

Fazer pedagógico e ensino de história da educação: Experiências, reflexões e possibilidades

Pedagogical work and the teaching of history of education: Experiences, reflections and possibilities

DOI: 10.46814/lajdv3n4-066

Recebimento dos originais: 01/05/2021

Aceitação para publicação: 31/06/2021

José Roberto Gomes Rodrigues
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: jrgomesrdr@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho sintetiza experiências e reflexões acerca do ensino de história da educação, estabelecendo articulações com o tema mais amplo da pedagogia. Trata-se de experiências de práticas e reflexões, motivados por uma produção já existente e divulgada no campo da produção cultural da pesquisa e do ensino. Procura expressar questões, especificamente, quanto ao campo da história da educação, que giram em torno da relação pedagogia e ensino. São questões como: mediação entre aspectos teóricos, intenções pedagógicas e conhecimento histórico-científico; organização do conhecimento nos cursos de graduação e mudanças; relação entre um arbitrário pedagógico e o espaço social; o caso da disciplina História da Educação na perspectiva da formação nas licenciaturas.

Numa perspectiva relacional procura compreender as relações e articulações, entre os agentes do fazer docente, