relação mais estreita entre as duas definições anteriores. A palavra “pedagoga” aparece da seguinte forma *1. Especialista em pedagogia. 2. Pesquisador e divulgador de assuntos de educação e de ensino* (FERREIRA, 1998, p. 490).

É completamente incomum a utilização do termo, mas a sua definição expressa mais possibilidades de caracterizar a profissão do pedagogo como um cientista da educação.

Foi nesse sentido que estudiosos como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Mário A. Manacorda e Franco Cambi dentre outros, se aproximam mais da concepção que compreende a Pedagogia como ciência, que abrange teoria e práticas educativas.

Saviani (2008A, p. 135), considera que a Pedagogia se constitua num amplo espaço de interpretações. Por exemplo, alguns a consideram como a ciência da educação; outros a denominam apenas como a arte de ensinar; outros, ainda, a compreendem a partir de uma fusão de ciência com ensino. Há os que costumam ver semelhanças entre ela e a Filosofia e outros que a definem como teoria e prática da educação.

O autor, com base em Giovanni Genovesi, explica que a Pedagogia passou por três fases principais de desenvolvimento: as duas primeiras ficaram definidas basicamente pela prática educativa e reflexão sobre a prática, enquanto a terceira, já concretizada no século XX, se caracterizou como ciência que cria seu próprio objeto, qual seja, a educação, fazendo dela o seu ideal e meta. Nesse sentido, Saviani (2008A) faz considerações a respeito da visão de Giovanni Genovesi: “Não deixa de ser intrigante esse entendimento de que a pedagogia é apenas uma dentre as muitas ciências da educação, sendo, ao mesmo tempo, aquela que permite a existência das demais ciências da educação.” (SAVIANI, 2008A, p. 139). Embora considere interessante a forma como a que Genovesi entende a Pedagogia, Saviani enxerga além, quando a considera como a ciência maior da educação, a “mãe” de todas.

Conforme Batista (2013, p.13), diferente de Genovesi, para Saviani, outras ciências da educação, como, por exemplo, a Psicologia ou a Biologia, têm objetos específicos nos quais a educação é apenas um elemento que

constitui esses objetos, ou seja, a educação é secundária do ponto de vista da hierarquia de objetos dessas ciências, não é central, mas é importante. De outra forma, a ciência da educação chamada de Pedagogia tem a educação como seu objeto central, portanto, como ponto de partida e de chegada, como seu eixo central. Dessa forma, ela é autônoma em relação às demais ciências, mesmo se apoiando nelas, ou seja, mesmo se valendo de outras ciências auxiliares para se constituir, a Pedagogia possui algo próprio porque toda a sua finalidade sempre está na educação, portanto, nos processos educativos e nas formas de aprender e ensinar.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2011) ressalta que a Pedagogia não deve ser vista apenas como um curso, mas como um campo científico que torna o curso válido, pois ele tem a função de formar na teoria e na prática da educação e da formação humana. Segundo sua linha de raciocínio, o objetivo específico do curso de Pedagogia não é somente a docência, podendo se desdobrar em outras especializações que envolvem processos educativos. Assim, o autor conclui que "... todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada" (LIBÂNEO, 2011, p.65).

Segundo Batista (2012), Libâneo considera que no campo da Pedagogia há que se incluir o trabalho dos professores, mas não somente ele, já que a formação nesse sentido seria fragmentada. Dessa forma, seu posicionamento é o de que a Pedagogia deve situar-se como campo científico e, também, como campo profissional.

O que se observa, no entanto, é uma tendência a considerar o curso de Pedagogia unicamente como sendo um curso de formação de professores e gestores educacionais, quase que exclusivamente, após o acontecimento do quase desaparecimento de todos os cursos de magistério, em nível médio. A expressão maior dessas mudanças são as Diretrizes Curriculares para formação docente, que refletem essa formação via currículos, nessas bases específicas para a Pedagogia. Não se chegou a um consenso sobre o perfil de egresso que o currículo da Pedagogia do Brasil pretende colocar no mundo do

trabalho e as instituições, por sua vez, não sabem exatamente o que priorizar nesta formação, formulando currículos genéricos e desarticulados.

No país, segundo Libâneo (2011), grande parte da convicção de que o curso de Pedagogia forma ou deve formar professores não é recente. Remete à década de 1930, sobre a influência de ideais do movimento internacional da Escola Nova que fomentaram o debate educacional na época. Como o pensamento predominante foi o de que todos os esforços deveriam estar voltados para o *como* a criança aprendia e para o oferecimento das condições para essa aprendizagem, naturalmente os cursos de Pedagogia, a partir desse debate, tiveram como objetivo, a formação para a docência. Entretanto, esses ideais não ultrapassaram o limite do objetivo do curso, porque não interferiram em mudanças curriculares. Em outras palavras, a estrutura curricular da Pedagogia, seus conteúdos e organização para a aplicação, se mantiveram tradicionais.

Discutir, dessa forma, o que seja a Pedagogia e o pedagogo parece razoável quando se propõem diretrizes concretas para o curso: a quem ele se destina, quais são seus objetivos e fins, como a formação docente está para a Pedagogia. É necessário manter-se o debate para que pedagogos se reconheçam enquanto pedagogos e reflitam sobre sua própria formação e atuação, tendo clareza de sua identidade profissional, e sobre qual formação necessitam, seja para serem professores da Educação Básica ou especialistas em diferentes esferas educativas.

A graduação em Pedagogia e os cursos de formação de professores para atuarem nos anos iniciais da escolarização sempre estiveram em debate no sentido de saber *para o quê* cada um deles forma e *como* formam. Tal debate influenciou ao longo dos tempos a definição dos currículos desses cursos. A questão está longe de ser resolvida e o que se observa é que os currículos efetivamente não contemplam nem a formação docente e nem a formação especialista, conforme pode ser observado em estudos como os de Gatti e Barreto (2009) em *Professores do Brasil: impasses e desafios*.

Nesse contexto de caracterização do curso de Pedagogia e da profissão do pedagogo, qual o lugar da História da Educação no currículo e na formação

acadêmico-profissional? Compreender a Pedagogia historicamente como um todo poderá ajudar a começar responder à pergunta.

O ponto de partida pode ser, justamente, a criação do curso, no século XX, que acontece num contexto de discussão educacional, nas primeiras décadas do século, que evidenciava as reivindicações por mais escolas de educação primária, o que pedia mais professores formados. Ou seja, a formação de professores se fazia importante em âmbito econômico e político, porque precisava atender à demanda por educação em meio à crescente industrialização que pedia uma educação mínima.

Em 1939, sob o Estado Novo e a presidência de Getúlio Vargas, foi criado e regulamentado o curso de Pedagogia com o intuito de formar os professores especialistas para serem os docentes das escolas Normais. O curso foi organizado a partir do Decreto nº 1.190, de abril de 1939. A Faculdade Nacional de Filosofia se consolidou com os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além do curso de Didática, seção especial e optativa na qual os estudantes dos demais cursos podiam complementar a sua formação. Tal faculdade passava a ser o modelo para as demais, pois se configurava em caráter de bacharelado, tendo a opção da licenciatura pelo complemento do curso de Didática.

Diferentemente das escolas Normais, ao se tratar do currículo do curso de Pedagogia especificamente, na opinião de Saviani (2008A), a formação desde o início teve caráter profissionalizante e não científico. Essa impressão pode ser confirmada ao se verificar a estrutura curricular do curso:

1º ano: complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. (SAVIANI, 2008A, p. 39)

Conforme Batista (2013, p. 19) o curso de Didática, portanto, compunha o 4º ano de formação, diplomando, também, em nível de licenciatura, porque

oferecia uma formação de bases pedagógicas para a docência: “didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar” (SAVIANI, 2008A, p. 40). No caso de quem cursava a Pedagogia, nem era preciso se formar em todo o currículo da Didática, porque muitas das suas disciplinas já faziam parte do currículo da Pedagogia. Sendo assim, após os três anos de formação na Pedagogia, bastava cursar as disciplinas de *didática geral* e *didática especial*, para se licenciar.

Anos depois, esse currículo foi modificado pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946, que privilegiou as disciplinas de formação geral em detrimento das disciplinas de formação profissional. A mesma lei foi a responsável, também, por fixar formação mínima para ser docente nos Cursos Normais, exigindo o diploma de nível superior e, conseqüentemente, os egressos do curso superior de Pedagogia poderiam atuar como professores desses cursos, especificamente nas disciplinas de Filosofia, História e Matemática.

O curso permaneceu com essa estrutura e condições por bastante tempo, até a promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, do ano de 1961. Especialmente, a regulamentação dada pelo Parecer nº 251, de 1962, cujo autor foi Valnir Chagas, então conselheiro membro do Conselho Federal de Educação - CFE, modificou poucas coisas no curso, como, por exemplo, o aumento do tempo de curso que foi para quatro anos no bacharelado e a licenciatura passou a ser parte obrigatória do currículo. Além disso, as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com as do bacharelado (SAVIANI, 2008A, p. 42). O documento, entretanto, fazia uma indicação importante, que poderia ter alterado significativamente a organização curricular e a formação de professores porque sinalizava a necessidade de que em um futuro próximo o foco do curso deveria ser a docência e a formação de especialistas deveria passar para a pós-graduação. Contudo, não foi o que aconteceu.

Alguns anos depois o Parecer do CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969 também de autoria de Valnir Chagas e a Resolução CFE nº. 2/69 foram os

responsáveis por introduzir as habilitações no currículo de Pedagogia, com as seguintes opções de formação profissional: *Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Magistério para o Ensino Normal*, que ocorreriam paralelamente com as mesmas disciplinas de caráter generalista, oferecendo-as em sistema de disciplinas obrigatórias e opcionais. Em outras palavras, o curso foi idealizado em uma parte de base comum, com essas disciplinas de formação generalista, e outra diversificada, com as habilitações que o aluno escolheria cursar. Ainda assim, mesmo com esse novo cenário, não houve mudanças substanciais no currículo que impactassem numa formação diferente, ficando apenas no âmbito da organização do tempo para cursar as disciplinas.

É importante evidenciar, entretanto, que alguns pesquisadores da educação entenderam que foi a Reforma Universitária de 1968 a responsável por trazer um caráter mais técnico do que antes, ao curso de Pedagogia. Libâneo e Pimenta (2011), por exemplo, explicam que o cenário ruim extrapolava a questão técnica porque, para eles, a formação dentro das funções específicas propostas em habilitações não era exatamente o problema, mas a forma como elas foram sendo organizadas nos currículos:

Sem deixar de reconhecer que, de fato, houve uma fragmentação muito grande das tarefas, isso não poderia ter comprometido a existência de especialistas na escola. A nosso ver, a divisão de funções corresponde a uma lógica de organização escolar e, mais ainda, essas funções implicariam uma formação específica, dada a complexidade envolvida no desempenho dessas funções. Dessa forma, o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos: (a) o caráter “técnico” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação de fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. (LIBÂNEO & PIMENTA, 2011, p. 23)

Nesse contexto, conforme indicam Gatti e Barreto (2009, p.38), em 1971 a Lei 5.692 determinou a extinção das escolas Normais para que em seu lugar fosse criada uma habilitação, em nível de segundo grau, que ficou conhecida

Magistério e que viria formar professores para atuarem nos primeiros anos da escolarização. Ambas as habilitações para a docência, a do curso de Pedagogia e a de nível secundário do Magistério, portanto, foram políticas que visavam resolver o problema da falta de professores ocasionada pela obrigatoriedade de cursar 8 (oito) anos mínimos, determinação dada pela mesma lei.

Com o surgimento da habilitação para o magistério das séries iniciais do Segundo Grau, o currículo tradicional ou clássico, como foi popularmente chamado nas Escolas Normais, foi reduzido e perdeu grande parte das características que possuía, principalmente as de formação básica e de cultura geral, porque “precisava” ser técnico. A reformulação curricular em nível médio não pretendeu uma melhoria na formação de futuros professores, mas a substituição de uma formação por outra. Em outras palavras, ele não foi modificado para atender às necessidades reais do período e acabou por transformar-se em algo vazio e fragmentado.

Essa questão curricular foi um problema que perdurou por uma década, quando em 1982 o governo tentou resolvê-lo com a proposta do Ministério da Educação e Cultura – MEC para a criação dos chamados *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*, os CEFAMs<sup>4</sup>. Tais instituições tinham a missão de melhorar qualitativamente a situação da formação dos professores para atuarem no ensino de nível primário (quatro primeiras séries do Primeiro Grau). Uma das medidas para essas instituições, foi, por exemplo, oferecer a formação em regime de tempo integral, para que o currículo fosse composto por disciplinas de caráter geral e por disciplinas pedagógicas.

Como exemplo de criação dos Centros de Formação, pode ser observada a implementação do CEFAM no Estado de São Paulo, determinado pelo Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988, cujo trecho a seguir explica a qual a função dos Centros:

---

<sup>4</sup> Segundo Rodriguez *et. al.* (2008, p.14) em *As políticas educacionais: a formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul (1990-2006)*, os Centros de Formação foram uma proposta elaborada pela Coordenadora do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, que a divulgou para as Secretarias de Educação Estaduais. Nesse sentido, pode-se observar que os Estados foram criando seus centros em anos diferentes, como no caso do Estado de São Paulo que os criou em 1988.

A necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau e da pré-escola; a importância da Habilitação específica para o Magistério na formação integral do professor; a necessidade de se garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério; a necessidade de garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente (SÃO PAULO, 2011, p. 1)

Esses Centros de Formação foram sendo fechados depois da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, Lei nº 9.394, que determinou, em seus artigos 62 e 63, a formação mínima em nível superior (Licenciatura Plena) para os professores atuarem nas primeiras séries da escolarização, após as reivindicações dos educadores brasileiros. Entretanto, alguns sobreviveram nos chamados cursos normais, espalhados pelo Brasil, porque a redação do artigo 62 foi modificada de tal forma a permitir a formação em nível médio e na modalidade normal, para professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais.

Voltando ao curso de Pedagogia, no ano de 1986, houve uma nova reformulação com o Parecer nº 161/1986, que determinou que uma nova habilitação específica seria criada para que o curso passasse, também, a formar professores para atuarem no magistério das séries iniciais do Primeiro Grau.

É importante fazer aqui um parêntese, voltando um pouco no tempo, para explicar que houve, também, a criação de um tipo de formação de professores bem específica durante o período de governo militar, as chamadas Licenciaturas Curtas. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p.40) elas tinham duração menor e carga horária reduzida em relação às chamadas Licenciaturas Plenas e objetivavam tanto a formação de professores das séries iniciais, nos cursos de Pedagogia, quanto a formação para as quatro últimas séries do Primeiro Grau, nas especialidades de áreas. Essas licenciaturas de menor duração foram criadas para atender as especificações da Lei nº 5.692, que determinava a obrigatoriedade de 8 (oito) anos mínimos de escolarização, como mais uma política de governo para garantir a premissa que trazia a lei. Era preciso formar professores em tempo recorde para atender a demanda do Segundo Grau que havia sido tornado obrigatório.

Professores de disciplinas, como Matemática, História e Ciências, conforme Nascimento (2012), não tinham formação específica para atuarem na docência nessas áreas. Por isso optou-se por oferecer esses cursos “enxutos” para licenciar muito rapidamente os profissionais que atuariam nas escolas públicas. Ainda segundo o autor, as licenciaturas dessa natureza surgiram, inicialmente, em caráter emergencial, predominando a “*lógica do mínimo pelo menos*” (NASCIMENTO, 2012, p.342). O que se previa para esses cursos não era uma formação aprofundada, específica, mas mínima, para resolver um problema quantitativo da falta de profissionais. Esse tipo de formação foi amplamente criticada não apenas naquele contexto emergencial, mas porque acabou se estendendo até a década de 1990, sendo extinto pela LDBEN de 1996. Foi uma política que formou gerações de licenciados de forma aligeirada.

Diante do contexto exposto anteriormente, o debate nacional da década de 1980 sobre como deveria ser a formação para pedagogos se concentrava na reivindicação pelo fim da fragmentação que as habilitações da Pedagogia e suas especializações traziam para o curso.

Desde então, a discussão sobre *para quem, para quê e como* o curso de Pedagogia deve formar se mantém, porque o mesmo dilema de formação para a docência e formação para especialidades ainda é uma questão não resolvida entre os educadores. Veremos isso acontecer mesmo após as Diretrizes Curriculares, que passaram a orientar que tipo de formação o curso de Pedagogia precisa oferecer em todo o território brasileiro.

## 1.2 Breve panorama internacional sobre a formação de professores no mundo

Iniciamos esta discussão trazendo as diretrizes mundiais ocidentais para a formação de professores que hoje influenciam o cenário das licenciaturas, mas que foram se configurando no final do século XX. Por exemplo, podemos verificar indicativos dessas referências, conforme Nascimento e Castro (2016, p. 370), observando o documento Educação e Conhecimento eixo da transformação produtiva com equidade, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Comissão Econômica

para a América Latina e o Caribe (Cepal) (1995), que expõe que a cooperação regional e internacional,

é entendida como um conjunto de aplicação de estratégias políticas que deve destacar-se em quatro pontos importantes: i) na formação de recursos humanos com vistas a uma utilização mais eficiente das universidades; ii) na articulação entre a educação e a geração de conhecimento; iii) no setor produtivo e desenvolvimento social; e iv) no campo da pesquisa educacional quanto aos processos de geração, difusão e utilização do conhecimento.

O documento citado tem como objetivos, portanto:

1) melhoria da qualidade educacional; 2) introdução de inovações educacionais (níveis fundamental e médio); 3) elevação do grau de credibilidade de instituições, programas e unidades da educação superior; 4) formação de professores e pesquisadores de nível universitário; 5) reforma institucional e administrativa; 6) capacitação técnica; 7) pesquisa educacional; 8) intercâmbio de alunos; e 9) cooperação estratégica. (UNESCO; CEPAL, 1995).

Para nos ajudar a compreender as influências nas mudanças curriculares do ensino superior brasileiro e, especialmente as mudanças na formação de professores, precisamos entender que as suas movimentações acontecem de dentro para dentro e de fora para dentro. Ou seja, se por um lado as definições de currículo e políticas para formação de professores considera a realidade interna de cada nação, as suas demandas, as suas condições e as suas metas, por outro lado, não estão alheias a um movimento de formação de professores que vai se delineando em âmbito mundial. É por isso que se pode observar semelhanças e diferenças entre modelos de formação docente e no Brasil as diretrizes dos anos de 1990 também foram consideradas para o modelo de formação de professores.

Compreender outras realidades, portanto, poderá nos ajudar a responder por quais motivos o currículo da Pedagogia se constitui hoje e, nesse contexto, verificar os motivos pelos quais a disciplina de História da Educação se mantém como um dos componentes de formação desses currículos, em determinados contextos. Talvez, também, seja possível identificar alguns aspectos sobre as características que essa área do conhecimento educacional apresenta dentro da configuração curricular da Pedagogia e dentro de sua própria essência, como campo.

Por exemplo, podemos começar tentando entender o modelo de formação de professores na Europa, mais especificamente no “Espaço Europeu de Ensino Superior”. Esse espaço é fruto do “Processo de Bolonha”, nome popular para a Declaração de Bolonha, assinada em 1999, na cidade de Bolonha, na Itália, por ministros da Educação de diferentes países Europeus. Se trata de um processo de cooperação entre esses países para atingir uma espécie de internacionalização do ensino superior, com o objetivo principal de promover a mobilidade e a empregabilidade por todo o território Europeu, e para além da Europa, os Estados Unidos e o Canadá, dentre outros territórios.

Durante os anos seguintes, os países participantes promoveram ações para a concretização da criação do “Espaço Europeu de Ensino Superior”<sup>5</sup>, no ano de 2010, em Budapeste e Viena, assinando mais uma Declaração que previa para a próxima década um alinhamento entre os países participantes com o objetivo de garantir investimentos necessários, metodologias compatíveis, garantia da qualidade da formação e outras questões que garantiriam a compatibilidade da formação entre esses países. Desta forma, os países do grupo estabeleceram diretrizes para o oferecimento dos cursos de formação superior. Conforme Antunes (2007, p. 2), “apontava para o que viria a configurar-se como um importante instrumento de coordenação e de *europização* de políticas (públicas) educativas”.

As linhas definidas pelo Processo de Bolonha foram:

1-Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; 3- Estabelecimento de um sistema de créditos; 4- Promoção de mobilidade; 5- Promoção da cooperação Europeia na garantia de qualidade; 6- Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7- Aprendizagem ao longo da vida; 8- Instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9- Promover a atractividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10- Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação (ANTUNES, 2007, p. 3).

---

<sup>5</sup> Países participantes: Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bielorrússia, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República da Macedónia, Roménia, Rússia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Vaticano.

A autora explica, ainda, que todo esse processo de internacionalização da educação superior, a partir da Europa, com extensão para além dela, ocorre a partir, principalmente, da desregulação, que retira as amarras das fronteiras geopolíticas, delimitando uma nova regulação supranacional que culmina em novos processos de judicialização da educação e da sua gestão. Para ela, as dez linhas de ação, mencionadas anteriormente, são expressas por categorias de mobilidade; convergência; regulação; cooperação/cosmopolitismo; mercado, que dão as condições de competitividade ao mercado econômico-político, ao qual a educação superior pode favorecer. Assim, conclui Antunes (2007, p. 15):

A centralidade assumida pelas operações de racionalização, codificação e mensuração das aprendizagens (a omnipresença dos créditos europeus, como unidade de medida e dos resultados de aprendizagem como codificações e racionalizações destas) acentua a suspeita de que o sentido imprimido a este processo resultará primordialmente das trocas, comerciais e não essencialmente culturais, assim potenciadas. [...] A instituição de uma unidade de medida com a pretensão de vir a tornar-se a tradução universal de processos educativos e de aprendizagens ameaça deslizar sem transição do esboço de uma caricatura para um perigoso e poderoso meio de esvaziamento e empobrecimento da complexidade das dinâmicas educativas e das relações interculturais.

Nesse sentido, todo o sistema de avaliação da qualidade da educação superior, privilegia a própria competição entre as universidades, “injetando” o princípio do mercado no interior das instituições.

Observamos a partir das duas colocações da autora que trouxemos que os limites e as orientações para a formação de professores, em âmbito mundial, são muito claras no que tange tratar a educação como uma mercadoria a ser consumida na lógica do mercado mundial. Ou seja, a educação, em um contexto neoliberal, assume o papel de preparar as futuras gerações para o mercado econômico a partir dos ensinamentos da competitividade. Se trata de uma retoma da teoria do capital humano em que as gerações vão sendo preparadas em uma escola que oferece uma educação utilitarista e não integral e desinteressada. O mundo do trabalho aqui é visto como isolado e único durante toda a formação escolar, ou seja, o seu fim maior. E nesse contexto, a formação docente precisa ser pensada de forma a estar alinhada com os objetivos desse modelo de educação.

Continuando a falar sobre o processo de Bolonha, em Portugal e Suécia, por exemplo, a habilitação para o magistério passou a ocorrer mediante um mestrado. Conforme Rodrigues (2015, p. 02):

a habilitação para a docência no ensino secundário passou a requerer a obtenção do grau de mestre. Os indivíduos que pretendam ser professores neste nível de escolaridade têm de frequentar e concluir com sucesso um Mestrado em Ensino. Estes mestrados permitem a docência de uma ou duas disciplinas, consoante as áreas disciplinares a que se referem. Na área das ciências, é o Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia que habilita para a docência na área das ciências naturais. O acesso a este mestrado está condicionado à posse de uma licenciatura nas áreas científicas de docência, isto é, uma Licenciatura em Biologia, com *minor* em Geologia, ou uma Licenciatura em Geologia, com *minor* em Biologia.

Na Suécia, as Licenciaturas e Mestrados em Educação foram substituídas, em 2010, por novos programas de formação de professores. Esta análise centrar-se-á no Mestrado de Arte/Ciência, que habilita para a docência no ensino secundário. Apesar de a sua designação incluir a palavra “Mestrado”, este programa não confere o grau de mestre, dado que a habilitação para a docência neste país não requer a posse deste grau. A conclusão com sucesso deste programa de formação permite a lecionação de 2 disciplinas no ensino secundário.

Os mestrados, que habilitam para a docência, têm características bem mais práticas, para preparação da profissão do como ensinar, colocando o aluno em situações reais de sala de aula, em estágios. Entretanto, na pesquisa de Rodrigues (2015, p. 7), entrevistados de duas universidades, Portuguesa e Sueca, concluem que o processo de Bolonha trouxe mais prejuízos do que benefícios à formação de docentes:

No caso português, de acordo com a percepção da entrevistada, parece ser claro que o mercado de trabalho não está preparado para receber os recém-licenciados de Bolonha. Além disso, questiona-se a adequabilidade dos cursos aos objetivos daquele processo. Parece ainda transparecer a ideia de que Bolonha veio trazer uma diminuição da qualidade da formação em todas as áreas (não apenas na formação de professores), quando comparada com modelos anteriores. A entrevistada esclareceu, no entanto, que qualidade do programa de formação inicial da Universidade de Lisboa foi assegurada através de um elevado grau de exigência. No caso sueco, embora se admita que a introdução de Bolonha veio trazer maior clareza em termos da definição de objetivos de ensino/aprendizagem, e que isso é benéfico para os alunos, constata-se que este processo foi responsável por perda de liberdade dos docentes e pelo aumento da burocracia. Além

disso, a introdução de um sistema que não impõe obrigatoriedade de presença, por parte dos alunos, nas aulas, é vista como uma frustração acrescida.

Sob a falsa perspectiva de que os alunos estão sendo preparados para o mercado de trabalho e que o futuro professor precisa estar formado para esta realidade, usa-se um discurso que faz emergir a questão da prática profissional como o mais importante, mas não uma prática fundamentada. A defesa de que aprender fazendo, participando dos contextos reais de ensino e aprendizagem, se esvaziam porque essas práticas ou o que se discute sobre elas estão pouco relacionadas com as bases teóricas e epistemológicas necessárias para um tipo de educação mais integral. Mas como esse não é o objetivo, essa valorização da prática pela prática e do aprender fazendo com pouco fundamento, é suficiente para sustentar o argumento de que o preparo do aluno no interior da escola se dá com o intuito de prepará-lo para o mundo do trabalho e que sobrevive aquele que mais se esforçar e buscar por seu próprio mérito as conquistas socialmente valorizadas.

Esses referenciais europeus para a formação de professores, não são exclusivamente europeus, como já dissemos. São tendências mundiais. Por exemplo, nos Estados Unidos, também estão presentes conforme podemos observar em Diniz-Pereira (2008), quando explica o processo de reforma educacional pelo qual o país estava passando nos primeiros anos do século XXI.

Segundo o autor, essa reforma estava sendo pensada e executada sob os princípios de diminuir as diferenças de desempenho, melhorar o letramento dos estudantes, aumentar a flexibilidade das escolas, reduzindo a burocracia, premiar o sucesso e punir o fracasso, contar com a participação dos pais nos processos escolares e melhorar a qualidade dos professores. Tais princípios tiveram origem nos grupos de direita que assumiram a reforma, após todo um conjunto de mudanças vindas desde o 11 de setembro, para uma modernização conservadora da educação, conforme expos Diniz-Pereira (2008).

Também sob as influências neoliberais, a principal das mudanças era a visão de que a liberdade de escolha estava acima de tudo; escolha do que

consumir. Nesse pacote, a ideia de que o privado é bom e o público ruim também sobressaia. A educação, nesse contexto, também foi vista, na reforma educacional, como um produto, algo a ser consumido e seu principal objetivo passa a ser o oferecimento de ferramentas para que os alunos se tornem competitivos no mercado. Escolas privadas iam tomando o espaço das escolas públicas, vistas como insatisfatórias para a preparação na lógica de mercado e dinheiro público poderia ser requisitado para os pais que quisessem oferecer a seus filhos uma educação que, na opinião deles, era melhor, dentro de uma instituição privada.

Diferente dos neoliberais, segundo Diniz-Pereira (2008), o grupo de neoconservadores americanos defendia uma educação com forte intervenção do Estado, especialmente nas questões curriculares e de desempenho mínimo e universal. Paralelamente, também havia o grupo dos chamados populistas autoritários, formados por aqueles defensores da família tradicional e dos valores religiosos como princípios morais da educação e da nação.

Por último, mais um grupo se fortalecia naquele contexto, os da nova classe média profissional e gerencial, que

ganha mobilidade social e benefícios próprios dentro do Estado ou da economia, baseados no uso do conhecimento técnico. São os “especialistas” (*experts*), os responsáveis diretos pela implementação das reformas educacionais conservadoras nos Estados Unidos (DINIZ-PEREIRA, 2008. p. 244).

Esses quatro grupos influenciaram diretamente a reforma educacional americana, que por sua vez estudava as modificações na formação docente. Basicamente, segundo o Diniz-Pereira (2008), esses grupos pensaram em agendas para um novo modelo de formação: agenda desregulamentadora, agenda regulamentadora e agenda pela justiça social.

Sobre a agenda desregulamentadora, em resumo, defendia que:

Em relação à entrada na profissão docente, esse grupo é contrário àquilo que denominam “monopolização das faculdades de educação na formação docente”. Defendem, pois, que o melhor lugar para se aprender boas práticas de ensino é no próprio trabalho, na companhia de outros bons professores. Além disso, consideram a falta de preparação dos professores em conteúdos específicos o mais grave problema da formação docente hoje nos Estados Unidos. Criticam a

ênfase em conteúdos pedagógicos nos cursos oferecidos pelas faculdades de educação (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 246).

Sobre a regulamentadora, o objetivo seria:

“profissionalizar” a preparação dos professores nos Estados Unidos. Esse grupo defende a centralização e a padronização dos processos de certificação dos futuros professores e que eles passem por testes de conclusão de curso, por meio dos quais devem demonstrar conhecimentos e habilidades específicas e pedagógicas. Um importante ponto para a agenda regulamentadora é definir o que os professores devem saber e saber fazer (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 247).

Por fim, sobre os que defendem a agenda pela justiça social,

estão conscientemente enfatizando valores coletivistas, de solidariedade e de transformação da sociedade, também a partir da sala de aula. Esse grupo de professores e formadores de professores preocupa-se em ajudar futuros docentes a enxergarem as implicações políticas e sociais de suas ações e o contexto no qual eles trabalham, bem como a perceberem que suas escolhas e/ou decisões cotidianas estão ligadas a eixos de continuidade (reprodução do *status quo*) ou de mudança, transformação e resistência (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 249).

Como se pode observar, a formação docente nos primeiros anos do século XXI, nos Estados Unidos da América, é algo complexo, que recebe muitas interferências, em sua maioria conservadora, mas que disputa com setores progressistas. São forças que disputam pelo modelo de formação docente e que implicam nas configurações curriculares dos cursos no que é preciso para formar um professor para atuar nas escolas americanas. Entretanto, a tendência que prevalece, assim como na Europa, é a da visão desregulamentadora e neoliberal, na qual a educação está para atender à lógica de mercado mundial.

Em todos esses contextos os cursos de formação atendem a objetivos mínimos de atuação profissional específica na docência, para o atendimento dos objetivos educacionais neoliberais determinados pelas economias dos países, em acordos mundiais. Outras especificidades de atuação podem até fazer parte dos currículos, em sua maioria, também envolvidas com as atividades escolares de coordenação, gestão e supervisão. Mas em geral, essa formação mais específica acaba sendo o foco de estudos posteriores ao da formação inicial ou básica, como especializações.

Podemos trazer mais alguns exemplos sobre o formato desses cursos de formação de professores a partir de Iglesias e Vosgerau (2011) que fizeram um levantamento geral sobre a formação de coordenadores pedagógicos ao redor do mundo. A partir desse levantamento podemos entender um pouco sobre como funcionam os cursos de formação docente em algumas regiões. Por exemplo, na Argentina o curso de Licenciatura em Ciências da Educação

tem duração de cinco anos, perfazendo três ciclos: Ciclo Básico (*asignaturas obligatorias*), com a formação básica teórica comum a todos os acadêmicos do curso; Ciclo de Formação Geral (*Formación General*) para atuar como professor docente; Ciclo de Formação Focalizado (*Formación Focalizada en Áreas de Dominancia*) composto por práticas profissionais que incluem, entre outros, o assessoramento pedagógico (IGLESIAS e VOSGERAU, 2011. Sem página).

No Chile, segundo os autores, o curso de formação da Educação da Primeira Infância e Ensino Fundamental se equipara ao de Pedagogia e tem duração de 5 (cinco) anos, mas os autores não trazem os dados de como esse curso é organizado, como o fizeram para a Argentina.

Para as universidades americanas os autores informam que os cursos de formação inicial de professores são compostos por créditos que são escolhidos pelos estudantes para serem cursados. Segundo eles, “na graduação o futuro docente vivenciará as questões operacionais e pedagógicas por meio de programas educativos desenvolvidos para a educação básica” (IGLESIAS e VOSGERAU, 2011. Sem página).

Já em Portugal o curso de Licenciatura em Ciência da Educação, com duração de 4 (quatro) anos. Nele “o licenciado poderá desempenhar funções de formador de professores; consultor; assessor pedagógico; animador; planejador; avaliador, entre outras” (IGLESIAS e VOSGERAU, 2011. Sem página). Já na França, são ofertados cursos de Licenciaturas para formação inicial de professores para atuação na educação básica e de pós-graduação para outras especialidades.

Esses e outros exemplos que poderíamos trazer aqui, referentes aos modelos de formação docente, refletem mais ou menos os mesmos princípios de educação que podemos encontrar em quaisquer países capitalistas. Nosso objetivo, portanto, não é fazer um levantamento minucioso ao redor do mundo,

mas mostrar, com alguns exemplos, que algumas políticas educacionais no Brasil, apesar de suas particularidades, também não estão alheias ao que acontece no mundo e aplica referências mundiais de educação nos seus sistemas de ensino, nos seus currículos e nas suas metas educacionais.

### 1.3 Perspectiva histórica e teorias do Currículo

Mencionamos algumas vezes o currículo, para falar sobre as determinações da formação de pedagogos desde a criação do curso de Pedagogia na década de 1930. O currículo aplicado em cada tempo expressou uma série de pensamentos e intenções sobre o que era preciso para formar pedagogos, professores e especialistas da educação. Portanto, o conceito de currículo e suas transformações precisam ser analisados para que se compreenda como as teorias educacionais vão sendo traduzidas na formação pedagógica, assim como para entender quais outros elementos políticos, materiais, sociais e culturais vão compondo esse instrumento que organiza a programação de uma determinada formação.

Segundo McKernan (2009, p. 23), “a palavra currículo vem do latim *currere*, o que significa um caminho a ser feito ou o percurso de uma jornada, e geralmente é definido como percurso de estudo numa instituição educacional”. É um conjunto de conhecimentos, valores, habilidades que foram planejadas intencionalmente para serem desenvolvidas.

Sendo assim, podemos afirmar que o currículo não é exatamente um conceito, mas algo que se constrói dentro da prática educativa e que envolve uma série de elementos não apenas da prática planejada, mas das vivências e experiências de um contexto coletivo. Conforme Sacristán (2000, p. 14), a composição de um currículo pode ser analisada a partir de algumas referências, tais como a) da sua função social; b) de seu plano ou projeto educativo; c) de seus conteúdos, orientações e sequências e; d) de seu campo prático, com o sentido de verificação das próprias ações que se toma a partir do currículo. Isso significa que limitar a definição de currículo apenas a um conjunto de conteúdos de um determinado programa escolar é correr o risco de

não compreender todos os elementos que o compõe e o explica e que, portanto, refletem os objetivos sociais e culturais da educação escolarizada de um projeto de sociedade. Dessa forma, “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Quando Sacristán se refere a nível ou modalidade está querendo dizer que em cada um deles existe um propósito diferente para o currículo porque cada um tem uma função social diferente. Além disso, o próprio currículo planejado e com um propósito também se transforma quando é traduzido na prática pedagógica. Ou seja,

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Em outras palavras, o comportamento dos sujeitos e o coletivo transformam os próprios programas escolares e o resultado do processo é a síntese entre o que se propôs num programa e o que de fato aconteceu na prática da aplicação, nas relações entre os sujeitos. Desta forma, “o objetivo principal de um currículo é capacitar os alunos a pensarem e a fazerem escolhas criticamente informadas” (McKERNAN, 2009. p. 23). Entretanto, ele é uma seleção da cultura e essa seleção depende justamente das pessoas que definem o que dessa cultura fará parte do currículo planejado intencionalmente e representa um ideal.

Muito embora se tenha afirmado que o currículo não se constitui exatamente num conceito, porque ele só pode ser definido a partir de uma prática, foi possível construir, no entanto, algumas teorizações, que ajudam a compreendê-lo em suas múltiplas determinações. Assim o fizeram os chamados teóricos do currículo, na tentativa de compreender a própria educação escolarizada nos diferentes níveis e modalidades e, também, na tentativa de evidenciar que o currículo não é apenas de um instrumento técnico do ensino, “por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que

desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. ” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Se a educação é considerada “um tema prático, social e uma questão altamente moral, mais do que faz crer a discussão atual que a trata como uma questão técnica” (McKERNAN, 2009. p. 34), o currículo deve ser tratado, também, como algo que é construído a partir da prática e que é composto por elementos que ultrapassam as questões técnicas, representando a própria sociedade e seus rituais, crenças, materialidade, política etc. Por esse motivo, afirma-se que há mais de um tipo de currículo dentro do próprio currículo.

A partir do pensamento de Sacristán (2000), é possível identificar, ainda, que o currículo foi fortemente influenciado pelas teorias psicológicas do desenvolvimento humano, com o foco no indivíduo. Sem dúvida houve ganhos na compreensão de como ocorre a aprendizagem e dos mecanismos que ela mobiliza para acontecer, mas de um ponto de vista não tão positivo, foi comum se pensar que era possível e suficiente apenas instrumentalizar as pessoas, individualmente, via currículo, sem necessariamente precisar discuti-lo a partir do significado que tem o ensino para os seres humanos.

O currículo, entretanto, não recebeu influências apenas da Psicologia. A chamada Nova Sociologia, por exemplo, o caracterizou a partir das condições em que o desenvolvimento da escola como um todo foram se delineando, não como algo fechado e dado, mas como construção social, em meio a condições históricas.

Os currículos foram sendo, portanto, apoiados por teorias ou fundamentos que guiaram as visões de sua composição. Por exemplo, como explica Anaya (2013), as *teorias tradicionais* de currículo se baseavam no princípio da educação das massas, baseadas nas experiências reais de trabalho. Seus expoentes, segundo a autora, foram Bobbitt e Taylor, na primeira metade do século XX. Os objetivos da educação, nessas teorias, deveriam ser claramente definidos para que se esperasse dos alunos os comportamentos desejáveis.

Já na segunda metade do século, a partir da crítica às estruturas mais tradicionais de ensino, o currículo, elaborado conforme essas estruturas,

também passa a ser contestado pelas chamadas *teorias críticas*, que questionavam as desigualdades e injustiças sociais do interior da escola e da própria sociedade, corroboradas pelas concepções de currículo tradicionais. Alguns representantes dos teóricos tradicionais, segundo Anaya (2013), são: Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Young e Apple, dentre outros. A principal questão, nessa perspectiva, não era a preocupação com a técnica de elaborar o currículo, mas em desenvolver conceitos e teorizações para compreensão dos efeitos produzidos pelo currículo.

Ainda nessa corrente, enquadra-se as concepções da escola Nova, que também questionaram os currículos tradicionais e trouxeram como contribuição a valorização do estudante como o centro do processo educativo.

*Teorias tecnicistas* surgiram em paralelo e sua principal ação foi desvincular teoria de prática, trazendo um formalismo didático aos planos de ensino (Anaya, 2013, p. 46), como se estes precisassem apenas ser executados pelos professores, mecanicamente. Também é importante mencionar as *teorias progressistas* que mantinham uma premissa de inclusão escolar, de pedagogia popular, que se baseava no aprendizado científico para a participação nas lutas sociais.

Finalmente, as *teorias pós-críticas* do currículo que têm a intenção de avançar a discussão das teorias progressistas rementem

à diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo; às questões de gênero e, raça, etnia e sexualidade; aos discursos; à subjetividade; e, também, às relações de poder entre diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural. (ANAYA, 2013, p. 47).

Ainda, segundo Pinheiro (2009, p. 21):

Na teoria curricular pós-crítica existe uma continuidade do currículo crítico, porém com avanços em que além do aluno manter constante diálogo com o professor e com o grupo, precisa desenvolver autonomia no seu processo formativo, ou seja, estar em constante busca pelo conhecimento.

A autora faz referência à formação de professores, especificando que um currículo deve considerar as teorias críticas e pós-críticas para a

elaboração de seus currículos, tendo em vista que ambas seriam essenciais para uma formação docente de qualidade.

**Quadro 1: Conceitos das diferentes teorias do currículo**

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-Críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução social e cultural	Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização, emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Currículo oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	.....

Fonte: Reproduzido pela autora, de SILVA, 2007, p. 17 *apud* Pinheiro, 2009.

É importante ressaltar aqui, na realização deste trabalho de pesquisa sobre a disciplina de História da Educação nos currículos de Pedagogia, assumimos que nosso embasamento sobre currículo se encontra na teoria crítica. Assim como Anaya (2013), também consideramos que as teorias pós-críticas, sem dúvidas, trouxeram avanço quando centralizaram a questão da valorização das diferenças e igualdades, no multiculturalismo, e isso precisa ser parte do pensamento e das práticas curriculares.

Quando se trata de currículo, temos muitas ideologias envolvidas em suas concepções. Essa, também é uma forma de compreender as teorizações curriculares, as suas influências e como o currículo é concebido. McKernan (2009), por exemplo, apresenta uma grade de seis ideologias de currículo: *intelectual-racionalista, teo-religiosa, social-romântica, técnico-comportamental, pessoal-do cuidado e político-crítica*.

A concepção *intelectual-racionalista* é de origem grega e romana e tem a educação como aquela que deve desenvolver o intelecto, com base na racionalidade da organização de disciplinas, para a busca da verdade e por meio da elite de conhecimentos ou dos conhecimentos mais nobres. A concepção *teo-religiosa*, de origem egípcia, mas que permanece nas sociedades cristãs, apresenta uma concepção de currículo que atenda ao treinamento religioso.

Na concepção *social-romântica* a ideologia de currículo está centrada retira o centro do currículo da disciplina e do conteúdo para colocar na criança, nas suas necessidades. O professor deixa de ser um perito em conteúdos para desempenhar um papel de facilitados. A concepção técnico-comportamental, por sua vez, traz uma ideologia que consiste em encorajar os alunos a serem consumidores da sociedade capitalista. A ênfase no currículo está na preparação para o trabalho e colaboração com a sociedade capitalista, com apelo para a tecnologia.

Na concepção da *ideologia pessoal-do cuidado*, como o próprio nome sugere, a ênfase está na preocupação com o cuidado e bem-estar do aluno. Se trata de uma preocupação em desenvolvê-lo para seu crescimento como pessoa, para a sua autorrealização, com respeito à dignidade. Se trata de uma concepção existencialista que prioriza valores para a construção da identidade, de uma identidade de valores humanitários.

Por fim, na *ideologia político-crítica*, a visão predominante é a de que a escola é uma espécie de agência capaz de renovar a política e a cultura. Por esse motivo, considera as questões de desigualdade no próprio interior da escola, como as questões de gênero e classe social, que afetam o desempenho escolar.

Essas ideologias todas influenciaram mais ou menos os currículos ao longo dos tempos e das regiões em que prevaleceram mais ou menos. O fato é que elas ainda permeiam os currículos a depender de como cada um deles é construído, seja pela imposição das políticas públicas, seja pelas condições particulares e regionais das comunidades. Sendo assim, conforme McKernan (2009, p. 54),

Considerações filosóficas e o papel dos valores na ideologia educacional proposta são de crucial importância para a nossa compreensão do currículo e da educação. A concepção de educação tomada em consideração por planejadores, professores e outros é instrumental em como esses cursos são desenvolvidos. Qualquer que seja a filosofia ou a base ideológica, um currículo envolve muito de um planejamento rigoroso e sistemático.

Toda a base ideológica vai interferir diretamente no currículo formal (planos da instituição), no currículo informal (nas atividades extraescolares), no currículo nulo (processos intelectuais que a escola valoriza, mas não desenvolve), no currículo real (o que efetivamente acontece, mas pode não ser fiel ao currículo formal) e no currículo oculto (o que se aprende sem ser planejado, que faz parte de valores e cultura, sem necessariamente manter relações com conteúdos).

Mas para além da contribuição ou das determinações das ciências sobre o currículo, está, também, a política curricular a qual é definida por Sacristán (2000, p. 107) como:

um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar.

Desta forma, a política curricular, que está diretamente vinculada a um projeto de sociedade, exerce influência sobre os currículos prescritos ou currículos formais, determinando mínimos de conteúdos e de orientações curriculares para que uma hegemonia cultural seja estabelecida por meio da educação, via Estado. Vale ressaltar que a política curricular, inclusive, está vinculada às questões administrativas dos sistemas educacionais, compondo o próprio projeto educativo de uma nação, de modo que se garanta que as definições mínimas de currículo e objetivos educacionais sejam executadas ou implantadas em rede.

Numa perspectiva pós-moderna, vinda dos anos de 1980 para cá, o currículo “pegou uma carona” nas concepções educacionais de conhecimento que é construído pelo indivíduo, socialmente, ganhando, conseqüentemente, uma definição de “currículo construído”. Foi comum e ainda o é, compreender o currículo construtivo como

aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também não é não-linear e não sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. (DOLL Jr., 1997, p. 178)

Essa perspectiva parte do pressuposto de que os problemas educacionais não devem ser tratados do ponto de vista teórico, mas prático, a partir do concreto. Nesse sentido, a teoria não precede a prática, mas o inverso; a teoria é desenvolvida a partir da prática. Por isso, o conceito de transformação está explícito no de currículo, que está sempre modificando conforme a realidade exige. Como são os sujeitos os responsáveis pela construção do currículo, as suas determinações prévias devem ser amplas e gerais porque permitirão liberdade para que o currículo seja transformado e construído pelos envolvidos na aprendizagem, respeitando realidades locais.

Nesse novo milênio, no contexto de rápido desenvolvimento tecnológico, a humanidade de um modo geral passou a ser avaliada a partir das competências que possui. Competências profissionais, competências interpessoais, competências emocionais, competências cognitivas, dentre outras, que se desdobram em habilidades e atitudes. Caracterizar esse contexto é uma tarefa bastante complexa porque a impressão que se tem é de que não se sabe ao certo o significado de possuir ou desenvolver todas essas competências para garantir sobrevivência na sociedade atual.

Na formação das profissões no ensino superior, o currículo sofreu impacto direto dessa “onda” de competências e tem se movimentado nessa direção, numa tentativa de desenvolver competências nos alunos, durante a sua formação. A impressão que se tem, ao ler ou ouvi sobre competências,

muitas vezes, é que não se desenvolvia qualquer competência antes, ou que apenas as competências cognitivas eram garantidas pelo currículo.

Quando se fala em educar por competências ou em currículo organizado para desenvolver competências, é preciso compreender antes de qualquer coisa esse contexto em que as expressões passaram a fazer parte de um discurso educacional que discutia as mudanças para os fins da educação. Nos anos de 1980 e 1990 os relatórios produzidos por fóruns e instituições internacionalmente reconhecidas viraram uma espécie de tratados educacionais, com a finalidade de expor preocupações, orientações e parâmetros educacionais voltados à opinião pública e aos especialistas da educação. Exemplos de alguns desses relatórios são (Sacristàn, 2011): “Aprender, horizontes sem limites”, liderado por Boltkin e dirigido ao Clube de Roma; “Educação, um tesouro a descobrir”, elaborado por Jacques Delors, para a UNESCO e; “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, de Edgar Morin, também para a UNESCO.

As recomendações e o acordos firmados afetaram o modo de pensar o significado do currículo e o modo como ele é definido. A origem desta visão está, segundo Costa (2005), em Philippe Perrenoud, que claramente expôs a necessidade de diminuir drasticamente a quantidade de conteúdos do currículo para, então, procurar desenvolver competências. Se trata de uma substituição de conteúdos chamados de excessivos, para conteúdos que sejam exercitáveis, em cenários de complexidade. Basicamente, a justificativa se baseia na necessidade de haver conteúdos que possam ser mobilizados em situações cotidianas e não apenas conteúdos que foram transmitidos para um conhecimento ou saber erudito. A ideia é a de que não basta saber, mas mais importante do que saber é saber fazer. Desta forma:

Pode-se, então, concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas (COSTA, 2005, p. 53).

A questão que este novo modo de enxergar o currículo, com base no desenvolvimento de competências, nos faz pensar é se de fato os currículos do ensino superior estão sendo construídos a partir dessas premissas e qual o impacto disso na formação de nível superior. No nosso caso específico, podemos verificar como essas noções foram, ou não, transpostas para os currículos da Pedagogia das instituições selecionadas para este trabalho.

Entretanto, cabe aqui mencionar que no Brasil, as políticas curriculares carregam elementos da tradição curricular atual e de novas perspectivas incorporadas pela colaboração das teorias pós-críticas. Compreendemos isso de maneira mais clara quando observamos as colocações de Dias e Lopes (2013, p. 1165):

Como exemplo de elementos de tradição, podemos citar a preocupação de a escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado, já identificada anteriormente. Como elementos de renovação destacamos o de uma escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, ONGs etc.). Tais elementos de renovação indicam as novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, como por exemplo a capacidade de se inserir em diferentes contextos de trabalho, constantemente em mudança.

As autoras destacam, ainda, que a valorização da prática como “conhecimento útil” é um pensamento predominante das novas visões de composição curricular, para que o futuro professor aprenda a sua profissão que estaria baseada no “fazer melhor”, a partir da própria prática, do aprender fazendo. Essa concepção não seria problemática se o que acontecesse de fato não fosse mais a preocupação elementar de treinar o professor para o fazer pedagógico do que a formação para o fazer pedagógico a partir do domínio de conteúdos. Este segundo parece ser relegado ou estar à margem da formação.

Por último, nesse momento, gostaríamos de destacar que diante de todas as teorias do currículo e de suas práticas, disciplinas como as de História da Educação estão completamente inseridas nessas discussões. Ou seja, elas se configuram, também, a partir do que se entende ser necessário para a formação de professores, portanto, nas discussões sobre qual o melhor currículo formaria bons professores, para atender as necessidades no Brasil.

Nesse sentido, trazemos um estudo específico de Fonseca e Xavier (et. al, 2015) que realizaram um mapeamento nos trabalhos do GT de História da Educação da ANPED procurando observar a recorrência de trabalhos com o tema da História das Disciplinas Escolares, considerando, também, trabalhos que se relacionam com a Sociologia do Currículo, no período de 2000 a 2010. Elas constataram, ao avaliar esses estudos, que foi crescente o número de trabalhos com a temática. Os resultados da pesquisa, em resumo, podem ser observados nos relatos das pesquisadoras:

os trabalhos desenvolvidos no campo da História da Educação apresentaram abordagens mais amplas, isto é, realizaram análises mais voltadas para sistemas educacionais específicos ou para uma concepção de escola mais abrangente, expressa por meio de termos como “ensino primário paulista”, “escolas normais” ou “ensino secundário paranaense”, para dar alguns exemplos. Foi possível perceber, também, que as produções em História da Educação trabalharam em uma perspectiva temporal de “longa duração” e que seus recortes temporais, de modo geral, distanciaram-se do presente. Já os trabalhos desenvolvidos no interior do campo do currículo apresentaram uma diversidade de períodos investigados, tanto no que se refere à duração quanto no que tange à “localização no tempo”. Destacaram-se, portanto, nesse segundo grupo de trabalhos, a presença de produções que analisaram períodos mais recentes, sendo comum um investimento em pesquisas sobre as últimas décadas (FONSECA e XAVIER et. al, 2015. p. 208)

As pesquisadoras ainda indicam como resultados o fato de interpretações generalizantes quase não fazerem mais parte dos trabalhos que aproximam a História da Educação e a Sociologia do Currículo, especificamente em estudos de disciplinas escolares, e o fato dos trabalhos se aproximarem à História Cultural e apresentarem uma diversidade grande dos tipos de fontes. Nesses trabalhos, a concepção de currículo mais utilizada para a interpretação das fontes foi a da teoria crítica do currículo na qual ele é considerado “como uma construção sócio-histórica, caracterizada pelas disputas de poder” (FONSECA e XAVIER et. al, 2015. p.212)

Nesse estudo, entretanto, é importante ressaltar que os trabalhos situados na História da Educação, que analisaram currículos de disciplinas pouco se preocuparam ou não se preocuparam em tratar das teorias do currículo ou ao menos definir a partir de qual delas estavam partindo. Mas a

maioria deles apresentou uma preocupação em definir o que significa cultura escolar para explicar as implicações dos currículos das disciplinas.

Entendemos a partir disso que ao mesmo tempo que as disciplinas de História da Educação têm como resultado as disputas do seu campo de especificidade, ou seja, representam um conjunto de disputas de poder para definição de seus conteúdos, próprios da área, considerando, inclusive, os resultados do campo da pesquisa desta área; elas também recebem as influências do campo das teorias do currículo ou do modo como se entende que o currículo seja apropriado para uma visão de formação docente, nos paradigmas predominantes.

#### 1.4 As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia e para a formação de licenciados

Nos anos 2000, as discussões no âmbito dos currículos, especificamente para a formação de professores e para o curso de Pedagogia, deram origem a dois documentos de referência nacional: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Ambas as diretrizes tiveram como referência o artigo 53 da LDBEN de 1996, que dava autonomia às universidades e indicava, entre outras atribuições: *II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes* (BRASIL, 1996). Sendo assim, as universidades teriam autonomia para fixar seus currículos nos cursos de formação de professores, mas a lei indicava claramente que as diretrizes fossem observadas para a estruturação desses currículos.

Na Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores a orientação para os cursos está no seguinte artigo:

Art. 6.º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002)

O discurso de um currículo baseado no desenvolvimento de competências, conforme as referências que vimos no item anterior, estava nitidamente traduzido no texto da diretriz, expressos na necessidade do desenvolvimento de habilidades e atitudes, derivadas do desenvolvimento das competências. O saber fazer, as ações estão em destaque nas diretrizes, muito mais do que conteúdos para formar professores.

Para que essas competências do profissional fossem desenvolvidas, as diretrizes propunham um caminho estruturado em eixos temáticos que deveriam compor a matriz curricular, tais como: interação e comunicação; disciplinaridade e interdisciplinaridade; conhecimento profissional; formação comum e específica; autonomia intelectual e profissional; conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos da ação educativa, além das dimensões teóricas e práticas.

Conforme Batista (2012), as Diretrizes para a Formação de Professores ao mesmo tempo em que orientavam a autonomia para as universidades na organização curricular, também acabavam por determinar que os cursos de formação só fossem autorizados a funcionar se estivessem de acordo com a Resolução, como pode ser verificado no seu artigo 15:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1.º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2.º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação (BRASIL, 2002).

Quatro anos depois de publicadas essas Diretrizes para a Formação de Professores, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno publicou a resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes ao Curso de Graduação em Pedagogia. Elas preconizam uma formação que vai além da formação docente, que ainda permanece como sendo o centro do curso, mas não o seu único eixo. Para as atividades docente, orienta:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

A educação escolar, portanto, é o eixo central das diretrizes, que determina, também, uma série de habilidades que o egresso do curso necessita ter, tais como saber atuar com ética e compromisso; cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; desenvolver as aprendizagens no Ensino Fundamental; promover aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de seu desenvolvimento; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física interdisciplinarmente; dominar e ensinar por meio das tecnologias; ter postura investigativa e contribuir com a sociedade nos problemas educacionais e sociais; trabalhar em equipe; participar da gestão das instituições; ser pesquisador; estudar e aplicar as Diretrizes Curriculares, dentre outras atividades, que, também se apresentam em concordância com uma visão de formação por competências.

As diretrizes para o curso de Pedagogia preveem uma organização curricular que tenha: 1. Núcleo de estudos básicos; 2. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e 3. Núcleo de estudos integradores. Para o primeiro núcleo precisa haver uma articulação entre concepções de diversas áreas do conhecimento; princípios de gestão democrática; análise, planejamento, implementação e avaliação de processos escolares; conhecimento multidimensional do ser humano; aplicação de práticas educativas; realização de diagnósticos sobre necessidades; estudo da Didática e metodologias de ensino; estudos sobre diversidade, cultura, sustentabilidade e outras problemáticas e conhecimento legislativo.

Sobre o segundo núcleo, este deve possibilitar que a atuação profissional esteja voltada ao projeto pedagógico das instituições para que haja investigação dos processos educativos e gestoriais; avaliação, criação e uso de materiais didáticos e estudo, análise e avaliação de teorias educacionais.

Por fim, o terceiro núcleo prevê participações em grupos de estudos, eventos acadêmicos; atividades práticas e atividades de comunicação e expressão cultural.

Desta forma, podemos dizer que neste documento a formação por competências está traduzida na descrição de quais são os campos de atuação do pedagogo e diferente da Diretriz para Formação Docente, não se estende a descrever habilidades e atitudes específicas a serem desenvolvidas para a profissão. Comparando as duas diretrizes verificamos que na primeira (Formação Docente) o termo “competências” aparece 20 vezes, enquanto que na segunda (Pedagogia) o termo aparece apenas 1 vez o que nos leva a pensar que o conceito de currículo por competências está mais explícito nas orientações gerais para formação de professores e menos nas diretrizes para a formação de pedagogos.

Posicionamentos mais críticos e outros mais concordantes têm se efetivado a respeito das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, tanto quanto para a formação de professores. Saviani (2008A), por exemplo, entende que as competências fixadas para o curso de Pedagogia não representam uma formação que seria adequada e conclui:

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais (SAVIANI, 2008A, p.67)

Observa-se, ainda, que toda a amplitude de possibilidades, diante das afirmadas necessidades nas diretrizes para o curso de Pedagogia, deve ser promovida dentro de uma carga horária mínima de 3.200 horas divididas em atividades formais, estágios, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso, dentre outras.

Para apresentar um pouco mais da realidade prática em que se refletem as diretrizes, Gatti e Barreto (2009) realizaram uma pesquisa sobre os conteúdos curriculares e ementas de 71 cursos de Pedagogia presenciais de todo o país, que resultou na obra *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Nessa pesquisa, além de outros resultados, as autoras listaram 3.513 disciplinas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 116), dividindo-as, a partir da organização proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos e 3) estudos integradores, subcategorizando-as em outras áreas tais como: 1. Fundamentos teóricos da educação; 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica; 4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos; 5. Outros saberes; 6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e 7. Atividades complementares. O resultado geral a que chegaram foi:

Agregando-se às 3.107 disciplinas obrigatórias o rol das 406 optativas, as possibilidades de combinação entre elas se tornam muito grandes. Como o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300

horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas (GATTI & BARRETO, 2009, p.121).

As consequências dos currículos fragmentados e dispersos geraram um embate entre os educadores, como observaram as autoras:

Estas postulações criaram tensões para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados. Quanto à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006 (GATTI & BARRETO, 2009, p.49).

Nota-se que não há consenso sobre como reformular os currículos dos cursos e não se define claramente qual deve ser a função do curso de Pedagogia. Assim fica evidente que as diretrizes não conseguiram resolver o problema dos currículos dos cursos, nem no aspecto da formação profissional do professor, nem no aspecto da formação do pedagogo e, ainda, contribuíram para a separação na formação de um e de outro. Nesse sentido, tal problemática se refletiu em todos os âmbitos do ensino superior que abrangem a formação de profissionais da educação, seja no tradicional ensino presencial, seja na modalidade de educação a distância. A expansão quantitativa dos cursos vem sendo acompanhada pelas reivindicações e ações no que diz respeito à melhoria da qualidade e especialmente nos cursos de licenciaturas, uma nova tentativa de definir melhor as bases da formação docente foram fixadas no ano de 2015, com novas diretrizes. Falaremos sobre elas mais adiante.

## 1.5 O lugar da História da Educação na formação de pedagogos do Brasil

Tendo recuperado algumas questões do curso de Pedagogia no Brasil, a partir de seu processo histórico, a seguir, passaremos a entender um pouco melhor como a disciplina de História da Educação fez parte desse curso ao longo dessa história, desde o final dos anos de 1930 até os dias atuais. Primeiramente nos deteremos a falar da configuração da disciplina no século XX, para depois, trazermos algumas discussões de seu contexto atual.

### 1.5.1 História da Educação na formação do pedagogo do século XX

Os primeiros cursos de Pedagogia no Brasil, conforme retomamos anteriormente, foram instituídos em meados da primeira metade do século XX (1939), para ocorrerem paralelamente aos cursos de formação para o magistério, nas Escolas Normais, que formavam professores para atuar nos primeiros anos da escolarização. Disciplinas de História da Educação compunham os currículos destes cursos, com características que, de certa forma, representavam a concepção daqueles educadores envolvidos com a formação docente e com a educação escolar.

A constituição dos primeiros currículos de formação, especificamente com o foco sobre a composição da disciplina de História da Educação, pode ser observada, por exemplo, nos estudos de Miriam Jorge Warde (1997), que traz um panorama sobre o contexto dessa disciplina nos currículos acadêmicos, ao lado da disciplina de Filosofia da Educação, compondo matérias de caráter exclusivamente formador-doutrinário, não científico. Basicamente, essas disciplinas eram parte do currículo porque nelas existia um conjunto de informações factuais para a formação do professor e do profissional da educação, mas não porque eram parte de um conjunto de disciplinas que permitiriam o pensar historicamente sobre os problemas educacionais. Havia, portanto, uma preocupação em oferecer um conjunto de regras com sentido moralizante no trato com a educação, muito mais do que oferecer subsídios de questionamento, por exemplo.

Estudos como os de Miriam Warde (1997), tiveram como objetivo explicitar algumas das características das disciplinas de História da Educação e de Filosofia da Educação, que compunham os currículos de formação na primeira metade do século XX. Sua constatação inicial foi a de que:

não podemos ignorar que a manutenção, por décadas, da História da Educação como apêndice da Filosofia da Educação tenha marcado profundamente os seus contornos teóricos e de método. Em verdade, a História da Educação não se apresentou nos currículos dos nossos cursos de formação do magistério (institutos de educação, escolas normais e curso de pedagogia) como disciplina autônoma, mas como irmã siamesa da Filosofia da Educação. Este quadro se manteve, com algumas exceções institucionais, até os anos 60 (WARDE, 1997, p. 93).

Essa característica da História da Educação, na composição curricular e no sentido que ela representava para a formação docente, foi objeto de curiosidade de Warde e outros pesquisadores, que queriam entender o papel de disciplinas como essas para a formação dos educadores brasileiros.

O que a autora relata acerca das características da disciplina tem origem no início do século XX, especificamente no contexto das manifestações apoiadas pelo movimento da escola Nova dos anos de 1920. Na tendência da escola Nova, a História e a Filosofia não foram eleitas como ciências auxiliares da educação, como foram, por exemplo, a Psicologia, a Biologia e a Sociologia. Tanto História como Filosofia, nesse contexto de debates educacionais, tinham uma finalidade formadora específica: apresentar os modelos educativos que se desenvolveram em determinados momentos históricos, descritivamente. Não era, portanto, importante que os seus conteúdos fossem trabalhados no sentido de permitir o exercício da reflexão, para a compreensão dos processos históricos e filosóficos, para que essa compreensão instrumentalizasse o educador para a constante reflexão sobre as suas ações, sobre os contextos educacionais e sobre as políticas educacionais. Eram disciplinas meramente informativas, por um lado, e com características de manuais de doutrinas, por outro.

O foco da formação do professor, naquele momento, era enfatizar as descobertas sobre o desenvolvimento humano do ponto de vista psicológico e biológico. Por esse motivo, não fazia muito sentido tratar a História e a Filosofia

como pilares essenciais para o *fazer pedagógico*, porque importava mais compreender os mecanismos individuais, biológicos e psicológicos, acionados em processos de aprendizagem, para atuar sobre eles. Naquele momento era o que parecia bastar para promover as mudanças para uma educação de qualidade e efetiva, no que cabia ao trabalho no interior das salas de aulas.

Sob essa perspectiva, as disciplinas específicas História da Educação e Filosofia da Educação, foram agrupadas numa única unidade formadora nos currículos dos cursos de magistério como de Pedagogia, a partir dos anos de 1930. Resultado dessa concepção foi que na

sua implantação disciplinar, a História da Educação não escapou à programatização. Primeiro, sofreu a pragmatização moral, porque dela havia de se tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário. Posteriormente, em torno das décadas de 50 e 60, quando começaram a surgir, efetivamente, estudos históricos relativos à educação, a pragmatização já instaurada foi secularizada.

Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro (WARDE, 1997, p. 94).

Sob essas características que constituíam a História e a Filosofia da Educação, segundo Saviani (2005, p. 50), alguns manuais foram surgindo, para serem utilizados como referência e garantia de oferecimento de conteúdos básicos nos currículos:

O primeiro deles foi o livro *Noções de história da educação*, de Afrânio Peixoto (1933), seguido de Theobaldo Miranda Santos (1945), também tendo como título *Noções de história da educação*, Ruy de Ayres Bello (1945), *Esboço de História da Educação*, e Raul Briquet (1946), *História da educação: evolução do pensamento educacional*, entre os que tiveram maior divulgação.

Sendo assim, até por volta dos anos de 1950 os professores responsáveis por História da Educação e Filosofia da Educação adotavam um modelo de ensino de viés religioso, doutrinário, como mostraram os manuais, as referências bibliográficas de apoio e base para as aulas (Warde, 1997). Nos programas não se ultrapassava o tempo histórico denominado de Idade Média, para se referir a modelos educativos construídos historicamente. Em alguns

casos, quando o ensino ultrapassava esse período, a abordagem mudava e passava-se a apresentar o pensamento de filósofos e pensadores acerca de educação, de forma cronológica. Essa mudança, expressava uma concepção de que os modelos formativos tivessem sido consolidados apenas até a Idade Média e que depois disso apareceram apenas concepções isoladas e particulares de pensadores, que influenciaram a educação de alguma forma mais pontual e mista.

Nas décadas seguintes, houve tentativas de se produzir academicamente, uma História da Educação propriamente brasileira e independente da Filosofia da Educação. Entretanto, os mesmos traços da tradição religiosa das disciplinas e dos manuais utilizados para o ensino foram mantidos, porque os materiais foram praticamente todos escritos por homens de base referencial religiosa-católica (WARDE, 1997, p. 96). Os cursos de Pedagogia instituídos a partir de 1939, por decisão federal, foram vitrines para as décadas seguintes, assumindo um forte predomínio de forças católicas para garantir que a formação de professores e de formadores de professores teria uma base filosófico-religiosa, de receituário de normas e doutrinas educativo-religiosas. Esse era o papel de disciplinas de História e Filosofia da Educação.

Podemos dizer que foram disciplinas secundárias no quesito de formação profissional, mas centrais no quesito da formação espiritual e comportamental, que visavam moldar moralmente. Até a década de 1960, segundo Saviani (2005), a História da Educação ocupava uma posição importante no curso de Pedagogia, sendo central na constituição do currículo. Mesmo que os estudos históricos fossem mais centrados nas doutrinas pedagógicas “ficando em segundo plano a história da educação como fato social” (SAVIANI, 2005. p. 52), ocupavam esse lugar fundamental na formação moral e atitudinal do pedagogo. Mas a partir dos anos de 1970, com a entrada das habilitações específicas para a formação, o currículo tradicional vai sendo cada vez mais reduzido, para dar espaço a outras disciplinas específicas. Os fundamentos da educação, por esse motivo, vão sendo substituídos por outros conteúdos curriculares mais característicos dos fazeres da profissão.

Ainda em termos de sua essência interna ou características de abordagem, a configuração da História da Educação só começa a mudar, segundo Warde (1997), quando o movimento da própria História, como ciência, está se reconfigurando teórico-metodologicamente no Brasil; quando a chamada História Cultural passa a ter lugar de destaque maior nas pesquisas, em detrimento da História Social, por exemplo. Novos temas e objetos de pesquisa ganham destaque na História e os estudos em História da Educação<sup>6</sup> vão se expandindo cada vez mais. As reconfigurações do campo da pesquisa, de certa forma, também passaram a refletir nos modos de se ensinar no interior das disciplinas e em seus conteúdos, segundo a autora.

Trata-se de um campo que se desenvolveu no âmbito da Pedagogia. Diferente da Sociologia e Filosofia da Educação, que foram se constituindo com profissionais das áreas da Sociologia e da Filosofia, a História da Educação foi massivamente construída pelos pedagogos. Nos cursos de História, a História da Educação sempre foi objeto praticamente irrelevante e por isso, historicamente, os pedagogos foram tentando fazer “um grande esforço para adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores” (SAVIANI, 2005. p. 53). Essa situação no campo de pesquisa refletiu no ensino.

Saviani (2013), em palestra para o IX Encontro da Associação de Professores Universitários de Filosofia e História da Educação, no ano de 1974, apontou o papel de disciplinas de fundamentos da educação, especificamente, História e Filosofia, nos currículos dos cursos de Pedagogia daquela época, enquanto disciplinas obrigatórias para o atendimento do currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal de Educação - CFE. Ele chamou a atenção para os aspectos principais que os professores dessas áreas apontavam naquele contexto, que se reconfigurava a partir das discussões acerca da pesquisa em educação, mediadas pelos conhecimentos da História e da Filosofia. Um desses aspectos, dizia respeito ao formato do oferecimento das disciplinas de História da Educação e de Filosofia da

---

<sup>6</sup> No Capítulo 2 entenderemos melhor porque os estudos em História da Educação tiveram um crescimento por iniciativa de Educadores e não de Historiadores, que quase nunca consideraram a História da Educação como um campo de estudos da História.

Educação, que, em alguns currículos, ainda unificava as duas áreas e, em outros, elas apareciam como disciplinas separadas e independentes.

Esse duplo cenário configurava a atuação docente de duas maneiras, também. Em um contexto, haviam professores que precisavam contemplar as duas áreas numa única unidade e noutro haviam professores específicos para a História e específicos para a Filosofia. Parece óbvio afirmar que o oferecimento das disciplinas mudava num formato e no outro e como aponta Saviani (2013), elas estavam organizadas em matizes distintas, com pressupostos e formatos distintos. Não apenas isso, um ponto importante chama atenção: fora dos cursos de Pedagogia, em outras licenciaturas ou no próprio curso de Filosofia, a disciplina de Filosofia da Educação estava presente na composição dos currículos, mesmo não sendo de caráter obrigatório; enquanto que a disciplina de História da Educação compunha apenas o currículo de Pedagogia. Tal fato traz algumas pistas para perceber certo prestígio para a disciplina de Filosofia da Educação na formação de licenciados e menos para a História da Educação, o que nos faz pensar, ainda, que quando a oferta unificada acontecia, os conhecimentos filosóficos da educação poderiam se sobrepor aos históricos, talvez.

À primeira vista, a conclusão de Saviani (2013) poderia ser de que a Filosofia da Educação tinha maior evidência do que a de História da Educação, simplesmente. Entretanto, sua análise vai além dessa conclusão superficial, para pensarmos a respeito de outros elementos constituintes das disciplinas e de sua representatividade para a formação docente. Primeiramente constatou que se dava maior importância para a História e a Filosofia do que para a Educação. Conteúdos de História e Filosofia, portanto, eram mais importantes do que a Educação inserida na educação e na filosofia.

Saviani (2013), a respeito aos programas ou planos de ensino, constatou que tanto em disciplinas independentes, História e Filosofia, quanto em disciplinas que compunham uma unidade, parecia não haver diferenciação de concepção, referenciais teóricos e organização pedagógica, ainda que Filosofia ou História pudessem prevalecer mais ou menos nas disciplinas. Em outras palavras, as escolhas pelas abordagens de ensino pareciam ser comuns e

seguiam por alguns vieses mais ou menos parecidos. Sendo assim, pensar que as disciplinas isoladas aconteciam de formas muito diferentes de disciplinas em um único bloco, não foi uma realidade. A essência, num contexto ou noutro era a mesma.

De um jeito ou de outro, aquele período dos anos de 1970 expressava uma preocupação de ordem teórico-metodológica, de escolhas pedagógicas e de concepções epistemológicas que implicavam nos modos de se oferecer disciplinas como as de História ou Filosofia da Educação, que os professores e pesquisadores das áreas começavam a debater.

Nesse contexto, vinha à tona a preocupação de evidenciar o termo “Educação” nas locuções (História da Educação e Filosofia da Educação), num movimento contrário o ao que comumente ocorria. Porém, evidenciar a “Educação” não acontecia nos mesmos termos de quando se valorizou mais “História” ou a “Filosofia”, numa resposta inversamente proporcional. Para esta linha de raciocínio, a justificativa estava em considerar que a ênfase na Educação implicava em focar nas *problemáticas educacionais* sobre as bases filosóficas e históricas e, portanto, em tentar dar um *significado* à própria Filosofia e a História, nos termos História da Educação e Filosofia da Educação. Isso porque, segundo Saviani (2013, p. 36): “a filosofia não se exerce no vazio, da mesma forma que a história não se dá em abstrato; quer dizer, a filosofia é uma atitude que se dirige a algo e a história é uma história concreta, portanto, história *de alguma coisa*”

No âmbito daquelas discussões, para entender melhor essa premissa, seria preciso compreender primeiro que o objeto da filosofia é o de estudar a existência humana, por isso a Filosofia da Educação teria sentido se ajudasse a explicar as problemáticas da educação enquanto problemáticas da existência humana. Os resultados da reflexão filosófica não seriam a própria reflexão filosófica em si; portanto, no caso da Filosofia da Educação, ela só teria sentido para a formação de educadores se contribuísse para que eles adotassem uma postura reflexiva diante das problemáticas educacionais, uma postura questionadora também. Da maneira como aquelas disciplinas estavam sendo

oferecidas, em geral, o que acontecia, no máximo, era um contato com reflexões fixas, já dadas ou formuladas.

Do mesmo modo, se o ponto de partida fosse sempre pensar na problemática educacional e, a partir dela, tomar a Filosofia da Educação como aquela que tem potencial de colaborar com uma postura de exercício filosófico e reflexão sobre os dilemas educacionais, na História da Educação algo parecido deveria ser considerado:

No caso da história da educação, temos a mesma situação: trata-se de história da educação e não de história (porque neste caso também o nosso projeto se esvazia) e nem apenas de educação (porque neste caso ela seria desenraizada). O concreto é histórico e para dar conta da problemática concreta da educação é necessário assumir postura histórica (SAVIANI, 2013, p. 37).

A partir dos argumentos de Saviani, de sua construção ou busca de entendimento conceitual do que representa os termos ou locuções “Filosofia da Educação” e “História da Educação”, a conclusão de seu raciocínio é de que essas considerações e qualificações sobre os termos permitem se pensar em uma unidade para as duas locuções, História e Educação.

Ao se reduzir a história a uma sequência de fatos ou de ideias, ocorre aí um agravante maior: tais fatos (ou ideias) acabam por se resumir naquilo que se evidenciam mas que não explicam o processo histórico concreto, sendo, ao contrário, explicados pelo processo histórico concreto. Em consequência, o ensino da história, em lugar de explicitar o mencionado processo, apenas expõe os fatos de superestrutura, resultando, daí, o caráter insípido de que se reveste esse tipo de ensino. E a história, à semelhança da filosofia, acaba por tornar-se, também ela, uma disciplina “chata”, uma vez que será necessário reter uma série grande de fatos (ou de ideias) geralmente desprovidas de sentido; assim, a memorização acaba sendo o recurso de que o aluno (e por vezes o professor) lançam mão para se situar no problema da história (SAVIANI, 2013, p. 39-40).

De forma geral, essas discussões que se davam no âmbito da Pós-graduação, iam delineando os conteúdos e as formas de se ensinar a História da Educação nos cursos de formação docente, especialmente, na Pedagogia, na década de 1970 e anos seguintes. Intensificaram nos anos de 1980 e 1990 e conforme Campos (2012, p.100),

tal movimento implicou a multiplicação de pesquisas de natureza histórica, redundando na formação de pesquisadores de História da Educação, contribuindo para a aproximação entre aquilo que é pesquisado (campo acadêmico) e o que é ensinado (campo disciplinar/escolar).

Voltando ao quesito dos materiais pedagógicos, especificamente aos manuais, Nunes (1996, p. 71), fez um levantamento de um período mais amplo, de 1889 a 1990 constatou algo comum nesse intervalo de tempo

Presos ao tempo linear, os livros de história da educação examinados constroem seu conteúdo a partir de dois eixos: a organização escolar e o pensamento pedagógico. O primeiro também define não só um lugar privilegiado a partir do qual se registra a memória educacional (o Estado), mas também as fontes privilegiadas para a sua reconstituição (os instrumentos legais e normativos), além de conferir um tratamento legalista à narrativa. O segundo eixo elege a evolução das ideias pedagógicas como conteúdos desta história, compila dados biográficos de educadores selecionados e confere um tratamento tipológico à narrativa, isto é, o autor afirma-se como alguém que escreve não com a intenção de expor fato e sim com o intuito de descrever tipos ou modelos de educação e de educadores.

Além disso, esses materiais mantiveram características de tratamento do tempo que remetem ao modo cristão de contar a história, em grandes blocos históricos e de forma mais descritiva.

Rodrigues (2009) explica que no início dos anos 2000 praticamente não haviam trabalhos que tratassem do ensino de História da Educação nos cursos de formação de professores. As menções ao ensino ocorriam em trabalhos de historiadores da educação, mas não exatamente com o foco na temática, ou com estudos sistematizados e exaustivos sobre o assunto. Trata-se de um interesse de pesquisa recente e ainda a ser amadurecido, emergente, mas ainda pulverizado.

Esse interesse está relacionado aos desdobramentos da pesquisa nas áreas, especificamente à ampliação de temáticas de pesquisa, a partir de um movimento de influência na Nova História, que possibilitou a ampliação de temas, objetos e fontes de investigação nas pesquisas historiográficas da educação, no Brasil, com concentração maior nos anos de 1980 e 1990. Pode-se dizer que alguns dos pesquisadores da área estão começando se interessar

pela História da Educação no interior do ensino da disciplina, nos cursos de formação docente, nesses primeiros anos do século XX.

### 1.5.2 História da Educação na formação do pedagogo do início do século XXI

Faria Filho e Rodrigues (2003), na tentativa de compreender o ensino de História da Educação neste século XXI, fizeram um estudo utilizando como fontes os documentos de cinco cursos de Pedagogia de Belo Horizonte e seus programas de estudos para mapear o ensino de História da Educação nestes contextos. O resultado foi um artigo, no qual expõem, dentre algumas análises e conclusões, uma abordagem sobre o ensino de uma história da educação “programada”, que trata da história da educação brasileira, em instituições públicas. Consideram impossível expressar efetivamente o que se ensina como se faz isso, mas que algumas fontes revelam aspectos sobre sua configuração, em linhas gerais.

Das conclusões a que chegaram analisando as fontes consultadas, perceberam que, por exemplo, ementas e objetivos das disciplinas evidenciam a constituição histórica da educação brasileira, muitas delas, apontando para a relação entre educação, capitalismo e industrialização e para a necessidade de se problematizar a educação “atual”. Ou seja, as propostas de estudos destas disciplinas têm como grande objetivo compreender a educação do momento “atual” e para tanto, precisam partir da compreensão global da história da educação, tendo como ponto de partida, ementas bastante gerais. Os programas variam em seu ponto de partida; alguns iniciam do século XVI e outros a partir dos séculos XIX e XX.

Especificamente, acerca dos temas trabalhados, a questão da temporalidade varia bastante nas opções teórico-metodológicas adotadas para o ensino e sem muitos critérios:

Ao se especificarem os temas a serem tratados e ao se escolher a bibliografia a ser adotada, estas temporalidades amplas dão lugar a múltiplas temporalidades. Assim, nos programas convivem, lado a lado, temporalidades demarcadas a partir de uma história política (Monarquia, República, Revolução de 30, Estado Novo, Golpe de 1964 e Constituição

de 1988), com temporalidades propriamente educacionais. No entanto, em se tratando destas últimas, não há muito consenso sobre critérios de periodização. O mais das vezes, utilizam-se as reformas ou datas de edição de leis educacionais como marcos importantes das temporalidades. No entanto, outros critérios também são utilizados, como aquele que utiliza o período de 1870 a 1920 como significativa para nossa história educacional.

Ainda no que se refere aos períodos demarcados nos programas, há uma clara ênfase ao período a partir de 1870, observando-se, no entanto, uma presença significativa de temas explicitamente referidos ao século XIX como um todo (FARIA FILHO e RODRIGUES, 2003, p. 165).

O que se pretendeu como proposta de ensino naqueles programas foi o ensino de uma história da educação escolar, tendo como temas mais recorrentes: Política Educacional, Escola Nova, Reformas Educacionais, Pensamento Educacional, Movimentos Sociais e Educação, Instituições Escolares, Legislação Educacional, Métodos de Ensino, Mulher/Questões de Gênero, Profissão Docente e Religião e Educação.

Essas temáticas evidenciam, ainda, segundo os pesquisadores, uma correspondência com o que se pesquisa na historiografia da educação, nos programas de pós-graduação da área. Além disso, eles se desdobram em outros temas tais como:

Adolescência, analfabetismo, ensino superior/universidade, escolarização, etnia, gênero e educação da mulher, higiene e educação, infância, inovação educacional, instituições escolares, leitura, método de ensino, organização escolar, práticas educativas, profissionalização do ensino, sistema de ensino (FARIA FILHO e RODRIGUES, 2003, p. 166).

Acerca das referências bibliográficas dos programas verificados, constatou-se uma diversidade grande de textos de base, para diferentes temas. Por outro lado, Faria Filho e Rodrigues (2003) indicam que essa dispersão de referências pode ser uma pista para indicar que não há consenso sobre o que se deveria ensinar em disciplinas de História da Educação.

Essas análises sobre as referências ainda confirmam o fato de nenhuma das disciplinas abordar a questão historiográfica da história da educação: “O fato é que, ao analisarmos a bibliografia dos programas, detectamos que há um número muito reduzido de obras que não se referem diretamente à educação” (FARIA FILHO e RODRIGUES, 2003 p. 171). Esse dado apresentado pelos

pesquisadores pode revelar um outro aspecto importante para a tentativa de caracterizar disciplinas de História da Educação: enquanto pesquisa, as questões de método historiográfico são importantes, mas enquanto ensino, a opção metodológica continua sendo a que mostra uma história como um conjunto de informações e acontecimentos que apenas apresentam um passado, mas que não pretende ensinar o exercício do pensar historicamente.

Na continuidade de análises curriculares contemporâneas, estudos como os de Borges e Gatti Jr. (2010), continuam a investigar as disciplinas de História da Educação na formação de professores. Eles apresentaram um percurso histórico da disciplina a partir de dois elementos: a bibliografia produzida desde a década de 1980 e a consulta a 124 programas de ensino de 55 instituições de ensino superior do Brasil, públicas e privadas, entre os anos 2000 e 2008. Um dos resultados aos quais os pesquisadores chegaram foi que as disciplinas ocupam os currículos do curso de Pedagogia, enquanto que nas demais licenciaturas elas aparecem muito raramente.

Algumas categorias de análise foram utilizadas pelos autores para identificarem a forma como disciplinas de História da Educação estão compondo os currículos do curso de Pedagogia e da formação de professores: “presença, identidade, normas e finalidades, perfil docente e discente, perfil programático e materiais pedagógicos” (BORGES e GATTI Jr, p. 26).

Sobre a *Identidade e Perfil Programático*, foi possível observar que em termos de denominação ou nomeação, as disciplinas variam e representam o próprio conteúdo que é ensinado. Por exemplo, foram encontrados títulos como “História da Educação Geral e do Brasil” (e esse era o conteúdo ensinado), “História da Educação na Amazônia” (para um conteúdo específico que abordava uma história da educação regional), “Fundamentos da Educação”, “História da Educação Infantil” e “História da Educação Especial”, dentre outras especificidades, que ora se detinham a conteúdos mais gerais, ora a conteúdos mais específicos e focados tematicamente.

Acerca dos objetivos das disciplinas observadas, os dados apontam para um caráter de crítica histórica sobre a educação e que pretende contribuir para a formação de profissionais da pedagogia para o exercício do magistério e

da gestão escolar, a partir da compreensão dos principais acontecimentos da educação dentre os séculos XVIII e XXI, no mundo e no Brasil e com base em grandes educadores de reconhecimento acadêmico (BORGES e GATTI Jr, 2010, p. 28).

Sobre o *perfil dos professores* de História da Educação, os autores mapearam a sua formação, identificando que a maioria possuía a graduação em Pedagogia, com 45%, seguidos da formação em História, com 30%, depois Filosofia, com 8,5 % e Ciências Sociais, com 5,5%. Os outros 10% restantes eram compostos por formações variáveis. Ainda sobre a formação, quando o nível de titulação se estendeu para a pós-graduação, chegaram aos números de:

76,9% são doutores; 21,7% possuem o título de mestre; 1,4% possuem pós-graduação Lato Sensu (Especialização); 69% dos mestres e doutores desenvolveram dissertações e teses na área de Educação, sendo estes, geralmente, egressos das linhas de pesquisa em História da Educação sob denominações diversas, como: História da Educação; Sociedade, Cultura e Educação; Filosofia e História da Educação; História e Historiografia da Educação; História e Memória; entre outras. Ainda no grupo de docentes com mestrado ou doutorado, aparecem na segunda colocação, os oriundos dos Programas de Pós-Graduação em História, com cerca 18,3% dos docentes (BORGES e GATTI Jr., 2010, p. 30).

O estudo de Borges e Gatti Jr. (2010) também se deteve a verificar o repertório que compunha as disciplinas a partir das bibliografias, conteúdos e metodologias. No *perfil programático*, por exemplo, observou-se que os conteúdos eram indicados para serem trabalhados a partir de manuais de ensino, fato que converge com o estudo de Faria Filho e Rodrigues (2003).

Em contrapartida, a constatação dos pesquisadores no estudo de 2010 é de que, naqueles programas verificados, ainda é muito tímido o uso de outras fontes de base para as disciplinas, tais como artigos, capítulos de livros, ou mesmo livros que resultam das pesquisas de docentes que são os professores das disciplinas. Os conteúdos selecionados para serem trabalhados tendem a seguir uma organização temporal ou cronológica da história da educação que vai da Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Outros ainda estão organizados em séculos, mantendo a premissa cronológica, como, por exemplo, Educação no Século XVIII, Educação no século XIX e

assim por diante. Há programas, ainda, que estão organizados a partir do critério espacial, como, por exemplo, “Educação na Grécia”, “Educação em Roma”, “Educação no Brasil” etc. Tem-se também, a organização por critérios de localidade: “História da Educação na Amazônia” ou “História da Educação no Triângulo Mineiro”. Por fim, há um tipo de organização por temática, seja ela espacial ou temporal, tais como “Educação Helênica” ou “Educação Jesuítica”.

Quanto à metodologia mais utilizada, a expositiva é a mais frequente, com leituras programadas, seminários e debates, com menor frequência de pesquisas, e usos de tecnologias.

Em todas as instituições em que currículos foram verificados a disciplina era ofertada em caráter de obrigatoriedade, mas Borges e Gatti Jr. (2010) indicam que é preciso atentar ao processo de descredenciamento que as disciplinas vêm sofrendo, passando a serem oferecidas em caráter optativo, como aconteceu na Europa, a partir do tratado de Bolonha com os países membros da Comunidade Europeia, que colocou a disciplina como optativa em seus currículos de formação de professores. No Brasil, entretanto, o conteúdo de história da educação, por orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia continua sendo oferecido obrigatoriamente pelas instituições.

Sobre a carga horária de oferta das disciplinas, observou-se que predomina o modelo de 60h, espaçadas no tempo de um semestre letivo, em geral. Além disso, “a disciplina História da Educação é oferecida em três semestres em sete instituições; em dois semestres, em trinta e duas instituições; em um semestre, em cinco instituições” (BORGES, e GATTI Jr., 2010, p. 35). Os regimes anuais e modulares também ocorrem, porém em número menor, respectivamente com modelos de 90h e 34h/40h.

Analisando as ementas das disciplinas, foi possível aos pesquisadores compreender que há uma preocupação em conduzi-las de modo que elas permitam um entendimento da educação na atualidade a partir do aparecimento da escola na história ocidental e na história da educação no Brasil, de modo que os profissionais formados tenham condições de atuar no magistério e em outras especialidades da educação tendo a compreensão da formação histórica da escola. Temas como história da educação oriental,

educação popular, educação afro-brasileira, dentre outros, aparecem nos currículos secundariamente e com pouca frequência.

Borges e Gatti Jr. (2010), por fim, passam para uma análise das disciplinas a partir de considerações sobre mais alguns aspectos ou categorias de análise, tais como, *consolidação*, *secundarização*, *estabilização* e *subsistências* das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia. Trata-se de uma tentativa de analisar a posição delas nos currículos analisados, atribuindo um grau de importância e uma espécie de classificação de níveis dessa importância num cenário geral, representado por um específico, que é o conjunto de programas analisados.

Por *consolidação*, os autores entendem que se trata da condição na qual a disciplina é “identificada como saber especializado, autônomo e reconhecido” (BROGES e GATTI Jr., 2010, p. 38). Significa que a disciplina está ativa no currículo e ainda possui uma carga horária equilibrada, se comparada aos demais componentes curriculares. Nesse cenário, as disciplinas provavelmente sofrem influência dos programas de Pós-Graduação na área que estão presentes nas instituições. A categoria de análise apresenta as seguintes características para as disciplinas:

Os conteúdos estão inseridos nos programas de ensino a partir de uma organização espaço-temporal global, com definição de uma perspectiva histórico-antropológica e a organização desses conteúdos ocorre por meio de um corte temático. Os objetivos e as ementas estão construídos em uma base histórico-pedagógica, que propõe o estudo da educação pela história, sem, no entanto, secundarizar nenhuma das áreas, reconhecendo, portanto, as contribuições dos métodos da ciência histórica para o estudo dos problemas da educação. Por sua vez, a disciplina que se encontra nessa categoria tem clareza da filiação a uma matriz epistemológica, geralmente, histórico-filosófica ou sociológica (BORGES e GATTI Jr., 2010, p. 38).

Na categoria *secundarização*, a disciplina aparece com enfoque a outros setores ou temas especializados, tais como História da Educação Infantil, de Jovens e Adultos, da Educação Especial, dentre outros. A sua identidade não está associada propriamente à História da Educação, portanto, mas a especificidades dela. Por sua vez, a categoria *estável* representa uma posição de inércia ou equilíbrio num currículo e sua permanência no mesmo se deve

muito mais “a resistência e não ao reconhecimento da relevância da área para a formação” BORGES e GATTI Jr., 2010, p. 39) e suas características de filiação epistemológicas não estão claras, podendo ir de uma perspectiva histórico-filosófica até uma perspectiva psicológica. Por fim, a categoria de *subsistência*, implica em disciplinas sem justificativa para permanecerem nos currículos, caminhando, portanto, para o seu desaparecimento da graduação.

Diante dessas características representadas nas quatro categorias pode-se entender que as disciplinas que se encontram nas categorias intermediárias, na secundarização ou na estabilidade, são constituídas por forças que vão além do campo da história da Educação, em disputas de grupos interessados (BORGES e GATTI Jr., 2010, p. 39).

Ainda no mesmo estudo, interessa aqui compreender as conclusões da pesquisa acerca das tendências e alternativas para o ensino da disciplina de História da Educação. Em alguns dos programas pesquisados observou-se uma nova reorganização das disciplinas que convergia com uma também nova organização pedagógica de currículo, que buscava outros objetivos de modernização. Nessas novas organizações o ensino estava sendo proposto por “Módulos, Núcleos temáticos, Modalidade Semi-Presencial e de Projetos Integradores” (BORGES e GATTI Jr., 2010, p. 40).

Nessas novas propostas, em geral, a História da Educação não aparece de forma isolada, mas em conjunto com outras áreas do conhecimento educacional, tais como Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação. A argumentação para esse tipo de organização está no fato de se ter a necessidade de composição de um currículo que promova uma formação por meio da interdisciplinaridade. Entretanto, é possível observar que esse tipo de organização explicita um problema: a perda de conteúdos, porque há perda de carga horária ao se aglutinar conteúdos que antes compunham três disciplinas, agora, em uma única unidade formativa. Além desse modelo, há também aquele que mantém as disciplinas independentes, mas diminuem suas cargas horárias, com menos conteúdo e distribuídas ao longo da formação, tal como o exemplo:

História da Educação e da Pedagogia (34 h), História das Instituições Educacionais (34 h), História da Educação no

Brasil: Colônia (34 h), História da Educação no Brasil: Império (34 h), História da Educação no Brasil: República (68 h), História da Educação Pública (34 h), História da Infância no Brasil (34 h) e História do Pensamento Educacional (34 h) (BORGES e GATTI Jr., 2010, p. 42).

Os quatro estudos revisitados até o momento nos dois últimos itens (Warde, 1997; Saviani, 2005, Saviani 2013; Faria Filho e Rodrigues, 2003 e Borges e Gatti Jr., 2010) permitem algumas constatações ou pontos de reflexão acerca da constituição das disciplinas de História da Educação nos currículos de formação de professores e pedagogos. Por exemplo, a de que a partir do momento em que as pesquisas no campo da História da Educação foram crescendo, exerceram influência no ensino das disciplinas. Entretanto, tal influência parece ser mais do ponto de vista temático e de organização temporal/espacial, do que do ponto de vista historiográfico. Isso significa dizer, que em termos de organização de conteúdos a disciplina tem apresentado alguma mudança, tendo a mescla de temas mais tradicionais e temas emergentes sendo abordados.

Outro ponto que pode ser observável é certa oscilação de nível de importância em termos de formação curricular. Tudo indica que os primeiros cursos apresentavam as disciplinas porque elas tinham caráter meramente informativo e doutrinário das pedagogias. Em seguida, olhou-se para esses conteúdos, tentando problematizá-los um pouco mais, pensando na sua contribuição formativa. Atualmente, há duas questões importantes que se colocam à disciplina: 1. Se ela permanecerá nos cursos de formação de pedagogos, no formato de disciplina ou se diluirá em outras disciplinas e; 2. Se ela permanecer como uma disciplina, como será organizada e o que se ensinará.

Sobre esta segunda questão, encerramos este item com as mesmas questões de Dallabrida (2011, p. 338) porque elas são o que movimentará o campo das discussões sobre o ensino de História da Educação, no formato de disciplina:

Qual História da Educação ensinar? Ou seja, qual aspecto da educação deve ser historicizado. Deve-se dar foco ao estudo temporal da caixa-preta das escolas? Ou priorizar as instituições públicas da educação? Ou articular realidades educacionais locais e regionais com processos nacionais e

globais? Como tratar o tempo histórico e qual período da História da Educação deve ser mais trabalhado? A partir de quais aportes teóricos é mais apropriado fundamentar a reflexão temporal da educação?

Essas questões podem ser respondidas com o apoio dos pesquisadores da área de História da Educação, tanto porque os estudos no campo do ensino da disciplina têm sido do interesse deles, como porque as pesquisas em outros âmbitos já produziram resultados importantes que precisam ser incorporados no próprio ensino de História da Educação. Desta forma, a discussão aqui é como isso será incorporado ao ensino, tendo em vista a formação de pedagogos.

## 1.6 Algumas breves considerações para o Capítulo 1

Encerramos o Capítulo 1, mas antes de continuarmos, assim como enunciado no início desta exposição, elaboramos algumas considerações breves acerca de nossos primeiros levantamentos para a pesquisa, com base na teoria sociológica de Bourdieu, especificamente para pensarmos o ensino de História da Educação na sua trajetória, no curso de Pedagogia. Fazemos isso a partir do conceito de campo, especificamente, campo científico, porque analisamos que o ensino da disciplina constitui um campo específico, inserido noutro campo, que é o da formação de pedagogos.

Para Bourdieu (2004, p.20-21), o campo científico é:

o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. Uma das diferenças relativamente simples, mas nem sempre fácil de medir, de quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso que se chamam as disciplinas, estará, de fato, em seu grau de autonomia.

Para nós, o ensino da História da Educação é um campo científico, um microcosmo com suas próprias leis, com certa autonomia; é um campo porque é parte do contexto específico da formação acadêmica, em nível superior, de futuros pedagogos e professores. Em segundo lugar, é um campo científico porque tem as suas próprias regras e estabelece suas próprias disputas internas que envolvem, basicamente: a escolha dos conteúdos para a disciplina, a bases teóricas-epistemológicas nas quais vai se apoiar, as formas ou metodologias a partir das quais vai ser explorada, dentre outros elementos. Mas, também, não escapa a imposições do macrocosmo, no caso: das imposições curriculares e configurações do curso de Pedagogia, que, por sua vez, é constituído, também, por regras internas próprias e regras externas advindas das políticas públicas educacionais que estão voltadas a projetos de sociedade e de educação bastante específicos. Ou seja, a disciplina, o curso de Pedagogia e as políticas públicas que expressam um projeto de educação para uma determinada sociedade, ao mesmo tempo em que estabelecem relações de determinações, também têm suas regras próprias, sua autonomia e seus modos de funcionamento.

Sendo assim, cabe dizer que desde a formação do curso de Pedagogia no Brasil, considerando todos os momentos e fases desse curso, com suas particularidades e regras próprias de seu campo científico específico e da constituição de seu *habitus*, com os objetivos a que serviu em cada tempo, pudemos observar, em geral, o quanto essas configurações interferiram na disciplina de História da Educação. Especialmente, pudemos observar que o curso de Pedagogia, ora pretendeu formar o especialista da educação, para a gestão educacional, ora o professor para a sala de aula. Quando este segundo cenário prevaleceu, pudemos perceber que foi com um objetivo mais utilitário e que o currículo acabou por privilegiar muito mais as disciplinas de embasamento para o fazer pedagógico, negligenciando o potencial da disciplina da História da Educação para um segundo plano.

Exploraremos melhor essas questões nos próximos Capítulos, aprofundando-as sobre a perspectiva bourdieusiana, mas não poderíamos encerrar aqui sem considerar, ainda, que a disciplina esteve posta sobre uma hierarquia social de objetos científicos mais ou menos valorizados e que é

porque fez e faz parte dessa hierarquia que ocupou posições de maior e menor destaque ao longo dos tempos, como, por exemplo, em currículos preparados para especialistas em educação ela teve destaque maior, ocupando vários semestres do curso de Pedagogia; em currículos que pretendiam focar na formação de professores para os primeiros anos da escolarização, seu espaço foi diminuindo. Sobre isso, conforme a análise de Bourdieu (2008, p. 35):

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a *censura* específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que as coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso.

Nesse mesmo sentido, procuraremos, no Capítulo 2, compreender como a pesquisa em História da Educação se desenvolveu e estabeleceu relações com o ensino, dois campos distintos, mas intrinsecamente relacionados, que interferiram um sobre o outro. Além disso, buscaremos aprofundar as análises do ensino e da pesquisa a partir do conceito de campo e campo científico.

## Capítulo 2 – A pesquisa em História da Educação: a constituição do campo e suas relações com o ensino

Uma das hipóteses desta tese é a de que a disciplina de História da Educação se mantém nos currículos de formação de pedagogos, dentre outros motivos, pelo fato da pesquisa em História da Educação ter um espaço importante e prestigiado na pesquisa em Educação. Nesse contexto, os pesquisadores poderiam exercer maior ou menor influência na manutenção da História da Educação na formação de pedagogos?

Neste Capítulo faremos uma exposição da pesquisa em História da Educação, enquanto um campo científico, para procurar entender se nossa hipótese é verdadeira e se o histórico da pesquisa desse campo nos mostrará as relações que mantem com o ensino.

Iniciaremos resgatando um pouco da formação da pesquisa em Educação no Brasil, para depois passarmos ao campo científico da História da Educação, tanto no Brasil, quanto no contexto mundial. Finalizamos o Capítulo com uma análise geral das relações, semelhanças e diferenças que ensino e pesquisa mantêm.

### 2.1 A pesquisa em Educação no Brasil

Em 1938, com a criação do INEP, os estudos sistematizados e as pesquisas em educação tiveram início no Brasil. Até então, tinha-se intelectuais que escreviam obras sobre a educação sem vínculo com algum grupo, instituição ou órgão especializado. Conforme Bittar (2007), nesse período houve uma concentração de estudos de natureza psicopedagógica, seguidos de pesquisas de caráter funcionalista nos anos de 1950, com o Centro Brasileiro de Pesquisa. No Regime Militar as pesquisas tiveram um viés tecnicista, mas se tratou de uma época na qual houve também a criação dos Programas de Pós-Graduação nas universidades, abrindo espaço para o referencial teórico e metodológico positivista e para trabalhos voltados às teorias críticas, preponderantemente marxistas.

Com o crescimento dos cursos de Pós-Graduação, principalmente dos anos de 1970 em diante, levantava-se um novo problema presente na pesquisa em educação como um todo, a transição de um paradigma para outro. Ou seja, se durante o Regime Ditatorial o referencial que predominava nas pesquisas era aquele baseado, por um lado, no positivismo e, por outro, no marxismo, com a derrocada do socialismo real no mundo, este último começa a ser questionado porque uma vez que o socialismo não obteve êxito naquele contexto histórico, o seu referencial teórico embasado pelo marxismo passou a não fazer mais sentido para uma parte dos pesquisadores, alguns deles chegando a decretar o fim da própria História (BITTAR, p. 2006) porque pensaram ser o capitalismo a última fase da evolução econômica do mundo.

Nesse cenário, boa parte dos pesquisadores nos anos de 1990 abandonaram as epistemologias que buscavam compreender a totalidade para adotar algo menos pautado a sistemas filosóficos e mais na cultura, vista a partir das mentalidades.

Até surgirem os primeiros programas de mestrado nas universidades, as pesquisas ocorriam de forma independente e isolada, com aqueles que se dedicavam a falar de educação sob a perspectiva histórica, tal como Laerte Ramos de Carvalho o fez na primeira metade do século XX.

Os primeiros programas de pós-graduação acabaram por movimentar a reunião de estudiosos na tentativa de trocar experiências e discutir questões teórico-metodológicas e temáticas da educação. As primeiras associações de pesquisadores foram sendo organizadas e criadas. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPed foi fundada nesse contexto, em 1978, tendo o termo “pesquisa” posteriormente incluído em seu nome, sem contudo, haver mudança na sigla, sendo oficialmente denominada de Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação – ANPed.

Nesse período, os pesquisadores discutiam aspectos da pesquisa em educação, como ela se configurava e que rumos tomaria. Warde (1990), listou alguns pontos dessa discussão, tal como, por exemplo, o lugar subordinado da pesquisa em relação ao ensino. A premissa de que ensino e pesquisa deveriam ocorrer juntos não acontecia como o pressuposto, pois naquele

contexto as condições em que a pós-graduação se firmava eram precárias, com poucos investimentos e incentivo, pouco respaldo das agências de fomento e a burocratização dos sistemas de acompanhamento dos programas.

Embora essas fossem as condições da pós-graduação em educação, os seus pesquisadores, se organizando em associações e discutindo a situação com frequência, para propor ações, foram, aos poucos, consolidando o âmbito da pesquisa e seus cursos e delineando as condições dos próprios pesquisadores, professores e alunos. Era o início da constituição do campo da Educação como campo científico, no sentido Bourdieusiano, com suas primeiras construções de regras e determinações de pesquisa.

Outro aspecto importante com a consolidação da pós-graduação em educação diz respeito ao salto qualitativo dos trabalhos, assim como explica Warde (1990, p. 69):

A criação e a consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação firmam a área no âmbito das ciências humanas. Além disso, é destacado o caráter positivo do contato da Educação com as Ciências Sociais nessa fase mais atual, o que auxiliou a área a sair dos estreitos limites do “pedagogismo”, no qual estava entevada.

Bittar (2007) também pontua uma mudança nos trabalhos, especificando o nascimento de pesquisas críticas e contestadoras, num contexto de regime militar. Os trabalhos de embasamento marxista, principalmente, contribuíram para a mudança de visão idealista sobre a educação e sobre a escola como se elas fossem o instrumento de mudança social.

Se tratavam de trabalhos críticos e contestadores ao regime e com uma boa base conceitual e epistemológica, porém, que negligenciaram a escola pública como objeto principal de pesquisa e preferiram temas da educação não formal. Apenas nos anos de 1980 a escola pública passou a ser interesse dos estudos da pós-graduação em educação, como tendo papel importante na redemocratização do país, conforme pontua Bittar (2007).

As Ciências Sociais tiveram um papel bastante significativo nas pesquisas nesse período e posteriormente também e foram base para a discussão da própria educação como ciência, nos seus aspectos teóricos e metodológicos e nas temáticas dos trabalhos, também, do ponto de vista

epistemológico. Mas Warde (1990) ressalta um ponto específico e importante para a configuração da Pós-graduação em educação que era a necessidade de formar quadros titulados, para além de gerar pesquisas. Esse ponto interferia na ampliação dos objetos da pesquisa. Como a pesquisadora atenta, com preocupação, parecia que tudo cabia na pesquisa em educação, “os folclores, os senso-comuns, os relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos” (Warde, 1990, p. 70).

A situação da expansão da Pós-graduação ia, ainda, além, conforme a autora:

Grande número de cursos de pós-graduação em Educação nasce de um grupo que, em virtude de seu isolamento, busca criar um outro espaço de atuação. Em alguns casos, raros lamentavelmente, esse isolamento deve-se a fissuras teóricas e metodológicas, bem como anseio de implementar outras formas de tratar a educação e investigá-la, incompatíveis com as tendências dominantes no âmbito dos cursos de graduação. Nesses casos, verifica-se uma conjugação com grupos ou docentes de outras áreas que se dispõem, ou passam a se dispor, a lidar com a temática educacional. A outra via de geração de cursos de pós-graduação comporta gama maior de causas, que inclui as de caráter mais localista, provincial ou até pessoal.

Por uma via ou por outra, tendencialmente, cursos de pós-graduação antagonizam-se com os de graduação, dificultando ou impedindo que nesses últimos sejam absorvidos os possíveis avanços que naqueles estejam sendo realizados (WARDE, 1990, p. 70).

A autora explica essa situação a partir da organização das instituições de ensino superior em departamentos. Para ela, os departamentos interferiam diretamente na composição dos cursos de Pós-graduação no que se referia a escolha dos cursos e das linhas ou temáticas de pesquisa que neles se estabeleciam. Esses interesses estavam acima do interesse em estabelecer cursos cujos resultados da pesquisa interferissem positivamente no ensino da graduação.

Outro aspecto importante, levantado por Warde (1990), diz respeito aos temas das teses e dissertações, conforme a Pós-graduação em educação foi se consolidando nos anos de 1980 e 1990. Os objetos foram cada vez mais ficando pontuais, nas palavras dela, “recortes temáticos cada vez mais

minúsculos, o privilegiamento de aspectos cada vez mais particulares da educação escolar [...] e a dominância, eu ousaria dizer quase que absoluta, de recortes que incidem sobre a conjuntura presente” (WARDE, 1990, p. 73). Esses trabalhos, já constatava a estudiosa, também não apresentavam mais uma delimitação teórica e metodológica acentuada.

Novos paradigmas, conforme aponta Bittar (2007), iam se consolidando, decrescendo ao número de teses marxistas, especialmente em decorrência do fim da União Soviética. Entretanto, antes mesmo desse evento, os trabalhos de fundamento marxista já apontavam problemas quanto à sua metodologia, pois se tratavam de trabalhos que indicavam o método, mas não o seguiam e “outras vezes, o texto resultava em crítica generalizante às contradições e problemas do capitalismo, mas deixava a escola de lado” (BITTAR, 2007, p. 43).

Gatti (2016, p. 06) também aponta dados importantes acerca da pesquisa em educação, a partir de um levantamento dos trabalhos acadêmicos no intervalo dos anos de 1961 e 2002. Em resumo, as conclusões a partir do levantamento foram:

Num primeiro momento – anos 1960/1970 – artigos que usam medidas sem verificação de validade e fidedignidade dos instrumentos, emprego de estatísticas nem sempre de modo adequado aos pressupostos de modelo de análise de empregado. Mais recentemente a partir sobretudo de 1985, são bem frequentes trabalhos que mostram problemas no desenvolvimento de estudos de caso, estudos de campo, estudos etnográficos. Encontramos dificuldades de metodologia empregada, e desencontros entre a metodologia que é declarada como adotada, os procedimentos de levantamento de dados e as análises.

Bittar (2007), complementa dizendo que é mais comum encontrar trabalhos que são descritivos da bibliografia disponível e que o cuidado metodológico recente tem diminuído e que isso interfere no papel social das teses, que geralmente é frágil ou passageiro.

Com a crise dos chamados “velhos paradigmas”, com aponta Bittar (2007) nos anos de 1990, as ideias chamadas pós-modernas, que rejeitam os valores da modernidade como verdade, estabelecem um relativismo, no qual se considera “as verdades”, ou as verdades de cada um.

## 2.2 A pesquisa em História da Educação no Brasil

A constituição do campo de pesquisas em História da Educação no Brasil, no contexto acadêmico, ocorre um tempo depois à constituição do campo de pesquisas em Educação, que iniciou sistematicamente e formalmente com o nascimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, nos anos finais de 1960 e início de 1970. Ganhou impulso nos anos de 1980 quando, no final do Regime Civil-Militar e início do período de redemocratização, se configurou, por meio das associações específicas de estudos, tais como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com o “Grupo de Trabalho de História da Educação”, e com o Grupo de Pesquisas denominado História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

As discussões acerca do campo da História da Educação concentravam-se na questão metodológica do ensino e da pesquisa na área, muito mais na pesquisa, sobre a qual, por exemplo, falava-se muito sobre as fontes de investigação. Além disso, discutia-se, também, se o foco deveria estar na história ou se na educação: “Quando se coloca ênfase no termo educação, a história aparece como uma perspectiva, uma ciência fonte da educação. Quando se coloca o foco na história, a educação aparece como uma especialização da história” (BUFFA, 2015, p.04). Segundo a autora, no nascimento do Grupo de Trabalho – GT de História da Educação da ANPEd, havia um grupo que defendia a ênfase há história, portanto, a História da Educação deveria ser um campo de especialidade da História. Apenas tempos depois é que a Educação acabou ganhando o destaque, tendo em vista, inclusive, que a maioria dos pesquisadores tiveram sua formação principal na educação.

Saviani (2015) define a origem da constituição do campo da história da educação no período dos anos de 1930, a partir da disputa entre católicos e representantes da Escola Nova acerca do reconhecimento positivo dos acontecimentos educacionais da época. Os primeiros que viam na Reforma Francisco Campos um marco positivo com a introdução do ensino religioso nas

escolas primárias e médias e os segundos porque exaltavam a Escola Nova cujos princípios se pautavam na laicidade.

Baseado na concepção de campo de Bourdieu, o autor expõe que todo campo é marcado por disputas entre aqueles que tentam manter as regras vigentes e os que tentam quebrá-las para estabelecer outras. Isso explicaria e justificaria a sua tese de que o campo da história da educação tenha começado a se constituir com as disputas entre católicos e representantes da Escola Nova dos anos de 1930.

Entretanto, como já dito, alguma consolidação do campo só de constitui de fato nos anos de 1950 e 1960 quando uma historiografia da educação no âmbito acadêmico começa a dar seus primeiros passos com representantes da Escola Nova, Laerte Ramos de Carvalho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, mas não apenas com eles. Saviani (2015, p. 72) esclarece esse contexto da seguinte forma:

Ao pragmatismo de orientação psicológica que marcou o magistério de Roldão Lopes de Barros, Ramos de Carvalho opõe uma orientação filosófica baseada no idealismo de Kant e Dilthey. E à história sociológica de orientação positivista de Fernando de Azevedo, Laerte opõe uma história filosófica. Para ele a história deve ser compreendida (no sentido diltheyano da expressão). E compreender é descobrir o espírito que animou os eventos históricos. A educação, na sua manifestação histórica, é a concretização de um ideal.

Em outras palavras, a concepção de filosofia da história de Laerte Ramos de Carvalho faz oposição a uma concepção de história, que é própria da sociologia de base positivista, e à visão psicológica da história de Roldão Lopes de Barros. De certa forma, ele pretende, ao colocar sua concepção de filosofia da história, o estabelecimento de algumas leis ou categorias de pensamento para a pesquisa em História da Educação.

Esses educadores podem ser chamados de primeiros historiadores da educação, aqueles que abriram portas não apenas para os estudos em história da educação, mas em pesquisas na grande área da educação, influenciando as décadas de 1960 e 1970, em tempos de grandes mobilizações no campo educacional. Sobre esse período, Saviani (2015, p. 72) lista uma série de associações de educação que iniciam seus trabalhos:

Em 1977, foi fundada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); em 1978, articulou-se o Centro de Estudos Educação e sociedade (Cedes), cuja ata de fundação data de março de 1979; e em 1979 fundou-se a Associação Nacional de Educação (Ande).

São três associações importantíssimas para a educação, mas especialmente, para a ampliação e desenvolvimento do campo da história da educação, sem dúvidas, a ANPEd foi a que mais impulsionou os pesquisadores da área, por isso sua criação é um marco não apenas para o campo científico da educação, mas para o campo científico específico da História da Educação.

Até surgirem os primeiros programas de mestrado nas universidades, essas pesquisas ocorriam de forma independente e isolada, com aqueles que dedicaram anos de sua profissão para tratar de educação sob a perspectiva histórica.

Sobre esse início da Pós-Graduação e os respectivos trabalhos realizados no campo da Educação, Bittar (2012), explica o teor e as características dos primeiros trabalhos:

Um traço distintivo da produção realizada no início da Pós-Graduação, em plena ditadura militar, foi o fato de, sob a influência do materialismo histórico, ter elaborado uma visão crítica da educação e de sua relação com o seu caráter ideológico. Os primeiros frutos começaram a aparecer na década de 1970 e as suas características podem ser assim sumariadas: 1) a Pós-Graduação retirou a educação do "pedagogismo" em que se encontrava; 2) criou uma bibliografia de referência, especialmente oriunda das primeiras dissertações e teses produzidas nos Programas; 3) trouxe para a pesquisa vieses teóricos como idealismo, economicismo, reprodutivismo, etc.; 4) rejeitou a escola pública como objeto de estudo, uma vez que ela era entendida como aparelho ideológico de um Estado ditatorial e, portanto, ela mesma autoritária; 5) no final do período, com a luta contra a ditadura, a escola começou a ser valorizada como objeto de pesquisa e a educação a ser vista em seu papel transformador, o que coincidiu com a influência do pensamento de Antônio Gramsci (BITTAR, 2012, p. 106).

Nos anos de 1980 Grupos de Trabalho - GTs foram sendo propostos e criados para compartilhar resultados de pesquisa, discutir questões teórico-metodológicas e trocar informações bibliográficas. Especialmente, no ano de 1984 "(...) na 7ª. Reunião Anual, realizada em Brasília, foi criado o GT de História da Educação por proposta de Luiz Antonio Cunha" (BUFFA, 2015. p.

398). Outras associações foram sendo constituídas, tais como o HISTEDBR e a Sociedade Brasileira de História da Educação. Elas tiveram e mantem um papel importantíssimo na constituição do campo, refletindo nas pesquisas e no ensino da área. Por esse motivo, é importante retomar parte desse histórico de formação do campo de pesquisas. As primeiras tarefas do GT podem ser exemplificadas conforme Buffa (2015, p. 3) relatou:

No primeiro relatório do GT escrito pela então coordenadora Ester Buffa e publicado no Boletim v.8, no.1, de jan-mar de 1986, o grupo propôs-se a tarefas que pareciam simples, mas que se revelaram difíceis de realizar. Parecia aos integrantes do GT (cerca de 30 na Reunião de 1986) que a questão metodológica do ensino e da pesquisa em História da Educação fosse prioritária. Como as fontes de pesquisa constituem um dos itens da questão metodológica, pensou em começar a constituir um arquivo de fontes, uma bibliografia básica em HE no Brasil, como um primeiro e importante passo, o que logo se revelou inviável.

O GT, segundo a autora, também participou de forma ativa, na criação da Sociedade Brasileira de História da Educação no ano de 1999, sociedade essa organiza congressos e publica um periódico importante na área de História da Educação.

Dito isso de maneira geral, entenderemos como esses acontecimentos foram sendo organizados, traçados, que determinantes do campo foram sendo costurados e o que os pesquisadores foram delineando para que a História da Educação conquistasse o *status* importante que mantém hoje, dentro das pesquisas em Educação. Mas, é importante destacar que acontecimentos de contexto dos períodos interferiram bastante nos rumos da pesquisa em História da Educação, no Brasil e no mundo. O campo, portanto, não se delineou apenas por disputas e características internas, com suas regras próprias, e nem apenas pela influência dos rumos da História, enquanto ciência que servia de referência à História da Educação. Conforme Bittar (2012, p. 107):

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à coincidência de conjunturas políticas que influenciaram a pesquisa em educação dessa época. A superação do autoritarismo no Brasil transcorreu ao mesmo tempo em que ocorria a derrocada do “socialismo real” no leste europeu e cujos momentos marcantes foram a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991). O rebatimento desses dois eventos no

campo epistemológico é bem conhecido: chegou-se a decretar o fim da História bem como o fim da capacidade explicativa do marxismo. A visão de totalidade passou a ser rejeitada e em seu lugar instalou-se uma visão fragmentária do mundo, caracterizada pela dispersão e pelo relativismo. A expressão mais acabada do pós-modernismo na pesquisa passou a ser o entendimento de que cada um tem a sua verdade, uma forma relativista de compreender o conhecimento como se verdade fosse algo interno, um objeto que se possui, e não o mundo, a realidade, os outros.

Warde (1984), por exemplo, realizou um estudo em que analisou 155 títulos da área de História da Educação na tentativa de entender as principais tendências da produção historiográfica da educação brasileira no período de 1970 a 1984, quando os primeiros estudos organizados estavam dando os seus frutos. Seu objetivo foi fazer uma análise crítica quanto aos períodos e temáticas mais recorrentes nos trabalhos verificados.

Sua análise começa pela periodização presente nesses trabalhos, expondo que eram em sua maioria fixadas em marcos políticos: Colônia, Império, Primeira República, assim por diante. Além disso, mais de oitenta por cento dos trabalhos estavam concentrados na fase republicana, especialmente na Primeira República e na chamada Era Vargas, no Estado Novo. Relacionado ao modo de periodizar, estava o modo de explicar a partir da periodização:

No conjunto da produção historiográfica levantada, a data chave é 1930, marco histórico a partir do qual se desvenda a configuração educacional da Etapa Republicana. Raros foram os estudos encontrados que, adentrando essa etapa, não tenham posto o suporte explicativo da educação em 1930. Mesmo entre aqueles trabalhos que se debruçam sobre o período mais atual e que, portanto, têm 1964 como marco imediato de referência, há uma tendência em voltar a 1930 para explicar 1964 e de passagem explicar 1945. E sobre o que falam esses estudos? Com poucas exceções, falam da organização escolar, da legislação do ensino e da "disparidade" entre uma e outra (WARDE, 1984, p. 2).

Esses trabalhos, na sua maioria dissertações e teses, tinham como teorias de apoio algumas especificidades. Se por um lado, a maioria apresentava um referencial teórico idêntico ao dos orientadores, com pouco espaço para criações, por outro, outras quatro tendências principais se manifestavam nos textos. Uma delas, embasada em obras de intelectuais consagrados:

parece ser herdada de fases anteriores e é hoje menos presente. Nessa, o que marca é o exame do pensamento de intelectuais de maior ou menor envergadura no campo da educação; exame interno ao pensamento do autor escolhido, sem qualquer ou pouca referência à relação concreta entre esse pensamento e as condições nas quais ele foi criado. Comumente, a relação é feita entre esse pensamento e um modelo de pensamento pedagógico (abstrato ou buscado em matrizes europeias e norte-americanas) (WARDE, 1984, p. 3).

Na segunda,

ainda pequena, toma a mesma temática da anterior, mas segue a direção da contextualização político-ideológica do pensamento em exame. Mais do que isso, tem procurado incidir sobre vertentes de pensamento ou fases de uma vertente de peso material no campo da educação (WARDE, 1984, p. 3).

A terceira,

caracteriza-se pelo acompanhamento evolutivo da educação escolar nos seus diferentes graus e ramos (seja no nível da organização escolar, seja no nível da legislação pertinente ou, ainda, do confronto entre ambas), dispensando qualquer referência às determinações concretas que pesam sobre a educação. Essa tendência, como a primeira, vem decrescendo (WARDE, 1984, p. 4).

Por fim, a quarta tendência,

caminha na direção temática da terceira (acrescentando modulações como, por exemplo, o tema da educação popular) e, como a segunda, começa a enveredar pelo caminho teórico e metodológico do trato concreto do movimento histórico da educação. [...] Essa parece ser a tendência crescente; uma parte considerável das dissertações, teses e trabalhos publicados nos últimos anos caminha nessa direção (WARDE, 1984, p. 4).

Na tentativa de entender como esses trabalhos progrediram nos anos seguintes, recuperamos aqui um estudo de Catani e Faria Filho (2002), que fizeram uma análise sobre os trabalhos de História da Educação do GT de trabalho vinculado à ANPED. Os autores verificaram os trabalhos do período de 1985 a 2000, verificando 185 trabalhos de um total de 223 apresentados durante as reuniões daquele período. O objetivo da análise levou

em conta a descrição das temáticas predominantes em cada reunião, a constatação do fortalecimento de diretrizes específicas de pesquisa, as recorrências bibliográficas e a atuação do grupo de pesquisadores mais presente no GT (CATANI e FÁRIA FILHO, 2002, p. 114).

Os autores iniciam pela retomada da constituição do GT identificando dois períodos que o caracterizam de formas diferentes. O primeiro deles, de 1984 a 1989 e o segundo de 1990 a 2000. Especificamente, essa divisão se dá por dois motivos, o primeiro pela quantidade de trabalhos apresentados, 20 trabalhos no primeiro período todo, enquanto que somente na reunião de 1990, 15 trabalhos foram apresentados. Além disso, a segunda característica marcante é quanto à diversificação de temáticas nos trabalhos apresentados após o ano de 1990, a partir de novas perspectivas historiográficas que estavam sendo configuradas para os estudos em história da educação brasileira.

O primeiro momento ou período do GT, que nasceu em 1984

por proposta de Luís Antônio Cunha e apoiada por vários pesquisadores, entre os quais Clarice Nunes, Ester Buffa, José Silvério Baia Horta, Guaciara Lopes Louro e Eliane Marta Teixeira Lopes, instauraria um espaço no qual têm proliferado novas formas de produção dos estudos histórico-educacionais (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p. 115).

Na sua fundação o GT preocupou-se em articular o trabalho dos educadores e historiadores num “empenho da demarcação do papel da história da educação articulada à visão de história que reconhece a dimensão educativa do próprio movimento histórico” (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p. 116). Trata-se de um momento em que os historiadores da educação expressam a necessidade de debate sobre as questões teórico-metodológicas da pesquisa na área, assim como a constituição de uma bibliografia básica de consulta e apoio e a necessidade de se discutir sobre uma historiografia da educação, sobre suas fontes, seus problemas e sobre as suas possibilidades. Segundo os autores, o período de 1984 a 1989 marca um intervalo que define o GT de História da Educação da ANPED como o lugar de produção da história da educação brasileira (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p. 118), no esforço em constituir as bases fundamentais para a pesquisa, muito mais do que apresentação de trabalhos, diferentemente do período seguinte.

O ano de 1990, segundo Catani e Faria Filho (2002), marcado pela 13ª Reunião Anual da ANPED, evidencia uma pluralidade de trabalhos apresentados e a aproximação maior entre historiadores e pedagogos ou da

história com a educação, além do debate sobre a pluralidade de referenciais teóricos sobre os quais os trabalhos estavam apoiados.

Além desses indicativos:

Observa-se assim, pelas discussões ocorridas e pelos estudos apresentados, a emergência de duas marcas que se estendiam pelos anos de 1990, caracterizando o segundo momento da história do GT. Trata-se dos esforços de articulação com outras instâncias de produção das análises históricas e com pesquisadores de outros países. A colaboração, em nível internacional, a participação em eventos no exterior e a inclusão de pesquisadores estrangeiros na programação do grupo seriam notáveis no período que então se iniciava. (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p. 118).

Ao observar o minucioso levantamento das principais temáticas trabalhadas em cada uma das reuniões anuais do GT, é possível encontrar a temática do ensino de história da educação ou da história da educação no campo do ensino em algumas delas, até o ano analisado pelos autores, em 2000: 14<sup>a</sup> – 1991; 17<sup>a</sup> – 1994; 18<sup>a</sup> – 1995 e; 21<sup>a</sup> – 1998. Além disso, diante de uma infinidade de outras temáticas, algumas mais outras menos recorrentes, as questões que envolvem a historiografia da educação, tais como fontes, categorias de análise, referenciais teóricos, procedimentos sobre tempo e tematizações, estão presentes recorrentemente nas reuniões do intervalo de tempo.

Ainda sobre os temas mais pesquisados ou expostos nos trabalhos apresentados nas reuniões do GT, no período de 1985 a 2000 (CATANI e FARIA FILHO, 2002, p. 123-124), mais de setenta por cento estão localizados temporalmente entre o final do século XIX e início do século XX, em contrapartida, no intervalo entre os séculos XV e XVIII há poucos trabalhos apresentados, com menos de dez por cento totais. Por fim, os trabalhos com temáticas localizadas na contemporaneidade quase somavam os vinte por cento dos trabalhos apresentados.

Acerca dos referenciais mais citados nos trabalhos do intervalo analisado, os autores apresentam um quadro bastante expressivo nas recorrências, que pode ser observado a seguir:

## Quadro 2: Autores mais citados como referência teórica

Autor	Recorrências
Bourdieu, P.	34
Chartier, R.	30
Foucault, M.	27
Le Goff, J.	16
Certeau, M.	15
Chervel, A.	11
Marx, K.	11
Burke, P.	8
Ariés, P.	7
Scott, J.	7

Fonte: CATANI e FARIA FILHO, 2002, p. 127.

Boudieu e Chartier são as duas referências teóricas que mais aparecem nos trabalhos analisados, seguidos de Foucault, o que nos dá pistas para entender quais concepções de história estão sendo mais seguidas ou entendidas para a interpretação de dados nos trabalhos de História da Educação, não apenas pela maior recorrência dessas três referências, mas, também, pelo conjunto de referências mais utilizadas apontadas no quadro.

Sobre esse aspecto dos referenciais predominantes nos trabalhos do GT de História da Educação da ANPED e sobre as duas fases distintas da pesquisa apontadas por Catani e Faria Filho (2002), Buffa (2015, p 8-9) traz uma crítica:

O relevante e muito bem elaborado texto de Catani e Faria Filho não conseguiu, no entanto, me convencer da propriedade da distinção de duas fases distintas na história do GT, tendo por dobradiça, a sétima reunião do GT. [...] Para mim, esta história foi sendo construída pelos seus integrantes, alguns, sem dúvida, mais assíduos, batalhadores, impositivos que sofriam diferentes influências intelectuais vindas de outro continente e também da própria, tão desejada, disciplina mãe, a história. Além disso, em que pesem as muitas qualidades do artigo, lamento que seus autores tenham ficado apenas numa análise interna do GT. Nenhuma menção ao que acontecia no Brasil e no mundo que suscitavam temas e questões a serem compreendidas: o fim do regime militar, a redemocratização do país, a proposta de uma nova LDB, a queda do muro de Berlim

que mostrava o fracasso do chamado socialismo real. Havia teorias pedagógicas que sepultavam o sonho do liberalismo pedagógico - as luzes combatendo as trevas; havia as que mostravam a escola como reprodutora da sociedade, conseqüentemente, das desigualdades sociais.

Outros autores pesquisadores também se detiveram a compreender os rumos da pesquisa em História da Educação, sob outras perspectivas, como, por exemplo, Bittar (2006), que analisa a pesquisa em história da educação após o ano de 1985 a partir de dois caminhos. Um deles, a partir da própria produção em si elaborada e o outro a partir do clima intelectual e acadêmico que permeou a produção.

As pesquisas em educação no período antecedente a 1985, com a criação dos primeiros programas de pós-graduação nos anos de 1970, segundo a autora, já apresentavam um número significativo de trabalhos cujo referencial teórico era marxista e se pretendia uma contraposição ao positivismo. Os primeiros trabalhos de base marxista se apresentavam com o viés do reprodutivismo que “por um lado, inscreveu a escola no conjunto das relações capitalistas; e, por outro, desnudou o seu caráter idealista e a crença ingênua de que ela pudesse ser o veículo das transformações sociais” (BITTAR, 2006, p. 4).

Mas esses trabalhos logo começaram a ser postos em xeque quando o contexto mundial muda. A partir da queda do socialismo soviético, a própria teoria marxista da história é colocada em dúvida e a emergência de novos paradigmas historiográficos entra em cena nos trabalhos que começam a ser produzidos no Brasil. Mas esses mesmos trabalhos, no final dos anos de 1990 são questionados pela incapacidade de firmar uma base epistemológica própria, separando filosofia de ciência, em que cada ciência produzia sua própria epistemologia:

Ou seja, perdeu-se, ao longo do século XX, a importância das epistemologias que haviam sido engendradas pelos sistemas filosóficos que objetivavam a ideia de totalidade. Assim, em decorrência cada vez mais rápida e desmensurada dos ramos do saber, um mesmo estudioso não pode mais estar a par de tudo e, muito menos, conhecer as “epistemologias” especializadas por cada ramo científico. Este foi, em síntese, o ambiente fecundo que produziu a chamada pós-modernidade e os seus ditos “novos paradigmas” emergentes. Entretanto, a teoria do conhecimento que não conserva um valor geral

(aquele fundado no conceito de totalidade) tende a se esfumar. É nesse sentido que os “novos paradigmas” se caracterizam por serem voláteis, pois não pertencem ao sistema filosófico que se pauta no metadiscurso (BITTAR, 2006, p. 10).

A partir desse breve contexto, Bittar (2006) apresenta um apanhado de informações sobre o estado da arte em História da Educação após o ano de 1985, com base nos trabalhos apresentados em três organizações representativas da área: o GT de História da Educação da ANPED, o HISTEDBR e a Sociedade Brasileira de História da Educação; todos fundados após 1985. Seus objetivos foram:

a) observar a quantidade de trabalhos apresentados em cada período histórico para estabelecer uma comparação com a época posterior a 1985; b) averiguar os temas pesquisados sobre o período após 1985 atentando para a possível reincidência de alguns, c) tentar perceber o recorte teórico empregado nessas pesquisas (BITTAR, 2006, p. 12).

Além disso, especialmente, sua intenção foi observar presença ou não presença de elementos da política educacional da ditadura militar na transição regime militar versus reabertura política e estabelecimento de um Estado democrático de direito. Ou seja, se os trabalhos apresentavam preocupação com essa transição política.

Sobre os trabalhos apresentados nas reuniões do GT da ANPED dos anos de 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004, os temas mais recorrentes não tiveram o pós-1985 como objeto. Outros temas tais como “Escola Nova, gênero, infância, profissão docente, memória, discursos, imagens, leitura” (BITTAR, 2006 p. 14) foram os mais recorrentes.

Nos congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE dos anos de 2000, 2002 e 2004, respectivamente, foram apresentados, em cada uma das edições, 16, 7 e 23 trabalhos com o período do pós-1985. Dentre esses trabalhos, variaram as temáticas entre políticas educacionais, identidade docente, educação escolar, legislação educacional, relações de gênero, igreja e educação, ensino superior, dentre outros.

Por fim, no seminário do HISTEDBR do ano de 2003 foram apresentados 33 trabalhos com seus temas posicionados no pós-1985 que foram bastante variados, passando por gestão escolar, currículo, práticas de

ensino, educação e trabalho, ensino superior, reforma educacional, público e privado e a pós-modernidade na historiografia educacional, dentre outros temas.

Feito o levantamento dos trabalhos, Bittar (2006) analisa os resultados indicando inicialmente que a quantidade de trabalhos sobre o período entre 1985 e 2005 é reduzida em relação a outros temas de um passado mais distante, como o predomínio de estudos sobre a primeira metade do século XX ou de acontecimentos mais pontuais, como as propostas da Escola Nova, temática que predominou em trabalhos da História da Educação. Além disso, ela explica que esse fato acontece em pesquisas da área de História da Educação, mas não em outras áreas da pesquisa em educação, onde objetos da contemporaneidade predominam nas pesquisas.

A autora observa, também, a predominância de referenciais teórico-metodológicos nesses trabalhos analisados indicando que eles se pautam sobretudo em bases que classifica como de influências das ideias pós-modernas. Ela faz uma observação acerca destas características pós-modernas nos trabalhos do GT da ANPED comparando aos do HISTEDBR explicando, que embora o segundo também apresente estudos com as mesmas características e referenciais, ainda assim um grupo de pesquisadores fazem oposição trazendo pesquisas que ainda são de referenciais marxistas ou baseados em correntes teóricas da modernidade. Se a SBHE foi uma associação fundada a partir de influências dos pesquisadores do HISTEDBR, podemos dizer que essa sociedade apresenta algumas características periclitadas com o HISTEDBR? O trabalho de Bittar (2006) não faz esse apontamento, mas indica as relações entre os dois grupos o que nos faz concluir que são duas instituições que de alguma forma fazem oposição ao GT da ANPED em termos teórico-metodológicos da escrita historiográfica da pesquisa em História da Educação.

Ainda sobre a questão dos temas, Bittar (2006) reproduz um parecer de um trabalho submetido ao GT da ANPED cuja resposta foi negativa e o trabalho não foi aceito. Trata-se de um exemplo de que apenas algumas temáticas e abordagens específicas tinham espaço naquele GT de História da

Educação. O trabalho tinha como título “Infância, catequese e aculturação no Brasil Colonial” e o parecer negativo foi o seguinte:

É um trabalho interessante no qual se observa uma evidente capacidade discursiva e analítica do autor. Entretanto, em termos de história da educação brasileira, embora tenha mérito de trabalhar com um período não muito investigado, não acrescenta muito ao que se tem feito neste campo. Metodologicamente, as cartas jesuíticas como fonte, é interessante, (sic) mas não se constitui (sic) em novidade (Parecer ANPED 2002, *apud* BITTAR, 2006.).

Especificamente nos trabalhos após 1985, vistos nos trabalhos dos três grupos analisados, Bittar (2006) indica que poucos deles se preocuparam em explicar os acontecimentos da transição Regime Militar para redemocratização e que o fato de organismos internacionais terem tido destaque nas interferências das políticas públicas educacionais dos anos de 1990 fizeram com que essa temática passasse a ser fortemente pesquisada, deixando para trás acontecimentos educacionais ainda pouco analisados sobre o próprio período militar, fato ocorrido em toda a pesquisa em educação.

Para o período mais recente, Buffa (2015), ainda que esteja falando apenas dos trabalhos da ANPEd no período de 2005 a 2013, nos traz alguns elementos que nos faz perceber que as constatações da pesquisa para a História da Educação, assim como fez Bittar (2006). E assim conclui:

Pelo que pude observar lendo os resumos dos trabalhos apresentados, quando isto foi possível, o período mais focalizado continua sendo o século XX, especialmente sua primeira metade. Lendo apenas o resumo dos trabalhos apresentados é difícil perceber o referencial teórico utilizado. Muitos resumos sequer mencionam referências teóricas. Às vezes, é possível inferi-las, a partir da menção a algum autor ou a algum conceito mais marcado. Sem dúvida, a maioria dos trabalhos apresentados inscreve-se na órbita da denominada Nova história, francesa principalmente, da história cultural, da história das mentalidades (BUFFA, 2015, p. 9).

A autora, para se contrapor às essas tendências da pesquisa em História da Educação e no sentido de resgatar a importâncias das compreensões do geral para o entendimento do particular, faz uma defesa da pesquisa nessas bases, defesa essa que compartilhamos neste trabalho e que valoriza a relação dialética de se considerar os objetos particulares a partir das suas relações com contextos gerais e vice-versa. A contribuição das últimas

tendências de elevar micro objetos foi justamente essa ampliação de temas e objetos de pesquisa, assim como a utilização de diferentes e vastas fontes de pesquisa, mas não se pode deixar esses objetos e fontes sem uma interpretação que se relaciona ao geral.

Finalizaremos esse item com uma citação de Sanfelice (2012), como um alerta aos rumos da pesquisa em História da Educação, que complementa as colocações de Bittar (2006) e Buffa (2015), trazendo, novamente, a questão da falta das epistemologias como fundamento dos trabalhos:

Seria preciso ainda um esforço maior de pesquisadores para melhor avaliar se as pesquisas desenvolvidas recentemente estão de fato, e não pelo que proclamam, sob influências das matrizes positivistas, das ideias filosóficas religiosas ou laicas, da Escola do Anais (1ª e 2ª geração), do marxismo, da Nova História, etc. Ou já não há mais matrizes?

Acredito que a indagação não se põe para as posturas pós-modernas. Enquanto a produção historiográfica do passado é rotulada e muito pouco contextualizada, a produção do presente é naturalizada e vagamente identificada com uma Nova História Cultural. (SANFELICE, 2012. P. 77).

### 2.3 Ensino e pesquisa em História da Educação no contexto internacional

O nosso objetivo neste item não é explorar exaustivamente as características do ensino e da pesquisa em História da Educação pelo mundo. Trazemos, contudo, algumas dessas características a partir de alguns exemplos, com o objetivo de contextualizar a internacionalização da História da Educação, para entendermos que no Brasil possuímos características semelhantes e particulares, em relação ao que ocorre com a pesquisa e o ensino da área, em outros locais do mundo. Nesse sentido, trazemos dois exemplos sobre o campo da pesquisa e, em seguida, algumas características gerais do ensino.

A pesquisa em História da Educação na Inglaterra do século XX apresenta convergência com as tendências internacionais dominantes na área ou campo científico, mas também tem suas particularidades. Segundo McCulloch (2011), duas tradições dominaram a pesquisa: a *historiografia tradicional da educação nacional* e a *historiografia* influenciada por Fred Clarke,

diretor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, *com enfoque na sociologia e na história como duas ciências que expressam as dimensões da história*. Ambas as tendências se formaram na primeira metade do século e foram, pouco a pouco, se sobrepondo a tendências anteriores - bem escassas e esparsas -.

O que McCulloch (2011, p. 72-73) chama de tradicional historiografia da educação inglesa, representa uma tendência bastante representativa na primeira metade do século XX: uma “narrativa otimista do progresso social gradual e acrítico sobre as contribuições dos administradores e dos professores no desenvolvimento do processo escolar”. Três aspectos definem melhor a colocação do autor, explicitando o estado da história da educação inglesa. O primeiro diz respeito à ênfase dada a ideias de pensadores e autores, com pouca referência a períodos ou a ambientes sociais que contextualizavam os seus escritos. O segundo evidencia uma preocupação exacerbada com a legislação educacional, em detalhamento de Atos e das personalidades envolvidas em suas elaborações, muito mais do que com *o que* compunha os textos legais, com *o que* representava o seu conteúdo para a educação. Por fim, o terceiro aspecto demonstra os estudos de instituições educacionais formais de elites institucionais, universidades e escolas de prestígio, em detrimento de outras instituições, de uma forma bastante acrítica e “no estilo economiástico” (McCulloch, 2011, p. 73). Sinteticamente, “os textos tradicionais sobre história da educação também carecem de uma perspectiva crítica sobre a complexa relação entre educação, por um lado, e mudança social, por outro” (McCulloch, 2011, p. 73).

Se autores da área apresentavam textos pouco relevantes para observação das relações sociais e a para a história da educação enquanto pesquisa, no ensino algo parecido acontecia. Ele ocorria por meio de manuais que enfocavam a ideia de progresso gradual com base na história da educação geral, em seus acontecimentos ao longo dos séculos da civilização ocidental, e da história da educação inglesa, em ocorrências provocados pelo desenvolvimento de um sistema de educação pública no início do século XX, que alfabetizou a população e trouxe fortalecimento a uma democracia e ao próprio desenvolvimento cultural e científico.

Muito embora essa predominância de pensamento historiográfico-educacional existisse, em paralelo havia pessoas que trabalhavam sob uma perspectiva diferente, representantes da segunda tendência mencionada por McCulloch (2001). Fred Clarke, por exemplo, “empreendeu seus próprios esforços para cultivar um novo enfoque de história da educação, o qual requeria um entendimento mais crítico da relação entre história e mudança social” (McCulloch, 2011, p. 77). As considerações desse representante da história da educação partiam do pressuposto de analisar a escola inglesa como constituída para muitos, mas do interesse de poucos; uma escola que foi imposta, com conteúdos que não atendiam aos anseios de quem dentro dela estava. Este pensador liberal, no entanto, defendia uma adaptação da educação aos “novos tempos” de forma gradativa e não revolucionária e, em paralelo, contribuiu para o estabelecimento de uma ponte entre história da educação e sociologia, que constituíam um campo acadêmico representativo no período entre guerras.

As perspectivas liberais para a história da educação inglesa permaneceram no pós-guerra, especialmente reforçando a ideia de que a educação contribuía para a prosperidade. Trata-se de uma história da educação pouco problematizada, que enfatizava apenas o progresso social gradual no aumento contingencial das escolas modernas. Aos que se dedicavam a uma corrente de viés mais crítico, destaca-se Brian Simon que, inspirado no liberal-progressista Fred Clarke, dedicou-se a produzir uma história da educação associada a mudanças sociais e acabou por se envolver e se responsabilizar por uma série de eventos e associações de história da educação na Inglaterra.

Simon apoiou a ideia de que a história da educação devesse focar na relação entre educação e mudança social. Como marxista, contudo, ele considerou essa relação especificamente no contexto de conflitos de classes sociais com o fim último de igualdade social e libertação da classe trabalhadora (McCulloch, 2011, p. 81).

Nesse sentido, para Simon não bastava levar a luta de classes para o âmbito acadêmico via história da educação, mas, ainda, fortalecer o argumento de se promover a igualdade social para todas as pessoas. Trata-se de um pensamento da história da educação que reconhece a colaboração liberal-

progressista, mas que busca a sua superação, trazendo o elemento “igualdade social” para o campo educacional.

McCulloch (2011) apresenta, por último, um ponto que relata o que representa a profissionalização e a especialização do historiador da educação no campo da pesquisa inglesa. A constituição da História da Sociedade de Educação, por exemplo, nasceu nos anos de 1960 e desde então a história da educação vem sendo destaque em discussões acerca da pesquisa e do ensino. Assim como no Brasil, os ingleses também se dividiram nesse campo entre historiadores e educadores, publicando revistas especializadas para a área e promovendo mais eventos científicos no século XX. Dessa forma, o campo da história da educação inglesa se estabelece em uma posição de intenso movimento.

Nos Estados Unidos da América – EUA, os estudos em história da educação evoluíram de forma mais organizada no começo do século XX, buscando uma produção científica mais articulada. Entretanto, apenas em 1960 o primeiro periódico específico da área, assim como sua respectiva associação, são efetivamente oficializados: *The History of Education Quarterly* e *History of Education Society* (ROUSMARIERE, 2014).

Apesar de outras organizações também apresentarem seções de história da educação, o referido periódico parece ser aquele de maior circulação e concentração de trabalhos na área, contando com publicações de pesquisadores e de estudantes de Pós-Graduação. Sobre os principais temas de pesquisa divulgados pelo periódico, Rousmaniere (2014) se dedica a mapeá-los a partir os aspectos que envolvem o campo da pesquisa.

O trabalho, entretanto, tem como foco os estudos de uma história da educação que observa o que os americanos chamam de K-12, sinônimo de educação elementar, que vai do Jardim da Infância, passando pelos níveis secundários e médios, enquanto educação de matrícula obrigatória para os americanos. A educação superior, segundo Rousmaniere (2014), embora apresente fecundo debate sobre a história da educação, é o local onde a própria historiografia da educação superior se faz em circunstâncias bem próprias e independentes.

Os historiadores americanos que pesquisam a educação K-12, basicamente, possuem uma inclinação ao pragmatismo, fortemente focado no empirismo, na busca por uma abordagem de problemas educacionais contemporâneos, nos seus trabalhos. Rousmaniere (2014) explica que existem duas razões principais para que isso ocorra. A primeira delas porque esses historiadores tendem a enfatizar nas escolas em que atuam um trabalho que resgata o legado de apresentar sempre um contexto social para a formação de professores e de pesquisadores da educação. Essa premissa nasce de um campo de pesquisa em educação que reúne disciplinas de áreas diversas das ciências humanas, tais como sociologia, filosofia, antropologia e história. Nesse conjunto de colaboradores, os historiadores se veem constantemente alertados a olharem para acontecimentos contemporâneos e desafios educacionais das instituições escolares.

Além disso, a segunda razão que justifica uma abordagem pragmática sobre a história da educação reflete a própria tradição americana de olhar para a educação como um agente de mudanças sociais e econômicas, como uma espécie de fé dos americanos na escola e na educação como centrais para transformações e resoluções de problemas sociais. É como se os historiadores da educação precisassem enxergar seu trabalho como peças de quebra-cabeça num contexto de reforma escolar (ROUSMANIERE, 2014, p. 286). A pesquisa histórica teria a função de possibilitar compreensão dos problemas educacionais a partir de um pano de fundo histórico, dados escolares quantitativos e qualitativos para tentar propor mudanças. Desta forma, nos EUA, o campo da história da educação:

se manteve dividido entre o passado e o presente e, para muitos historiadores da educação, a pergunta central da sua pesquisa é, simultaneamente, histórica e contemporânea, esclarecendo caminhos passados, ao mesmo tempo em que se procura iluminar possíveis passos em direção ao futuro (ROUSMANIERE, 2014, p. 286).

A linha de evolução progressiva ou de aperfeiçoamento progressivo da educação nascida no início do século XX se tornou um campo de assunto necessário aos educadores americanos “quando Paul Monroe e Ellwood P Cubberly escreveram as primeiras histórias gerais da instrução” (ROUSMANIERE, 2014, p. 287), com vistas a uma educação desenvolvida

pela democracia para os progressos sociais. Trata-se de uma história da educação que pouco questionou a educação de desfavorecidos, dos que ficavam fora das políticas públicas do sistema educacional. Aliás, a própria história tinha como fontes únicas de pesquisa e análise os documentos dessas mesmas políticas, que eram relatadas com certo otimismo e sentimento de igualdade. Segundo ROUSMANIERE (2014, p. 288):

A ênfase dos primeiros historiadores no progresso inexorável da educação os levou a serem chamados, nos anos posteriores, de 'historiadores do consenso', refletindo a crença de que o sistema educacional americano se desenvolveu como se o país inteiro estivesse em consenso sobre quem deveria ter o direito de ir à escola, o que deveriam aprender, como deveriam ser ensinados e como as escolas deveriam ser organizadas e fundadas. Essas narrativas tenderam a ser provinciais e isoladas das principais correntes de pesquisa histórica, apoiadas, principalmente, nos testemunhos de líderes escolares brancos e do sexo masculino. De forma significativa, ao enfatizarem o desenvolvimento intelectual de ideias, os 'historiadores do consenso' acreditaram que a prática educacional resultava de escolhas filosóficas, ao invés das dinâmicas políticas e sociais (ROUSMANIERE, 2014, p. 288).

Essa concepção historiográfica predominante se modifica por volta dos anos de 1950 e 1960. Em parte o otimismo a respeito da educação se mantém, mas a visão de que educação acontecia apenas no interior das escolas e de seus sistemas passou a ser pensada, também, a partir de outros determinantes sociais e culturais, atribuindo ao historiador da educação a tarefa de analisar o impacto da educação na sociedade, relacionando educação e sociedade. As fontes de pesquisa ampliaram significativamente e os espaços a serem observados também.

Historiadores começaram a questionar a visão de progresso contínuo da história da educação e passaram a serem considerados "historiadores revisionistas". Historiadores denominados neomarxistas, por exemplo, passaram a questionar os acontecimentos educacionais a partir do ponto de vista de classe, evidenciando a predominância de diferentes educações para diferentes classes no sistema capitalista americano, como fato de manutenção das desigualdades sociais via educação. Os estudos partiam de diferentes temas emergentes como instrução e trabalho, questões de gênero, imigração, relações de classe e muitos outros temas da história social.

Desde a década de 1980 os historiadores da educação americanos adotaram uma espécie de “novo revisionismo”, baseados em uma nova constituição teórico-metodológica assim como temática. Se anteriormente os revisionistas se basearam principalmente na corrente marxista de análise, os novos revisionistas foram fortemente inspirados em Michel Foucault e Antônio Gramsci para elaborarem novas perguntas acerca dos problemas educacionais a partir da história, elegendo a questão do poder como central nos parâmetros de análises. Não apenas isso, esses historiadores procuraram incluir novos métodos e fontes de pesquisa que passaram a olhar para a “história oral, o estudo da cultura material escolar, a leitura das representações da cultura popular a respeito da educação e a leitura crítica de fotografias, projetos arquitetônicos e textos escolares” (ROUSMANIERE, 2014, p. 296).

A autora enfatiza, ainda, que um dos principais temas de estudos em história da educação americana, desde os anos de 1980 até a primeira década do século XXI, se trata da questão racial e da história da educação afro-americana, enquanto uma conquista de direitos civis de cidadania. Em decorrência desses estudos, outros de natureza parecida, procuram privilegiar objetos que se detinham a explicar a história da educação de alguns grupos populacionais de hispano-americanos e asiático-americanos, assim como a história da educação indígena, da educação para mulheres e da educação diferenciada por gêneros.

Outros temas de interesse da história da educação americana também estão em evidência desde as últimas décadas e se dedicam a olhar para as reformas educacionais, as escolas religiosas, a educação doméstica, as políticas públicas, as tecnologias educacionais, biografias críticas de líderes educacionais, a gestão educacional, o envolvimento privado na educação, dentre outros temas (Rousmaniere, 2014).

Após os dois exemplos sobre as questões da pesquisa em História da Educação, que não deixam de mostrar suas interferências para o ensino, podemos falar um pouco sobre este segundo, no contexto geral internacional, porque entendemos que ensino e pesquisa estão inteiramente relacionados e porque consideramos que é importante, também, compreender a História da

Educação sob a perspectiva comparada, que é um pressuposto adotado, ultimamente, pela área da pesquisa.

Com base nessa consideração, Saviani (2015), também explica que atualmente temos um bom intercâmbio entre pesquisadores de História da Educação brasileiros e de outros países de origem latina, da América latina e da Europa. As trocas entre eles normalmente ocorrem nos eventos internacionais da área, para a socialização dos trabalhos e dos rumos das pesquisas. Entretanto, as relações se mantêm apenas pelas trocas e pouco por projetos elaborados para serem realizados em conjunto, que seria uma nova possibilidade e etapa para um intercâmbio internacional maior e para estudos de uma História da Educação Comparada.

Vejamos, portanto, brevemente, a retrospectiva que Gatti Jr. (2006) faz sobre a disciplina de História da Educação no mundo, porque nos interessa entender a disciplina no Brasil, também. Conforme o autor:

Em termos mundiais, a disciplina de História da Educação surge em um contexto de crença na educação, em meio a ações diretas de estados nacionais republicanos da direção da estatização do ensino, da institucionalização da formação de professores, especialmente por meio da escola normal e da pedagogia científica, via aportes da psicologia e da sociologia. Desde então, a História da Educação esteve vinculada à formação de professores (GATTI Jr., 2006. p. 107).

Em outras palavras, a disciplina de História da Educação, em termos internacionais, nasce nos cursos de formação de professores e em momentos de consolidação de sistemas nacionais de escolarização.

Na Europa segundo o autor, a disciplina existe desde o final do século XIX, nas universidades e nas escolas normais, assim como ocorreu no Brasil, na primeira metade do século XX. Ela teve um percurso específico nos cursos de formação, como explica Nóvoa (1999 apud Gatti Jr, 2006, p. 108):

Disciplina fundadora de uma Ciência da Educação amplamente “teórica”, a História da Educação perdeu grande parte de seu sentido no momento em que a Pedagogia passou a definir-se numa perspectiva ‘aplicada’, com base nos critérios científicos da psicologia experimental e da sociologia positivista. Nas décadas do século XIX para o século XX, a História da Educação vai perder, progressivamente, o seu papel de disciplina que permite reconstruir a historicidade do processo educativo – e do esforço da teorização pedagógica -

para se transformar, primeiro, numa evocação descritiva de fatos, ideias e práticas para consumo dos professores e, mais tarde, num tempo dominado pelas 'ciências da observação'.

Segundo Gatti Jr. (2015), o ensino de História da Educação teve alguns movimentos principais, quando estamos falando do contexto mundial. O primeiro deles, no século XIX, foi marcado por uma disciplina constituída principalmente de reflexão filosófica, por meio das ideias dos grandes educadores. Também tinha como premissa a glorificação do passado e a marcha para o progresso, no contexto da constituição dos Estados nacionais. O segundo movimento, por sua vez, na passagem do século XIX para “o conteúdo da disciplina, já com os Estados nacionais constituídos, comporta o estudo da gênese das instituições educativas e, sobretudo, a rememoração e legitimação legislativa” (GATTI Jr., 2006, p. 108). O terceiro movimento foi marcado pela crítica dos historiadores e sociólogos à historiografia do momento anterior. Ainda, segundo o autor, desde o final do século XX estamos vivenciando um quarto momento no qual “houve a diversificação de perspectivas do ensino, a redescoberta das temáticas escolares/atores, bem como a retomada de práticas de história intelectual/cultural e a revalorização de abordagens comparadas” (GATTI Jr., 2006, p. 108).

Atualmente, sabemos que em alguns países a disciplina de História da Educação não compõe o currículo de formação inicial de professores e pedagogos, mas faz parte das especializações posteriores que se faz para adquirir formação para atuações específicas e variadas. Mas no Brasil, defendemos que a partir da história de nosso país e das especificidades que vivenciamos na formação de professores em atendimento às nossas necessidades históricas, a disciplina tem papel bastante significativo não apenas porque pode contribuir com a historicidade da própria profissão de educar e do exercício do pensar historicamente, mas porque, de alguma forma, traz alguma compensação nos estudos históricos precários das formações anteriores à graduação quando, para entender a História da Educação especificamente, os futuros professores precisam voltar à História para compreender todos os fenômenos relacionados à educação, no contexto mundial e no contexto brasileiro.

Feita esta ressalva, continuamos, por último, com Gatti Jr. (2011) e outro de seus estudos, que dessa vez, mostra o levantamento dos manuais mais utilizados para as disciplinas de História da Educação para poder compreender qual é a História da Educação que mais se ensina nos cursos de formação. Embora o seu levantamento tenha se dado em cursos do Brasil, o trouxemos para esse item porque os manuais são de circulação internacional e muito utilizados internacionalmente.

Esses manuais são fontes para o ensino da disciplina em outros países e no Brasil, o que significa dizer que, também quanto aos materiais que são apoio para a disciplina de História da Educação, compartilhamos com outros países conteúdos similares. O levantamento que Gatti Jr. (2011, p. 48) realizou teve como fontes 55 cursos de Pedagogia, no período de 2000 a 2008, trazendo como resultados os seguintes manuais mais utilizados:

Franco CAMBI, História da Pedagogia, com 25 indicações e primeira edição em português datada de 1999; Mario Aliguiero MANACORDA, História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias, com 20 indicações e a primeira edição em português datada de 1989; Lorenzo LUZURIAGA, História da Educação e da Pedagogia, dois tomos, com dez indicações e primeira edição em português datada de 1970.

Esses manuais não apenas apresentaram à disciplina de História da Educação no mundo, mas, também no Brasil, formas diferenciadas de interpretação dessa história da educação e da Pedagogia, pois suas trajetórias e referenciais nos quais se apoiaram para produzir suas obras foram diversificados. Portanto, nesses manuais, encontramos suportes materiais e teóricos diferenciados, assim como diferentes concepções de História e de mundo diferenciadas. Luzuriaga, a partir da ideia de unidades culturais ou tipos históricos, baseados em Dilthey; Manacorca a partir de uma interpretação marxista e gramsciana e; Cambi, com sua tentativa de valorizar diferentes interpretações da História, com base no marxismo, historiografia francesa, psico-história e estruturalismo. Todos eles, ainda, se detiveram a apresentar a História da Educação a partir de fontes bastante variadas.

Até aqui, podemos compreender que o contexto da pesquisa e do ensino de História da Educação no âmbito internacional apresenta dilemas bem parecidos com os que temos no Brasil: a questão do referencial teórico e

metodológico, as fontes de pesquisa, os modelos epistemológicos, os recortes para temáticas gerais e específicas; tanto para o campo da pesquisa, quanto para o campo do ensino. As problemáticas, as tensões e as tendências parecem se internacionalizar para a História da Educação, mesmo que em cada particularidade haja especificidades.

#### 2.4 As relações entre pesquisa e ensino de História da Educação para a formação do currículo de Pedagogia no Brasil

Finalizamos o Capítulo 2 com algumas reflexões acerca das relações entre ensino e pesquisa em História da Educação, com o apoio em Bourdieu e os conceitos de campo e campo científico. Entendemos que essas reflexões são importantes para continuarmos a exposição da tese, a partir de agora, quando expomos dados inéditos, no Capítulo 3, sobre o cenário atual da disciplina de História da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Ao resgatarmos, primeiramente, o histórico da disciplina nos currículos da Pedagogia, desde sua criação, e, em seguida, ao resgatarmos o percurso da constituição do campo científico para a área, identificamos que cada um manteve suas características próprias, com suas regras próprias, mas, também, mantiveram influências uma sobre a outra.

O nascimento da disciplina de História da Educação no Brasil, na primeira metade do século XX, foi independente da pesquisa, que na época, ocorria de forma não organizada e não sistemática, com poucos estudiosos escrevendo sobre alguma temática que se relacionava à História da Educação. A pesquisa sistematizada nasce com o surgimento da Pós-Graduação em Educação, nos anos de 1960 e 1970, também, independente do ensino da História da Educação.

A disciplina, como consideramos, é um campo científico da prática que nasce no interior dos cursos de Pedagogia para oferecer à formação um conjunto de regras doutrinárias sobre fatos dados do passado e sobre ideias pedagógicas da história. No seu nascimento, foi uma disciplina informativa e, de alguma forma, se constituía numa espécie de receituário sobre

ensinamentos acumulados ao longo da história da educação e da escolarização. Não tinha como pretensão, portanto, promover alguma reflexão sobre os *processos históricos* que culminaram nos acontecimentos registrados, ou refletir sobre o passado para interpretá-lo, analisá-lo, repensá-lo, assim como não era seu objetivo promover debates sobre passado e presente, por exemplo.

Em contrapartida, a História da Educação na constituição de um campo de pesquisa, teve, justamente, o objetivo oposto, o de desvendar os processos históricos da educação, a partir de bases epistemológicas e científicas. Entretanto, os primeiros trabalhos da Pós-Graduação, estiveram pouco preocupados com a pesquisa sobre a escola e suas relações com o conjunto da sociedade, pois se tratava de uma fase da pesquisa em que os participantes do campo estavam preocupados em definir as bases gerais da pesquisa, em termos de levantamento do Estado da Arte, em termos de metodologia de pesquisa, de fontes de investigação e de embasamento teórico.

O ensino e a pesquisa em História da Educação “se encontram” numa fase posterior da pesquisa, quando, as influências da nova historiografia fizeram emergir o interesse pelo estudo de novos objetos, a partir de novas fontes de investigação, ampliando significativamente as possibilidades de pesquisa sobre os processos de escolarização e outros temas, contextos, problemáticas que envolvem a escola. Contraditoriamente, essas influências, que colaboraram significativamente para a ampliação das possibilidades de estudos, também, acabaram por fazer uma parte de pesquisadores abandonarem ou deixarem a segundo plano a questão da interpretação dos objetos a partir de epistemologias mais marcadas, visões de mundo e de rigor no seguimento de metodologia de pesquisa, que haviam sido tão valorizadas na fase anterior da pesquisa em educação, debate tão importante à essa primeira fase da Pós-Graduação em Educação e em História da Educação.

De certa forma, o avanço nas pesquisas em termos de estudos de novos objetos e fontes de investigação, e a atenção às pesquisas que tinham a escola como o espaço de estudos, e os variados aspectos que a envolvem, além da própria constituição da área da História da Educação como um campo

científico, portanto, com bases científicas, fez com que a disciplina de História da Educação fosse vista como um espaço de formação, muito mais do que um conjunto de regras morais a serem incorporadas. Logo, as descobertas da pesquisa foram dando possibilidade de novas visões sobre a disciplina de História da Educação para a formação de professores e pedagogos, fazendo com que ela, recentemente, também se tornasse um objeto do interesse dos pesquisadores, não apenas do ponto de vista da pesquisa, mas do ponto de vista da discussão acerca do que ensinar em História da Educação. Sobre este ponto, é relevante retomar Saviani (2005B, p. 26), que faz uma consideração sobre uma perspectiva para a o ensino, no contexto que estamos considerando:

Com efeito, no vigoroso desenvolvimento das pesquisas histórico-educativas nos últimos quinze anos, têm prevalecido as análises específicas caracterizadas por recortes particulares, microscópicos e fragmentários dos objetos de pesquisa histórico-educacional. Sem negar a importância desses estudos para o conhecimento de nossa realidade histórico-social, parece que é de grande relevância a realização de estudos sintéticos que os avanços no campo da pesquisa poderão integrar os programas escolares, viabilizando a sua socialização e, em consequência, a elevação no nível de conhecimento da história da educação brasileira (SAVIANI, 2005B, p. 26).

Não podemos dizer com isso, que uma tendência na pesquisa substituiu a outra, como nas duas fases da Pós-Graduação em Educação. Embora os trabalhos da atualidade estejam em sua maioria pautados nos estudos pós-modernos, tendência que se efetivou após uma série de mudanças mundiais, como a queda do muro de Berlim e União Soviética, representado a decorada do socialismo “real”, temos muitos pesquisadores, na disputa do interior do campo científico, que reconhecem todas as contribuições que as novas fontes e os novos objetos trouxeram à pesquisa, mas defendem e praticam estudos que têm como base o apoio dos contextos gerais, os acontecimentos globais, relacionando-os aos objetos particulares, na tentativa de não perder de vistas as interpretações dialéticas dos acontecimentos. Isso nos lembra, amis uma vez, Bourdieu, em sua análise sobre a hierarquia dos objetos e dos valores do campo:

Em suma, a ciência não opõe um julgamento de valor a outro julgamento de valor, mas *constata* o fato de que a referência a

uma hierarquia de valores está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, na luta da qual essa hierarquia é o objeto de disputa e que se exprime em julgamentos de valor antagônicos (BOURDIEU, 2008. p. 38).

Outro ponto importante a ser observado é a questão do prestígio que envolve a disciplina de História da Educação e a pesquisa em História da Educação. Vimos que no tocante à disciplina, nos seus primeiros anos de vida, nos currículos de Pedagogia, ocupava papel de destaque uma vez que atravessava a formação, compondo vários semestres de estudos. Assim foi até o regime militar e o modelo tecnocrático de ensino e o regime de habilitações, quando começou a perder carga horária e reduziu-se a poucas disciplinas. Sobre este aspecto, Saviani (2005B, p. 20), faz um relato com base em seus estudos e vivência:

É de se ressaltar que das origens do curso até a década de 1960, a história da educação ocupava posição central no currículo desse curso. A formação do pedagogo era fortemente marcada pelos estudos históricos, ainda que tais estudos se centrassem mais na história das doutrinas pedagógicas, ficando em segundo plano a história da educação como fato social, assim como a história da educação brasileira propriamente dita. Essa situação veio a se alterar a partir da década de 1970, em decorrência da aprovação e entrada em vigor, em 1969, do parecer n. 252 do então Conselho Federal de Educação. Como já se assinalou, esse parecer introduziu as habilitações pedagógicas no currículo da pedagogia reduzindo, em consequência, o espaço antes reservado às disciplinas ligadas aos chamados fundamentos da educação. Com isso, os seis a oito semestres antes dedicados à história da educação foram reduzidos para dois ou, no máximo, três semestres.

Desde então, com a entrada de novos conteúdos nos currículos dos cursos de Pedagogia, disciplinas de História da Educação permanecem nos currículos, mas com baixa carga horária, tendo menos prestígio ou reconhecimento por sua condição de formadora do futuro professor. As últimas propostas de reformulações curriculares para a Pedagogia, do ponto de vista das políticas públicas e do ponto de vista dos próprios educadores que pensam e vivenciam os currículos, também foram contribuindo para esta perda, já que escolheram substituir conteúdos por outros, como saída para trazer novos conhecimentos à formação.

Em se tratando da pesquisa, o prestígio para a História da Educação sempre existiu, desde o nascimento dos primeiros grupos organizados de estudos até o seu momento atual, quando ocupa lugar de destaque no interior do campo das pesquisas em educação. Mas, dentro deste campo que estamos afirmando ser um campo científico de prestígio em relação ao que se pesquisa em educação, também temos as disputas internas entre o que é mais e menos prestigioso, quais objetos e temáticas de estudos são mais importantes e valorizadas para este campo, quais referenciais teórico-metodológicos são os mais relevantes do ponto de vista de que a maioria dos integrantes do campo os reconhecem como legítimos, como dissemos antes.

Sob a perspectiva bourdieusiana o que estamos dizendo é o que Bourdieu definiu sobre o que é mais prestigioso e o que está mais obscuro, na hierarquia social dos objetos de pesquisa. À primeira vista, tanto o prestígio maior da pesquisa em relação ao ensino, quanto os objetos, temáticas e referenciais dentro da própria pesquisa, poderiam parecer naturais, mas são fruto das disputas dos campos pela permanência nos mesmos e pelo maior valor dentro dos mesmos.

Seria necessário analisar a forma que assume a divisão, admitida como natural, em domínios nobres ou vulgares, sérios ou fúteis, interessantes ou triviais nos diferentes campos, em diferentes momentos. Certamente se descobriria que o campo dos objetos de pesquisa possíveis tende sempre a organizar-se de acordo com duas dimensões independentes, isto é, segundo o grau de legitimidade e segundo o grau de prestígio no interior dos limites da definição. A oposição entre o prestigioso e o obscuro que pode dizer respeito a domínios dos gêneros, objetos e formas (mais ou menos “teóricos” ou “empíricos” de acordo com as taxonomias reinantes), é o produto da aplicação de critérios dominantes que determina graus de excelência no interior do universo das práticas legítimas. (BOURDIEU, 2008. p. 36)

Precisamos, ainda, fazer uma observação importante sobre o que consideramos até aqui, que é diferenciar os campos do ensino e da pesquisa. Muito embora eles estejam, no momento, relativamente conectados e estabelecendo relações importantes, especialmente da pesquisa para o ensino, as duas esferas exigem práticas diferentes, para objetivos diferentes. Mais uma vez, ao considerarmos isso, estamos nos baseando em Saviani (2005B, p. 26),

que nos ajuda a compreender com clareza as diferenças de atuação nos dois campos:

No que se refere à relação entre pesquisa e ensino, é necessário não perder de vista que se trata de práticas distintas com objetivos também distintos. Como pesquisador da história da educação, meu objetivo é desenvolver a disciplina incursionando no desconhecido para torna-lo conhecido. Já, como professor de história da educação, meu objetivo é desenvolver o aluno possibilitando que, pela história da educação, ele adquira uma compreensão mais clara da realidade educacional em suas múltiplas relações. Portanto, embora se trate de atividades que não devam ser dissociadas. Não cabe subordinar uma à outra. Se, por exemplo, como pesquisador, dedico-me ao estudo do século XIX e, ao ministrar a disciplina história da educação, eu me concentro nesse século, disso decorre uma lacuna na formação dos alunos.

Os estudos de nossos referenciais, que realizamos até aqui, portanto, nos dão boas bases para interpretarmos os dados inéditos que apresentamos a seguir, sobre a disciplina de História da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia e sobre as relações que o campo da pesquisa mantém com o campo do ensino.

## Capítulo 3 – A disciplina de História da Educação no tempo presente, para a formação de pedagogos

O Capítulo 3 apresentará os dados inéditos, sistematizados e analisados, sobre o cenário da Pedagogia no Brasil e, especialmente, no Estado de São Paulo, com enfoque na disciplina de História da Educação, na composição curricular, em suas derivações, no contexto da história recente do curso de Pedagogia.

Inicialmente, apresenta-se uma contextualização da Pedagogia no ensino superior nas primeiras décadas do século XXI, de modo a situar mais adequadamente os dados recentes do curso e da disciplina de História da Educação, na composição curricular. Esta introdução é seguida de uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de licenciados e para a formação continuada, Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, como conjunto das determinações das políticas públicas para a formação nas licenciaturas, que, no caso, aqui, interferem na manutenção da disciplina de História da Educação para a formação de pedagogos, com características próprias deste tempo presente.

Em seguida, apresentamos os seguintes dados:

- Cursos de Pedagogia no Brasil, organizados por regiões e com detalhamento nos números do Estado de São Paulo, de acordo a última atualização de dados do ano de 2016;
- Apresentação e detalhamento da distribuição dos cursos em instituições públicas e privadas, assim como, para as modalidades presencial e EaD;
- Panorama geral da disciplina de História da Educação em todos os currículos dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, analisadas nos aspectos da terminologia em que são encontradas, distribuição de carga horária e quantidade de disciplinas;
- Afunilamento do estudo da disciplina de História da Educação em três currículos do Estado de São Paulo, em duas instituições

públicas, uma federal e outra estadual, e uma instituição privada, com fins lucrativos. As análises são feitas a partir da caracterização das instituições e seus cursos de Pedagogia, assim como de seus Projetos Político-Pedagógicos; das ementas e programas de ensino para a disciplina de História da Educação; dos currículos dos docentes responsáveis pelas disciplinas e; dos programas de Pós-Graduação relacionados à área da disciplina.

Diante desses dados, o caminho de análise segue por duas vias. A primeira é continuar analisando as fontes a partir dos conceitos de *habitus* e de campo (especialmente, campo científico), da teoria sociológica de Bourdieu, como a principal fundamentação, sem deixar de estabelecer relações com as referências de fundamentação dos Capítulos 1 e 2, principalmente com base em Dermeval Saviani, Marisa Bittar e Miriam Warde, sobre a Pedagogia e a História da Educação, no ensino e na pesquisa.

A segunda via se dá por meio de 09 categorias de análise elaboradas especificamente para esta tese, para a sistematização dos dados, de forma que contribuam para evidenciar a História da Educação nos currículos de formação de pedagogos da atualidade. As categorias são descritas brevemente a seguir e aprofundadas ao longo do Capítulo.

**Modelo curricular governamental** – trata-se de uma categoria que analisa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e pedagogos e suas respectivas tendências teóricas e políticas, no contexto do ensino superior brasileiro da atualidade.

**Público x Privado** – é a categoria que auxilia na organização das análises dos cursos de Pedagogia e disciplinas de História da Educação nas suas distribuições em instituições públicas e privadas. Também objetiva estabelecer as relações deste cenário com o contexto da expansão do ensino superior, nos termos de instituições públicas e privadas no Brasil.

**Modalidades de ensino** – categoria, que assim como a categoria “Público x Privado”, tem como objetivo organizar as análises dos cursos de Pedagogia e disciplinas de História da Educação nas suas distribuições entre as modalidades de ensino presencial e a distância. Também objetiva

estabelecer as relações deste cenário com o contexto da expansão do ensino superior, nos termos de instituições que oferecem cursos em uma modalidade ou noutra.

**Regionalidades** – trata-se de uma categoria utilizada para evidenciar o cenário da Pedagogia nas cinco regiões do Brasil, mais Distrito Federal, sendo imprescindível para fins de comparação entre elas. Também, para demonstrar os dados do Estado de São Paulo, cenário dos cursos selecionados para análise mais aprofundada.

**Terminologia** – trata-se da categoria que auxilia na leitura e interpretação dos nomes dados para as disciplinas de História da Educação nos currículos da Pedagogia.

**Quantitativo e tempo** – representa os dados de quantitativo de disciplinas de História da Educação em cada currículo analisado (dos dados gerais do Estado de São Paulo e dos específicos, dos cursos selecionados), assim como a sua distribuição de carga horária, nas composições curriculares.

**Programas** – é a categoria que foi utilizada para a análise dos Projetos Político-Pedagógicos, currículos e planos de ensino para a formação de pedagogos, com o enfoque na disciplina de História da Educação das três instituições selecionadas. Ela tem o objetivo de articular essas fontes específicas permitindo uma observação das relações entre elas, as suas semelhanças e particularidades, as contradições, as permanências e mudanças do campo da História da Educação no contexto do ensino.

**Ensino e pesquisa** – é uma categoria que pretende organizar as análises acerca das relações entre o que se ensina com o que se pesquisa em História da Educação, especificamente nas três instituições selecionadas.

**Perfil docente** – trata-se da categoria que analisa o perfil dos docentes que enviaram os seus planos de ensino de História da Educação para serem analisados, para o estabelecimento de relações entre a formação/atuação profissional e ensino das disciplinas.

### 3.1 O curso de Pedagogia e o ensino superior no Brasil: os primeiros anos do século XXI

As esferas determinantes de um currículo para o ensino superior, especificamente quando falamos da Pedagogia, vão muito além das determinações colocadas por Diretrizes Curriculares. No Brasil, é particular o modo como o ensino superior foi sendo delineado e ofertado e, assim como vimos, também, no curso de Pedagogia. Os primeiros anos do século XXI expressam políticas públicas educacionais para o ensino superior que tiveram suas origens em alguns anos anteriores e foram se concretizando nas últimas décadas, mas, também, ganharam contornos próprios, frutos das disputas educacionais nacionais e internacionais do tempo atual. Em outras palavras, a configuração política-econômica-pedagógica interfere intensamente no modo como os currículos são constituídos.

Um exemplo de como um contexto próprio interfere nos modos de oferta de ensino superior, no caso das licenciaturas, é a demanda por educação de níveis anteriores ao superior. Ou seja, a expansão que vimos ocorrer nas licenciaturas, nos últimos anos, pode ter se dado menos pelo direito ao acesso no ensino superior e mais porque os demais níveis de ensino pediam professores para suprir a expansão da Educação Básica. Atualmente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os cursos de formação docente começam a se preparar para modificar novamente seus currículos tendo em vista que precisarão preparar professores para atuarem nos novos pressupostos para a Educação Básica.

Mas para entender melhor essas relações que envolvem a necessidade de oferta de cursos superiores e de cursos de formação docente, retomamos neste item um breve histórico da expansão do ensino superior nas últimas décadas.

Nunes (2007), constatou que entre 1980 e 2005 houve um crescimento de 145% na expansão do ensino superior, com predominância das instituições privadas. Explicitando em números, em 2005, no Brasil, 231 instituições de

ensino superior eram públicas, enquanto que 1.934 eram privadas. A expansão ocorreu substancialmente depois da promulgação da nova LDBEN de 1996.

A lei promoveu uma mudança no cenário educacional de nível superior brasileiro que, anteriormente à sua promulgação, era estruturado entre instituições universitárias e não universitárias, apenas. Nunes *et. al.* (2003, p. 169), explica que havia seis grupos de instituições, basicamente, após a lei: 1) Universidades; 2) Centros Universitários; 3) Faculdades; 4) Faculdades Isoladas; 5) Centros de Ensino Tecnológico; e 6) se desejar, os Institutos ou Escolas Superiores de Educação”. Atualmente, temos, segundo o Censo de Educação Superior de 2017, entre instituições públicas e privadas as seguintes categorias de instituições de ensino superior: a) Universidades, b) Centros universitários, c) Faculdades, d) Institutos Federais de Educação e e) Centros Federais de Educação Tecnológica.

Smith (2003), explicou que as políticas públicas para o ensino superior a partir de 1995 e início do século XXI ficaram em segundo plano tendo em vista que a prioridade de investimento estava voltada à universalização da educação básica. Desta forma, o crescimento maior, mais uma vez, acabou sendo o do setor privado, que preparava os futuros professores para atender à demanda de crescimento dos níveis anteriores ao superior.

O ensino superior, de acordo com Durham (2005), até a década de 1990, tinha característica predominantemente confessional e sem fins lucrativos, mas mudou radicalmente a partir de então. O cenário educacional superior, no período, configura-se pelo declínio nas vagas públicas e por novas configurações das instituições, tais como, o aumento do percentual de docentes com titulação maior, a exigência da associação entre ensino, pesquisa e extensão (predominantemente em instituições públicas), a necessidade de credenciamento periódico por parte das instituições junto ao Ministério da Educação, a renovação do reconhecimento dos cursos e a participação nos sistemas de avaliações, dentre outras mudanças substanciais.

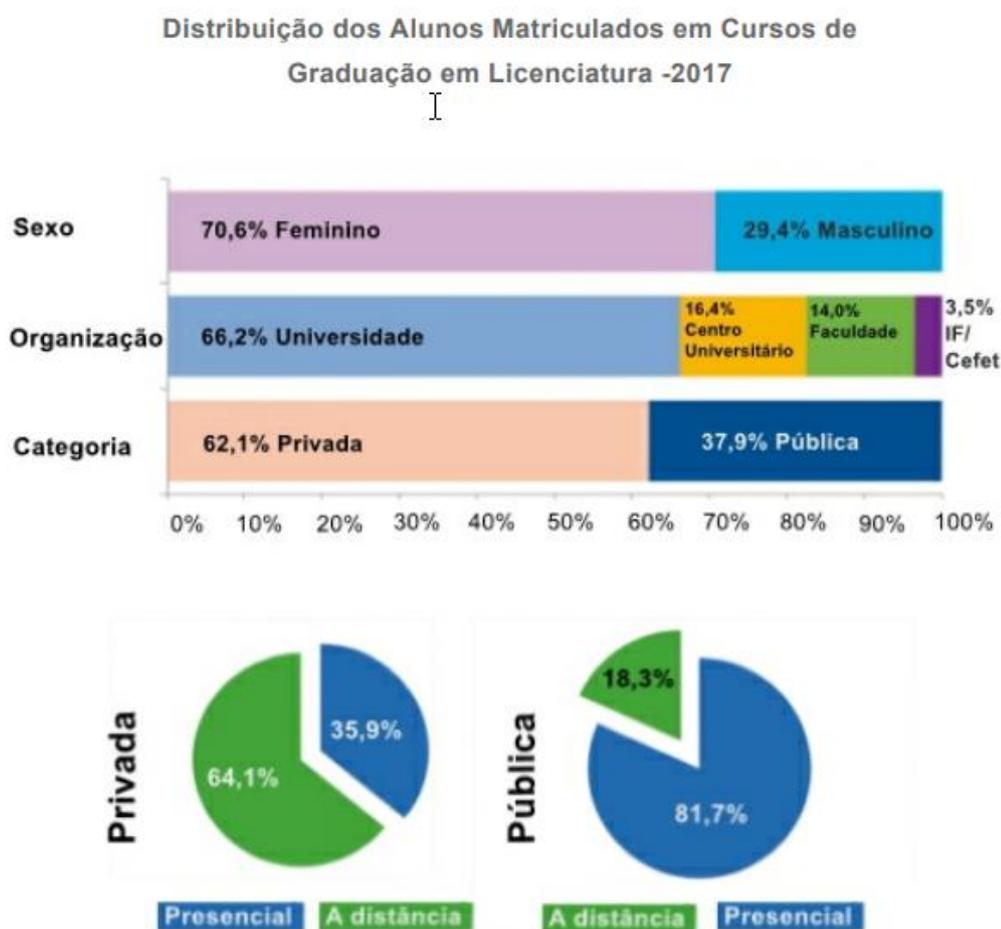
De acordo com o Resumo Técnico da Educação Superior de 2010, no ano de 2001 havia, no Brasil, 183 instituições públicas e 1.208 privadas. Em 2010 o número de instituições públicas subiu para 278, enquanto as

instituições privadas foram para 2.100. Diante desse crescimento, os cursos de educação aparecem com 175 instituições oferecendo cursos de licenciaturas, que representam pouco mais de 21% das matrículas dos cursos de graduação (BRASIL, 2011, p. 34).

Sete anos depois, o Censo da Educação Superior de 2017, mostra que são 296 instituições públicas federais, estaduais e municipais, representando 12,1% das instituições e 2.152 instituições privadas, representando 87,9% das instituições de ensino superior no Brasil (BRASIL, 2018, p. 04). Em sete anos o crescimento de instituições públicas e privadas, respectivamente, foi de 18 novas instituições públicas e 52 instituições privadas. O número de matrículas das instituições públicas representa 24,7% do total, com 2.045.356 matriculados, enquanto as instituições privadas detêm 75,3% do total, com 6.241.307 matriculados (BRASIL, 2018, p. 04).

Ainda segundo o Censo, no Boletim nº 04, os cursos de licenciatura, especificamente, mostram os seguintes resultados mostrados na imagem a seguir:

### Imagem 1: Gráfico de Distribuição dos Alunos Matriculados em Cursos de Graduação em licenciatura em 2017



Fonte:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/boletins/Boletim\\_n04\\_Censo\\_Superior.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/boletins/Boletim_n04_Censo_Superior.pdf) Acesso em: 03 de nov. de 2018.

O Censo de 2017 mostra, ainda, que:

- Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2017, 37,9 estão em instituições públicas e 62,1 estão em IES privadas;
- 70,6% das matrículas em cursos de licenciaturas são do sexo feminino, enquanto 29,4% são do sexo masculino;
- Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial representam 53,2%, enquanto a distância são 46,8% no total de matrículas (BRASIL, 2018, p. 14.)

Muito embora na primeira década dos anos 2000 tenha havido um grande investimento em cursos de formação para professores, por parte das

políticas públicas para as instituições federais, estaduais e municipais, os incentivos ao setor privado superam tal investimento e isso se reflete nos números de matrículas no setor.

Além disso, o crescimento vem acompanhado pelo aumento no número de matrículas em cursos na modalidade a distância, mesmo que esse número não tenha superado os que registram as matrículas na modalidade presencial, no índice geral dos cursos de licenciaturas.

Diante dos últimos acontecimentos no ensino superior e nas licenciaturas no Brasil, o curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta características próprias, mas que mantém relação com este breve cenário retratado. Especialmente, para este trabalho a expansão dos cursos é importante e as questões que envolvem os currículos é especial, pois nos ajudam a compreender como as disciplinas de História da Educação estão compondo os currículos de futuros pedagogos.

### 3.2 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de licenciados

Faremos aqui uma análise geral sobre alguns pontos da Resolução CNE/CP N°2, de 01 de Julho de 2015, que institui as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*” (BRASIL, 2015), assim como fizemos com a sua antecessora, instituída no ano de 2002 e, para a Diretriz do curso de Pedagogia, do ano de 2006, no Capítulo 1. Nosso intuito é verificar os parâmetros mais recentes para os cursos de formação de professores e de pedagogos porque os currículos aos quais tivemos acesso para a pesquisa, em sua grande maioria, já estavam reformulados em atendimento à nova Diretriz.

Por se tratar de um documento bastante recente, não é frequente encontrar análises sobre a nova Diretriz. Tentaremos aqui estabelecer uma articulação entre ela e a temática de pesquisa deste trabalho, considerando as teorias do currículo e modelos curriculares e o percurso histórico do curso de

Pedagogia, com seus elementos de constituição. Procuraremos analisar a Diretriz a partir da categoria de análise “Modelo curricular governamental”, por se tratar de um documento oficial, nacionalmente seguido.

Iniciamos pelo texto das disposições gerais, com o artigo terceiro:

Art. 3º

§ 6º O **projeto de formação** deve ser elaborado e desenvolvido **por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica** [grifos nossos], envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...]

Podemos observar que a Diretriz recomenda uma articulação entre a formação docente e o sistema de Educação Básica, propondo o regime de colaboração para as definições curriculares. Em outras palavras, a recomendação indica que o currículo dos cursos de formação das licenciaturas tenha como prioridade as necessidades encontradas na Educação Básica brasileira, ou seja, formar o professor que atue no contexto da problemática educacional do nível básico.

Ao resgatarmos a história do curso de Pedagogia no Brasil podemos perceber que, de certa forma, esse sempre foi um dos pilares do curso, especialmente, depois que as escolas normais e os cursos de magistério, em nível médio, foram desaparecendo e que a Pedagogia passou a ser praticamente o único curso a formar professores para os primeiros anos da infância e da escolarização. Também relembramos aqui que o princípio de formação do professor, - sobretudo, no período do regime militar, com seu modelo tecnicista de educação e mesmo com as reformas educacionais dos anos de 1990 e a influência forte do neoliberalismo, que tem a educação como mecanismo de preparação para a livre concorrência de mercado e formação de capital humano para atuar na lógica desse mercado - é algo que tem como consequência uma prática que se volta mais ao treinamento do professor, do que à sua formação integral. Há uma preocupação maior com o “como” o professor deve ensinar, mais do que com “o que” ele precisa ensinar. Seu domínio precisa ser maior para o “como” do que para o “o que”, sob um imperativo utilitarista do papel da educação.

Os conteúdos curriculares dos cursos de Pedagogia, por assim dizer, são um tanto confusos, desarticulados uns dos outros e pulverizados, mesmo que organizados sob as premissas tão enfatizadas na contemporaneidade, da interdisciplinaridade. Temos cursos organizados em disciplinas que pouco estabelecem um conjunto ou um “corpo” de conhecimentos que dá fundamento para o futuro professor conseguir articular a tríade de sua atuação fundamental: ensinar *para quem* (considerando o seu contexto), *o que* (de acordo com o projeto educativo de uma sociedade) e *como* (que “costura” os antecessores oferecendo os meios de se atingir objetivos).

Essa constatação vai ao encontro das análises feitas para as Diretrizes de 2002 (formação docente) e 2006 (Pedagogia). Já ressaltavam Saviani (2008A) e Gatti & Barreto (2009), que os currículos baseados nessas Diretrizes eram excessivamente acessórios e simplistas, o que poderia comprometer seriamente a formação de futuros professores.

Essa desarticulação é reflexo de um cenário que, por um lado, depende das políticas públicas, expressas como modelo curricular governamental nos documentos das Diretrizes Curriculares, e, por outro, depende das discussões no âmbito dos pesquisadores da academia e dos professores nas escolas, sem contar as influências internacionais, que vimos neste trabalho e que podem ditar algumas regras também. Essas discussões e as próprias pesquisas sobre a escola e a formação docente, é bom lembrar, também determinam os textos das Diretrizes Curriculares, que são produto da participação de toda uma comunidade envolvida com educação, que se vincula aos governos.

Sendo assim, podemos especificar essa análise anterior, a partir da categoria de “Modelo curricular governamental”, que significa dizer que as Diretrizes são o fruto das políticas públicas educacionais, que são parte de um projeto de sociedade, mas que não deixam de manter as suas relações com outros interessados que são envolvidos nessas políticas, os pesquisadores da educação, os professores em toda uma comunidade educacional. Esse modelo curricular governamental é fruto de particularidades e generalidades que se transformam numa síntese, portanto, num modelo, ainda que, no caso da formação para o pedagogo, num modelo pulverizado e desarticulado.

Conforme os estudos as teorias do currículo, relembramos Sacristán (2000), para identificar na Diretriz que a política curricular está vinculada ao um projeto de sociedade brasileira, exercendo influência sobre os currículos prescritos e formais, para a formação de professores, determinando mínimos de conteúdos e de orientações curriculares para que uma hegemonia cultural seja estabelecida pela via da educação e sob a responsabilidade do Estado.

Ao continuarmos com a análise da Diretriz Curricular de 2015, observamos mais alguns elementos que nos ajudam a compreender melhor essa questão do modelo curricular governamental. O artigo 5º, do Capítulo II, que fala sobre a formação dos profissionais para o magistério na educação básica, a partir de uma Base Comum Nacional, especifica que:

**Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional** [grifos nossos], pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, **que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática** [grifos nossos], e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]

Este artigo expressa objetivos gerais da formação, em consonância com um projeto educativo de nível nacional. Por isso, suas premissas estão elencadas a partir de objetivos gerais, tais como “educação como um processo emancipatório” ou exigência de se considerar a realidade das instituições educativas. O artigo também menciona as relações entre teoria e prática para a *práxis* educativa. Mas o que queremos destacar é a questão da Base Comum Nacional, ou seja, a menção de que a formação de professores precisa considerar uma Base Comum que se traduziria nos sistemas escolares nacionais. O artigo vincula, portanto, a formação de professores, mais uma vez, à necessidade de se formar profissionais que sejam capazes de conhecer e aplicar essa Base Comum.

Podemos falar que se trata de mais um elemento que constitui o que chamamos de modelo curricular governamental, quando ao vincular a formação de professores ao ensino de uma Base Comum Curricular, a Diretriz indica que os conteúdos dessa formação são serão autônomos a cada instituição.

O Capítulo III da Diretriz tem como tema o egresso da formação inicial e continuada. Em seu 7º artigo expressa o seguinte:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, **fundamentado em princípios de** interdisciplinaridade, **contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética** e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

Podemos dizer que encontramos neste artigo um ponto de apoio para a manutenção da disciplina de História da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia. Ainda que não haja menção expressa sobre os conhecimentos históricos para a formação neste artigo, quando observamos a indicação de fundamentação em princípios de “contextualização”, “democratização”, “pertinência e relevância social” e “ética”, e que elas façam parte de uma “pluralidade de conhecimento”, entendemos que a disciplina possa ser grande colaboradora para a construção desse repertório dito na Diretriz. Pode ser, é uma hipótese, que os responsáveis por formular os currículos dos cursos de Pedagogia nas instituições tenham esse mesmo tipo de interpretação para esses e outros artigos similares e escolhem manter a disciplina, como tradição do curso e, apoiados nas orientações curriculares.

Nessa mesma direção, temos uma especificação melhor, no artigo 8º, um pouco mais explícita, para fins de exemplificação do que estamos falando a respeito de parte da contribuição da História da Educação para a formação do pedagogo.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

**I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;** [grifos nossos]

**II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;** [grifos nossos]

[...]

**VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; [grifos nossos]**

[...]

**XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; [grifos nossos]**

[...]

Continuamos a analisar a Diretriz, adentrando mais nos aspectos específicos do currículo, a partir do Capítulo IV, que fala sobre a formação para o magistério da educação básica, em nível superior. O artigo 9º traz uma informação importante a respeito da modalidade de ensino para a formação docente: “*Art. 9. 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural*”. Significa que o entendimento dos formuladores da Diretriz, portanto, representantes do governo, entendem que a formação docente deve acontecer prioritariamente na modalidade presencial. Mas, o que vimos demonstra que o crescimento da formação de professores na modalidade a distância tem sido bastante acelerado, inclusive, por parte da iniciativa governamental em oferecer esse tipo de formação para acabar com o problema da atuação de professores em áreas que eles não possuem a formação específica.

Além disso, ao verificarmos artigo 12º, vemos qual é a indicação dos principais núcleos de formação que um curso precisa considerar

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos

pedagógicos, específicos e interdisciplinares, **os fundamentos da educação** [grifo nosso], para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e **fundamentos da educação** [grifo nosso], didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

**d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;**

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

Este artigo é de fato bastante revelador quanto a especificar uma gama imensa de propósitos que o currículo precisa atender. São tantas coisas sendo consideradas para um curso de formação inicial de docentes, que logo podemos perceber, mais uma vez, a pulverização e generalização de assuntos que precisam ser encaixados no currículo. Parece mais uma proposição para a costura de uma colcha de retalhos, com os mais diferentes tecidos, cores e estampas. É um artigo que expressa uma tentativa de compensação ao introduzir valores tão gerais nesta formação, para atender a uma dívida histórica da não preparação dos brasileiros para uma vida cidadã, tudo isso, ao mesmo tempo, em que o aluno deve ser formado de acordo com os princípios tradicionais do ensino superior, tais como as pesquisas, os seminários, os

trabalhos acadêmicos formais e todo o domínio da teoria e prática da profissão, considerando os mais variados temas que a sociedade exige.

Nos perguntamos se os cursos são capazes de atender a tantos preceitos gerais e específicos desta forma em cursos de graduação e a resposta tende a ser negativa porque diante de tantas diretrizes não se sabe o que acaba sendo a prioridade para um curso de formação de professores que nos faça superar a questão da qualidade de nossa educação básica.

Por último, sobre este artigo 12º, devemos falar sobre o destaque para o núcleo I que demos ao evidenciar os “fundamentos da educação” como componentes necessários à formação dos professores. Historicamente, compreendemos “fundamentos da educação” no contexto dos cursos de formação docente como constituindo disciplinas ou componentes curriculares que tratarão das bases vindas da História, Filosofia e Sociologia da Educação. Portanto, se não há redação na Diretriz que valorize esses conhecimentos como poderia, a indicação de se ter “fundamentos da educação” pode ser o apoio para que os currículos tenham a História da Educação em algum momento da formação inicial de professores. No mesmo artigo, ainda, temos a redação expressa sobre “conhecimento histórico”, que reforça a necessidade de a História da Educação fazer parte dos currículos, juntamente com o restante dos fundamentos da educação.

No Capítulo V da Diretriz, temos as orientações sobre estrutura e currículo para a formação inicial do magistério da educação básica. No artigo 13º encontramos as definições sobre distribuição de carga horária para os conteúdos e atividades que compõem a estrutura e os currículos dos cursos de licenciaturas. Nesta análise, entendemos que seja um artigo importante porque ele demonstra qual deve ser a distribuição de horas para o atendimento ao artigo 12º, que ficou definida com 2.200 horas, do total de 3.200 horas. Mais uma vez, o artigo reforça o conteúdo de “fundamentos da educação” para a formação de professores.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos

estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos **fundamentos da educação** [grifo nosso], formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao compreendemos que as Diretrizes Curriculares de 2015, para a formação de professores, é parte de um projeto que constitui um modelo governamental curricular, para atender as necessidades de formação que deveriam contribuir para a superação dos dilemas educacionais brasileiros, reforçamos, por último nesta análise, alguns aspectos gerais sobre o que falamos anteriormente, em termos de orientações que possam estar relacionadas ao ensino de História da Educação. Esses aspectos são de ordem quantitativa de alguns termos-chave associados que aparecem na Diretriz.

Pesquisamos se os termos “história”, “história da educação” e “processos históricos” faziam parte do documento e descobrimos que não há nenhuma ocorrência de nenhum deles, na redação. Já o termo “histórico” aparece por duas vezes, como "histórico-culturais" e "conhecimento histórico". O termo “fundamentos da educação” é o que possui maior recorrência, com cinco menções e, provavelmente, é nele que os formuladores dos currículos dos cursos de Pedagogia, nas instituições de ensino, mais se apoiam para

manter a disciplina de História da Educação na formação do futuro pedagogo, quando eles precisam se ater às orientações curriculares nacionais.

Gostaríamos, ainda, de trazer mais uma colocação importante sobre as Diretrizes que é sobre como as chamadas competências, que mencionamos no Capítulo 1, estão aparecendo no texto deste documento. Observamos uma única recorrência da palavra “competências” no texto o que nos sugere afirmar que as premissas do currículo por competências estão mais implícitas nas recomendações atuais, enquanto estavam mais explícitas na sua antecessora, do ano de 2002<sup>7</sup>. Isso não quer dizer que a visão do currículo por competências não seja parte da base desta nova Diretriz, mas a sua redação não ficou explicitando isso todo o tempo; o fez de formas indiretas quando utilizou a redação que, por exemplo, enfatizava as necessidades do futuro professor ser capaz de “alguma coisa” ou de desenvolver “tais habilidades”.

Veremos, a partir dos dados que são apresentados posteriormente, como o modelo curricular governamental, expresso pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, Resolução CNE/CP N°2, de 01 de Julho de 2015, vão se materializando nas configurações dos currículos dos cursos de Pedagogia aos quais tivemos acesso.

### 3.3 Caracterização do curso de Pedagogia no ano de 2016: dados do Ministério da Educação

Para compreender o curso de Pedagogia no Brasil, em números, recorreremos às informações disponíveis na página do Ministério da Educação, no sistema e-mec, local virtual *online* para o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC. Os últimos dados sobre os cursos de Pedagogia do Brasil, que estavam disponíveis no mês de novembro de 2018, eram referentes ao ano de 2016 e foi a partir deles que tivemos acesso ao que havia de mais atual.

---

<sup>7</sup> Nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2002, como trouxemos no Capítulo 1, foram 20 ocorrências para a palavra “competências” e para as Diretrizes Curriculares da Pedagogia de 2006, foi uma ocorrência.

A seguir contextualizaremos o cenário destes dados, em números, considerando todo o território nacional, para, posteriormente, compreender o contexto para o Estado de São Paulo. Entendemos, que mesmo que o trabalho tenha como foco apenas algumas instituições do Estado de São Paulo, é importante trazer outros dados gerais para compreensão do que representam as instituições que foram selecionadas para a pesquisa, em âmbito micro e macro na formação de pedagogos, considerando o contexto geral para analisar o particular. Os dados contribuem para parâmetros de comparação quando olhamos situações específicas dentro dos currículos de algumas instituições.

Aqui também aplicaremos três das categorias de análise que elegemos para costurar nossas considerações, que são: "Público x Privado", "Modalidades de ensino" e "Regionalidades".

Começamos as exposições pela Tabela 1, que mostra um quadro geral da quantidade de cursos de Pedagogia no Brasil, no ano de 2016, assim como um filtro por categorias públicos e privados, presenciais e a distância-EaD.

**Tabela 1: Cursos de Pedagogia no Brasil: cenário nacional por modalidade de ensino e por categorias público e privado**

<b>Categoria de Cursos</b>	<b>Total de cursos</b>	<b>Percentual do total de cursos</b>
<b>Total de cursos no Brasil</b>	<b>3513</b>	<b>100%</b>
Cursos públicos presenciais	539	15,3%
Cursos públicos EaD	87	2,5%
<b>Total de cursos públicos</b>	<b>626</b>	-
Cursos privados presenciais	1477	42,0%
Cursos privados EaD	1410	40,1%
<b>Total de cursos privados</b>	<b>2887</b>	-

Em números totais observamos que os cursos presenciais ainda são em maior número, especialmente no setor público. Lembremos que a própria Diretriz Curricular de 2015, para a formação de professores, recomenda que a formação docente seja prioritariamente realizada pela modalidade presencial. Já no setor privado, apesar de termos mais cursos presenciais, os cursos a

distância, praticamente já se equipararam em quantidade, com uma diferença muito pequena. Além disso, pesa-se o fato da quantidade de vagas oferecidas. Possivelmente os cursos EaD já tenham ultrapassado os presenciais em termos de oferta porque para um curso a distância as vagas liberadas pelo Ministério da Educação são superiores às vagas liberadas para cursos presenciais, simplesmente porque funcionam em lógicas, condições e custos diferentes. Essa suposição contraria, portanto, a própria recomendação da Diretriz, que mencionamos acima.

Aqui, portanto, estamos aplicando as nossas categorias para a análise dos dados, “Público x Privado” e “Modalidades de ensino”. Sobre a primeira, para verificarmos, conforme o próprio histórico do ensino superior já indica, que as oportunidades e o investimento para o setor público ficam muito aquém do que consegue atingir o setor privado. A segunda porque, embora os referenciais sugiram a preferência pela modalidade presencial, temos visto mais oportunidades para o crescimento do ensino a distância. Essas oportunidades, se relacionam, ainda, ao setor privado, quem tem investido nesta modalidade, mais do que o setor público. Sendo assim, essas categorias nos acompanharão por toda a leitura das informações.

Para entender melhor o cenário diante do qual estamos, vejamos um exemplo retirado, também, dos dados do e-mec. Filtramos os dados e encontramos a instituição privada com o maior número de vagas autorizadas para o curso de Pedagogia, com autorização para matricular 800 alunos por ano. No curso EaD, também encontramos a instituição com o maior número de vagas autorizadas para matrículas em um ano, na quantidade de 37.520<sup>8</sup>. Não significa que as vagas autorizadas se traduzem em vagas ocupadas, mas podemos compreender o quanto é crescente a oferta de formação a distância, como uma forte tendência que poderá permanecer por muito tempo, e que, nos casos utilizados nos exemplos, temos uma quantidade de quase 47 vezes mais vagas autorizadas para EaD, num curso, em relação ao outro.

---

<sup>8</sup> A instituição sobre a qual registramos esse dado é a mesma instituição privada que escolhemos para pesquisar o currículo de Pedagogia, a qual denominado de “Instituição C”.

Vejam os dados da Tabela 2, que mostram a quantidade de vagas que foram autorizadas pelo Ministério da Educação, no ano de 2016, separadas em público x privado e por modalidades de ensino.

**Tabela 2: Quantidade de vagas autorizadas por categorias público x privada, presencial x EaD**

Cursos	Vagas autorizadas (registro do ano de 2016)		
		Presenc.	EaD
Públicos	13.350	3.050	10.300
		Presenc.	EaD
Privados	416.761	88.259	328.502
		Presenc.	EaD
<b>Totais</b>	<b>430.111</b>	91.309	338.802
		Presenc.	EaD

Os dados mostram que ainda que haja predominância de cursos na modalidade presencial, a oferta de vagas é maior na modalidade EaD, pelas condições em que ela funciona, com infraestrutura diferente de um curso presencial. Desta forma, embora não tenhamos a informação do número real de matrículas em cada modalidade, possivelmente temos mais alunos cursando efetivamente na modalidade a distância do que na modalidade presencial, tanto no setor público quanto no setor privado.

Em seguida, na Tabela 3, a distribuição do curso de Pedagogia pelo Brasil, em regiões, juntamente com a quantidade de municípios que esses cursos atendem. É importante destacar, no entanto, que os municípios atendidos não necessariamente são da mesma região em que se encontram os cursos, primeiro porque alguns desses cursos são ofertados a distância e mantêm polos em diferentes localidades e, segundo, porque mesmo que os cursos sejam presenciais, podem estar localizados em regiões de divisas regionais/estaduais, abarcando municípios dessas diferentes localidades.

Aqui, aplicamos a categoria de análise a qual chamamos de “Regionalidades”, porque para analisar os dados, filtramos as informações por regiões brasileiras, de modo que conseguimos estabelecer uma análise

comparativa entre elas. A categoria mantém relação com as demais que estamos utilizando aqui porque os dados das regiões são filtrados novamente, para comparação entre os setores público e privado, nas modalidades presencial e EaD. Fazemos esse refinamento mais adiante, pois agora apresentamos alguns dados mais gerais, por regionalidade.

**Tabela 3: Cursos de Pedagogia: quantidade de cursos por região e atendimento por municípios**

<b>Região</b>	<b>Cursos de Pedagogia</b>	<b>Municípios atendidos pelos cursos de Pedagogia</b>
Centro-Oeste	348 (10%)	216
Distrito Federal	99 (3%)	34
Nordeste	908 (26%)	681
Norte	435 (12%)	256
Sudeste	1218 (35%)	803
Sul	505 (14%)	701
<b>Brasil</b>	<b>3513 (100%)</b>	<b>2657</b>

A região Sudeste possui a maior concentração de cursos de Pedagogia, atendendo, também, um maior número de municípios. Em segundo lugar em quantidade de cursos encontra-se a região Nordeste, mas ela atende menos municípios que a região Sul, por exemplo, que se encontra em terceiro lugar no número de cursos. As regiões Norte, Centro-oeste e o Distrito Federal, respectivamente, possuem menor número de cursos de Pedagogia e de atendimento a municípios.

Em se tratando da região que mais oferece cursos de Pedagogia, a região Sudeste, com seus quatro Estados, apresenta a seguinte distribuição de cursos e atendimento a municípios, conforme mostra a Tabela 4:

**Tabela 4: Cursos de Pedagogia: quantidade de cursos por Estado da região Sudeste e atendimento por municípios**

<b>Região Sudeste: Estados</b>	<b>Cursos de Pedagogia</b>	<b>Municípios atendidos pelos cursos de Pedagogia</b>
São Paulo	606 (50%)	357
Rio de Janeiro	222 (18%)	71
Espírito Santo	109 (9%)	56
Minas Gerais	281 (23%)	319
<b>Sudeste</b>	<b>1218</b>	<b>803</b>

Ao observarmos a quantidade de cursos em cada Estado notamos que a somatória dos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, totaliza 612 cursos, o que é praticamente o número que consta apenas no Estado de São Paulo, com 606 cursos ativos. Desta forma, na região Sudeste encontramos 50% dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. Esses cursos atendem a 357 municípios.

Entretanto, o Estado de Minas Gerais é o Estado que atende a um número de municípios maior do que a própria quantidade de cursos do Estado. Comparando este Estado com o de São Paulo, observamos que com a metade da quantidade de cursos de São Paulo, Minas Gerais atende praticamente o mesmo número de municípios que ele. Sua abrangência, portanto, é muito mais significativa.

Passaremos, agora, a um refinamento dos mesmos dados anteriores, demonstrado pela Tabela 5. Veremos como está a distribuição da quantidade de cursos por regiões e de seu percentual representativo, separados pelas categorias público x privado e modalidades presencial e a distância. A leitura da tabela deve ser feita na posição vertical, para comparar as informações entre as regiões.

**Tabela 5: Quantitativo de cursos de Pedagogia, por região, com detalhamento de instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e EaD**

<b>Região</b>	<b>Públicos Totais</b>	<b>Públicos Presenc.</b>	<b>Públicos EaD</b>	<b>Privados Totais</b>	<b>Privados Presenc.</b>	<b>Privados EaD</b>
<b>Centro-Oeste</b>	73 (11,7%)	64 (11,9%)	9 (10,3%)	275 (9,5%)	114 (7,7%)	161 (11,4%)
<b>Distrito Federal</b>	4 (0,6%)	3 (0,6%)	1 (1,1%)	95 (3,3%)	43 (2,9%)	52 (3,7%)
<b>Nordeste</b>	229 (36,6%)	204 (37,8%)	25 (28,7%)	679 (23,5%)	257 (17,4%)	422 (29,9%)
<b>Norte</b>	111 (17,7%)	103 (19,1%)	8 (9,2%)	324 (11,2%)	85 (5,8%)	239 (17,0%)
<b>Sudeste</b>	132 (21,1%)	103 (19,1%)	29 (33,3%)	1086 (37,6%)	764 (51,7%)	322 (22,8%)
<b>Sul</b>	77 (12,3%)	62 (11,5%)	15 (17,2%)	428 (14,8%)	214 (14,5%)	214 (15,2%)
<b>Brasil</b>	<b>626 (100%)</b>	<b>539 (100%)</b>	<b>87 (100%)</b>	<b>2887 (100%)</b>	<b>1477 (100%)</b>	<b>1410 (100%)</b>

O primeiro destaque para a tabela acima refere-se à quantidade de cursos públicos e seu percentual, distribuído por regiões. Observamos que a concentração maior está na região Nordeste, representando 36,6% do total, seguida da Região Sudeste, com 21,1% dos cursos. As regiões Norte, Sul, Centro-Oeste e o Distrito Federal, apresentam o restante da sequência, com os percentuais representativos respectivamente de 17,7%, 12,3%, 11,7% e 0,6%.

Podemos verificar, também, os totais dos cursos públicos distribuídos em duas modalidades de ensino, presencial e a distância. Quanto aos cursos presenciais, estão mais concentrados, também, na região Nordeste, com o percentual de 37,8% dos cursos. As regiões Norte e Sudeste empatam, com o percentual de 19,1% cada uma. O Centro-Oeste e Sul também, praticamente, empatam, com os percentuais de 11,9% e 11,5%, respectivamente. Por fim, está o Distrito Federal, com 0,6% de representação de cursos públicos presenciais.

Sobre os cursos públicos na modalidade EaD, temos a maior concentração percentual na região Sudeste, com 33,3%, seguida da região Nordeste com 28,7%. A região Sul acumula 17,2% dos cursos, enquanto a região Centro-Oeste e Norte, têm, respectivamente, 10,3% e 9,2% dos cursos. Finalmente, temos o Distrito Federal, com 1,1% dos cursos.

Além da leitura dos dados comparando os cursos públicos nas modalidades presencial e a distância, podemos, também, observá-los na leitura horizontal, comparando as modalidades entre si, dentro de cada região, olhando para a quantidade dos cursos. Sendo assim, na sequência apresentada na Tabela 5, temos a região Centro-Oeste, com 64 cursos presenciais e 09 cursos a distância.

O Distrito Federal possui 3 cursos presenciais e 1 curso EaD. No Nordeste são 204 cursos presenciais e 25 cursos a distância. Na região Norte temos 103 cursos presenciais e 08 cursos a distância. Na região Sudeste a distribuição fica com 103 cursos presenciais e 29 cursos EaD e, finalmente, na região Sul são 62 cursos presenciais e 15 cursos a distância.

Passamos agora a ler os dados dos cursos privados totais e distribuídos por modalidades presencial e EaD. Do total de cursos temos maior concentração na região Sudeste, com 37,6% dos cursos. A região Nordeste aparece em segundo lugar, com 23,5% dos cursos. Em seguida, temos a região Sul, com 14,8% e a região Norte com 11,2% dos cursos. Finalmente, estão as regiões Centro-Oeste e o Distrito Federal, com 9,5% e 3,3%, respectivamente.

Olhando para a distribuição desses cursos privados, por modalidades de ensino presencial e EaD, verificamos que a região Sudeste está com 51,7% dos cursos presenciais, que representam mais da metade de cursos presenciais privados de todo o país. A região Nordeste está em segundo lugar com 17,4 dos cursos presenciais e a região Sul em terceiro lugar, com 14,5% dos cursos. Por sua vez, as regiões Centro-Oeste e Norte ocupam a quarta e a quinta posição, com 7,7% e 5,8% dos cursos presenciais. Finalmente, vem o Distrito Federal com o percentual de 2,9%.

A leitura dos dados dos cursos privados, na modalidade EaD, nos indica que a região Nordeste, mais uma vez, ocupa a primeira posição com o percentual de 29,9% dos cursos. É acompanhada pela região Sudeste em segundo lugar, com 22,8% e pela região Norte com 17%. As regiões Sul, Centro-Oeste e o Distrito Federal, na sequência, estão representadas, respectivamente, por 15,2%, 11,4% e 3,6% dos cursos privados na modalidade a distância.

Assim como fizemos com os cursos públicos, fazemos agora com os cursos privados, comparando as quantidades de cursos presenciais e EaD, em cada uma das regiões.

Pela ordem da tabela temos a região Centro-Oeste com 114 cursos presenciais e 161 cursos a distância. No Distrito Federal temos 43 cursos presenciais e 52 cursos EaD. A região Nordeste possui 257 cursos presenciais e 422 cursos a distância. Na região Norte são 85 cursos presenciais e 239 cursos a distância. Finalmente, no Sudeste são 764 cursos presenciais e 322 cursos a distância e na região Sul há um empate com 214 cursos para cada modalidade.

A Tabela 6 a seguir traz os mesmos tipos de dados da anterior, só que agora com o enfoque nos estados da região Sudeste, que é o cenário em que se encontra o estado de São Paulo, no qual encontram-se os três cursos que selecionamos para a pesquisa mais aprofundada, mais adiante.

**Tabela 6: Quantitativo de cursos de Pedagogia, por Estado da região Sudeste, com detalhamento de instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e EaD**

Região	Públicos Totais	Públicos Presenc.	Públicos EaD	Privados Totais	Privados Presenc.	Privados EaD
São Paulo	45 (34,1%)	33 (32,0%)	12 (41,4%)	561 (51,7%)	454 (59,4%)	107 (33,2%)
Rio de Janeiro	27 (20,5%)	23 (22,3%)	4 (13,8%)	195 (18,0%)	116 (15,2%)	79 (24,5%)
Espírito Santo	7 (5,3%)	5 (4,9%)	2 (6,9%)	102 (9,4%)	56 (7,3%)	46 (14,3%)
Minas Gerais	53 (40,2%)	42 (40,8%)	11 (37,9%)	228 (21,0%)	138 (18,1%)	90 (28,0%)
<b>Sudeste</b>	<b>132</b>	<b>103</b>	<b>29</b>	<b>1086</b>	<b>764</b>	<b>322</b>

Na região Sudeste o Estado de Minas Gerais possui a maioria percentual de cursos de Pedagogia públicos, com o índice de 40,2% dos cursos. Em seguida temos o Estado de São Paulo, em segundo lugar, com 34,1% dos cursos públicos. Em terceiro e quarto lugares estão os Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo com, respectivamente, 20,5% e 5,3% dos cursos públicos.

Desses totais de cursos públicos por Estado, conseguimos verificar a distribuição deles em modalidades, presencial e EaD. Dos cursos presenciais o Estado de Minas é o que possui mais cursos, com 40,8% e o de São Paulo, em segundo lugar, com 32%. Os Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, na sequência, representam 22,3% e 4,9% do percentual de cursos para a região Sudeste.

Sobre os cursos públicos a distância da região Sudeste, temos o Estado de São Paulo com o maior percentual, de 41,4%. Em segundo lugar está o Estado de Minas Gerais com 37,9% dos cursos. Em terceiro e quarto lugares estão os Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, com, respectivamente, 13,8% e 6,9% dos cursos.

Olhando nesse momento para os cursos privados totais, por estados, verificamos que o estado de São Paulo possui mais da metade dos cursos de

toda a região Sudeste, com 51,7% do total. Minas Gerais e Rio de Janeiro possuem percentuais próximos, com 21% e 18%, respectivamente. Finalmente, o Estado do Espírito Santo possui 9,4% dos cursos.

A distribuição dos cursos privados nas modalidades de ensino presencial e EaD estão como o descrito a seguir.

Dos cursos presenciais privados temos a maior concentração da região Sudeste no Estado de São Paulo, com 59,4%. O percentual restante está distribuído, respectivamente, nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, com 18,1%; 15,2% e 7,3%. Já em relação aos cursos privados da modalidade EaD também é o Estado de São Paulo que possui o maior percentual de curso, com 33,2% deles. Minas, novamente em segundo lugar, com 28%. Por fim, Rio de Janeiro representa 24,5% dos cursos e Espírito Santo representa 14,3% deles.

Ao avaliarmos os dados individualmente, em cada Estado, podemos entender a distribuição de cursos presenciais e a distância, públicos e privados, em cada um deles, a partir da quantidade de cursos nas modalidades de ensino.

A respeito dos cursos públicos, seguindo a ordem dos dados na tabela, o Estado de São Paulo possui 33 cursos presenciais e 12 cursos EaD. O Estado do Rio de Janeiro tem 23 cursos presenciais e 4 cursos a distância. O estado do Espírito Santo possui 5 cursos presenciais e 2 cursos EaD.

A respeito dos cursos privados, o Estado de São Paulo possui 454 cursos na modalidade presencial e 107 na modalidade EaD. O Estado do Rio de Janeiro tem 116 cursos presenciais e 79 cursos a distância. O Espírito Santo está com 56 cursos presenciais e 46 cursos EaD. Finalmente, Minas Gerais possui 138 cursos presenciais e 90 cursos a distância.

Tendo caracterizado os cursos de Pedagogia do Brasil, enfocando a região Sudeste e, especialmente, o Estado de São Paulo, passaremos a analisar alguns dados sobre disciplinas de História da Educação que compõem os currículos desses cursos ativos.

### 3.4 As disciplinas de História da Educação dos currículos dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo

A seguir, apresentamos um mapeamento quantitativo das disciplinas de História da Educação, em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. Os dados são das instituições encontradas como ativas na página do Ministério da Educação (e-mec) até o ano de 2016, cuja coleta foi feita em novembro de 2018. Os mesmos filtros de cursos públicos e privados, nas modalidades presenciais e EaD que utilizamos para o curso de Pedagogia, anteriormente, serão mantidos, para a compreensão de como as disciplinas compõem os currículos nesses cenários.

Neste item aplicaremos cinco das categorias de análise para a leitura dos dados. São elas: “Público x Privado”, “Modalidades de Ensino”, “Terminologia”, “Quantitativo e Tempo” e “Ensino e Pesquisa”. Sendo assim, seguem os registros do que encontramos.

Dos 3.513 registros de cursos de Pedagogia ativos, encontrados em todo o Brasil, 606 cursos constam da listagem do Estado de São Paulo, ou seja, 16, 25% do total de cursos no país. Desse número, 45 cursos encontram-se em instituições públicas (8% no Estado) e 561 estão em instituições privadas (92% no Estado).

Para descobrir se a disciplina de História da Educação constava dos currículos desses 606 cursos, buscamos a informação no que havia disponível nas páginas eletrônicas das instituições, procurando em curso por curso. Encontramos 360 currículos disponíveis, dos 606 da listagem no MEC. Portanto, 246 currículos não estavam disponibilizados na Internet<sup>9</sup>. Sendo assim, trabalhamos com os 360 registros, dos quais 30 deles eram de instituições públicas e 330 de instituições privadas.

A seguir, na Tabela 7 apresentamos uma visão geral dos cursos que possuem disciplinas de História da Educação e da quantidade dessas disciplinas encontradas nesses cursos, organizados em instituições públicas e

---

<sup>9</sup> Motivos: páginas fora do ar, cursos não encontrados nas páginas das instituições e currículos não disponibilizados nas informações dos cursos.

privadas e em cursos das modalidades presenciais e EaD. Encontramos disciplinas de História da Educação em todos os currículos os quais tivemos acesso e a variação de quantidade delas, em cada currículo, vai de *uma* a *três* disciplinas.

**Tabela 7: Quantidade de disciplinas de História da Educação nos currículos de Pedagogia do Estado de São Paulo<sup>10</sup>**

Cursos	Uma disciplina	Duas disciplinas	Três disciplinas	Total de cursos/ Total de disciplinas	Cursos/disciplinas presenciais e EaD.	
					Presencial	EaD
<b>Públicos</b>	12 cursos	14 cursos	04 cursos	30 cursos	<b>Presencial</b>	<b>EaD</b>
	12 disciplinas	28 disciplinas	12 disciplinas	52 disciplinas	21 cursos 38 disciplinas	09 cursos 14 disciplinas
<b>Privados</b>	252 cursos	74 cursos	04 Cursos	330 cursos	<b>Presencial</b>	<b>EaD</b>
	252 disciplinas	148 disciplinas	12 disciplinas	412 disciplinas	263 cursos 335 disciplinas	67 cursos 77 disciplinas
<b>Totais</b>	<b>264 cursos</b>	<b>88 cursos</b>	<b>08 cursos</b>	<b>360 cursos</b>	<b>Presencial</b>	<b>EaD</b>
	<b>264 disciplinas</b>	<b>176 disciplinas</b>	<b>24 disciplinas</b>	<b>464 disciplinas</b>	<b>284 cursos</b> <b>373 disciplinas</b>	<b>76 cursos</b> <b>91 disciplinas</b>

<sup>10</sup> A leitura da Tabela 7 na posição horizontal mostra o detalhamento das disciplinas em instituições públicas, separadamente das instituições privadas. A leitura na posição vertical permite a comparação dos dados entre elas, em cada categoria.

A partir destes dados podemos interpretá-los a partir das categorias de análise “Público X Privado” e “Modalidades de Ensino”, ao mesmo tempo. Elas são utilizadas da mesma forma que o foram anteriormente, quando analisamos os dados gerais do curso de Pedagogia.

Sendo assim, ao observarmos as instituições públicas, percebemos que o número de cursos com *uma* e com *duas* disciplinas é equilibrado, sendo 12 e 14 cursos, mas o número cai drasticamente para os cursos que possuem *três* disciplinas relacionadas à História da Educação, sendo apenas em 04 instituições. Observamos, ainda, que a maioria dos cursos das instituições públicas se encontram na modalidade presencial, com 21 cursos e 38 disciplinas, enquanto a modalidade EaD possui apenas 09 cursos e 14 disciplinas.

Em relação ao cenário das instituições privadas, podemos observar que o número de cursos com apenas *uma* disciplina relacionada à História da Educação é bastante superior aos cursos com *duas* disciplinas, 252 com apenas *uma* disciplina e 74 com *duas* disciplinas, mais do que três vezes maior. O número de cursos com *três* disciplinas é baixíssimo, apenas 04.

Quando olhamos os currículos das instituições privadas, observamos, também, que a maioria mantém uma carga horária total mínima (3.200 horas), recomendada por Diretrizes Curriculares Nacionais, porque isso barateia o custo do curso, sem deixar de atender ao mínimo exigido para a formação. Isso pode fazer com que os currículos sejam enxutos para caber todos os conteúdos recomendados. Sendo assim, nesses currículos há a presença da História da Educação, mas com carga horária reduzida, seja em *apenas* uma disciplina ou, quando muito, *duas*. Além disso, ainda que as instituições públicas tenham que respeitar seus orçamentos, o princípio que rege a formulação dos currículos não é o custo do curso, mas a preocupação maior com a qualidade do ensino oferecido.

Assim como nas instituições públicas, nas privadas a maioria dos cursos e disciplinas também estão na modalidade presencial, para o Estado de São Paulo, com 263 cursos e 335 disciplinas presenciais e 67 cursos e 77 disciplinas EaD.

Notamos, ainda, que se nos cursos públicos as disciplinas que ocorrem na modalidade presencial são pouco mais que o dobro das que ocorrem na modalidade EaD, nos cursos privados o número de disciplinas presenciais quadruplica em relação àquelas que ocorrem na modalidade EaD. Essa constatação a partir dos dados nos mostra que, embora a modalidade EaD esteja em constante crescimento para o ensino superior em geral, no curso e Pedagogia em particular, tanto no setor público, mas especialmente no privado, o ensino presencial predomina, portanto as disciplinas de História da Educação ocorrem predominantemente de forma presencial.

Sendo assim, sobre a categoria “Público x Privado” aplicada às disciplinas de História da Educação, nos cursos de Pedagogia, temos a predominância de disciplinas ocorrendo no setor privado. Para a categoria “Modalidades de Ensino” temos a predominância de disciplinas ocorrendo na modalidade presencial, tanto no setor público, quanto no privado, no Estado de São Paulo.

A seguir, podemos ver com mais detalhes, algumas das características específicas das disciplinas de História da Educação na composição curricular das instituições públicas e privadas, com os dados das Tabelas 8 e 9. Ao observarmos as nomenclaturas ou terminologias dadas para as disciplinas, temos pistas para entender um pouco da sua origem e natureza, considerando o que verificamos no histórico da História da Educação, nos currículos da Pedagogia do passado. A partir das Tabelas podemos aplicar a categoria de “Terminologia” e, mais uma vez, “Público x Privado” e “Modalidades de Ensino”.

**Tabela 8: Quantitativo de disciplinas por nomenclaturas nos cursos de Pedagogia de instituições públicas do Estado de São Paulo**

Nomes das disciplinas nas instituições públicas	Quantidade de disciplinas por nome		
		Pres.	EaD
História da Educação	12	08	04
História da Educação I	14	10	04
História da Educação II	14	10	04
História da Educação III	04		
História da Educação Brasileira	02		
História das ideias pedagógicas	02		
Contexto Histórico Social em Educação I	01		
Contexto Histórico Social em Educação II	01		
História da Educação Antiga e Medieval	01		
História da Educação Moderna e Contemporânea	01		
<b>Total</b>	<b>52</b>		

Podemos observar que para a categoria de “Terminologia” podemos dizer que a mais utilizada nos cursos de Pedagogia de instituições públicas para as disciplinas ainda é a que mantém o nome mais tradicional de “História da Educação” e quando há mais de uma disciplina no mesmo curso é bastante comum utilizar os algarismos Romanos para enumerá-las, identificando como “História da Educação I”, “História da Educação II” e “História da Educação III”. Para disciplinas únicas nomeadas “História da Educação” temos 12 recorrências nos cursos em que conseguimos acessar as matrizes curriculares. Já para disciplinas “História da Educação I” e “História da Educação II” temos

14 disciplinas com cada identificação. Mas ao observarmos a disciplina de “História da Educação III” o número cai bastante, para apenas 4 disciplinas.

Para essas disciplinas com maior recorrência de terminologia fizemos o mapeamento de quantas delas são oferecidas na modalidade presencial e quantas na modalidade a distância. Em disciplinas de “História da Educação”, 8 delas são oferecidas na modalidade presencial e 4 na modalidade EaD. Para disciplinas de “História da Educação I” “História da Educação II” são 10 disciplinas na modalidade presencial e 4 na EaD, respectivamente. Assim como constatamos com os dados da Tabela 7, aqui vemos a predominância de disciplinas presenciais, nos cursos que são públicos.

Disciplinas com outras terminologias diferentes estão em número menor e, em geral, estão indicando em seus nomes alguma especificidade, como, por exemplo, “História da Educação Brasileira” ou “História da Educação Antiga e Medieval”.

Da mesma forma que fizemos com as disciplinas dos cursos públicos, fizemos com as disciplinas das instituições privadas, na Tabela 9 a seguir.

**Tabela 9: Quantitativo de disciplinas por nomenclaturas nos cursos de Pedagogia de instituições privadas do Estado de São Paulo**

Nomes das disciplinas nas instituições privadas	Quantidade de disciplinas por nome		
		Pres.	EaD
História da Educação	220	177	43
História da Educação I	47	42	05
História da Educação II	47	42	05
História da Educação III	02	02	-
História da Educação Brasileira	25	22	03
Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação	06		
Fundamentos Sociais, Históricos e Filosóficos da Educação	03		
História da Educação no Brasil	03		
Educação pública no Brasil: contexto e contradições	02		
Fundamentos da educação: concepções teóricas da educação	02		
Fundamentos da Educação: desafios da escola brasileira	02		
Fundamentos da Educação: Abordagem Histórica	02		
Fundamentos Históricos da Educação	02		
História da Educação e da Pedagogia	02		
História da Educação: Geral e Brasileira	02		
História do pensamento pedagógico	02		
História Geral da Educação	02		
Introdução aos Estudos da Educação: enfoque histórico, filosófico e sociológico	02		

História do pensamento pedagógico brasileiro	02
Pedagogia, História e Sociedade	02
Antropologia e História da Educação	01
Aspectos Históricos da Educação	01
Bases Específicas I - História da Educação	01
Bases Históricas e Filosóficas da Educação I	01
Bases Históricas e Filosóficas da Educação II	01
Conhecimentos Históricos da Educação I	01
Conhecimentos Históricos da Educação II	01
Educação Brasileira no Século XXI	01
Elementos da História da Educação	01
Filosofia e História da Educação	01
Fundamentos Antropológicos, Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	01
Fundamentos da Educação	01
Fundamentos da Educação: História da Educação no Brasil	01
Fundamentos da Educação: História Geral da Educação	01
Fundamentos da Pedagogia e História da Educação	01
Fundamentos Filosóficos e Históricos	01
Fundamentos histórico-filosóficos da Educação	01
Fundamentos Históricos da Educação Brasileira	01
Fundamentos históricos e filosóficos da educação I	01
Fundamentos históricos e filosóficos da educação II	01
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	01
Fundamentos Sócio, Histórico e Filosóficos da Educação	01
História da Educação A	01
História da Educação B	01
História da Educação e Direitos da Criança	01
História da Educação e Teorias Pedagógicas	01
História da Pedagogia	01
História das ideias pedagógicas	01

História e Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia	01
História Geral e da Educação	01
História Social da Escola	01
História Social da Infância	01
Prática Pedagógica I - História da Pedagogia e Campos de Intervenção	01
Sociologia, História e Filosofia da Educação	01
Unidade Educacional - Contexto Histórico, Filosófico e Sociológico da Educação	01
<b>Total</b>	<b>412</b>

Neste cenário temos 220 disciplinas com a terminologia “História da Educação”, dos quais 177 são ofertadas em cursos presenciais e 43 em cursos a distância. Para “História da Educação I” e “História da Educação II” são 47 disciplinas para cada terminologia, sendo 42 de cada ofertadas presencialmente e 5 de cada ofertadas a distância. Apenas 2 disciplinas de “História da Educação III” são ofertadas e acontecem na modalidade presencial. Reforçamos, portanto, que as disciplinas de História da Educação, no estado de São Paulo, são oferecidas predominantemente na modalidade presencial.

Um número considerável de disciplinas com a terminologia de “História da Educação Brasileira” é encontrado em cursos de Pedagogia privados, sendo dos 25 totais, 22 encontradas na modalidade presencial e 3 na modalidade EaD. A disciplina com essa terminologia nos mostra um dado importante que identifica que outros conteúdos de história da educação que não sejam referentes ao Brasil podem não fazer parte dos currículos ou que eles estão diluídos em outras disciplinas não específicas para a área. Para se ter certeza seria necessário analisar todos os currículos, mas a terminologia já nos dá as pistas para dizer que esse conteúdo mais geral da História da Educação pode ter sido suprimido, exceto em currículos que, por exemplo, possam ser compostos por um cenário de duas disciplinas, uma “História da Educação” e outra “História da Educação Brasileira”.

Para demais terminologias da disciplina temos uma variedade grande. Observamos que em alguns deles há uma fusão de áreas numa mesma disciplina, tais como "Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação", "Antropologia e História da Educação", "Filosofia e História da Educação", "História da Educação e Teorias Pedagógicas", "Unidade Educacional - Contexto Histórico, Filosófico e Sociológico da Educação" e "Fundamentos Antropológicos, Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação".

Outras disciplinas indicam a terminologia "Fundamentos" que funciona como uma espécie de adjetivo para a disciplina, como um valor que ela possui para os fundamentos da formação do pedagogo. Exemplos dessas disciplinas são: "Fundamentos da educação: concepções teóricas da educação", "Fundamentos da Educação: desafios da escola brasileira", "Fundamentos da Educação: Abordagem Histórica", "História e Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia" e "Fundamentos Históricos da Educação".

Outras terminologias, assim como nas instituições públicas, também indicam alguma especificidade de conteúdo já na forma de nomeação, tais como "História do pensamento pedagógico brasileiro", "Educação Brasileira no Século XXI", "História das ideias pedagógicas", "História da Educação e Direitos da Criança", "História Social da Escola" e "História Social da Infância".

Nas Tabelas 10 e 11 podemos observar as cargas horárias das disciplinas de História da Educação nas instituições públicas e privadas, com o que é mais e menos recorrente. Para estes dados aplicamos a categoria de análise "Quantitativo e tempo". Esta categoria nos permite, por um lado, identificar como a carga horária tem sido distribuída para as disciplinas – o tempo em horas que compõem os currículos e, por outro, a frequência com que cada distribuição ocorre – quantidade de cursos. Além disso, essa categoria também estabelece relação com a categoria "Público x Privado" porque estamos olhando a distribuição de carga horária separadamente, nos currículos das instituições públicas e privadas.

**Tabela 10: Carga horária das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das instituições públicas do Estado de São Paulo**

<b>Carga Horária</b>	<b>Quantidade de Disciplinas</b>
30 horas	01
40 horas	04
60 horas	15
68 horas	01
72 horas	02
75 horas	06
80 horas	17
102 horas	1
Sem carga horária	5
<b>Total</b>	<b>52 disciplinas</b>

É importante ressaltar que das 52 disciplinas totais, 5 delas não continham informação de carga horária nos currículos acessados. Percebemos que a carga horária varia bastante em cada currículo, num intervalo de 30 horas a 102 horas, mas com uma concentração maior de disciplinas com 80 horas e 60 horas, respectivamente com 17 e 15 disciplinas. Em outras palavras, para a categoria de “Quantitativo e Tempo”, em termos de quantitativo de disciplinas e carga horária/tempo distribuído para elas dentro dos currículos, temos maior concentração com cargas horárias de 60 e 80 horas.

Na Tabela 11 podemos observar a carga horária das disciplinas de História da Educação nas instituições privadas, com o que é mais e menos recorrente.

**Tabela 11: Carga horária das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Estado de São Paulo**

<b>Carga Horária</b>	<b>Quantidade de Disciplinas</b>
30 horas	04
34 horas	05
35 horas	01
40 horas	36
42 horas	02
45 horas	06
50 horas	03
56 horas	02
60 horas	116
66 horas	13
68 horas	05
70 horas	01
72 horas	21
80 horas	94
84 horas	06
90 horas	07
100 horas	01
120 horas	04
160 horas	01
Sem carga horária	84
<b>Total</b>	<b>412</b>

Percebemos que a carga horária das disciplinas, nas instituições privadas, também varia bastante, num intervalo de 30 horas a 160 horas, mas com uma concentração disparada de disciplinas com 60 horas, somando 116 disciplinas. Em seguida, a recorrência maior está nas disciplinas com 80 horas e 40 horas, respectivamente com 94 e 36 disciplinas. É importante ressaltar que das 412 disciplinas das instituições privadas, 84 delas não continham

informação de carga horária nos currículos acessados. Em outras palavras, para a categoria de “Quantitativo e Tempo”, em termos de quantitativo de disciplinas e carga horária/tempo distribuído para elas dentro dos currículos, temos maior concentração com cargas horárias de 60 e 80 e 40 horas.

Sobre a carga horária e mesmo sobre a quantidade de disciplinas de História da Educação que encontramos nos cursos públicos e privados de Pedagogia, com destaque para os menores espaços da disciplina nas instituições privadas, relembramos Libâneo e Pimenta (2011), quando os mesmos constataram a fragmentação dos currículos após a incorporação das habilitações para a formação de pedagogos, fragmentação essa que tornava os currículos meios para uma formação tecnicista e sem bases epistemológicas suficientes. Quando pensamos nos currículos atuais compreendemos que a herança dos currículos do período militar ainda é bastante presente, não apenas no modo de organização dos currículos, mas, também, nas escolhas dos conteúdos que devem compor a formação.

Se naquela época o objetivo era formar capital humano para o trabalho, na expansão da escolarização básica, hoje, sob novas vestes, o viés da formação para competências, assume esse papel de formar os futuros professores para serem capazes de formar as novas gerações, competitivas para o mercado de trabalho; portanto, a formação técnica ainda é bastante presente nas concepções formais do currículo, mesmo quando encontramos as teorias críticas e pós-críticas nas formulações das matrizes dos cursos. Ou seja, podemos verificar as lutas e contradições do campo curricular nos currículos dos cursos de Pedagogia, que ora tendem a seguir um viés tecnicista e utilitarista, ora procuram incorporar (e, também, manter), conteúdos que buscam a emancipação humana e a politização do professor.

### 3.5 Três cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo: características das instituições

Passaremos de agora em diante, analisar as disciplinas de História da Educação presentes em três instituições do Estado de São Paulo, sobre as

quais tivemos acesso aos currículos e Projetos Político-Pedagógicos. Como anunciamos, duas delas são públicas, uma federal e outra estadual e a outra é privada, com unidades espalhadas por todo o Brasil. Para iniciarmos a exposição dos dados, começamos com a caracterização geral das instituições e dos cursos, trazendo informações dos seus históricos e características gerais atuais.

As Universidades A e B, públicas, nasceram no regime militar, já na configuração de habilitações, com seus currículos também diferenciados em relação à quantidade de disciplinas de História da Educação e Fundamentos da Educação. Ou seja, embora sejam instituições de tradição e excelência na formação de Pedagogos, os currículos de formação já nasceram com o dilema de formar o pedagogo em várias especialidades.

A Instituição C, privada, não começou com o ensino superior, mas com escolas preparatórias e redes de educação básica. Ela entra no setor de ensino superior apenas no início dos anos 2000, já com os currículos sofrendo modificações a partir de novas determinações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, em seguida, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em 2002, em que as tendências de diminuir mais ainda a carga horária de disciplinas de Fundamentos da Educação, para inclusão de outros conteúdos, se efetivavam.

Por último, gostaríamos de informar que utilizaremos como análise a categoria “Ensino e Pesquisa” para a leitura dos dados que se referem aos cursos de Pós-Graduação das instituições, tentando entender se eles podem nos dar as primeiras pistas da relação existente entre o ensino da disciplina de História da Educação e a pesquisa da área, no campo da Pós-Graduação.

### 3.5.1 Caracterização da Universidade A e do seu curso de Pedagogia

A **Universidade A** é uma instituição Federal, localizada no interior do Estado de São Paulo, cuja inauguração se deu no ano de 1970, com os cursos de Licenciatura em Ciências e Bacharelado em Engenharia de Materiais. Atualmente, conta com aproximadamente 10 mil alunos, que estão espalhados

pelos seus quatro Campus, no Estado de São Paulo. Oferta vários cursos de Graduação e programas de Pós-Graduação.

Conforme pode ser observado na Tabela 12, filtramos as informações apenas para cursos que estabelecem maior relação com o curso de Pedagogia, à medida em que as aulas da Graduação e Pós-Graduação provavelmente contam com o apoio de departamentos dessas áreas. Optamos por apresentar desta forma porque a exposição de todos os cursos tornaria o texto extenso desnecessariamente.

**Tabela 12: Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação oferecidos pela Universidade A**

<b>Graduação</b>	<b>Programas de Pós-Graduação</b>
<b>47 cursos totais (considerando que alguns deles são oferecidos no bacharelado e na licenciatura), dos quais 10 foram destacados abaixo</b>	<b>47 linhas de pesquisa, das quais 8 foram destacados abaixo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Sociais</li> <li>• Educação Especial</li> <li>• Educação Física</li> <li>• Educação Musical</li> <li>• Geografia</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Física</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Química</li> <li>• Pedagogia</li> <li>• Psicologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia Social</li> <li>• Ciência Política</li> <li>• Educação</li> <li>• Educação Especial</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Profissional em Educação</li> <li>• Psicologia</li> <li>• Sociologia</li> </ul>

Ao observarmos especialmente as áreas de Pró-Graduação da Universidade A vemos que seus cursos oferecem muitas possibilidades de apoio aos cursos de graduação, pois possivelmente os professores que atuam nas duas instâncias devem ser os mesmos e acabam por compartilhar com a graduação os conhecimentos adquiridos com as pesquisas da Pós-Graduação. Desta forma, utilizamos aqui a categoria de análise “Ensino e Pesquisa” para identificar que o curso de Pedagogia da instituição estabelece relações diretas com a Pós-Graduação. Provavelmente isso acontece com maior intensidade entre o curso e a pesquisa na área de educação, mas as demais áreas de pesquisa também são apoio para a formação de pedagogos tendo em vista que os professores de outros departamentos e áreas atuam como docentes na graduação em Pedagogia.

Especialmente sobre a Pós-Graduação em História da Educação da instituição, entendemos que suas pesquisas colaboram com o ensino nas disciplinas da graduação, mesmo que os objetivos do ensino e da pesquisa sejam distintos. Os alunos têm maior acesso às pesquisas, participam de grupos de estudos e iniciação científica, eventos sediados na instituição e têm acesso a algum material que seja produto das investigações que a universidade realiza.

Nesta instituição, o curso de Pedagogia nasceu como Licenciatura Plena no ano de 1971, com a Habilitação em Orientação Educacional e, logo em seguida, no ano de 1972, passou a oferecer, também, a Habilitação em Administração Escolar. No ano de 1983 ofereceu, por duas vezes, uma habilitação complementar em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, que passou a ser obrigatória no ano de 1989. Em 1988, criou-se, também, a habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau, que, inicialmente era complementar. Após a promulgação de nova lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no ano de 1996, as expressões primeiro e segundo graus foram substituídas por Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que em 2002, após uma reformulação curricular, as habilitações obrigatórias eram: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e as Habilitações em

Orientação Educacional e Administração Escolar é que passaram a ser complementares (e opcionais).

Pouco tempo depois, no ano de 2004, uma nova reformulação curricular foi colocada em funcionamento, seguindo as discussões que ocorriam sobre uma proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que previa a extinção das habilitações e propunha um currículo único para a formação do Pedagogo. O curso de Pedagogia passou a formar pedagogos para atuarem na docência para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, gestão escolar (administração e supervisão), orientação educacional e coordenação pedagógica de escolas.

Até o ano de 2008 o curso era oferecido no período diurno, mas com a entrada da universidade no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), passou a ser oferecido para duas turmas, uma no período noturno e outra no período matutino. Essa mudança também refletiu no tempo de duração do curso, que passou a ser de 10 semestres e não mais 8 semestres, e na própria matriz curricular, enfatizando as seguintes áreas de formação: docência dos anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil e Jovens e Adultos; Gestão Educacional como coordenadores pedagógicos, administradores, supervisores e orientadores educacionais.

Este histórico caracteriza o percurso do curso de Pedagogia da modalidade presencial. Entretanto, a universidade também oferta a graduação na modalidade a Distância. Este curso foi oferecido pelo Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, do governo Federal, abrindo 6 vestibulares entre 2008 e 2013, para pedagogos com perfil de docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, de Educação de Jovens e Adultos, além da Gestão Educacional, com enfoque para Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Educacional e Coordenação Pedagógica. Durante esse período, o curso foi oferecido em 8 semestres, sofrendo apenas poucos ajustes de currículo em processos de reconhecimento de curso.

É importante lembrar que, para esse trabalho, analisamos o currículo do curso presencial, ressaltando que nas duas modalidades há o mesmo número

de disciplinas de História da Educação, com características bem parecidas. Também porque na dissertação de mestrado que defendi no ano de 2012, as disciplinas da modalidade EaD já foram objeto de estudos.

### 3.5.2 Caracterização da Universidade B e do seu curso de Pedagogia

A Universidade B, uma instituição Estadual, foi oficialmente fundada no ano de 1966, colocando em funcionamento os Institutos de Biologia, Matemática, Física e Química e das Faculdades de Engenharia, Tecnologia de Alimentos, Ciências e Enfermagem, e os Colégios Técnicos.

Atualmente são 6 Campi, que oferecem cursos técnicos, cursos de graduação e pós-graduação. Conforme mostra a Tabela 13, destacamos apenas os cursos que poderiam estabelecer alguma relação com o curso de Pedagogia, por compartilharem atividades entre seus departamentos, seguindo a mesma lógica a qual utilizamos para a Universidade A:

**Tabela 13: Cursos técnicos, de graduação e pós-graduação da Universidade B**

Graduação	Pós-Graduação
<p><b>50 cursos, dos quais 13 estão destacados abaixo</b></p>	<p><b>70 linhas de Doutorado</b>  <b>73 linhas de Mestrado</b>  <b>12 linhas de Mestrado Profissional</b>  <b>Destacamos os seguintes:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Dança</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Educação Física</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Filosofia</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Física</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Geografia</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em História</li> <li>• Licenciatura e Bacharelado em Química</li> <li>• Licenciatura em Letras - Português</li> <li>• Licenciatura Integrada Química/Física</li> </ul>	<p><i>Doutorado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia Social; Ciência Política; Ciências Sociais; Filosofia; História; Relações Internacionais; Sociologia; Geografia; Educação.</li> </ul> <p><i>Mestrado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação; Antropologia Social; Ciência Política; Filosofia; História; Sociologia; Geografia; Política Científica e Tecnológica.</li> </ul> <p><i>Mestrado Profissional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Escolar; Ensino de História.</li> </ul>

Da mesma forma com que acontece na Universidade A, aqui na Universidade B encontramos bastante apoio para a graduação, nos cursos de Pós-Graduação, que trazem seus resultados de pesquisa para o ambiente dos alunos que estão em sua formação inicial. A instituição também possui a linha de pesquisa em História da Educação e Fundamentos da Educação, refletindo resultados para o ensino de História da Educação, nas disciplinas do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia desta instituição foi fundado no ano de 1974, para formar especialistas em educação. As duas Habilitações oferecidas eram Orientação Educacional e Administração Escolar e Supervisão Escola. Apenas dois anos depois é que passou a oferecer, também, a Habilitação para o Magistério de Primeiro e Segundo Graus (Escola Norma) e, ainda, para a docência Universitária. Oficialmente, em 1977, o curso oferecia as Habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau, das quais era preciso a conclusão de no mínimo uma delas e no máximo duas. A obrigatoriedade da habilitação para as séries iniciais só veio no ano de 1992.

No ano de 2008, após a publicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em 2006, houve uma reformulação curricular, que determinou um tempo de duração de 4 anos para turmas do período integral e 5 anos para turmas do período noturno. Além disso, mais algumas reformulações foram consolidadas no ano de 2015, vigorando até o momento, que auxiliaram a compor um currículo de formação para o magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, na gestão pedagógica e educacional, além da qualificação para atuação em instituições não-escolares e não formais. A instituição mantém o curso apenas na modalidade presencial.

### 3.5.3 Caracterização da Instituição C e do seu curso de Pedagogia

A Instituição C não é propriamente uma instituição de Ensino Superior, mas uma empresa que administra negócios educacionais no Brasil, dentre eles, marcas de instituições privadas de ensino superior. Se trata de uma empresa detentora da maior rede de ensino superior do país, com instituições espalhadas pelo Brasil inteiro. Essas características são marcadas por um histórico diferente, que começou com um curso pré-vestibular, no Estado de Minas Gerais, no ano de 1966. No ano de 1972, o negócio se amplia para o oferecimento de educação nos níveis de primeiro e segundo graus.

Na década de 1980 o Grupo Educacional estabeleceu uma parceria com uma construtora, que mantinha obras em dois países, oferecendo educação para cerca de mil alunos brasileiros, que se encontravam naquelas regiões.

Os anos da década de 1990 foram anos de expansão, quando a marca optou por se tornar uma rede de Educação Básica, atingindo cerca de 106 escolas associadas. No final da década surge uma Fundação do grupo, responsável por projetos que incluíam redes privadas e públicas de educação.

O ensino superior chega ao grupo no início dos anos 2000, com a criação da primeira Faculdade, quando estabeleceu uma parceria com uma Instituição americana, para a implantação de uma metodologia diferenciada. A parceria durou até o ano de 2005. Dois anos depois, em 2007, o Grupo resolve que a empresa passaria a ser uma empresa de Capital Aberto, incluída na BM & F Bovespa, quando, também, passa a ter outro nome. Inicia-se uma fase de grande expansão.

No ano de 2009, recebeu um aporte financeiro importante de um dos maiores fundos de *private equity* do mundo, que após a negociação, passou a compartilhar o controle Companhia com os sócios fundadores. No ano seguinte, fez a maior aquisição de educação superior do Brasil, quando comprou uma empresa, com um conjunto de marcas, que oferecia cursos de graduação e pós-graduação. Nos anos de 2011, 2012 e 2013 realiza novas compras de uma série de instituições de ensino superior, espalhadas pelo Brasil, quando em 2014 se tornou a maior empresa de educação do mundo, em termos de valor de mercado e número de alunos, o que fez dela a 17ª maior empresa da Bovespa.

No ano de 2016, outra empresa de educação aceita uma oferta de fusão, mas no ano seguinte o negócio não foi concretizado porque o CADE, Conselho Administrativo de Defesa Econômica, do Governo Federal, barrou a fusão, especialmente baseado no pressuposto de ameaça à concorrência para o setor.

Em 2018, entretanto, a empresa consegue aprovação e realiza a fusão com outra empresa, detentora do maior negócio em educação básica, com

escolas, cursos pré-vestibulares, cursos de idiomas, sistemas de ensino e livros, além de editoras.

São cerca de 1 milhão de alunos matriculados nas marcas da empresa. No curso de Pedagogia há por volta de 110 mil alunos, em torno de 10 mil nas suas unidades presenciais e 100 mil nas marcas que atendem a modalidade de EaD.

Os cursos oferecidos pela instituição que mantem alguma relação com o curso de Pedagogia, por compartilhar disciplinas, podem ser observados na Tabela 14, a seguir:

**Tabela 14: Cursos de Graduação e Pós-Graduação oferecidos pela Instituição C**

<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação (não há diferenciação entre <i>Strictu Sensu</i> e <i>Latu Sensu</i>, nas páginas da companhia)</b>
<b>79 cursos, dos quais destacamos 7 deles</b>	<b>145 cursos, dos quais destacamos 8 deles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura em História</li> <li>• Letras - licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas</li> <li>• Licenciatura em Geografia</li> <li>• Licenciatura em Sociologia</li> <li>• Licenciatura em Química</li> <li>• Licenciatura em Matemática</li> <li>• Licenciatura em Ciências Biológicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência do Ensino Superior</li> <li>• Educação Especial</li> <li>• Gestão Educacional: Metodologias do Ensino Superior</li> <li>• Novas Competências Docentes</li> <li>• Especialização em Educação a Distância</li> <li>• Especialização em Educação Especial Inclusiva</li> <li>• Especialização em História Social</li> <li>• Especialização em Metodologias para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Oficinas Pedagógicas</li> </ul>

Na Instituição C não temos pesquisa na Pós-Graduação, mas apenas cursos de Especialização e MBA. A maioria desses cursos são na modalidade a distância ou aos finais de semana, nas unidades. Os cursos de graduação

pouco recebem alguma colaboração ou interferência desses cursos de Pós-Graduação, até mesmo porque, a maioria dos alunos da graduação também estão fazendo o curso de Pedagogia na modalidade a distância.

As características desta instituição não permitem o mapeamento do histórico do curso de Pedagogia, porque seria necessário recorrer ao histórico de marca por marca, em unidade regional por unidade regional, já que cada uma teve sua origem em momentos diferentes. Após a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que apresenta as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas e de Formação Docente, a empresa optou por elaborar um único currículo para as suas licenciaturas, independentemente da modalidade em que eram oferecidas, se presencial ou a distância. Desta forma, desse marco em diante, as modalidades fazem suas adaptações para o funcionamento dos cursos, mas utilizam exatamente as mesmas matrizes curriculares em todos os cursos de licenciaturas, conseqüentemente, na Pedagogia.

Há um núcleo comum curricular para todos os cursos superiores da companhia, ou seja, parte da formação é compartilhada entre todos os cursos, independente das áreas. Para as licenciaturas, há também um núcleo pedagógico em que disciplinas são compartilhadas entre todas elas. Por fim, cada licenciatura tem, também, o seu currículo básico, em atendimento à formação específica para cada área.

O profissional formado na instituição tem como foco o que consta em seu Projeto Político-Pedagógico:

#### PERFIL DO EGRESSO

O curso de Pedagogia do Centro Universitário Anhanguera de São Paulo - Unidade Vila Mariana se compromete a estruturar e atender um perfil profissional com sólida formação geral e humanística, capacidade de análise, domínio dos conceitos de sua área aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica de forma a atender ao mercado de trabalho.

#### ÁREA DE ATUAÇÃO

A definição de área de atuação possui o intuito de facilitar a apuração das competências e habilidades necessárias para o bom desempenho profissional e não deve ser confundida com

local de trabalho. Tornar precisas as áreas de atuação do curso permitem selecionar as competências e habilidades necessárias para um profissional especialista na área escolhida, porém generalista e abrangente.

Analisaremos a seguir os Projetos Político-Pedagógicos das instituições, para compreendermos melhor a configuração dos cursos de Pedagogia e das disciplinas de História da Educação dos quais fazem parte.

### 3.6 Projetos Político-Pedagógicos, Matrizes Curriculares e as disciplinas de História da Educação dos cursos das instituições analisadas: o que e como se pretende ensinar?

Neste item exploraremos os documentos dos cursos de Pedagogia aos quais tivemos acesso. Iniciaremos por uma análise geral sobre algumas das informações que constam nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, que nos interessa saber para avaliar as disciplinas de História da Educação dos currículos. Em seguida, passaremos para as matrizes curriculares e, finalmente, para as informações das ementas das disciplinas.

Voltaremos a algumas das nossas categorias de análise para a leitura dos dados, quais sejam: "Modelo curricular governamental", "Público x Privado", "Modalidades de ensino", "Terminologia", "Quantitativo e tempo", "Programas" e "Ensino e pesquisa".

#### 3.6.1 Análise geral dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia

No curso de Pedagogia oferecido na modalidade presencial da Universidade A, num período de duração de 5 anos, há duas disciplinas de História da Educação, I e II, terminologia comumente utilizada pelos cursos de Pedagogia no Brasil. O curso passou por reformulação curricular no ano de 2017, para oferecimento a partir do ano de 2018, em atendimento à Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial da educação em nível superior. Isso significa, que embora a universidade possua a sua autonomia para elaboração de seus

currículos, ela também está atendendo ao que chamamos de modelo curricular governamental, porque considera as Diretrizes Curriculares instituídas em 2015.

O mesmo projeto abrange as turmas diurna e noturna e as disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Educação, no eixo de formação em Fundamentos da Educação: Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação. Neste eixo, as disciplinas são caracterizadas da seguinte forma:

Historicamente a Educação, em todas as sociedades que conhecemos, sempre esteve impregnada pelas marcas de sua época. Foi assim na Grécia da Antiguidade Clássica, com os Sofistas e com a teoria que moldou a Educação aos princípios teológicos e mantenedores da ordem feudal. E é assim no Capitalismo, com as diversas correntes teóricas interpretando, cada qual a seu modo, a sociedade vigente, seja no sentido de mantê-la ou de transformá-la. Em síntese, os determinantes socioeconômicos e políticos sempre estiveram presentes no fenômeno educativo, de tal forma que não nos é possível compreendê-lo dissociado do contexto histórico de cada época. Logo, compreender a Educação hoje, nos marcos da sociedade capitalista contemporânea, pressupõe o conhecimento de áreas que lhe dão suporte teórico explicativo: a História e a Filosofia.

Assim, é necessário considerarmos o fato de que tais áreas do conhecimento fundamentem a Educação, na medida em que são capazes de explicar a totalidade em questão. Em outros termos: concebe-se a Educação como um produto social e não como um fenômeno isolado do contexto societário que o plasma. Considera-se a Educação não apenas como os Processos de Ensino e Aprendizagem, os quais são desenvolvidos nas salas de aula, mas também como um Processo de Estruturação tanto da cognoscibilidade, como da afetividade, da ética e da moral.

A atual sociedade capitalista está alterando a forma de organizar, distribuir e consumir a riqueza material resultante das inovações tecnológicas. Tal configuração de sociedade tem no conhecimento científico um poderoso instrumento de transformação das relações que os homens estabelecem entre si e com a Natureza, como forma de garantir a sua existência material e espiritual. Concomitantemente a esse processo, a Educação também vem, paulatinamente, sofrendo mudanças. A concepção de escola produzida pela Revolução Industrial já não guarda consonância com as novas exigências de desenvolvimento das forças produtivas, impulsionadas pela microeletrônica, microbiologia e energia nuclear. Cabe-nos refletir sobre a concepção de educação para esta época, de modo que o Pedagogo tenha acesso a subsídios teóricos que lhe permitam estruturar a sua formação nas três dimensões que devem ser organicamente relacionadas: a Docência, a Pesquisa e a Gestão.

Por conseguinte, o novo educador, pelo imperativo dessa conjuntura, deve estar alicerçado numa sólida formação profissional que leve em consideração as áreas de conhecimento capazes de explicar essas transformações socioeconômicas. Mais do que em outras épocas históricas, a Filosofia e a História assumem um papel fundamental enquanto pressupostos teóricos da Educação. É necessário o concurso desses pressupostos para construir uma concepção de Educação que dê conta de responder aos desafios impostos pelas complexas e contraditórias estruturas engendradas no âmago da formação societária atual. Torna-se pertinente uma postura que não absolutize nem a prática e nem a teoria, mas que investigue as problemáticas históricas educacionais oriundas das relações estabelecidas entre as dimensões do simbólico e do material.

A área de Fundamentos da Educação torna-se central para o processo formativo do Pedagogo em decorrência das seguintes considerações:

- a) Fornece o suporte teórico para a compreensão da Educação enquanto fenômeno social;
- b) Garante o primado do humanismo no contexto de uma sociedade tecnológica;
- c) Forma o (a) educador (a) como intelectual orgânico do seu tempo (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE A, 2017, p. 22-23).

Ao observarmos a descrição do eixo de fundamentos da educação percebemos nele a influência vinda da pesquisa. Essa influência se dá no modo de interpretar a história da educação, ou nas bases epistemológicas que são evidenciadas nas entrelinhas do texto para esta visão. Estas bases estão mais apoiadas no modelo epistemológico que tem como objetivo interpretar os fatos históricos a partir das relações entre geral e particular, contexto político, econômico e social, que vêm mais na linha do materialismo histórico-dialético. Vemos pouca interferência de uma interpretação que se aproxima mais das pesquisas pós-modernas, pelo menos nesse trecho que destacamos do documento. Isso não significa por si só que o ensino funcione na perspectiva dialética, mas que no documento principal, que é o Projeto Político-Pedagógico, é a concepção anunciada para as disciplinas de História da Educação.

No curso de Pedagogia da Universidade B, oferecido na modalidade presencial, consta em Projeto Pedagógico, do catálogo disponibilizado no ano de 2018 - até então ainda não reformulado em atendimento à Resolução Nº 2,

de 1º de Julho de 2015 - há o oferecimento de três disciplinas de História da Educação, I, II e III, para duas turmas, integral e noturna, cursos esses com duração de oferta de 5 anos e 4 anos, respectivamente. Vemos aqui que a instituição adota, também, uma terminologia bastante comum para nomear as disciplinas. Elas compõem o chamado “Núcleo Comum” de formação que determinam o currículo que passou pela última reformulação no ano de 2008, em atendimento à Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na licenciatura.

Verificamos, portanto, que a instituição não aderiu ao modelo curricular governamental determinado pela Diretriz de 2015, para formação docente, mas o fez quando reformulou o currículo a partir da Diretriz de 2006, para a Pedagogia.

Após esse período, o currículo do curso sofreu mais algumas alterações em disciplinas, sem afetar as disciplinas de História da Educação, das quais a última alteração feita e registrada em projeto do curso foi em 2014

para atender a Deliberação CEE-SP No 111/2012, que *“fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual”*, alterada pela deliberação CEE-SP No 126/2014, foi realizado um novo processo de discussão e de proposição de alterações visando contemplar os elementos que requeriam as novas deliberações (PROJETO PROLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CATÁLOGO 2018, 2017, p. 22).

No curso de Pedagogia oferecido nas modalidades presencial e EaD da Instituição C, que tem duração de 4 anos, há apenas uma disciplina, chamada de História da Educação, terminologia comumente utilizada pelos cursos de Pedagogia no Brasil. O curso passou por reformulação curricular no ano de 2016, em atendimento à Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial da educação em nível superior. Ou seja, ela está atendendo ao modelo curricular governamental,

porque considera as Diretrizes Curriculares instituídas em 2015 para a composição curricular do curso.

No seu Projeto Político-Pedagógico, temos as seguintes indicações relacionadas ao que consideramos como fundamentos da Educação:

#### DISCIPLINAS DE FUNDAMENTOS

Uma disciplina de fundamentos é, como se anuncia, elaborada para abranger as competências e conteúdos que estabelecem as relações de base e subsidiam a posterior imersão em conteúdos de cunho profissional. São alicerces que consolidam a estrutura conceitual necessária para o aluno progredir, englobando conteúdos fundamentais que se interligam aos eixos de formação.

Por meio de conteúdos que orientam a construção do conhecimento, proporcionam ao aluno conhecer e aprender conceitos e contextos para que ele seja capaz de desenvolver as competências profissionalizantes. Uma boa fundamentação conceitual e contextualizada facilitará a aprendizagem dos conteúdos profissionalizantes.

Uma disciplina de fundamentos é, portanto, a base estruturante para que as disciplinas profissionalizantes possam oportunizar o desenvolvimento das competências exigidas durante o exercício profissional (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO C, 2017, p. 30).

Ainda sobre a composição curricular e os ciclos que o curso de Pedagogia da instituição prevê, o projeto indica:

#### CICLO BÁSICO DE FORMAÇÃO

O Ciclo Básico de formação do Pedagogo está estruturado com as disciplinas de conhecimentos que dão base para a área da educação e as disciplinas do núcleo pedagógico, compondo uma sólida formação para o profissional do magistério da Educação Básica e do Gestor Educacional.

A estrutura do ciclo básico do curso de Pedagogia busca promover uma formação que contemple:

- Os fundamentos da educação – história, psicologia, sociologia e filosofia – que são base para a compreensão da educação de forma crítica e contextualizada.
- Os conhecimentos gerais contribuindo para a formação ética, estética, humanista e sustentável dos profissionais.
- Os conhecimentos pedagógicos e técnicos nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, para uma atuação investigativa e de gestão da sala de aula para a identificação, intervenção e implementação de soluções

que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva diversa e inclusiva.

Ainda na presente proposta curricular, os conteúdos caracterizadores básicos relacionados à formação dos profissionais do curso de Pedagogia contemplam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, como está estabelecido pelo perfil do egresso (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO C, 2017, p. 42).

Para o ciclo profissionalizante, o projeto do curso indica dois eixos, a docência e a gestão e a disciplina de História da Educação é indicada como base para a docência.

Ao analisarmos os trechos destacados do Projeto Político-Pedagógico do curso, não encontramos informações sobre bases epistemológicas para os fundamentos da educação. A redação é mais geral e se aproxima mais do que os modelos governamentais, expressos pelas Diretrizes Curriculares, sugerem para a formação de professores e pedagogos, com um significado mais amplo.

Em relação às Universidades A e B, públicas, cujos projetos analisados são apenas para cursos presenciais, vemos que a Instituição C, privada, se diferencia por ser a que tem apenas uma disciplina de História da Educação, que é oferecida para as modalidades presencial e a distância.

### 3.6.2 Análise geral das Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e análise específica das suas disciplinas de História da Educação

A seguir, reproduzimos a Matriz Curricular atual do curso de Pedagogia da Universidade A, da modalidade presencial, do período matutino:

## Imagem 2: Matriz Curricular da Universidade A

PERFIL	COD.	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS				
				T	P	PCC	E	TOTAL
1º	17131-0	Filosofia da Educação I	DEd	4				4
	17133-6	História da Educação I	DEd	4				4
	17138-7	Sociologia Sociedade e Educação	DEd	4				4
	17142-5	Metodologia da Pesquisa Científica	DEd	4				4
	45021-9	Didáticas e Educação das Relações Étnicas Raciais	DTPP	2		2		4
<b>Subtotal do período</b>				<b>18</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>20</b>

2º	17132-8	Filosofia da Educação II	DEd	4				4
	17134-4	História da Educação II	DEd	4				4
	17139-5	Relações Sociais e Processo Educacional	DEd	4				4
	45001-4	Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo	DTPP	4				4
	45004-9	Práticas Sociais e Processos Educativos	DTPP	2		2		4

3º	17140-9	Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil	DEd	4				4
	17146-8	Educação e Desenvolvimento Psicossocial	DEd	4				4
	45006-5	Didática: Ensino e Aprendizagem	DTPP	2		2		4
	45007-3	Escola e Currículo	DTPP	4				4

		Optativa	DEd/DTPP	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>18</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>20</b>
4º	17147-6	Educação, Processos Grupais e Subjetividade	DEd	4				4
	17148-4 Alteração	Fundamentos da Administração Escolar	DEd	4				4
	45005-7	Alfabetização e Letramento: conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	45003-0	Educação Infantil: A criança, a infância e as instituições	DTPP	4				4
	20103-0	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	DPsi	3		1		4
<b>Subtotal do período</b>				<b>17</b>		<b>3</b>	<b>0</b>	<b>20</b>

5º	20100-6	Introdução a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Y BPsi	2				2
	45008-1	Língua Portuguesa: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	Novo Código	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa	DTPP	2		2	6	10
	17150-6 Alteração	Planejamento e Administração das Escolas Públicas de Educação Básica	DEd	4		2		6
	17141-7	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	DEd	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>14</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>26</b>
6º	45010-3	Matemática: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	Novo Código	Estágio Supervisionado em Administração Educacional - Ensino Fundamental e Ensino Médio	DEd	4		2	3	9
	45002-2	Corpo e Movimento	DTPP	2		2		4
		Optativa	DEd/DTPP	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>12</b>		<b>6</b>	<b>3</b>	<b>21</b>

7º	45011-1	Ciências: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	45015-4	Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil	DTPP	4				4
	Novo Código	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil	DTPP	2		2	5	9
		Optativa	DEd/DTPP	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>12</b>		<b>4</b>	<b>5</b>	<b>21</b>

8º	17121-2	Trabalho de Conclusão de Curso I	DEd/DTPP	4				4
	Novo Código	Estágio Supervisionado em Administração Escolar - Educação Infantil	DEd	4		2	3	9
	45019-7	Formação de Professores	DTPP	4				4
		Optativa	DEd/DTPP	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>16</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>21</b>
9º	17117-4	Coordenação Pedagógica	DEd	4				4
	45012-0	História e Geografia: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	45017-0	Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	DTPP	4				4
	Novo Código	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos	DTPP	2		2	5	9
<b>Subtotal do período</b>				<b>12</b>		<b>4</b>	<b>5</b>	<b>21</b>

10°	45020-0	Trabalho de Conclusão de Curso II	DTPP	4				4
	45013-8	Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DTPP	4				4
	Novo Código	Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamenta Regular	DTPP	2		2	5	9
		Optativa	DEd/DTPP	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>14</b>		<b>2</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
<b>Subtotal de Créditos do Curso</b>				<b>151</b>	<b>0</b>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>211</b>
<b>Subtotal de Horas do Curso</b>				<b>2265</b>	<b>0</b>	<b>495</b>	<b>405</b>	<b>3165</b>
Ao longo do Curso	Atividades Científico-culturais (Total em horas)							100
	Atividades Teórico-práticas (Total em horas)							100
<b>Total Geral de Carga Horária do Curso</b>								<b>3365</b>

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Universidade A, 2018, p. 36.

São, ao todo, 50 disciplinas distribuídas em disciplinas comuns, estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso. Duas dessas disciplinas são de História da Educação, o que corresponde a 4% de espaço na composição curricular. Se ampliarmos para disciplinas que são do núcleo de fundamentos da educação, temos 5 disciplinas<sup>11</sup>, que correspondem a 10% da composição curricular total.

Se lembrarmos da descrição que o Projeto Político-Pedagógico do curso da Universidade A faz para a área, evidenciando-a como fundamental para a formação do pedagogo, e resgatando a categoria de análise “Quantitativo e Tempo”, podemos dizer que o número de disciplinas da área, especificamente, as de História da Educação, são em número baixo num curso que tem duração de 5 anos.

Analisando esse baixo número, agora sobre a questão da carga horária, verificamos que 4 créditos correspondem a 60 horas. As 5 disciplinas de fundamentos totalizam 300 horas, o que corresponde a um total de 13.63% das 2.200 horas que a Diretriz Curricular de 2015 indica para as horas dedicadas às atividades formativas estruturadas. Apenas as duas disciplinas de História da Educação, com carga horária somada de 120 horas corresponde a 5,45% do total das horas dedicadas às atividades formativas estruturadas. Em resumo, além de termos poucas disciplinas de História da Educação, e mesmo

<sup>11</sup> São elas: Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II, História da Educação I, História da Educação II e Sociologia Sociedade e Educação.

as de fundamentos da educação, a carga horária atribuída a elas é, também, baixa.

A seguir, reproduzimos a Matriz Curricular atual do curso de Pedagogia da Universidade B, da modalidade presencial, do período integral:

**Imagem 3: Matriz Curricular da Universidade B**

Sem.	Disciplina	C. H. semanal		
		T	P	O
1	EP107 Introdução à Pedagogia – Org. do trabalho pedagógico	4		
	EP130 Filosofia da Educação I	4		
	EP110 História da Educação I	4		
	EP140 Sociologia Geral	4		
	EP142 Educação e Antropologia Cultural	4		
	EP570 Estudo e Produção Acadêmica		2	2
2	EP230 Filosofia da Educação II	4		
	EP128 Psicologia I	4		
	EP210 História da Educação II	4		
	EP340 Sociologia da Educação I	4		
	EP347 Educação, Cultura e Linguagens	2	2	
	EP319 Pesquisa e Prática Pedagógica	4	2	
3	EP129 Psicologia II	4		
	EP165 Política Educacional: Organização da Ed. Brasileira	4	2	
	EP152 Didática – Teoria Pedagógica	4	2	
	EP412 História da Educação III	4		
	EP330 Filosofia da Educação III	4		
4	EP153 Metodologia do Ensino Fundamental	4	2	
	EP226 Psicologia e Educação	4		
	EP445 Sociologia da Educação II	4		
	EP164 Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	4	2	
	EP158 Educação, Corpo e Arte	3	3	2
	EP372 Avaliação	2	2	
	ELETIVA	4		
5	EP471 Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	4	2	2
	EP473 Escola e Cultura Matemática	4	2	2
	EP472 Escola e Conhecimento de História e Geografia	4	2	2
	EP474 Escola e Conhecimento em Ciências Naturais	4	2	2
	EP376 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do EF	2	4	
	EP910 Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar		4	2
6	EP790 Políticas de Educação Infantil	4		
	EP144 Metodologia de Pesq. em Ciências da Educação	4	2	
	EP377 Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	2	4	
	EP911 Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do EF		4	2
	ELETIVA	4		
7	EP139 Pedagogia da Educação Infantil	4		
	EP348 Educação Especial e Inclusão	4		2
	EP162 Escola e Currículo	4		
	EP146 Educação e Tecnologias	2	2	2
	EP912 Estágio Supervisionado III - Educação Infantil		6	2
	EP808 TCC I			4
	EP147 Práticas Curriculares		7	
ELETIVA	4			

8	EP887 Educação não-formal	4	2	0
	EP529 Educação de Surdos e Língua de Sinais	2	2	2
	EP913 Estágio Supervisionado IV- Educação Infantil		3	1
	EP914 Estágio Supervisionado V - Educação não-formal		3	1
	EP879 Educação de Jovens e Adultos	2		
	EP809 TCC II			4

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Universidade B, 2018. p. 35.

São, ao todo, 49 disciplinas distribuídas em disciplinas comuns, estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso. Três dessas disciplinas são de História da Educação, o que corresponde a 6,12% de espaço na composição curricular. Se ampliarmos para disciplinas que são do núcleo de fundamentos da educação, temos 10 disciplinas<sup>12</sup>, que correspondem a 20,4% da composição curricular total.

Em relação à Universidade A, a Universidade B tem o dobro de disciplinas de fundamentos da educação, sendo que elas possuem quase a mesma quantidade de disciplinas, distribuídas em 5 anos de curso.

Sobre a questão da carga horária, verificamos que 4 créditos correspondem a 60 horas. As 10 disciplinas de fundamentos totalizam 600 horas, o que corresponde a um total de 27,27% das 2.200 horas que a Diretriz Curricular de 2015 indica para as horas dedicadas às atividades formativas estruturadas. Apenas as três disciplinas de História da Educação, com carga horária somada de 180 horas correspondem a 8,18% do total das horas dedicadas às atividades formativas estruturadas. Em resumo, mesmo tendo um número maior de disciplinas de História da Educação, a Universidade B determinou uma quantidade de carga horária baixa na distribuição do currículo, mas tem um espaço mais significativo para o núcleo dos fundamentos da educação.

A seguir, reproduzimos a Matriz Curricular atual do curso de Pedagogia da Instituição C, que é aplicada para as modalidades presencial (em todos os períodos) e EaD:

<sup>12</sup> São elas: Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II, Filosofia da Educação III, História da Educação I, História da Educação II, História da Educação III, Sociologia Geral, Educação e Antropologia Cultural, Sociologia da Educação I e Sociologia da Educação II.

**Imagem 4: Matriz Curricular da Instituição C**

DISCIPLINA	SEMESTRE	TIPO DE OFERTA	CH PRESENCIAL	CH PRÁTICA	CH OUTROS	CH PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	CH TOTAL
ACO - PROJETO DE VIDA	1	ACO-ED	0	0	10	0	10
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	1	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS	1	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	1	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IDENTIDADE DOCENTE	1	PRESENCIAL	0	0	0	80	80
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: GESTÃO DA APRENDIZAGEM	2	PRESENCIAL	0	0	0	80	80
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	2	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
ACO - CONSTRUINDO UMA CARREIRA DE SUCESSO: LICENCIATURA	2	ACO-ED	0	0	10	0	10
ACO - DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA	3	ACO-ED	0	0	10	0	10
DIDÁTICA	3	PRESENCIAL	80	0	0	0	80
EDUCAÇÃO E ARTES	3	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
LETRAMENTOS E ALFABETIZAÇÃO	3	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: GESTÃO DA SALA DE AULA	3	PRESENCIAL	0	0	0	80	80
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	3	PRESENCIAL	80	0	0	0	80
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PEDAGOGIA: CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	PRESENCIAL	0	0	0	80	80
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM	4	PRESENCIAL	80	0	0	0	80
METODOLOGIA CIENTÍFICA	4	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	4	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
FUNDAMENTOS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	4	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
AValiação NA EDUCAÇÃO	4	PRESENCIAL	80	0	0	0	80
ACO - EMPREENDEDORISMO	4	ACO-ED	0	0	10	0	10
ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE NO SÉCULO XXI	5	PRESENCIAL	80	0	0	0	80
APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA E HISTÓRIA	5	PRESENCIAL	60	0	0	0	60

ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA I - EDUCAÇÃO INFANTIL	5	ESTÁGIO	0	100	0	0	100
PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	5	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	5	PRESENCIAL	80	0	0	0	80
ED - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	5	ACO-ED	0	0	10	0	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PEDAGOGIA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	5	PRESENCIAL	0	0	0	80	80
EMPREENDEDORISMO	6	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA II - ENSINO FUNDAMENTAL	6	ESTÁGIO	0	100	0	0	100
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	6	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
ED - PRÁTICAS DE ESTUDO - COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	6	ACO-ED	0	0	10	0	10
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	6	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	6	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS NATURAIS	6	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
ED - CULTURA BRASILEIRA	7	ACO-ED	0	0	10	0	10
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA III - ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E DEMAIS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO	7	ESTÁGIO	0	100	0	0	100
GESTÃO EDUCACIONAL	7	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
ÉTICA, POLÍTICA E CIDADANIA	7	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL	7	PRESENCIAL	40	0	0	0	40
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	7	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
TEORIAS E PRÁTICAS DO CURRÍCULO	7	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	7	TCC	40	0	0	0	40
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	8	TCC	40	0	0	0	40
HOMEM, CULTURA E SOCIEDADE	8	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS	8	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
GESTÃO DO PROJETO EDUCATIVO	8	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
LITERATURA INFANTOJUVENIL	8	PRESENCIAL	60	0	0	0	60
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA IV - GESTÃO EDUCACIONAL E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	8	ESTÁGIO	0	100	0	0	100
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	8	PRESENCIAL	40	0	0	0	40
ED - PLANEJAMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO	8	ACO-ED	0	0	10	0	10
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	*	ACO-EI	0	0	120	0	120

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Instituição C, 2018, p.51.

São, ao todo, 52 disciplinas distribuídas em disciplinas comuns, estágios, estudos niveladores e Trabalhos de Conclusão de Curso. Apenas uma dessas disciplinas é de História da Educação, o que corresponde a 1,9% de espaço na composição curricular. Se ampliarmos para disciplinas que são

do núcleo de fundamentos da educação, temos 3 disciplinas<sup>13</sup>, que correspondem a 5,7% da composição curricular total.

Sobre a questão da carga horária, verificamos que a única disciplina de História da Educação corresponde a 60 horas, assim como as duas outras disciplinas de fundamentos da educação. As 3 disciplinas de fundamentos totalizam 180 horas, o que corresponde a um total de 8,18 % das 2.200 horas que a Diretriz Curricular de 2015 indica para as horas dedicadas às atividades formativas estruturadas. Apenas a disciplina de História da Educação, com carga horária de 60 horas corresponde a 2,72% do total das horas dedicadas às atividades formativas estruturadas. Em resumo, em relação à Universidade A e à Universidade B, a Instituição C tem o menor número de disciplinas de fundamentos da educação, sendo apenas uma de História da Educação, assim como a menor carga horária destinada para elas.

Trata-se do curso com maior número de disciplinas, mas com menor distribuição em carga horária para disciplinas de fundamentos da educação. Se trata de uma constituição curricular que, por um lado prioriza outro tipo de formação para o mercado de trabalho e, por outro, procura compartilhar o máximo de disciplinas com outros cursos de bacharelado e licenciatura, o que nos sugere que isso é feito para a economia financeira dos cursos.

Podemos dizer, ainda, que esta instituição, com base nos dados do curso de Pedagogia, se aproxima mais das políticas mundiais de modelo curricular, que privilegia alguns conhecimentos específicos e estabelece o desenvolvimento de competências que estejam de acordo com a lógica do mercado mundial, para a formação do trabalhador da educação. Constatamos isso ao verificarmos algumas disciplinas, tais como: “Projeto de Vida”, “Construindo uma carreira de sucesso”, “Empreendedorismo”, “Competências socioemocionais”, “Relações interpessoais e administração de conflitos”.

Por fim, o Quadro 3, a seguir, traz um resumo comparativo de nossas análises sobre as matrizes curriculares das três instituições analisadas.

---

<sup>13</sup> São elas: Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação

**Quadro 3: Comparativo de Informações Gerais da História da Educação nas Matrizes Curriculares dos Cursos das Universidades A e B, e Instituição C**

<b>Instituições</b>	<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>	<b>Instituição C</b>
<b>Disciplinas oferecidas nas Matrizes Curriculares</b>	História da Educação I  História da Educação II	História da Educação I  História da Educação II  História da Educação III	História da Educação
<b>Semestres de oferecimento</b>	Primeiro  Segundo	Primeiro  Segundo  Terceiro	Segundo
<b>Créditos/Carga Horária das disciplinas</b>	4 créditos teóricos/60h  4 créditos teóricos/60h	4 créditos teóricos/60h  4 créditos teóricos/60h  4 créditos teóricos/60h	60h
<b>Requisitos e Pré-requisitos para cursar disciplinas</b>	Nenhum  Nenhum	Nenhum  Nenhum  Nenhum	Nenhum

O quadro mostra, ainda, que para nenhum curso há pré-requisitos para as disciplinas de História da Educação e em todos eles as disciplinas são oferecidas no início da formação do pedagogo.

Gostaríamos de ressaltar que não podemos afirmar, com toda a certeza, que nas instituições públicas há mais disciplinas de História da Educação porque nelas há programas de Mestrado e Doutorado na área e os seus pesquisadores defendem a sua permanência, mas podemos acreditar que seja *um* dos motivos para que os formuladores desses currículos mantenham mais de uma disciplina para a formação do pedagogo. Também podemos dizer que seja uma resistência por parte das instituições públicas em adotar currículos

muito abrangentes, como o da Instituição C, por exemplo, mas precisaríamos de mais informações para compreender se as nossas suposições realmente são verdadeiras.

Também não podemos afirmar categoricamente que instituições públicas estão menos preocupadas em formular currículos que atendam preferencialmente à lógica do mercado mundial, que tende a considerar a formação basicamente técnica para o mercado de trabalho, enquanto que as privadas tendem a dar preferência para esta lógica, quando formulam seus currículos. Não podemos fazer isso, porque nossa amostra traz apenas uma instituição privada e duas públicas; mas no nosso escopo, podemos fazer essas afirmações como hipóteses, ao lermos os dados que coletamos de seus Projetos Político-Pedagógicos.

Sobra primeira hipótese, a pesquisa estar influenciando os currículos das Universidades públicas A e B e, pela própria tradição das instituições públicas que estão embasadas na premissa da relação entre ensino, pesquisa e extensão, podemos resgatar Bourdieu para uma análise.

Na sociologia de Bourdieu, qualquer campo social é um espaço de concorrência estruturada em torno de desafios e de interesses específicos no âmago do qual os “agentes” se distribuem em função do volume e da estrutura de capitais detidos por eles e que constituem os recursos da ação. A forma de interesse específico no campo científico consiste na imposição de uma concepção particular de ciência graças à mobilização de recursos aos quais Bourdieu atribui a denominação de “capital científico” (RAGOUET, 2017. p. 68-69)

O domínio de capital científico pelos agentes do campo social das instituições que mantem a pesquisa junto ao ensino e as disputas que eles mantêm nesse campo social, fazem com que o currículo sofra todas essas interferências, de todas essas disputas e das ações. Ou seja, se nessas instituições se mantêm a pesquisa em História da Educação, seus agentes poderiam influenciar o ensino de formas diferentes: 1. na luta pela permanência de disciplinas específicas para a formação e; 2. no modo como a disciplina se organiza, seus conteúdos e métodos. Ao mesmo tempo, as próprias disciplinas ou o ensino da História da Educação também interferem na pesquisa, uma vez que, mesmo se constituindo num campo próprio do ensino, interessam à

pesquisa, como uma das atuais áreas do campo que tem tido visibilidade para os pesquisadores da História da Educação. Dessa forma, “as práticas dos cientistas tornam-se possíveis pela existência de um *habitus*, de competência e de interesses específicos” (RAGOUET, 2017. p. 69) que estão presentes no interior das instituições que estão mantendo a pesquisa em História da Educação em paralelo aos cursos de graduação em Pedagogia, fazendo com que as práticas do ensino e da pesquisa se cruzem de alguma maneira.

### 3.6.3 Análise geral das ementas e referências bibliográficas das disciplinas de História da Educação

Passaremos agora a leitura dos dados das ementas e Referências Bibliográficas das ementas, das disciplinas de História da Educação, encontradas nos Projetos Político-Pedagógicos dos três cursos selecionados. É importante ressaltar que na Universidade A o currículo possui duas disciplinas denominadas “História da Educação I” e “História da Educação II”, ambas com carga horária de 60 horas, cada. Na Universidade B são três disciplinas, “História da Educação I”, “História da Educação II” e “História da Educação III”, todas elas com uma carga horária de 60 horas. Finalmente, a Instituição C possui uma única disciplina denominada de “História da Educação”, com uma carga horária de 60 horas. Veremos o que prevê o currículo das instituições para cada uma das disciplinas que possuem e quais as bases de referencial elas indicam.

Quando analisamos as ementas, objetivos e referências bibliográficas neste item, estamos fazendo isso a partir da categoria de análise “Programas”. Pretendemos com ela observar como o Projeto Político-Pedagógico dos cursos apresentam as disciplinas de História da Educação para a formação do pedagogo, o que propõem, em quais bases teóricas, quais conteúdos históricos privilegiam a atenção à forma de detalhamento que os projetos apresentam as disciplinas, se há um cuidado em descrever as contribuições desta formação específica para o futuro pedagogo.

O Quadro 4 a seguir reproduz as ementas das disciplinas, para as três instituições.

**Quadro 4: Ementas das disciplinas de História da Educação das Universidades A e B, e Instituição C**

<b>Instituições</b>	<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>	<b>Instituição C</b>
<b>Ementas</b>	<p><b><i>História da Educação I:</i></b></p> <p>A disciplina tratará a educação como processo de formação humana, apresentando os caminhos percorridos historicamente para a construção da escola, da sala de aula e do pensamento pedagógico desde a Antiguidade aos tempos atuais. Destacará políticas e movimentos socioculturais pela expansão da escolaridade e democratização da educação, como também colocará em discussão dilemas e desafios da educação em perspectiva global, o que envolve, por um lado, movimentos de alfabetização em massa e expansão do acesso à escola, e por outro, questões relativas a gênero, infância e a profissão docente.</p>	<p><b><i>História da Educação I:</i></b></p> <p>Introdução à História da Educação. Bases epistemológicas, metodológicas e teóricas da História e História da Educação. Fundamentos da História e História da Educação e da pedagogia: na antiguidade, na medievalidade, na modernidade e na contemporaneidade geral e no Brasil.</p> <p><b><i>História da Educação II:</i></b></p> <p>História Moderna e História da Educação no Brasil no período colonial e no Império.</p>	<p><b><i>História da Educação:</i></b></p> <p>"História, sociedade e educação; História, sociedade e educação no Brasil I; História, sociedade e educação no Brasil II; História, sociedade e educação no Brasil II"</p>
	<b><i>História da</i></b>		

	<p><b>Educação II:</b></p> <p>A disciplina tratará a história da educação brasileira considerando os seus períodos constitutivos desde a Colônia à contemporaneidade, as políticas que visaram a construção da escola em nossa sociedade, a construção do pensamento pedagógico e os movimentos socioculturais pela democratização da educação. Colocará em discussão os desafios da educação brasileira para o século XXI no tocante à democratização do acesso, à permanência na escola e à aprendizagem das crianças e jovens. Discutirá ainda os desafios que questões relativas a gênero, infância e profissão docente apresentam a educação na sociedade brasileira.</p>	<p><b>História da Educação III:</b></p> <p>História e História da Educação e da Escola no mundo contemporâneo e no Brasil republicano. Problemas e perspectivas da Educação contemporânea no Brasil e no mundo globalizado.</p>	
--	--	---	--

Verificamos que a organização das disciplinas da Universidade A ocorre com uma divisão de conteúdos por regionalidade, ou seja, a primeira disciplina abarca a história da educação da Antiguidade aos tempos atuais, destacando o processo histórico em que a educação e escola se constituíram, enquanto que

a segunda disciplina abarca a história da educação brasileira, da colônia ao século XXI, no acompanhamento da constituição e desenvolvimento da escola escolarização e suas características no Brasil. São, portanto, duas disciplinas que se propõem como generalistas no sentido de oferecer ao aluno uma compreensão global da educação construída historicamente no ocidente e no Brasil. Não se propõem como disciplinas específicas ou pontuais no que implicam temáticas específicas, mas assuntos amplos que mostrem as raízes da educação e formação da escola.

Na Universidade B a organização nas três disciplinas se apresenta nas ementas de forma um pouco diferente em relação à Universidade A. Na primeira disciplina a proposta também está centrada na história da educação da Antiguidade à contemporaneidade, em suas bases históricas e epistemológicas fundamentais, mas, também, já incorpora a história da educação no Brasil. A segunda disciplina tem como proposta tratar da história da educação na modernidade e quanto ao Brasil, focar na história da educação do período colonial e imperial. A terceira disciplina foi configurada para tratar os assuntos da História e da história da educação com o foco na constituição da escola no mundo contemporâneo; especificamente no Brasil, propõe os assuntos sobre a história da educação relacionados ao período republicano. Ao que parece a primeira disciplina tem um caráter mais geral e as duas seguintes se propõem a um aprofundamento de estudos acerca dos períodos históricos.

Nas análises dos currículos de Pedagogia feitas por Faria Filho e Rodrigues (2003) que trouxemos anteriormente, eles constataram que havia uma gama grande de desdobramentos de temas da história da educação para as disciplinas que analisaram, tais como, adolescência, analfabetismo, etnia, gênero, inovação educacional, infância, dentre outros. Aqui, nas Universidades A e B, vimos isso acontecer timidamente também, mas os temas gerais ainda são os principais listados, ao menos nas ementas.

Também podemos dizer que, se antes, até a década de 1960, conforme havia observado Saviani (2005), a disciplina de História da educação tinha mais visibilidade, mas seu papel era meramente o de formação espiritual e comportamental, que visava moldar moralmente o futuro professor, hoje

podemos enxergar nas descrições das ementas que as disciplinas pretendem compreender a história da educação como fato social, como um processo histórico a ser compreendido pelos estudantes de Pedagogia.

Quando analisamos a ementa da Instituição C, apenas com a sua descrição, não é possível tirar muitas conclusões a respeito dos conteúdos que são propostos. As descrições "História, sociedade e educação" e "História, sociedade e educação no Brasil" são os únicos indicativos da ementa o que pressupõe dizer que a disciplina está propondo um estudo da história da educação geral e história da educação no Brasil, assim como nas Universidades A e B só que com assuntos condensados em uma única disciplina. Além disso, as descrições podem nos induzir a pensar que há uma certa preocupação em evidenciar as relações existentes entre os processos históricos aos sociais e aos educacionais.

Veremos a seguir, no Quadro 5, alguns dados sobre as descrições de objetivos de cada disciplina para verificarmos se é possível encontrar mais pistas sobre como disciplinas de História da Educação são propostas para a formação dos pedagogos.

**Quadro 5: Objetivos das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia nas Universidades A e B, e Instituição C**

Instituições	Universidade A	Universidade B	Instituição C
<b>Objetivos</b>	<p><b><i>História da Educação I:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentar e conceituar os conhecimentos teóricos e críticos da história da educação e das práticas pedagógicas produzidas pelas civilizações.</li> <li>- Estudar os fundamentos históricos da educação por meio de obras clássicas.</li> <li>- Interpretar, com base na lógica que garantiu as existências material e espiritual das civilizações, os fundamentos históricos da educação.</li> <li>- Analisar o processo de construção e de desarticulação da escola no âmbito dos contextos históricos desenvolvidos no mundo.</li> <li>- Conhecer e analisar contextos e questões históricas que envolvam as exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.</li> </ul>	<p>Não consta no Projeto Político-Pedagógico.</p>	<p>Conhecer e compreender os fundamentos históricos da educação, considerando os contextos econômico e político da sociedade, para uma percepção crítica das relações entre a educação e esses contextos.</p>
	<p><b><i>História da Educação II:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentar e conceituar os conhecimentos teóricos e críticos e as práticas</li> </ul>		

	<p>pedagógicas produzidas nos processos históricos da educação brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os fundamentos históricos da educação brasileira.</li> <li>- Analisar o processo de construção da escola nos diferentes contextos históricos vividos pela sociedade brasileira.</li> <li>- Conhecer e analisar contextos e questões históricas que envolvam as exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.</li> </ul>		
--	---	--	--

No Projeto Político-Pedagógico da Universidade B, as ementas das disciplinas não apresentam objetivos, sendo assim, faremos a leitura dos dados apenas da Universidade A e da Instituição C. Nesta última os objetivos são descritos como o desenvolvimento de competências. A redação indica que o aluno precisa ser capaz de alguma coisa, que, no caso, é conhecer a história da educação para ter uma percepção crítica das relações entre a educação e contextos econômico e político da sociedade.

Já na Universidade A os objetivos para as disciplinas indicam o que se pretende fazer durante os estudos, basicamente apontando os caminhos dos estudos nas temáticas abordadas para a história da educação geral, na disciplina I e para a história da educação do Brasil, na disciplina II. O uso dos verbos para a redação dos objetivos está centrado em apontar que os estudantes não apenas conhecerão conteúdos de história da educação, mas exercitarão capacidade crítica de análise desses conteúdos.

A seguir temos o Quadro 6, que traz a listagem de bibliografias básicas indicadas para as disciplinas de História da Educação.

**Quadro 6: Referências Bibliográficas Básicas Obrigatórias das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das Universidades A e B, e Instituição C**

Instituições	Universidade A	Universidade B	Instituição C
Referências	<p><b>História da Educação I:</b></p> <p>CAMBI, Franco. <b>História da pedagogia.</b> Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701 p.</p> <p>BITTAR, Marisa. <b>História da educação:</b> da Antiguidade à época contemporânea. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2009, 112 p.</p> <p>MANACORDA, Mario Alighiero. <b>História da educação:</b> da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez &amp; Autores Associados, 1989. 382 p.</p>	Não consta no Projeto Político-Pedagógico.	<p>CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. <b>História da educação.</b> Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.</p> <p>FARIA FILHO, Luciano Mendes de. <b>Pensadores sociais e história da educação.</b> 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. <b>Filosofia e história da educação brasileira:</b> da colônia ao governo Lula. Barueri: Manole, 2009.</p> <p>CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. <b>Pesquisa, Educação e Formação Humana:</b> Nos trilhos da História. São Paulo: Autêntica, 2010.</p> <p><b>History Teacher</b> ISBN: 0018-2745</p> <p><b>Journal of Holocaust Education</b> ISBN:</p>
	<p><b>História da Educação II:</b></p> <p>SAVIANI, Dermeval. <b>História das ideias pedagógicas no Brasil.</b> 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.</p> <p>VEIGA, Cynthia Greive, <b>História da Educação.</b> São Paulo: Ática, 2007.</p>		

	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. <b>História da educação no Brasil.</b> 10ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.		1359-1371  <b>Journal of Outdoor Recreation, Education &amp; Leadership</b> ISBN: 1948-5123
--	---	--	---

Nas disciplinas da Universidade A podemos observar que as indicações de bibliografias básicas correspondem à proposta das suas ementas no sentido de serem gerais, ou seja, de abarcarem conteúdos de história da educação de longos períodos, tanto para a história da educação ocidental, quanto para a do Brasil. São obras que podem ser chamadas de clássicas, pois são de grande circulação. Mas, também encontramos referências que desdobram temas da história da educação, no sentido que a pesquisa no campo tem tido destaque, para objetos particulares, com temáticas pontuais. Vemos, portanto, uma preocupação em listar bibliografias que abarcam longos períodos e acontecimentos, mas sem deixar de abordar os temas mais recentes da pesquisa, esses mais pontuais.

Para as disciplinas da Universidade B não temos os dados de bibliografia básica no Projeto do curso. Já para a Instituição C a primeira obra indicada é a referência utilizada pelos alunos durante toda a disciplina, segundo informações obtidas com a instituição. As demais são obras encontradas numa biblioteca virtual para acesso dos alunos em qualquer lugar do Brasil. Há uma regra para padronização de referências em que se indica três obras e três revistas acadêmicas, para acesso a artigos científicos que são disponibilizados em plataformas pagas, sem acesso gratuito, portanto.

Além das referências básicas, temos o próximo Quadro 7 com as referências de indicação complementar. Mais uma vez, não encontramos indicações no Projeto do curso da Instituição B.

**Quadro 7: Referências Bibliográficas Complementares das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das Universidades A e B, e Instituição C**

Instituições	Universidade A	Universidade B	Instituição C
Referências	<p><b><i>História da Educação I:</i></b></p> <p>ANDERY, M.A. et al. <b>Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.</b> Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.</p> <p>AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. <b>História das sociedades: das comunidades primitivas às medievais.</b> Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. 458 p.</p> <p>ARIÈS, Philippe e DUBY Georges (dir.); <b>História da Vida Privada.</b> 5 volumes. São Paulo: Companhia das Letras, s/d.</p> <p>CARDOSO, Ciro Flamarion S. <b>Uma introdução à história.</b> 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.</p> <p>DARNTON, Robert. <b>O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa.</b> Rio de Janeiro: Graal, 1986.</p> <p>DUBY, Georges. <b>O Ano Mil.</b> Lisboa: Edições 70, 1967.</p> <p>DUBY, Georges e PERROT Michelle.</p>	<p>Não consta no Projeto Político-Pedagógico.</p>	<p>ZITKOSKI, Jaime Jos. <b>Paulo Freire &amp; a Educação.</b> Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>MIRANDA, Nilmário. <b>Por que direitos humanos.</b> Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Orgs.). <b>História da educação: Ensino e pesquisa.</b> São Paulo: Autêntica, 2007.</p> <p><b>Compare: A Journal of Comparative Education</b> ISBN: 0305-7925</p> <p><b>Conhecimento &amp; Diversidade</b> ISBN: 1983-3695</p> <p><b>Educação, Sociedade &amp; Culturas</b> ISBN: 0872-7643</p>

<p><b>História das Mulheres.</b> 5 volumes. Porto: Portugal: Ed. Afrontamento, 1992, 2015, 1991, 1994, 1995.</p> <p>FOUCAULT, Michel. <b>História da loucura na Idade Clássica.</b> São Paulo: Perspectiva, 1978.</p> <p>_____. <b>História da sexualidade:</b> A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.</p> <p>_____. <b>História da sexualidade:</b> O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2012.</p> <p>_____. <b>História da sexualidade:</b> O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2005.</p> <p>_____. <b>Vigiar e punir:</b> nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.</p> <p>GINZBURG, Carlo. <b>O queijo e os vermes.</b> São Paulo: Companhia das Letras, 1991.</p> <p>HOBBSAWN, Eric J. E.. <b>História Social do Jazz.</b> São Paulo: Paz e Terra, 2015.</p> <p>_____. <b>A era dos impérios,</b> 1875-1914. São Paulo: Paz e Terra, 1992.</p> <p>_____. <b>A Era dos Extremos:</b> O Breve Século XX. São Paulo: Companhia das Letras, [1994].</p>		
---	--	--

	<p>_____. <b>A Era do Capital:</b> 1848-1875. São Paulo: Paz e Terra, [1975].</p> <p>_____. <b>A Era das Revoluções:</b> 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, [1962].</p> <p>KOSMINSKY, E. A. <b>História da Idade Média.</b> Tradução: Paschoal Lemme. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1960. 279 p.</p> <p>LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. <b>Navegando pela História da Educação brasileira:</b> 20 anos de HISTEDBR. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2009. p. 13-43.</p> <p>LUZURIAGA, Lorenzo. <b>História da educação e da pedagogia.</b> 12ª Edição. Tradução: Luiz Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1980. 292.</p> <p>MARROU, Henri-Irénée. <b>História da educação na Antiguidade.</b> 4ª Edição. Tradução: Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U.; Brasília: INL, 1975. 636 p.</p> <p>MOTA, Carlos Guilherme. <b>História moderna e contemporânea.</b> São Paulo: Editora Moderna, 1986. 497 p.</p> <p>PONCE, Aníbal. <b>Educação e luta de classes.</b> 4ª Edição. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez;</p>		
--	--	--	--

	<p>Autores Associados, 1983. 192.</p> <p>ROSA, Maria da Glória de; “<b>Aristófanés</b>”, “<b>Platão</b>” e “<b>Aristóteles</b>”; SP: Ed. Cultrix, s/d.</p> <p>RUGIU, Antonio Santoni. <b>Nostalgia do mestre artesão</b>. Tradução: Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1988.167 p.</p> <p>THOMPSON, E. P.. <b>Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular tradicional</b>. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.</p> <p>VEYNE, Paul. <b>Como se escreve a História</b>. 3ª Edição. Brasília, Editora UNB, 1992.</p> <p>_____. “<b>Quando a história era tradição e vulgata</b>”. Acreditavam os gregos nos seus mitos?. Lisboa: Edições 70, 1983.</p> <p>WILLIAMS, Raymond; “Cidades de trevas e de luz”; In: <b>O campo e a cidade: na história e na literatura</b>; SP: Cia. Das Letras; 1989.</p>		
	<p><b><i>História da Educação II:</i></b></p> <p>ARCE, Alessandra. <b>A pedagogia na "era das revoluções"</b>: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002</p> <p>BUFFA, Ester. <b>Contribuição da História</b></p>		

	<p><b>para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos</b>, pp. 13-19.</p> <p>CARVALHO, José Murilo de. <b>A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória</b>. RJ: Biblioteca</p> <p>Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.</p> <p>CARVALHO, José Murilo; <b>“Tiradentes: um herói para a República”</b>. A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil. SP: Cia das Letras, 1990.</p> <p>COSTA, Emilia Viotti da. <b>Da monarquia à República: momentos decisivos</b>. SP: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.</p> <p>DALAROSA, A.A.. Anotações à questão: para que estudar História da Educação In: LOMBARDI, José Claudinei.. (org). <b>Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais</b>. Campinas: Autores Associados, 1999, pp. 43-53.</p> <p>DEL PRIORE, Mary L. M.. <b>História das crianças no Brasil</b>. São Paulo: Ed. Contexto, 1991.</p> <p>FREYRE, Gilberto. <b>Casa-Grande e Senzala</b>. Editora Global, 49ª ed. São Paulo. 2004.</p> <p>GHIRALDELLI, Paulo Junior. <b>História da</b></p>		
--	---	--	--

<p><b>educação</b>. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>HOLANDA, Sérgio B.. <b>Raízes do Brasil</b>. SP: Cia. Das Letras, 1995.</p> <p>LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teóricometodológicos. In: LOPES, Eliane M.T. <b>Perspectivas históricas da educação</b>. São Paulo: Ática, 1986.</p> <p>MICELI, Sérgio. <b>Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)</b>. SP-RJ: DIFEL, 1979.</p> <p>MONARCHA, Carlos. <b>Brasil Arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930</b>. São Paulo: Editora UNESP, 2009.</p> <p>NAGLE, Jorge. <b>Educação e Sociedade na Primeira República</b>. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2001.</p> <p>NOVAIS, Fernando (dir.). <b>História da vida privada no Brasil</b>. 4 volumes. São Paulo, Cia. das Letras, 1997-1998.</p> <p>RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. <b>História da educação brasileira: a organização escolar</b>. 16 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional In:</p>		
---	--	--

	<p>SAVIANI, Dermeval., LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.). <b>História e História da Educação: O debate teórico-metodológico atual.</b> Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 1998, pp. 7-15.</p> <p>SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. <b>O Legado Educacional do Século XIX.</b> Campinas: Autores Associados 2006.</p> <p>SCHELBAUER, Analete. R. e outros. <b>Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia.</b> Campinas SP: Autores Associados, 2006. pp.73-97.</p> <p>SOUZA, Rosa Fátima de. <b>Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).</b> São Paulo: UNESP, 1998.</p> <p>STADEN, Hans. <b>A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS SELVAGENS, NUS E FERÓZES DEVORADORES DE HOMENS...</b> (1548-1555). RJ: Dantes,1998.</p> <p>STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C.orgs). <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil</b>, vol. I, II e III. Petrópolis: Vozes, 2004, 2005.</p>		
--	--	--	--

	<p>VIDAL, Diana. &amp; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. <b>Tópicos em história da educação.</b> São Paulo: EDUSP, 2001.</p> <p>XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos &amp; NORONHA, Olinda Maria. <b>História da Educação:</b> a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.</p> <p>ZAMBONI, Ernesta et al. <b>Memórias e Histórias da Escola.</b> SP: Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2008.</p>		
--	---	--	--

As referências complementares das disciplinas da Universidade A, tanto para a disciplina I quanto para a disciplina II vão desde indicações clássicas, como obras consagradas de maior circulação, até obras mais recentes que tratam da história da educação sob uma perspectiva mais próxima da nova Historiografia. São obras que variam entre a reunião de um escopo maior de temáticas ou de períodos abarcados a obras mais específicas, com assuntos mais pontuais. Obras de embasamento histórico-dialético e obras de embasamento pós-moderno. Também há indicações que ultrapassam a história da educação e trazem uma base da História para as referências.

Na Instituição C as indicações são de três referências, sendo uma delas específica da História da Educação, de circulação mais recente, uma delas sobre Paulo Freire e uma delas sobre direitos humanos. As demais indicações são, também, de revistas eletrônicas, que trazem artigos que não são de domínio público, não sendo possível acessar o acervo disponível.

### 3.7 Planos de ensino e referências bibliográficas dos cursos das instituições analisadas: chegando mais perto do que e do como se ensina?

Neste momento vamos passar aos planos de ensino disponibilizados pelos professores da disciplina de História da Educação das Universidade A e B, e o plano de ensino que é utilizado por todos os professores da Instituição C. Queremos, a partir deles, aprofundar um pouco mais as nossas análises acerca de como as disciplinas estão estruturadas nos cursos de Pedagogia.

Portanto, a seguir, no Quadro 8, trazemos os seguintes dados dos planos de ensino: identificação da instituição, do professor e da disciplina; objetivos das disciplinas e; referências bibliográficas básicas e complementares.

**Quadro 8: Identificação de elementos dos planos de ensino das disciplinas de História da Educação**

<b>Identificação da Instituição</b>	<b>Universidade A</b>	<b>Universidade A</b>	<b>Universidade A</b>	<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>	<b>Universidade B</b>	<b>Instituição C</b>
<b>Identificação do Professor</b>	<i>Professor 1</i>	<i>Professor 1</i>	<i>Professor 2</i>	<i>Professor 3</i>	<i>Professor 4</i>	<i>Professor 5</i>	<i>Todos os Professores da Instituição C</i>
<b>Identificação da Disciplina</b>	<i>História da Educação I</i>	<i>História da Educação II</i>	<i>História da Educação II</i>	<i>História da Educação I</i>	<i>História da Educação III</i>	<i>História da Educação I</i>	<i>História da Educação</i>
<b>Objetivos da disciplina</b>	Não consta	Não consta	Interpretar a história da educação brasileira, da Colônia à República, com base no binômio “elitismo e exclusão”;  Analisar o processo de institucionalização da escola pública no contexto da história da educação brasileira;  Identificar as concepções pedagógicas que caracterizaram	A disciplina terá como eixo a construção da escola em perspectiva histórica, buscando as suas origens e destacando as lutas pela sua universalização ao longo do tempo. Tratará das concepções de educação que marcaram essa história e refletirá sobre a perda de centralidade que a escola vem passando desde a revolução técnico-científica. Discutirá a	A finalidade da disciplina é estudar a história da educação brasileira durante o período republicano e compreender os imperativos político-institucionais da escola contemporânea. Nesse sentido, o curso visa propiciar condições para o entendimento da história da sua estruturação e funcionamento.	A disciplina objetiva fazer a apresentação introdutória aos estudos da História destacando referenciais (epistemológicos, metodológicos e teóricos) que estando presentes no campo da historiografia condicionam as investigações da História da Educação. Os fundamentos da História da educação e da pedagogia, em suas diferentes	Conhecer e compreender os fundamentos históricos da educação, considerando os contextos econômico e político da sociedade, para uma percepção crítica das relações entre a educação e esses contextos.

			os períodos históricos da educação brasileira.	contradição entre altas taxas de escolaridade em algumas regiões do planeta e ausência de escola em muitas outras, além de situações de exclusão que ainda marcam a educação.		temporalidades, serão abordados nos seus contextos materiais de produção e, portanto, nos seus respectivos contextos. A contextualização, por sua vez, deverá evidenciar a relação dialética entre as várias instâncias de um modo de produção.	
<b>Programa/Temáticas ou sequência didática da disciplina</b>	<p>Tema da aula 1: A sala de aula como ponto de partida para pensarmos a História da Educação</p> <p>Tema da aula 2: A Antiguidade Clássica</p> <p>Tema da aula 3: O Mundo Medieval</p> <p>Tema da aula 4: O nascimento da</p>	<p>Tema da aula: A educação no Brasil Colônia</p> <p>Tema da aula: A educação dos Jesuítas no Brasil</p> <p>Tema da aula: O século XIX Educação, Escola e Infância no Brasil</p> <p>Tema da aula: A escola brasileira em tempos</p>	<p>1. Educação Brasileira na Colônia e no Império (1549-1889)</p> <p>(A) Colonização e educação nos séculos XVI, XVII e XVIII</p> <p>A educação jesuítica</p> <p>As reformas pombalinas</p> <p>(B) Elitismo, escravidão e educação no século XIX</p>	<p>1- A educação na Antiguidade: Paidéia grega, escola e formação do cidadão.</p> <p>2- Educação, escola e religião na Idade Média: a Igreja Católica e a formação do cristão.</p> <p>3- A construção da escola moderna e o pensamento</p>	<p>Ideias, práticas e políticas educativas na passagem do século XIX para o XX.</p> <p>A escola republicana, a implantação da escola graduada e popular.</p> <p>A educação entre o autoritarismo e a democracia.</p> <p>Intelectuais e</p>	<p>1 - Introdução à História e historiografia da Educação. Bases epistemológicas, metodológicas da História da educação.</p> <p>2 - A educação pré-capitalista</p> <p>2.1 Características da educação na antiguidade. 2.2 – Características da educação</p>	<p>A educação como fator histórico, político, social e cultural</p> <p>A educação na Antiguidade: Grécia e Roma</p> <p>A educação na Idade Média</p> <p>A educação na Idade Moderna</p> <p>A Educação na Colônia: o período jesuítico e a Reforma Pombalina</p> <p>A Educação no período Joanino</p>

	<p>sala de aula: entre o medieval e o moderno</p> <p>Tema da aula 5: O nascimento da sala de aula: entre o medieval e o moderno</p> <p>Tema da aula 6: Do moderno ao contemporâneo</p> <p>Tema da aula 7: O contemporâneo</p> <p>Tema da aula 8: O Contemporâneo</p> <p>Tema da aula 9: O contemporâneo</p> <p>Tema da aula 10: Primeira metade do século XX</p> <p>Tema da aula 11: Primeira metade do século XX</p> <p>Tema da aula 12: Primeira metade</p>	<p>Republicanos</p> <p>Tema da aula: A escola brasileira em tempos Republicanos</p> <p>Tema da aula: A escola brasileira em tempos Republicanos</p> <p>Tema da aula: A escola brasileira em tempos Republicanos</p> <p>Tema da aula: A escola brasileira em tempos Republicanos</p>	<p>A formação dos quadros políticos e intelectuais</p> <p>A educação primária e o Colégio D. Pedro II.</p> <p>2. Educação Brasileira na República (1889-1945)</p> <p>(A) A influência da Escola Nova e as reformas educacionais no início do século XX</p> <p>A educação pública brasileira nas primeiras décadas da República</p> <p>A criação da Associação Brasileira de Educação</p> <p>(B) O Estado Nacional e a educação após 1930</p> <p>Revolução burguesa autocrática e educação</p>	<p>pedagógico nos séculos XVII – XIX).</p> <p>4- Novas teorias e novas práticas educativas (século XX e início do XXI: a escola em questão.</p>	<p>Mediadores da Educação.</p> <p>Ideias e circulação dos saberes pedagógicos durante a República.</p> <p>A cultura e a forma escolar republicana.</p> <p>Dilemas educacionais brasileiros.</p> <p>Representações da escola republicana.</p> <p>Sistematização de conteúdo e avaliação da disciplina.</p>	<p>medieval</p> <p>3 - A educação nas origens do capitalismo. 3.1 – Características da educação na modernidade</p> <p>3.2- A instrução pública na Revolução Francesa</p> <p>3.3 – A Instrução Pública na Economia Clássica</p> <p>3.4 – A Instrução Pública na Reforma Protestante</p> <p>4. A escola sob o capitalismo do século XIX à contemporaneidade. 4.1 - A expansão escolar no século XIX. 4.2 – A escola pública desde meados do século XIX até o século XX</p> <p>4.3 – A escola pública no Brasil</p>	<p>e Imperial</p> <p>A Educação no período contemporâneo e sua influência sobre a educação brasileira</p> <p>A pedagogia no período contemporâneo e suas influências sobre a educação brasileira</p> <p>A educação brasileira na Primeira República</p> <p>A educação brasileira no primeiro governo Vargas</p> <p>A educação brasileira no Estado Novo</p> <p>A educação brasileira no período desenvolvimentista: segundo governo Vargas, JK, Jânio e João Goulart</p> <p>A educação brasileira no</p>
--	---	---	---	---	---	--	--

	do século XX		<p>O Manifesto dos Pioneiros (1932) O Estado Novo (1937-1945) e as Reformas Capanema (1942-1946)</p> <p>3. Educação Brasileira na República (1945-2000) (A) O nacional-populismo e a educação As disputas ideológicas e o Projeto de LDB (1948-1961) O movimento de educação popular e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire</p> <p>(B) A ditadura militar e o pensamento tecnocrático na educação Golpe militar de 1964, tecnocracia e educação</p>				<p>período militar A educação brasileira nos anos 1980 A educação brasileira nos anos 1990 A educação brasileira nos governos Lula e Dilma: Continuidades e rupturas na política educacional. (Teórico)</p>
--	--------------	--	---	--	--	--	---

			<p>As reformas educacionais da ditadura militar</p> <p>Movimento estudantil e luta armada no contexto da ditadura militar</p> <p>(C) A educação após a ditadura militar</p> <p>As lutas contra a ditadura militar e pela democratização da educação</p> <p>As reformas neoliberais e a educação</p>				
<b>Bibliografia para a disciplina</b>	<p>Cambi, Franco (1999). <b>História da Pedagogia</b>. São Paulo; editora da UNESP.</p> <p>Caruso, Marcelo &amp; Dussel Inés (2003) – <b>A invenção da sala de aula</b> – uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo; Moderna.</p>	<p>Souza, Rosa F. De (2008). <b>História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX</b>. São Paulo; Cortez editora.</p> <p>Veiga, Cynthia G.(2007) <b>História da Educação</b>. São Paulo; editora</p>	<p><b>1. Bibliografia Básica</b></p> <p>FERREIRA Jr. Amarilio. <b>História da educação brasileira: da Colônia ao século XX</b>. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2010, 124 p.</p> <p><b>2. Bibliografia Complementar</b></p>	<p><b>Bibliografia básica</b></p> <p>BITTAR, Marisa. <b>História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea</b>. São Carlos: EdUFSCar, 2009.</p> <p>CAMBI, Franco. <b>História da pedagogia</b>. Tradução: Álvaro</p>	<p>Verificar em: <b>Anexo 1</b></p>	<p><b>Referências básicas:</b></p> <p>ALVES, Gilberto L. <b>A produção da escola pública contemporânea</b>. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.</p> <p>BLOCH, M.,</p>	<p><b>Básica</b></p> <p>CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. <b>História da educação</b>. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.</p> <p>FARIA FILHO, Luciano Mendes</p>

	<p>Ginzburg, Carlo (2016). <b>O queijo e os vermes</b>. 110 ed., São Paulo; Companhia de bolso.</p> <p>Arce, Alessandra (2002). <b>A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel</b>. São Paulo; editora Autores Associados.</p> <p>CUBAN, Larry (1992). Como os professores ensinavam: 1890-1980. <b>Teoria &amp; Educação</b>, nº 6.</p> <p>Novoa, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão</p>	<p>Ática.</p> <p>Saviani, Dermeval (2007) <b>História das Ideias Pedagógicas no Brasil</b>. Campinas; editora Autores Associados.</p>	<p>AZEVEDO, Fernando de <i>et al.</i> A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). <b>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</b>. Rio de Janeiro, v. XXXIV, n. 79, p. 108-127, jul.-set., 1960.</p> <p>BINZER, Ina von. <b>Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil</b>, 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.</p> <p>BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr. Amarello. Casas de bê-á-bá e colégios</p>	<p>Loirencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.</p> <p>MANACORDA, Mario Alighiero. <b>História da educação: da antiguidade aos nossos dias</b>. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.</p> <p><b>Bibliografia Complementar</b></p> <p>ARIES, Philippe. <b>História social da criança e da família</b>. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.</p> <p>ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. <b>História da Pedagogia</b>. Tradução Licínia Martin. Lisboa:</p>		<p><b>Apologia da história ou ofício de historiador</b>. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. (Introdução e Capítulo 1).</p> <p>CAMBI, F. <b>História da pedagogia</b>. São Paulo: Unesp., 1999. Parte I – Capítulo 1; Parte II – Capítulo 1.</p> <p>SAVIANI, D., Ensino, pesquisa e organização na formação do campo da História da Educação Brasileira. In: MONARCHA, C.; NÓVOA, A; <b>História da educação brasileira</b>. Formação do campo. 2. ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.</p> <p>SAVIANI, D.;</p>	<p>de. <b>Pensadores sociais e história da educação</b>. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. <b>Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula</b>. Barueri: Manole, 2009.</p> <p>CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. <b>Pesquisa, Educação e Formação Humana: Nos trilhos da História</b>. São Paulo: Autêntica, 2010.</p> <p><b>History Teacher</b> ISBN: 0018-2745</p> <p><b>Journal of Holocaust Education</b> ISBN:</p>
--	--	---	--	--	--	--	---

	<p>docente. <b>Teoria e Educação</b>, 4, 1991. p. 110-135.</p>		<p>jesuíticos do século 16. <b>Em Aberto</b>, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33- 57, dez. 2007.</p> <p>CARVALHO, Laerte Ramos de. <b>As Reformas Pombalinas da Instrução Pública</b>, São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1987.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil. <b>Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais</b>. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984.</p> <p>FERREIRA Jr. Amarílio; BITTAR, Marisa. <b>Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro</b></p>	<p>Livros Horizonte,1981. (dois volumes).</p> <p>ARCE, Alessandra. <b>A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel</b>. São Paulo; Autores Associados, 2002.</p> <p>BITTAR, Marisa. <b>Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. Série Estudos</b> (UCDB). v. 31, p. 225-244, 2011.</p> <p>BOHN, Winfried. <b>A história da pedagogia</b>. De Platão à atualidade. 3ª ed. Tradução: Global Translation.br. Florianópolis: Conceito</p>		<p>Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. In: <b>Trab. Educ. Saúde</b>, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008In: Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf">http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf</a></p> <p>SAVIANI, D.; O debate teórico metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.) <b>História e história da educação</b>. O debate teórico metodológico atual. 3. Ed., Autores</p>	<p>1359-1371</p> <p><b>Journal of Outdoor Recreation, Education &amp; Leadership</b> ISBN: 1948-5123</p> <p><b>Complementar</b></p> <p>ZITKOSKI, Jaime Jos. <b>Paulo Freire &amp; a Educação</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>MIRANDA, Nilmário. <b>Por que direitos humanos</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Orgs.). <b>História da educação: Ensino e pesquisa</b>. São</p>
--	--	--	---	--	--	---	---

			<p>jesuítico no Brasil colonial. <b>Educação &amp; Sociedade</b>. Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, jan./abr. 2004.</p> <p>FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. <b>Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)</b>. São Paulo: Editora Pulsar, 2006.</p> <p>FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. <b>Cadernos CEDES</b>, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez., 2008.</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Educação como</b></p>	<p>Editorial, 2010.</p> <p>BOTO, Carlota (2017). <b>A liturgia escolar na Idade Moderna</b>. Campinas: Editora Papirus, 2017.</p> <p>CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. <b>História dos jovens 2</b>: a época contemporânea. Tradução: Paulo Neves et al. São Paulo: Companhia da Letras, 1996. p. 137-194.</p> <p>COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. In: FRANCA, S.J</p>	<p>Associados, 2006.</p> <p>VIDAL, D.; FARIA FILHO, L. M.; História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: <b>Revista Brasileira de História</b>. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70 – 2003 Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf</a></p> <p><b>Referências complementares:</b></p> <p>HOBSBAWM, E. J. <b>A era das revoluções</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.</p> <p>HOBSBAWM, E. J. <b>A era do</b></p>	<p>Paulo: Autêntica, 2007.</p> <p><b>Compare: A Journal of Comparative Education</b> ISBN: 0305-7925</p> <p><b>Conhecimento &amp; Diversidade</b> ISBN: 1983-3695</p> <p><b>Educação, Sociedade &amp; Culturas</b> ISBN: 0872-7643</p>
--	--	--	---	--	---	--

			<p><b>prática da liberdade.</b> 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.</p> <p>NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. <b>História Geral da Civilização Brasileira.</b> 6ª ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. III, Livro 3º, p. 259-291.</p> <p>NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. <b>A educação negada:</b> introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 1991.</p> <p>ROMANELLI,</p>	<p>Leonel. <b>O método pedagógico dos jesuítas.</b> Tradução: Leonel Franca, S.J. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.</p> <p>FOX, Robin Lane. Cultura escrita e poder nos primórdios do cristianismo. In: BOWMAN, Alan K.; WOOF, Greg (Org.). <b>Cultura escrita e poder no mundo antigo.</b> Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1998. p. 154-182.</p> <p>HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. <b>O aparecimento da escola moderna.</b> Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p>	<p><b>capital.</b> Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.</p> <p>HOBBSAWM, E. J. <b>A era dos impérios.</b> Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.</p> <p>MANACORDA, M. A. <b>História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias.</b> São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1989.</p>	
--	--	--	---	--	---	--

			<p>Otaíza de Oliveira. <b>História da educação no Brasil</b>. Petrópolis, Editora Vozes, 1986.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. <b>História das idéias pedagógicas no Brasil</b>. Campinas: Autores Associados, 2007.</p> <p>SCHWARTZMAN, Simon et al (Org.). <b>Tempos de Capanema</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra/FGV, 2000.</p> <p>SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, J. S. <b>O Legado Educacional do Século XIX</b>. São Paulo: UNESP,</p>	<p>ILLICH, Ivan. <b>Sociedade sem escolas</b>. 2ª ed. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.</p> <p>JAEGER, Werner. <b>Cristianismo primitivo e paideia grega</b>. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1991.</p> <p>LUTERO, Martinho. Manifesto pela criação e manutenção de escolas cristãs. In: RIETH, Ricardo Willy (org.). <b>Educação e reforma</b>. São Leopoldo: Sinodal, Porto Alegre: Concórdia, 2000.</p> <p>LUZURIAGA, Lorenzo. <b>História da</b></p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>1998.</p> <p>XAVIER, Maria Elizabeth S. P. <b>Capitalismo e Escola no Brasil.</b> 1931-1961. Campinas: Papyrus, 1990.</p>	<p><b>educação e da pedagogia.</b> Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1980.</p> <p>PONCE, Aníbal. <b>Educação e luta de classes.</b> Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.</p> <p>RUGIU, Antonio. <b>Nostalgia do mestre artesão.</b> Tradução Maria de Lourdes Tombaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.</p> <p>ULLMAN, Reinhold. Os alunos e os</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				professores nas universidades medievais. <b>Veritas.</b> Porto Alegre. V. 39. N. 155.p. 397-412, 1994.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Faremos uma interpretação aqui que tem como base a categoria de análise “Programas”, para dar continuidade ao aprofundamento da leitura dos dados que correspondem às disciplinas de História da Educação, sem perder de vista as análises entre público e privado e, ensino e pesquisa. Queremos, a partir dos programas das disciplinas, compreender o que eles trazem de explícito sobre os conteúdos, a sua organização e sequência e que dão pistas para saber como se estruturam essas disciplinas para o ensino e a formação de pedagogos. Pretendemos, também, identificar semelhanças e diferenças entre os programas aos quais tivemos acesso, assim como compará-los com o que levantamos sobre o histórico do ensino em currículos anteriores da Pedagogia.

Ressaltamos que estamos considerando as referências sobre as teorias do currículo que implica dizer que todas as formulações curriculares possuem uma base ideológica que interfere no currículo formal, ou seja, no caso aqui analisado, nos planos das disciplinas de História da Educação dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior que selecionamos. Cada plano de ensino, no interior de cada currículo, existe, portanto, mediante a propósitos e ideologias e quando forem postos em prática, novamente, serão transformados mediante a socialização dos processos educativos (Sacristán, 2000).

Os objetivos das disciplinas de todos os cursos são objetivos que descrevem a intenção de se estudar a história da educação a partir de uma perspectiva ampla, de longos períodos e fases de História, seja ela a história da educação ocidental, seja ela a história da educação brasileira. Especialmente, as Universidades A e B destacam a escola como centro dos estudos, em sua constituição histórica, mas em todos os planos verificamos objetivos que pretendem relacionar os acontecimentos históricos educacionais aos contextos políticos, econômicos e culturais gerais, isso quer dizer que não se trata de uma história da educação isolada, pontual e particular, mas de uma história da educação que pretende ser contada a partir dos acontecimentos e dos processos históricos gerais. Essa perspectiva não exclui alguns elementos de uma historiografia pontual, para algumas temáticas, influência da pesquisa que se reflete no ensino.

Um ponto importante a ser destacado, é que a disciplina de História da Educação I, do plano do professor 5, da Universidade B, é o único que menciona nos objetivos algumas informações relacionadas ao campo científico da História da Educação como pesquisa, quando destaca que é objetivo trazer uma visão introdutória dos referenciais epistemológicos, metodológicos e teóricos do campo da historiografia. Vemos aqui, claramente, uma forte influência da pesquisa no ensino, no sentido de trazer elementos metodológicos e conceituais, próprios do campo da pesquisa para ele, quando o professor se propõe a trazer uma discussão dessa natureza para o interior de uma disciplina de formação inicial, ainda que em nível introdutório.

Ao observarmos a organização dos conteúdos dessas disciplinas, seja de uma forma ou de outra, podemos compreender como é a constituição interna do que chamamos de campo do ensino, que recebe interferências do campo da pesquisa. O campo do ensino também apresenta as suas próprias regras de constituição, resultados das disputas entre os seus integrantes nas definições do que se ensinar em História da Educação. Na visão bourdieusiana:

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (BOURDIEU, 2004. p.22)

Com base nessas premissas, podemos concluir que os agentes do campo da pesquisa, nas instituições A e B, são os mesmos agentes do ensino para a História da Educação e são eles que, em suas condições objetivas dos campos do ensino e da pesquisa, estão em disputa para manter ou para mudar o que se pesquisa e o que se ensina, ao mesmo tempo em que se submetem ao que já está imposto nesses campos como regras e como *habitus*. São os resultados das disputas e das práticas dos agentes e dos jogos dos campos do ensino e da pesquisa, que definem os conteúdos do ensino, nas disciplinas de História da Educação e os objetos que se pesquisa, no campo científico da

área, assim como as relações dialéticas que se estabelecem entre o ensino e a pesquisa.

Em se tratando dos programas, temáticas ou sequência didática descritas nos planos de ensino, de formas mais ou menos detalhadas, podemos dizer que todos eles ora estão organizados por periodizações (séculos), ora por blocos históricos (Antiguidade, Idade Média, República, Império...), ora por temáticas ou ideias (escola Nova, educação jesuítica, infância...). Em todas as descrições dos planos esses tipos de organização de conteúdos aparecem, o que reflete o mesmo tipo de organização que vimos, quando fizemos um levantamento nos capítulos anteriores, para saber como o ensino de História da Educação foi sendo estruturado ao longo dos tempos. Não vemos, portanto, mudanças nesse sentido, exceto, mais uma vez, para o plano do professor 5, da Universidade B, no qual vemos essas mesmas formas de organização, mas que se diferencia quando: propõe uma introdução aos estudos historiográficos da História da Educação e evidencia o capitalismo como temática nas diferentes fases históricas, como o plano de fundo geral para a constituição da educação e da escola.

Ao compararmos os objetivos, programas, temáticas e sequência didática dos planos analisados, com o que levantamos sobre os dados dos Projetos Políticos-Pedagógicos, especificamente nas ementas e objetivos das ementas, vemos que esses planos são fiéis e correspondentes aos projetos. Isso significa que os projetos não são apenas documentos burocráticos, mas, ao menos quanto às disciplinas de História da Educação, são representantes legítimos do que se estrutura no ensino dessas disciplinas.

Podemos dizer o mesmo em relação às referências bibliográficas dos planos, básicas e complementares, pois elas estão de acordo com o que está listado nas referências dos Projetos Políticos-Pedagógicos. Para a Instituição C, especificamente, são exatamente as mesmas referências no plano e no projeto do curso. Já para as Universidades A e B, muitas das referências bibliográficas são as mesmas em todos os documentos e algumas se diferem, mas mantêm a coerência entre temáticas e fundamentação teórica nos dois cenários, projeto e plano.

Ainda sobre as referências bibliográficas, gostaríamos de destacar um ponto que já levantamos nas análises das ementas e que se repete aqui, nos planos das disciplinas, que é o fato das Universidades A e B manterem referências comumente consideradas como clássicas, seja para a educação ocidental, seja para a educação brasileira, enquanto que a Instituição C se apoia mais no livro que é adotado como guia de estudos e em algumas outras bibliografias que são mais recentes ou com temáticas mais pontuais. Entendemos que esses dados também evidenciam um conhecimento de pesquisa dos professores das Universidades A e B, que é trazido para o ensino, que trazem objetos pontuais, mas priorizam as generalizações. Vemos, portanto, que esses professores, embora sejam pesquisadores e tenham suas bases epistemológicas próprias como guias, optam por olhar para o ensino como um momento de formação geral e básica e, portanto, não transferem objetos tão particulares para o ensino das disciplinas. Por fim, não podemos medir as influências de formação ou de pesquisa para a instituição C, porque não são os professores os responsáveis pelo plano, já que todos eles recebem as orientações padronizadas, que foram elaboradas pelo setor acadêmico da companhia.

As constatações de Faria Filho e Rodrigues (2010), ao analisarem programas recentes de formação de professores, de que ainda há pouca indicação de fontes de referências bibliográficas variadas para o ensino de História da Educação, como artigos e capítulos de livros, por exemplo, também pode ser verificado nas nossas fontes. As indicações das Universidades A e B são mais tradicionais na indicação de livros, enquanto que a Instituição C opta por balancear livros e revistas.

Retomamos, também, Bittar (2006) quando evidenciou que no campo da pesquisa as últimas décadas se configurou pela predominância de trabalhos do paradigma pós-moderno, que deixaram de lado as interpretações que pretendiam articular geral e particular a partir de bases epistemológicas fundamentais, tais como o marxismo, por exemplo. Vemos que nas disciplinas de História da Educação há um movimento que ainda insiste em manter essas bases no ensino, ao menos, tendo em vista que há uma intensão de transmitir ao estudante uma visão geral da história da educação e de todos os

implicadores dessa história, o que demonstra por parte dos pesquisadores do campo, que são os professores do ensino, que eles diferenciam sua atuação em cada campo específico.

É preciso, ainda, considerar que estamos aqui analisando documentos e não o ensino como se dá na prática, quais resultados ele produz ou qual o seu impacto para a formação de pedagogos. Os documentos nos dão pistas, mas não certezas absolutas. Não podemos acreditar que as disciplinas de História da Educação, por si mesmas, politizem os alunos e os instrumentalize para pensar historicamente a partir dos fundamentos das disciplinas, mas há todo um esforço dos agentes do campo do ensino em formular currículos e programas, no interior das instituições, para que isso ocorra por meio do ensino de História da Educação. Nos baseamos em Bourdieu, mais uma vez, para fundamentarmos esta conclusão:

a “politização” de uma disciplina não é indício de uma grande autonomia, e uma das maiores dificuldades encontradas pelas ciências sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente desqualificadas (BOURDIEU, 2004. p.22)

Desse ponto de vista, evidenciamos que não são apenas os currículos bem estruturados para um ensino de História da Educação que garantem uma boa formação de futuros pedagogos, porque o principal veículo nesta formação ainda é o professor, que estabelece como vai ser o ensino, quais serão os caminhos para se atingir os objetivos e oferecer disciplinas que fundamentem o trabalho do futuro profissional.

Continuando a leitura dos planos de ensino das disciplinas, verificamos, também, que em todos aqueles que estão voltados para disciplinas que têm conteúdo de história da educação geral e não brasileira, estão privilegiando a educação ocidental, não trazendo outros contextos ou realidades educacionais espalhadas pelo mundo. Provavelmente isso aconteça por dois motivos principais. Primeiro, porque essa nunca foi uma tradição do ensino e não há muitos materiais didáticos generalistas que tratem de outros contextos e, segundo, porque temos menos pesquisas, também generalistas, sobre contextos diferenciados. Podemos supor, ainda, que seja, também, porque os

modelos de educação e escolas no Brasil tenham tido como referências principais os países do ocidente. Reconhecemos, entretanto, que essas suposições precisariam ser investigadas com maior rigor, pois apenas observando os dados que temos, não é possível tirar conclusões mais fundamentadas.

### 3.8 Perfil da docência para o ensino de História da Educação nos cursos das instituições analisadas

Tendo em vista que temos apenas os currículos dos professores das instituições públicas, não teremos como estabelecer uma comparação com currículos dos professores da instituição privada, pois como ela tem unidades espalhadas por todo o território nacional, não teríamos como saber quantos e quais são os docentes, para verificar seus currículos. Além disso, as informações liberadas pela instituição, para esta pesquisa, foram apenas de ordem documental, de origem e responsabilidade das unidades chamadas de corporativas, não se estendendo a qualquer tipo de listagem de dados pessoais de funcionários ou de unidades de ensino que abrigam os cursos de Pedagogia.

Para entender melhor qual o perfil dos professores que se disponibilizaram a fornecer seus planos de ensino para disciplinas de História da Educação, consultamos a Plataforma Lattes e retiramos dos currículos formais as informações apresentadas a seguir. Seguimos com a análise a partir da categoria de análise “Perfil docente”.

Começamos com as informações do Quadro 9, que mostram a formação acadêmica pela via das titulações e temáticas relacionadas a elas.

**Quadro 9: Formação Acadêmica dos docentes das disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia das Universidades A e B**

<b>Professores</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Pós-Doutorado</b>
Professor 1 Universidade A	Pedagogia	Visiting Scholar	Educação	Educação Escolar	Filosofia e História da Educação
Professor 2 Universidade A	História e Pedagogia	Ciências Sociais	Educação	História Social	Pesquisa Comparada – História da Educação
Professor 3 Universidade A	História	Ciências Sociais e Políticas	Educação	História Social	Fundamentos da Educação
Professor 4 Universidade B	História	-	Educação	Educação	-
Professor 5 Universidade B	Ciências Econômicas	-	História Econômica	Educação	-

Em termos de formação no nível da graduação temos dois professores com formação em Pedagogia, dois com formação em História e um com formação em Ciências Econômicas. Sobre o grau de especialização, três professores informaram titulação, sendo dois deles na área de Ciências Sociais e um na área de Educação. Para a Pós-Graduação Stricto Sensu, quatro, dos cinco docentes fizeram o seu mestrado na área de Educação em um deles na área de História Econômica; depois, no doutoramento, três deles realizaram na área de Educação e dois deles na área de História Social. Finalmente, três docentes informam em seus currículos a titulação de pós-doutoramento, dois explicitamente na área de História da Educação e um deles na área de Fundamentos da Educação, que engloba a História da Educação.

O Quadro 10 mostrará as principais áreas de pesquisa informadas pelos docentes em seus currículos. Os destaques foram inseridos para facilitar a visualização da área de História da Educação como campo de atuação dos professores.

**Quadro 10: Áreas de Pesquisa dos docentes das disciplinas de história da Educação dos cursos de Pedagogia das Universidades A e B**

<b>Professores</b>	<b>Áreas de Pesquisa conforme currículo Lattes</b>
Professor 1 – Universidade A	1 - Formação de professores
	2 - Políticas Públicas para Formação de Professores
	<b>3 - História das Ideias Pedagógicas</b>
	<b>4 - História da Educação</b>
	5 - Educação Infantil
Professor 2 – Universidade A	<b>1 - História, Filosofia e Sociologia da Educação</b>
Professor 3 – Universidade A	<b>1 - Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação</b>
	<b>2 - Educação Brasileira</b>
	3 - História do Brasil
Professor 4 – Universidade B	<b>1 - História, Educação e Sociedade</b>
	<b>2 - Educação e História Cultural</b>
	3 - Educação e Ciências Sociais
Professor 5 – Universidade B	<b>1 - Filosofia e História da Educação</b>

Conforme podemos observar, todos os professores declaram pesquisar na linha de História da Educação como área predominante, com uma variação maior de atuação para o professor 1 que tem um leque maior que se estende para as linhas de formação de professores. Uma hipótese para entender porque esse professor transita entre a História da Educação e a formação de Professores é o fato de sua graduação ter sido em Pedagogia, contribuindo para que a sua trajetória profissional unisse as duas áreas, assim como é o

caso da autora desta pesquisa, por exemplo, e como é comum vermos pedagogos pesquisando no campo da História da Educação realizando seus trabalhos no contexto da formação de professores.

A próxima tabela, de número 11, traz informações sobre áreas de atuação, especificamente atuação profissional, mas que não se dissocia da pesquisa. Para todos os professores a atuação na grande área fica para as Ciências Humanas, com especialidade na História da Educação em uma das áreas de atuação. Em todas as descrições das áreas de atuação a História da Educação aparece na primeira descrição, ou seja, todos os professores, logo na primeira área de atuação declarada apontam seus trabalhos na História da Educação.

Para as demais áreas de atuação as temáticas de trabalho variam, mas apresentam relações com a História da Educação, mantendo-se, em geral, relações com a História, Sociologia, Filosofia (gerais e da educação) e Educação.

**Quadro 11: Áreas de Atuação dos docentes das disciplinas de História da Educação dos cursos de Pedagogia das Universidades A e B**

<b>Professores</b>	<b>Áreas de Atuação conforme currículo Lattes</b>
Professor 1 – Universidade A	1 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Fundamentos da Educação/Especialidade: <b>História da Educação.</b>
	2 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Planejamento e Avaliação Educacional/Especialidade: Política Educacional.
	3 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Ensino-Aprendizagem/Especialidade: Teorias da Instrução.
Professor 2 – Universidade A	1 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Fundamentos da Educação/Especialidade: <b>História da Educação.</b>
	2 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Fundamentos da Educação/Especialidade:

	Filosofia da Educação.
	3 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Sociologia da Educação.
Professor 3 – Universidade A	1 - Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: <b>História da Educação.</b>
	2 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação.
	3 - Grande área: Ciências Humanas / Área: História.
	4 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Políticas Educacionais.
Professor 4 – Universidade B	1 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Fundamentos da Educação/Especialidade: <b>História da Educação.</b>
	2 - Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História do Brasil/Especialidade: História do Brasil República.
	3 - Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História Moderna e Contemporânea.
	4 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Ensino-Aprendizagem/Especialidade: Ensino de História.
Professor 5 – Universidade B	1 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Fundamentos da Educação/Especialidade: <b>História da Educação.</b>
	2 - Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Fundamentos da Educação.
	3 - Grande área: Ciências Humanas / Área: História / Subárea: História do Brasil.

O último Quadro, de número 12, traz mais algumas informações gerais que constavam dos currículos, nas redações do resumo do Currículo Lattes e, que de alguma forma, mantém relações ou possuem relevância com o campo da História da Educação e por isso são explicitadas para leitura e interpretação.

**Quadro 12: Destaques da área de História da Educação que aparecem nas redações dos resumos dos Currículos Lattes dos docentes das disciplinas de História da Educação dos cursos de Pedagogia das Universidades A e B**

<b>Professores</b>	<b>Destaques nas redações dos resumos dos Currículos Lattes</b>
Professor 1 – Universidade A	<p>É líder do grupo de pesquisas em História da Educação e Educação Infantil.</p> <p>Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história das ideias pedagógicas e educacionais e Educação Infantil.</p>
Professor 2 – Universidade A	<p>É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, com ênfase em História, Filosofia e Sociologia da Educação. No âmbito da pesquisa tem produzido nas seguintes temáticas de História da Educação Brasileira: educação jesuítica colonial, políticas educacionais da ditadura militar e movimento sindical dos professores da escola pública.</p>
Professor 3 – Universidade A	<p>Docente Titular de História, Filosofia e Políticas da Educação</p> <p>Fundador e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, UFSCar. Participa do</p>

	projeto internacional " <i>Mapping the History of Education</i> " e do Centro Internacional de Pesquisas Históricas em Educação (ICHRE/ <i>Institute of Education</i> , Londres).
Professor 4 – Universidade B	<p>Professor de História da Educação no Departamento de Filosofia e História da Educação</p> <p>Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História da Educação, estudando a história das políticas públicas de educação, a cultura escolar contemporânea e o patrimônio educativo.</p>
Professor 5 – Universidade B	<p>Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação</p> <p>Pesquisador do Grupo Histedbr.</p> <p>Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pensamento social e educacional, movimentos sociais, história e historiografia da educação, história de periódicos educacionais.</p>

As informações complementares da tabela reforçam o envolvimento dos professores com a História da Educação, presente em seus currículos. As redações evidenciam, contudo, um detalhamento sobre as temáticas de atuação dentro desse campo, que cruzam com os dados da Tabela 10, em que os professores indicam as áreas de pesquisa. Trata-se de profissionais que

atuam no campo do ensino e no campo da pesquisa, portanto; que foram reconhecidos por esses campos como legítimos representantes dos mesmos, possuidores do capital científico necessário e das condições para permanecer nas regras dos campos. Nas palavras de Bourdieu:

Os agentes, com seu capital científico, determinam a estrutura do campo, mas ao mesmo tempo, eles agem sob a pressão da estrutura daquele espaço. As oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital. (BOURDIEU, 2004. p.25)

Os professores de História da Educação das Universidades A e B, portanto, além de terem a formação voltada para a área, também são pesquisadores atuantes. Eles trabalham nesses dois campos, ensino e pesquisa, sob as suas condições objetivas e estruturais e, por sua vez, interferem nelas, seja para mantê-las, seja para modifica-las. São eles, também, que legitimam o que se ensina e o que se pesquisa e reconhecem quem são os seus pares nestes dois trabalhos.

### 3.9 Os programas de Pós-Graduação na linha de História da Educação das Instituições analisadas

Anteriormente, ao caracterizarmos as instituições selecionadas para esta pesquisa, consideramos os seus programas de Pós-Graduação, os quais entendemos que mantinham relações com os cursos de Pedagogia. Neste item, faremos um aprofundamento dos programas, mas apenas para os que são da área de História da Educação, pois seguimos com as análises a partir da categoria “Ensino e Pesquisa”, tendo em vista o objetivo de evidenciar relações entre o que se ensina e o que se pesquisa, no campo da História da Educação.

O quadro 13 a seguir mostra que as Universidades A e B possuem programas de Pós-Graduação na linha de História da Educação. Nas duas instituições esses programas apresentam características semelhantes, dos quais na Universidade A as áreas afins desse programa são a História,

Filosofia e Sociologia da Educação e na Universidade B, História e Filosofia da Educação. Além disso, a Universidade A conta com 09 professores na linha e a Universidade B com 15 professores pesquisadores e orientadores. As instituições também possuem Grupos de estudos nas áreas, que são responsáveis por pesquisas em temáticas da área, com envolvimento dos alunos de mestrado e doutorado.

**Quadro 13: Linhas de pesquisa próximas à História da Educação nos programas de Pós-Graduação das instituições**

<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>	<b>Instituição C</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• História, Filosofia e Sociologia da Educação (9 professores)</li> <li>• Grupo de Estudos e Pesquisas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia e História da Educação (15 professores)</li> <li>• Grupo de Estudos e Pesquisas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há programas na área.</li> </ul>

Relembramos que as instituições A e B são públicas, a primeira federal e a segunda, estadual. Já a Instituição C, que é privada, não apresenta programas de mestrado e doutorado na área de História da Educação e nem mesmo na área maior da Educação. Foi o que se constatou ao consultar as páginas oficiais da instituição em busca das informações. Como ela abarca um número muito grande de unidades espalhadas pelo Brasil, pode ser que alguma delas tenha algum incentivo para a Pós-Graduação *stricto sensu*, mas não haveria condições de consultar todas as unidades da Companhia, nem mesmo as do Estado de São Paulo, que são muitas.

Não nos estenderemos nas análises sobre a relação entre a pesquisa e o ensino neste item porque já o fizemos antes, mas gostaríamos de finalizar utilizando as informações sobre os programas de Pós-Graduação na área de História da Educação para reforçar que o ensino está recebendo influências da pesquisa de uma forma mais direta e intencional, do que na Instituição C, que

não possui pesquisa e depende apenas do conhecimento socializado da área para algum apoio na formulação dos currículos. Esse apoio, provavelmente, também vem das pesquisas das instituições com programas de Pós-Graduação. Entretanto, concluímos que a interferência é menor porque não vem de um grupo de vários agentes que debatem sobre a área.

Mesmo assim, ainda que um único professor, que esteja fazendo sua Pós-Graduação na área de História da Educação, faça parte do quadro de professores de uma instituição que não tenha a pesquisa vinculada ao ensino, ele se caracteriza com uma agente da pesquisa que leva a luta do campo científico da pesquisa a extrapolar os seus limites. Ou seja, ele se torna um agente que, mesmo fora do campo, busca legitimá-lo, para que ele permaneça mesmo fora de seu espaço convencional. No caso, o professor da disciplina, luta para que os conteúdos de sua área de pesquisa permaneçam nos currículos da graduação.

Finalizamos aqui a apresentação de nossos dados, com esta última constatação sobre os programas de Pós-Graduação das instituições e passamos para apresentação de nossa conclusão, a seguir.

## Conclusão

Chegamos ao final desta pesquisa, não porque esgotamos as possibilidades de leituras sobre o tema proposto, mas porque conseguimos chegar a uma conclusão após a análise de dados que coletamos e ao levantamento de fontes bibliográficas. Contudo, sabemos que há inúmeros outros caminhos para interpretar os dados os quais tivemos acesso e que outras pessoas e nós mesmas poderíamos explorar as informações de outras formas.

Voltamos à problemática da pesquisa, decréscimo da importância do ensino x prestígio da pesquisa em História da Educação e, à nossa hipótese inicial, de que o ensino em História da Educação, especificamente da disciplina de História da Educação, nos cursos de Pedagogia do Brasil, estava perdendo espaço, gradativamente, nos currículos e na formação dos futuros pedagogos e professores, tendendo a desaparecerem dos currículos. Acreditávamos, inicialmente, que as reformas educacionais dos anos de 1990 e as orientações curriculares governamentais posteriores, expressas pelas Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (formação docente), pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (formação de pedagogos) e pela Resolução CNE/CP Nº2, de 01 de Julho de 2015 (formação de professores) haviam sido os marcos principais para a saída ou diminuição de disciplinas de História da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia. Em paralelo, acreditávamos que, no campo da pesquisa, a História da Educação se consolidava cada vez mais como um campo de prestígio dentro da Pesquisa em Educação, tendo em vista a visibilidade dos eventos, associações e volume de produção da área.

Decidimos testar a hipótese fazendo um levantamento de dados sobre os cursos de Pedagogia e sobre disciplinas de História da Educação desses cursos, na atualidade, para comparar com um levantamento histórico nos mesmos cenários e poder estabelecer parâmetros de comparação e verificar se as nossas proposições faziam sentido. Nossos objetivos com a pesquisa, por um lado visavam contribuir para as discussões curriculares acerca da formação

de pedagogos e por outro trazer uma contribuição ao campo das pesquisas da História da Educação.

Ao finalizarmos o trabalho, conseguimos desenvolver uma tese sobre o assunto, que chega à seguinte conclusão: o ensino de História da Educação nos cursos de Pedagogia atuais, por meio de disciplinas, realmente perderam espaço nos currículos, seja pela diminuição da quantidade dessas disciplinas nas matrizes curriculares, seja em termos de carga horária destinada às disciplinas, enquanto que a pesquisa em História da Educação continua cada vez mais prestigiosa no campo da Pesquisa em Educação. Contudo, essas comprovações não ocorreram como pensamos e o levantamento histórico sobre ensino e pesquisa na área nos ajudou a reconstruir a história da disciplina, para observá-la, também, do ponto de vista do seu cenário atual.

O ensino de História da Educação não perdeu espaço recentemente. Isso começou a ocorrer no regime militar, quando os cursos de licenciaturas, especialmente o de Pedagogia, passaram a ter habilitações. Ou seja, se antes das habilitações os cursos de Pedagogia eram compostos de disciplinas de História da Educação (e fundamentos da educação) por vários semestres da formação, com a entrada das habilitações nos anos de 1970, as disciplinas “em excesso” precisavam dar espaço a outros conteúdos formativos que contemplassem as habilitações. A partir da visão tecnicista daquele período, em que as licenciaturas precisavam formar capital humano para atender à expansão da obrigatoriedade dos 8 anos de escolarização, e da visão utilitarista da formação para atividades da prática, os currículos precisavam deixar de serem extremamente teóricos e eruditos, para formarem nas questões práticas das várias habilitações profissionais.

Neste escopo, muitos cursos de Pedagogia, já nasceram com as características determinadas pelo regime militar, se distanciando da formação clássica, vinda do final dos anos de 1930, quando os primeiros cursos de Pedagogia foram sendo constituídos.

Quando continuamos com a pesquisa, já com os dados da atualidade, percebemos um segundo momento importante nas definições curriculares para a formação de pedagogos. Convergimos então para a nossa hipótese inicial de

que as orientações curriculares nacionais, sínteses dos projetos de sociedade e educação brasileiras e das políticas públicas governamentais, se constituíram na materialização para novas modificações curriculares que impuseram a entrada de novas temáticas à formação, fazendo com que houvesse nova perda de espaço para as disciplinas de História da Educação (e fundamentos da educação), especialmente, em currículos de instituições privadas, que buscam atender apenas ao mínimo de carga horária de formação, exigida por lei.

É importante, ressaltar aqui, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e pedagogos não carregam apenas as proposições governamentais, influenciadas pela lógica do mercado mundial, mas, também, trazem consigo parte da própria concepção de educação que chega do cenário acadêmico e fundamenta as exigências legais.

Nossa tese apresenta, também, um aspecto importante sobre os momentos do ensino em História da Educação, que concluímos a partir do mapeamento de estudos já publicados para a história das disciplinas. Nos primeiros currículos do curso de Pedagogia, quando as disciplinas de História da Educação ocupavam uma parte significativa da carga horária da formação, suas características formativas eram restritas à um conjunto de doutrinas morais, com base na história. Quando começam a perder espaço nos currículos, no regime militar, por outro lado, começam a se transformar em disciplinas científicas, tendo em vista a influência da pesquisa na área, que se expandia. Atualmente, pesquisadores e professores têm refletido e estudado qual deve ser o papel da disciplina para a formação de pedagogos, o que ela deve proporcionar, o que deve ser ensinado e como levar os estudantes a pensar historicamente a educação, a profissão e o seu futuro papel no ensino.

Chegamos à essa conclusão após percorrermos um caminho e seguir uma metodologia de pesquisa que buscou evidenciar as relações dialéticas entre o ensino e a pesquisa, assim como de ambos com os acontecimentos gerais da educação e da história. Queríamos observar o particular, as disciplinas de História da Educação nos cursos de Pedagogia, sem perder de vista as suas relações com as teorias e tendências do currículo e da formação de professores, as políticas públicas educacionais e os acontecimentos

políticos, econômicos e culturais nacionais e internacionais, ou seja, sem perder de vista o geral dos projetos de sociedades. Para nos auxiliar nesta empreitada nos apoiamos basicamente nos conceitos de campo e campo científico (e suas relações com o *habitus*) da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, onde a base epistemológica se sustenta pelas relações dialéticas entre as subjetividades e objetividades, que estruturam as relações sociais e as esferas e espaços dessas relações. Com base, nesses conceitos, também procuramos, antes de analisarmos os dados inéditos da pesquisa, fazer um resgate histórico-analítico das disciplinas de História da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia, assim como um resgate da pesquisa em História da Educação, no âmbito da Pesquisa em Educação.

Posteriormente, elegemos como fontes inéditas os seguintes dados: 1. Informações quantitativas do curso de Pedagogia no Brasil, a partir da sua disponibilização do Ministério da Educação, na página eletrônica e-mec; 2. Informações sobre a presença de disciplinas de História da Educação em currículos de Pedagogia de instituições do Estado de São Paulo, retiradas das páginas eletrônicas dos cursos e; 3. Informações sobre três currículos selecionados, dois em instituições públicas e um em instituição privada, especificamente analisando Projetos Político-Pedagógicos, ementas, planos de ensino, referências bibliográficas, currículos docentes e programas de Pós-Graduação.

Para expor nossa tese, organizando nossos levantamentos, estruturamos o texto em três Capítulos. O primeiro deles para mostrar a história do curso de Pedagogia e da formação de professores no Brasil, as teorias e tendências de currículo, as determinações legais estabelecidas por Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e pedagogos e a história das disciplinas e do ensino de História da Educação para a formação de professores. O segundo pretendeu evidenciar a constituição do campo da Pesquisa em Educação e da Pesquisa em História da Educação. O terceiro, por fim, introduz o cenário do ensino superior atual, discute as mais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no âmbito das políticas curriculares e evidencia os dados gerais recentes do curso de Pedagogia no

Brasil, assim como das disciplinas de História da Educação no Estado de São Paulo.

Assim como o apoio nas fontes bibliográficas e nos conceitos de Bourdieu, elegemos algumas categorias de análise, criadas especificamente para fazer a leitura dos dados inéditos e estabelecer uma linha de interpretação para os dados e para o modo como eles estão relacionados. Assim o fizemos pelas categorias "Modelo curricular governamental", "Público x Privado", "Modalidades de ensino", "Regionalidades", "Programas", "Quantitativo e tempo", "Ensino e pesquisa" e "Perfil docente".

Compreendemos, após a finalização deste trabalho, que as disciplinas de História da Educação se mantêm nos cursos de Pedagogia e não mostram sinais de serem extintas dos currículos, mesmo que elas tenham perdido espaço na formação de pedagogos. Elas permanecem por alguns motivos, mas entendemos que, principalmente, porque as forças do campo da História da Educação, do campo do ensino (esse enquanto um campo dominado no campo do paradigma curricular pós-moderno) e do campo da pesquisa (esse enquanto um campo dominante da Pesquisa em Educação – que mantém parte de seus pesquisadores como professores, no ensino), permanecem na luta para a sua permanência e legitimação de seus conhecimentos para a formação de pedagogos.

Se por um lado, os pesquisadores do campo da História da Educação, campo de prestígio no âmbito da Pesquisa em Educação, são agentes que auxiliam a permanência da História da Educação no ensino, por outro, a própria tradição da disciplina desde os primeiros currículos dos primeiros cursos de Pedagogia, podem contribuir para que, tanto as orientações curriculares nacionais indiquem ser importante a manutenção desses conteúdos para a formação docente, quanto os próprios formuladores dos currículos, nas instituições de ensino, se preocupem em manter a História da Educação em suas matrizes, como algo tácito ou como um *hábitus*.

Considerando ou supondo que disciplinas de História da Educação sejam mantidas nos currículos de Pedagogia, nas próximas décadas de formação, a questão que se coloca como desafio aos professores é como

essas disciplinas serão organizadas, o que ensinarão e quais serão seus objetivos de formação. Essa é uma discussão que vem sendo feita do ponto de vista da pesquisa, por meio dos estudos dos conteúdos e das formas em que as disciplinas estão sendo ofertadas (assim, como neste trabalho), a partir de quais referências e perspectivas da História e da História da Educação, enquanto campos científicos e de como eles se materializam no ensino, para a formação de pedagogos.

Para nós, a prioridade é oferecer uma formação geral ao aluno, futuro professor, que evidencie os processos de formação da educação e da escolarização ao longo da história e que permita a reflexão e o exercício do pensar historicamente, quando os conhecimentos adquiridos são mobilizados para o estabelecimento de relações históricas entre passado e presente. Ou seja, que se constituíam em disciplinas cujas suas lições sejam apreendidas e questionadas e refletidas para as atitudes e práticas do presente.

Consideramos, portanto, as mesmas bases de Cardoso (1988, p. 123), quando fala da profissão do Historiador. No nosso contexto, consideramos assim, para o Historiador da Educação, que ensina a história da educação:

O historiador brasileiro tem um compromisso ineludível com a sociedade na qual vive e age. O seu papel é o de pôr as suas capacidades profissionais a serviço das tarefas sociais que se impõem à coletividade da qual forma parte. Haverá alguma dúvida a respeito de tais tarefas num país dependente e por desequilíbrios e injustiças sociais tão flagrantes? [...] Por isso mesmo, a renovação das suas perspectivas, uma redefinição profissional adequada, constituem para o historiador brasileiro um objetivo importante: trata-se nada menos do que adquirir as ferramentas teórico-metodológicas que lhe permitam cumprir, profissional e efetivamente, a sua função social.

O desafio é ainda maior quando consideramos os currículos dos cursos de Pedagogia de instituições privadas, que como vimos, em geral, são os cursos com menos disciplinas de História da Educação nos currículos, sendo, muitas vezes, compostos por uma única disciplina. Como preparar uma disciplina única que ofereça ao aluno o contato com os conhecimentos históricos-educacionais fundamentais para a sua formação? Como esses conhecimentos podem se relacionar com outras disciplinas e conquistar uma pouco mais de espaço nessa formação? Como incentivar que os alunos

busquem fundamento na História da Educação para suas atividades acadêmicas e, futuramente, para as atividades profissionais?

Mais uma vez, aqui, recorreremos ao ofício do historiador da educação, para que permaneça avançando na pesquisa e traga para o ensino os melhores propósitos de formação. Esperamos que isso ocorra em qualquer ambiente, mundialmente, dada a riqueza de possibilidades do aprendizado pela História da Educação, no mesmo sentido que acredita McCulloch (3013, p. 137):

nunca poderemos saber sobre os dias que virão, mas mesmo assim nós pensamos neles. Podemos levar adiante o grande projeto intelectual que os historiadores da educação enfrentam hoje em diferentes partes do mundo? Se pudermos fazer isso, eu acredito que possamos ajudar a realizar, no século XXI, a grande visão estratégica da história da educação, tendo à frente a luta contínua pela história da educação, contribuindo para o surgimento de novas abordagens para estudo, de forma igual, da educação, da história e da sociedade, [...] para um compromisso em igualdade de condições que possa ser central e não marginal para uma ampla gama de estudiosos; e análises que nos digam mais sobre o nosso mundo em geral, e sobre nós mesmos.

A partir dessas questões, nos perguntamos se o ensino de História da Educação só se manterá pela Graduação em Pedagogia, porque não gostaríamos que assim fosse, mas talvez seja. As demais licenciaturas contaram, contam ou contariam com esses conhecimentos para a formação de professores? Seria um bom novo tema para pesquisa, investigar o ensino de História da Educação para a formação de professores e não apenas pedagogos.

## Referências Bibliográficas

### Documentos

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 08 mai. de 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior de 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file> Acesso em: 10 dez. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.190**, de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 21/11/2011

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530**, de 02 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 21/11/2011

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 10/01/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 21/11/2011

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em 12/11/2011.

BRASIL. **Parecer nº 161/1986**. Projeto de Decreto Legislativo, Transformado no Decreto Legislativo 61/1990. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=168074>. Acesso em 10/01/2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 15/02/2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 12/02/2012.

BRASIL. **Resumo Técnico da Educação Superior** de 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf) Acesso em: 13 fev. de 2012.

INSTITUIÇÃO C. **Plano de Ensino**: História da Educação, 2018.

INSTITUIÇÃO C. **Projeto Político-Pedagógico**, 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 28.089**, de 13 de janeiro de 1988. *Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas.* Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/189039/decreto-28089-88-sao-paulo-sp>. Acesso em 21/11/2011.

UNIVERSIDADE A. **Plano de Ensino**: História da Educação I, 2017.

UNIVERSIDADE A. **Plano de Ensino**: História da Educação I, 2018.

UNIVERSIDADE A. **Plano de Ensino**: História da Educação II, 2017.

UNIVERSIDADE A. **Plano de Ensino**: História da Educação II, 2018.

UNIVERSIDADE A. **Projeto Político-Pedagógico**, 2017.

UNIVERSIDADE B. **Plano de Ensino**: História da Educação I, 2018.

UNIVERSIDADE B. **Plano de Ensino**: História da Educação III, 2018.

UNIVERSIDADE B. **Projeto Político-Pedagógico**, Catálogo 2018.

#### Teses e Dissertações

BATISTA, Aldrei J. G. **As disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar**: possibilidades para a graduação em Pedagogia e para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. São Carlos – SP: UFSCar, 2012.

#### Livros e Periódicos

ACOSTA, Felicitas. Ensinar História da Educação: reflexões em torno de uma proposta. **Rev. História da Educação**. v. 21, n. 52, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/68696/pdf> Acesso em: 23 mai. de 2019.

ANAYA, Viviani. Constituição e influência do campo teórico curricular, das tendências pedagógicas e da *práxis* docente. In: BIOTO-CAVALCANTE, Patrícia Ap.; TEIXEIRA, Rosiley A.; ANAYA, Viviani (Orgs). **Currículo escolar**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013.

ANTUNES, Fátima. O Espaço Europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? © **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.1-28, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/725> Acesso em 06 fev. de 2019.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em História da Educação no século XX: uma aproximação com o campo da História. In: BITTAR, Marisa et. al. (orgs.) **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2012, p. 87-116.

\_\_\_\_\_. **O estado da arte em História da Educação brasileira após 1985**; um campo em disputa. Artigos Navegando na história da educação brasileira, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Marisa\\_Bittar\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marisa_Bittar_artigo.pdf) Acesso em: 15 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. Universidade, pesquisa educacional e educação básica. In: BITTAR, Marisa e LOPES, Roseli E. (Orgs.). **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2007. P. 21-49.

BORGES, Bruno G.; GATTI Jr., Décio. O ensino de história da educação na formação de professores no brasil atual. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 24-48, dez.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639804> Acesso em: 01 de jun. de 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trd. Reynaldo Bairão. São Paulo: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad.: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BUFFA, Ester e NOSELLA Paolo. **Universidade de São Paulo**. Escola de Engenharia de São Carlos. Os primeiros tempos: 1948 – 1971. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

\_\_\_\_\_. A questão das fontes de investigação em História da Educação. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n. 12, p. 79-86, jul/dez 2001. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/574/463> Acesso em: 03 jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. Os 30 anos do GT História da Educação: sua contribuição para a constituição do campo. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-ester-buffa-para-o-gt02.pdf> Acesso em: 15 de mai. de 2018.

CAMPOS, Névio de. Lugar da História da Educação na formação do professor/pedagogo. **Educação Unisinos**, v 15, n. 2, maio – agosto 2012.

Disponível em:  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.01>  
Acesso em: 20 dez. de 2019.

CARVALHO, Marta Maria C. de. Considerações sobre o Ensino da História da Educação no Brasil. In: **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas – SP: Autores Associados - HISTEDBR, 1999. P. 33-45.

CATANI, Afrânio M., NOGUEIRA, Maria A.; HEY, Ana P., MEDEIROS, Cristina de. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATANI, Denice B.; FARIA FILHO, Luciano M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT de História da Educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a09.pdf> Acesso em: 20 de mai. de 2018.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200005&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200005&script=sci_abstract) Acesso em: 10 abr. de 2019.

DIAS, Rosane E. e LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf> Acesso em: 22 mai. de 2019.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. Formação docente nos estados unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 233-252, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1229102.pdf> Acesso em: 13 mai. de 2019.

DOLL Jr., William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DURHAM. Eunice R. **Educação Superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In. Schwartzman, Simon e Brock, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005

FARIA FILHO, Luciano M. de.; ROFRIGUES, José Roberto Gomes . A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 6 jul./dez. 2003. Disponível em: Acesso em: 20 mai. de 2018.

FÁVERO, Maria de L. de A. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação Brasileira. In: GATTI Jr., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Uberlândia-MG: Autores Associados, EDUFU, 2005. P.47-70.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J. E. M. M.: Editores, 1998.

GATTI Jr. Décio. Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: CARVALHO, Marta M. C. de; GATTI Jr. Décio (Orgs.). **O Ensino de história da educação**. Vitória, EDUFES, 2011 (Coleção Horizontes da Pesquisa em história da educação no Brasil; v. 6).

GATTI Jr. Décio; SANTOS, Maria T. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta M.de. (Org.). **História (s) Comparada (s) da Educação**. Brasília: Liber Livro/UFRN, 2009.

GATTI Jr., Décio. Estudo sobre o processo de constituição do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil (séculos XIX e XX). In: MORAIS, Christianni C.; PORTES, Écio A. e ARRUDA, Maria A. (Orgs.). **História da Educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006.p. 107-124.

\_\_\_\_\_. Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: CARVALHO, Marta M. C. de e GATTI Jr., Décio (Orgs.). **O ensino de História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2011. P. 47-94.

\_\_\_\_\_. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: GATTI Jr., Décio e PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 99-139.

GATTI, Bernadete A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Faculdade de Educação – UNICAMP**, 2016. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html> Acesso em: 20 mai. de 2018.

GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Ensino e Pesquisa da História da Educação no Brasil. **Educativa, Goiânia**, v. 17, n.2, p. 372-395, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4555> Acesso em: 12 jul. de 2018.

GRENFELL, Michael (edição) (et.al). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Edição: Michael Grenfell. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

IGLESIAS, Sandra Letícia S.; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A formação do pedagogo em diferentes realidades. **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. PUCPR, Curitiba, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6302\\_3887.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6302_3887.pdf) Acesso em: 18 mai. de 2019.

LAHIRE, Bernard. Conceito de Campo. In: CATANI, Afrânio M. (et.al.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. P. 64-66.

LIBÂNIO, José C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 63-100.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 10ª ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Ramiro (2000). **Dicionário Breve de Pedagogia**. Lisboa: Editorial Presença, 2000. Disponível em: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf) Acesso em: 03 jun. de 2019.

McCULLOCH, Gary. Pesquisa em História da Educação na Inglaterra. **Cadernos de História da Educação** – v. 10, n.2 – jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14633> Acesso em: 20 de mai. de 2018.

McKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Tradução: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NASCIMENTO, Maria Emanuele Macêdo do; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Internacionalização em cursos de graduação: a formação de professores e o programa de licenciaturas internacionais**. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_2/2-015.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-015.pdf) Acesso em: 13 mar. de 2019.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A criação das licenciaturas curtas no Brasil**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01\\_45.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf). Acesso em 10/07/2012.

NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 10ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria A; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 1996. N. 1. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7232428-Ensino-e-historiografia-da-educacao-problematizacao-de-uma-hipotese.html> Acesso em: 13 nov. de 2019.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. In: **Rev. Adm. Pública** v.41 n.spe Rio de Janeiro 2007.

NUNES, Edson; MARTIGNONI, Enrico; MOLHANO, Leandro e CARVALHO, Márcia Marques de. **Estrutura e ordenação da educação superior: taxonomia, expansão e política pública.** Disponível em: [http://www.databrasil.org.br/pdf\\_docs/Doctrab24.pdf](http://www.databrasil.org.br/pdf_docs/Doctrab24.pdf). Acesso em: 20/10/2010.

PIMENTA, Selma G. (Org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA** Guarapuava, Paraná v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096/1799> Acesso em: 12 abr de 2019.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, J. Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. (Orgs). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.** Campinas – SP: Autores Associados - HISTEDBR, 1999. P. 19-35.

RAGOUET, Pascal. Conceito de Campo Científico. In: CATANI, Afrânio M. (et.al.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. P. 68-70.

RODRIGUES, Filomena. Formação inicial de professores no espaço europeu de ensino superior: um estudo comparado. **Conference Paper** (PDF Available). April 2015. University of Lisbon. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279059529> Formacao inicial de professores no espaco europeu de ensino superior um estudo comparado Acesso em 06 fev. de 2019.

RODRIGUES, José Roberto G. **Pedagogia e Ensino de História da Educação.** Brasília: Líber Livro, 2015.

ROUSMANIERE, Kate. Historiografia da Educação Americana: pragmatismo, consenso, revisionismo e novo revisionismo. **Rev. Bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 14, n.3 (36), p. 281-318, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/287504251> Historiografia da Educacao Americana pragmatismo consenso revisionismo e novo revisionismo Acesso em: 12 de mai. de 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, José L. Apontamentos sobre a pesquisa em História da Educação no Brasil do século XX. In: BITTAR, Marisa et. al. (orgs.) **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas.** São Carlos – SP: EdUFSCar, 2012, p. 55-86.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** 2 ed. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008A.

\_\_\_\_\_. Ensino, pesquisa e organização na formação do campo da História da Educação Brasileira. IN: MONARCA, Carlos (Org.). **História da Educação Brasileira: formação do campo.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 49-114.

\_\_\_\_\_. Ideias para um intercâmbio internacional na área de história da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e o Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2015. P. 37-46.

\_\_\_\_\_. O HISTEDBR na organização do campo da história da educação brasileira. In: **História do Tempo e Tempo da história: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2015. P. 69-78.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação. In: GATTI Jr., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Uberlândia-MG: Autores Associados, EDUFU, 2005B. P.7-32.

SMITH, Roberto. Notas sobre Universidade e desenvolvimento. In: **A Universidade na encruzilhada.** Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6-7 Ago. 2003.

UNESCO; CEPAL; INEP; IPEA. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=225726&view=detalhes> Acesso em: 14 out. de 2018.

WARDE, Miriam J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em aberto.** Brasília, ano 3, n. 23. Set out. 1984. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1525/1500> Acesso em: 20 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. O papel da pós-graduação em educação. **Cad. Pesq.,** São Paulo (73): 67-75, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1098/1103> Acesso em: 18 nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. **Anais do IV seminário nacional de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".** UNICAMP FE HISTEDBR, 1997. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm) Acesso em: 30 de mai. de 2018.

## Anexos

ANEXO 1: Bibliografia indicada pelo professor 4, da Universidade B, no plano da disciplina de História da Educação III, reproduzida fielmente, conforme documento do plano de ensino fornecido.

### Bibliografia

A CULTURA da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. Organização de João dos Reis Silva Júnior, Afranio M. Catani, Stela Maria Meneghel; Coautoria de Deise Mancebo. São Paulo, SP: Xamã, 2011. 151 p.

A CULTURA escolar em debate: questões conceituais, metodologias e desafios para a pesquisa. Organização de Rosa Fátima de Souza, Vera Teresa Valdemarin. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 207 p.

A ESCOLA da Ponte sob múltiplos olhares: palavras de educadores, alunos e pais. Organização de José Pacheco, Maria de Fátima Pacheco. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. 150 p.

A MEMORIA e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República. Coautoria de Diana Gonçalves Vidal, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. Belo Horizonte, MG: Autêntica, c1999. 158 p.

A NOVA avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso. Coautoria de Valter V. Lemos. Lisboa: Texto Editora, 1992. 88 p.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação* : para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 151 p.

AGUAYO Y SANCHEZ, Alfredo Miguel. *Didática da escola nova*. 14. ed. São Paulo, SP: Comp. Ed. Nacional, 1970. xvi, 374p. (Atualidades pedagógicas, v.15).

ALFABETIZAÇÃO no Brasil: uma história de sua história. Marília, SP: Oficina universitária: Cultura Acadêmica, 2011. 310 p.

ALMEIDA, Ricardo Pires de. *Historia da instrução publica no Brasil (1500-1889)*. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: INEP: EDUC, 1989. 365p. (Memórias da educação brasileira).

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo, SP: Edusp: Perspectiva, 1990. 138 p.

ANÍSIO em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Organização de João Augusto de Lima Rocha. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. 304 p. (Biblioteca básica brasileira).

ANÍSIO Teixeira : pensamento e ação. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1960. xi, 326 p. (Retratos do Brasil, 3)

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 228 p.

ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 117 p., il. (Educação e conhecimento)

ASCOLANI, Adrian. *Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos*. Organização de Julián Gindin, Marcia Ondina Vieira Ferreira, Sadi Dal Rosso. Brasília: Paralelo 15, 2013. 366 p.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. *Direito à educação e diálogo entre poderes*. 2012. 259 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250736>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

AVALIAÇÃO em larga escala: políticas e práticas. Organização de Berenice Corsetti, Flávia O. C. Werle, Rosângela Fritsch. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015. 224 p.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994.

AZENHA, Maria da Graça. *Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas*. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 1997. 196p., il. (Fundamentos, 118).

BALANÇO da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas. Organização de Debora Cristina Jeffrey, Luis Enrique Aguilar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. 184 p.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. *Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica*. Revisão de Marinalva Freire Silva. João Pessoa, PB: UFPB, 2012. 289 p.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 198 p.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982. 136p.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 128 p.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.) *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-140.

BODEN, Margaret A. *As ideias de Piaget*. São Paulo, SP: Cultrix: Edusp, 1983. 158p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 17. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991. 113 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire: educar para transformar : fotobiografia*. São Paulo, SP: Mercado Cultural, 2005. 140 p.

BRITO, Ana Lucia Moraes de. *O jardim de infância em São Paulo: a influencia das ideias pedagógicas de Froebel*. Orientação de Maria Teresa Penteadó Cartolano. Campinas, [SP: [s.n.], 1998. 63f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=0296518>. Acesso em: 16 fev. 2011

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. Organização de. São Paulo, SP: [s.n.], c2008. 259 p.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. *Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo, SP: UNESP, 2000. 239 p.

CAMINHOS da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Coautoria de Jacqueline Moll. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. 504p.,

CARREIRA, Denise (compil.). *Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?*. São Paulo, SP: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. 82 p.

CARRETERO, Mario. *Construtivismo e educação*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. 98 p.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. 132

CARVALHO, Maria Cristina; WOLF, Silvia. *Arquitetura e fotografia no século XIX*. In: FABRIS, Annateresa (org.). *Fotografia, usos e funções no século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1991, p. 131-172.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A República, a escola e os perigos do alfabeto*. In.: \_\_\_\_\_. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 143-164.

CENTENARIO de Lourenço Filho: 1897-1997. Coautoria de Carlos Monarcha. Londrina: UEL ; Marília : Unesp ; Rio de Janeiro : ABE, 1997.

CHIAROTTINO, Zelia Ramozzi. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994. 118p. (Ensaio, 107).

COLECAO DE LEIS E DECRETOS DO ESTADO DE SAO PAULO. São Paulo, SP: Congresso Legislativo do Estado de Sao Paulo, 1889 - 1972.

CONNIFF, Michael. Planejamento social na década de 1930. In.: \_\_\_\_\_. *Política urbana no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006, p. 159-179.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. *A escola na Republica Velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo, SP: EDEC, 1983. 162p.,

CULTURAS escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. Organização de Marcus Levy Albino Bencostta. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 429 p.

CUNHA, Celio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1989. 176p., 21cm. (Educação contemporânea. Serie memoria da educação).

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. 131 p.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 89 p. (Educação e conhecimento)

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação no governo provisório. In.: \_\_\_\_\_. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 89-114.

DAVIES, Nicholas. *FUNBEB: a redenção da educação básica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 140 p.

DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo: a poética das transformações*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002. 142 p.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. O coronelismo e a educação na 1ª República. *Educação e Sociedade*, ano X, nº 34, p. 44-74, dez. 1989.

DESCENTRALIZAÇÃO do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas. Organização de Angela Maria Martins, Cleiton de Oliveira, Maria Sylvia Simões Bueno. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004. 242 p.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola nova*. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 1992. 78p.

DILEMAS da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o publico e o privado. Coautoria de Aurea de Carvalho Costa et al. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006. (Politica e gestão da educação).

DIREITO a educação: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Coautoria de Francisca Roseneide Furtado do Monte, Ivana de Siqueira, Jose Rafael Miranda. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

DRAIBE, Sonia. *A reforma da educação no Brasil: a experiência da descentralização de recursos no ensino fundamental ; estudo de caso.* Campinas, SP: NEPP, [1997?]. 26 p.,

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; FARIA, Geniana Guimarães. *Recursos públicos para escolas públicas: as políticas de financiamento da educação básica no Brasil e a regulação do sistema educacional federativo.* Belo Horizonte, MG: RHJ: FAE/UFMG, 2010. 148 p.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski.* 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 115 p. (Polêmicas do nosso tempo, 55).

EDUCAÇÃO brasileira e(m) tempo integral. Coautoria de Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, Ana Maria Villela Cavallere. Petrópolis: Vozes, 2002. 236 p.

ESCOLA de tempo integral: desafio para o ensino publico. Coautoria de Vitor Henrique Paro. São Paulo, SP: Cortez : Autores Associados, c1988. 232 p.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19-58.

EVANS, Richard Isadore. *Jean Piaget : o homem e suas ideias.* Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária, 1980.

FARENZENA, Nalú. *A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira.* Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2006. 339 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* nº 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FERRARO, Alceu Ravello. *Historia inacabada do analfabetismo no Brasil.* São Paulo, SP: Cortez, 2009. 207 p., il. (Biblioteca básica de história da educação brasileira). Inclui bibliografia. ISBN 9788524915246 (broch.).

FERREIRO, Emilia. *Atualidade de Jean Piaget.* Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 143 p.

FERREIRO, Emilia. *Psicogenese da língua escrita.* Coautoria de Ana Teberosky. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986. 284p

FIRPO, Sergio Pinheiro. *O governo provisório e o esforço de centralização nos anos 30: o caso da comissão de estudos financeiros e econômicos dos estados e municípios.* Orientação de Ligia Maria Osorio Silva. Campinas, SP: [s.n.], 1996. 77 f. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000296167&opt=4>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993. 205p. (Educação : teoria e crítica).

FUNDEB: fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação: avanços na universalização da educação básica. Coautoria de Maria Jose Rocha Lima, Vital Didonet. Brasília, DF: INEP, 2006. 180p.,

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Coautoria de Ana Maria Araujo Freire. São Paulo, SP; Brasília, DF: Cortez: Instituto Paulo Freire: UNESCO, c1996. 765 p.

GALL, Norman; GUEDES, Patricia Mota. *Qualidade na educação: a luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York*. São Paulo, SP: Instituto Braudel: Moderna, 2007. 47 p. (Políticas educacionais).

GARCIA, Nelson Jahr. *O Estado Novo: ideologia e propaganda política : a legitimação do estado autoritário perante as classes subalternas*. São Paulo, SP: Loyola, c1982. 163 p

GERIBELLO, Vanda Pompeu. *Anísio Teixeira, análise e sistematização de sua obra*. São Paulo, SP: Atlas, 1977. 211 p

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. *Historia dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2001. 213 p.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo, SP: Cortez, c1992. 117p. (Questões da nossa época, 5).

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 189

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, c2000. 383 p.

GORDINHO, Margarida Cintra. *Patrimônio escolar: uma saga republicana*. Fotografia de Iatã Cannabrava, Malu Teodoro, Vinicius Assencio. São Paulo, SP: Terceiro Nome: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura, 2013. 235 p.

GOUVEIA NETO, Hermano. *Anísio Teixeira: educador singular*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1973. 150 p.

GRUPOS escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Coautoria de Diana Gonçalves Vidal. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 375p.

HACON, Vamireh. *Estado e povo no Brasil : as experiências do Estado Novo e da democracia populista : 1937-1964*. Rio [de Janeiro]; Brasília, DF: José Olympio: Câmara dos Deputados, 1977

HERMIDA AVEIRO, Jorge Fernando. *A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos*. João Pessoa: UFPB, 2006. 261p.

HILSDORF, Maria Lúcia. *O aparecimento da escola moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HISLDORF, Maria Lúcia. *Pensando a educação nos tempos modernos*. São Paulo: Edusp, 2005.

HISTORIA cultural y educacion: ensayos criticos sobre conocimiento y escolarizacion. Coautoria de Thomas S. Popkewitz, Barry M Franklin, Miguel A Pereyra. Barcelona: Pomares, 2003. 416p.

HISTÓRIA e memória da escola nova. Organização de Maria Cristina Leal, Marília Araujo Lima Pimentel. São Paulo, SP: Loyola, 2003. 143 p.

INVENTARIOS de Jean Piaget. Lisboa: Estampa, c1981. 636p. (Biblioteca de ciências pedagógicas).

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Coautoria de Jean Piaget. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2008. 337 p.

KOBER, Edson Luiz. *Participação popular no processo legislativo*. Lageado, RS: [s.n.], 2005.

LAGOA, Vera. *Estudo do sistema Montessori fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1981. 184p., il., 21cm. (Coleção EDUC-Ação, 5).

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na Republica Velha*. Porto Alegre, RS: Globo, 1982. 176p.

LIMA, Hermes. *Anisio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo, SP: Loyola, 1981. 127 p. (EDUC-Ação, 3).

LORENZATO, Sérgio. Um (re)encontro com Malba Tahan. *Zetetiké*, ano 3, nº 4, p. 95-102, 1995.

LOURENÇO Filho: outros aspectos, mesma obra. Coautoria de Carlos Monarcha. Marília; Campinas, SP: Editora UNESP: Mercado de Letras, 1997. 151p.,

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Coautoria de Luiz Felipe Serpa, Stela Borges de Almeida. Salvador, BA: OEA/UFBA/EGBA, 1990. 178p. (Coleção Cidadania).

LUGLI, Rosário Genta. *Um estudo sobre o CPP: profissão docente e organização do magistério (1964-1990)*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: FEUSP, 1997.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia da educação publica*. São Paulo, SP: Comp. Ed. Nacional, 1959. 169p. (Atualidades pedagógicas, v.71).

MACHADO, Izaltina de Lourdes. *Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*. 2. ed. São Paulo, SP: Liv. Pioneira Ed., 1983. 92p., 26cm. (Biblioteca Pioneira de Ciências sociais. Educação. Serie Cadernos de educação).

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 240 p.

MARAN, Júlio. *Montessori - uma educação para a vida*. São Paulo, SP: Loyola, 1977. 125p.,

MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e ditadura militar, 1964-1968*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MARX, Gramsci e Vigotski: aproximações. Organização de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Coorganização de Vandei Pinto da Silva, Stela Miller. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. 491 p.

MEJIA J., Marco Raul. *Transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século*. São Paulo, SP: Cortez, 1996. 88 p., 17 cm. (Questões da nossa época, 50). Bibliografia: p. 86-87.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2007. 128 p.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo de; CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. *RBHE*, n. 15, p. 31-52, set./dez. 2007.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada a educação: (São Paulo, 1922-1933)*. Coautoria de Antonio Gomes Penna. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001. 48p.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 152 p.

MOSAICO de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira Republica. Coautoria de Norberto Dallabrida. Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2003. 308p.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceio :\ EDUFAL: [s.n.], 1999. 228 p

MOVIMENTOS sociais, trabalho associado e educação para além do capital. Organização de Fabiana de Cássia Rodrigues, Henrique Tahan Novaes, Eraldo Leme Batista. São Paulo, SP: Outras Expressões, 2012. 504

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Organização de Daniele Saheb. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 156 p

NADAI, Elza. A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo, 1930-1970). 1991. Tese (Livre Docência), FEUSP, São Paulo

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo: Summerhill : radical transformação na teoria e na pratica da educação*. 16. ed. São Paulo, SP; Rio de Janeiro, RJ: IBRASA: FENAME, 1976. 375p.

NEILL, Alexander Sutherland. *Minha luta pela liberdade no ensino: autobiografia e ideias fundamentais sobre educação do autor de Liberdade sem medo (Summerhill)*. São Paulo, SP: IBRASA, 1975. 331p.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sa. *A pratica pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceara*. Fortaleza: UFC, 2001.

NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*. Lisboa: ISEF, 1986.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 149 p., il. (Educadores).

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000. 644p.

NUNES, Clarice. O Estado Novo e o debate educacional nos anos trinta. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p. 33-48.

O CURSO Lourenço Filho na escola normal do Ceará: 1922-1923 : as normalistas e pedagogia da escola nova. Organização de Maria Helena Camara Bastos, Maria Juraci Maia Cavalcante. Campinas, SP: Alínea, 2009.

O ESTADO brasileiro e a educação básica: os difíceis caminhos da universalização. Organização de Juarez de Andrade; Coorganização de Lauriana Paiva Gutierrez, Lorene Figueiredo de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: AMCGuedes, 2015. 247 p

O PÚBLICO e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade. Coautoria de Theresa Maria de Freitas Adrião, Vera Maria Vidal Peroni, Marcio da Costa. São Paulo, SP: Xamã, 2005. 179 p.

O PÚBLICO e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Coautoria de José Claudinei Lombardi, Mara Regina Martins Jacomeli, Tania Mara Tavares da Silva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 185p.

OLIVEIRA, Cleiton de. *Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)*. 1992. [350]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252036>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 230 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1987. 368p., 20cm. (Temas Brasileiros/IBRADES, 2).

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, RJ; Fortaleza: Civilização Brasileira: UFC, 1980. 208p.

PAULA, Ricardo Pires de. *Uma história da APEOESP (1945-1989): entre o sacerdócio e a contestação*. Jundiaí, SP: Paco, 2011. 299 p.

PAULO Freire: ética, utopia e educação. Organização de Danilo Romeu Streck. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 152 p.

PAULO Freire: política e pedagogia. Coautoria de Michael W. Apple, António Nóvoa. Porto: Porto, 1998. 192p., il. (Coleção ciências da educação, v.28)

PEREIRA NETO, André de Faria; SALLES, Pedro Paulo. O homem que criava. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 7, nº 84, p. 66-69, set. 2012.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo, SP: Xamã, 2003. 207p.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

- PESQUISA nacional qualidade na educação. Brasília, DF: INEP, 2006. 2v.
- PINO SIRGADO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 303 p.
- PINTO, Marialva Linda Moog. *Qualidade da educação superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão*. Curitiba, PR: CRV, 2012. 216 p.
- POLÍTICAS e indicadores de qualidade da educação: relações com as avaliações em larga escala. Organização de João Jorge Correa, Valdecir Soligo. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015. 200 p.
- POR Lourenço Filho: uma biobibliografia. Coautoria de Carlos Monarcha, Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Leda Maria Silvia Lourenço. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001. 313p., il. (Lourenço Filho, v.1).
- PÚBLICO e privado na educação: novos elementos para o debate. Organização de Theresa Maria de Freitas Adrião, Vera Peroni; Coautoria de Carlos Roberto Jamil Cury. São Paulo, SP: Xamã, 2008. 127 p.
- QUALIDADE em educação: um debate necessário. Passo Fundo: Editora da UPF, 1997. 147p. (Interinstitucional Universidade - Educação Básica).
- REGIONALISMO e centralização política : partidos e constituinte nos anos 30. Coautoria de Ângela Maria de Castro Gomes. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980. 501p., il., retrs. (Brasil século 20).
- RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 269-290.
- RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. *Direito humano à educação*. 2. ed. Curitiba, PR; São Paulo, SP: Plataforma DhESCA Brasil: Ação Educativa, 2011. 86 p.
- RÖHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Organização de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 142 p.,
- ROSSINHOLI, Marisa. *Política de financiamento da educação básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. 176 p.
- SA, Nicanor Palhares. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1979. 107p. (Educação universitária).
- SALDANHA, Néelson. *O que é o poder legislativo*. 4. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986. 92 p.
- SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 64*. Campinas, SP: Alínea, 2008. 208 p.

SAVIANI, Dermeval. Congresso Nacional e a lei n.º 4024/61: a estratégia da conciliação na democracia restrita. In.: \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987, p. 45-62.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XIX*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SCARFONI, Eduardo Norcia. *Os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino - CONEPE (1944-1964): a construção do consenso pela continuidade dos subsídios do estado ao ensino privado*. Curitiba, PR: Appris, 2014. 139p., il. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade)

SCHAEFFER, Maria Lucia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira**: formação e primeiras realizações. São Paulo, SP: USP, 1988. 112p. (Estudos e documentos, v.28)

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Populismo, ditadura e educação: Brasil/Paraíba, anos 1960*. João Pessoa: UFPB, 2009. 193 p

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 341 p.

SILVA, Marinete dos Santos. *A Educação brasileira no Estado Novo (1937/1945)*. Niterói, RJ; São Paulo, SP: Panorama: Livramento, 1980.

SILVEIRA, Ghislene Trigo. Centros Específicos de Formação para o Magistério – os CEFAM's em São Paulo. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SIQUEIRA FILHO, Moyses Gonçalves. *Ali Izzid Izz-Edim Ibn Salim Hank Malba Tahan: episódios do nascimento e manutenção de um autor-personagem*. 2008. 258p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251844>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SOUSA, Cynthia Pereira et. al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *RBE*, n. 2, maio/ago. 1996.

SOUSA, Enne Karol Venancio de; FOSSA, John Andrew. O pioneirismo de Malba Tahan na educação matemática brasileira. *Anais Eletrônicos do 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia – 14º SNHCT*. Belo Horizonte, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG 08 a 11 out. 2014. Disponível em: [http://www.14snhct.sbhct.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=1755](http://www.14snhct.sbhct.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1755). Acesso em: 10 out. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, SP: Editora UNESP, c1998. 302 p.

SOUZA, Rosa Fátima. Os pilares da República. In.: \_\_\_\_\_. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 25-61.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC; EDUSP, p. 298-324.

SPOSITO, Marília Pontes. Os conflitos na luta pela educação. In.: \_\_\_\_\_. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC; EDUSP, p. 298-324.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *RBE*, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Coautoria de Monteiro Lobato, Aurelio Vianna, Priscila Fraiz. Salvador, BA; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Cultural do Estado da Bahia: FGV/CPDOC, 1986. 117 p.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e um direito*. Coautoria de Clarice Nunes. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ, 1996. 221p.

TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo, SP: Loyola, 1985.

TEODORO, António. *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e a participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.

TYACK, David B. *En busca de la utopia: un siglo de reformas de las escuelas publicas*. Coautoria de Larry Cuban. 2. ed. México, DF: Fondo de Cult. Económica, 2001. 290p.

UM EDUCADOR brasileiro : Lourenço Filho. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1958. 231p.

UNIVERSIDADE: a democracia ameaçada. Organização de Waldir José Rampinelli, Valdir Alvim, Gilmar Rodrigues. 2. ed. São Paulo, SP: Xamã, 2007. 266 p.

VALENTE, Wagner. Controvérsias sobre educação matemática no Brasil: Malba Tahan versus Jacomo Stávale. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, p. 151-167, nov. 2003.

VALLE, Maria Ribeiro do. *1968: o diálogo é a violência : movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. 310 p.

VAUGHAN, Mark. *Summerhill e A.S. Neill: a escola com a democracia infantil mais antiga do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VELHOS mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da primeira República em São Paulo. São Paulo, SP: INEP, 1984. 168 p.

VIANA FILHO, Luis. *Anísio Teixeira: a polemica da educação*. 3. ed. São Paulo, SP; Salvador, BA: UNESP: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. 241p

VIANNA, Cláudia. *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 187 p.

VIGOTSKI e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Organização de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Miller. Stela. 2. ed. Araraquara, SP; Marília, SP: Junqueira&Marin: Cultura Acadêmica, 2010. 202 p.

VILLELA, Heloísa. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA, Heloísa. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *Histórias e memórias da educação o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2. ed. Madrid: Morata, 2006. 127 p. (Pedagogia, 10. Razones y propuestas educativas).

WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Organização de Verone Lane Rodrigues, José Eustáquio Romão. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 136 p

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação (Mestrado). FAU-USP, São Paulo, 1992

XAVIER, Libânea. *Associativismo docente e construção democrática*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais: CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p. 67-100.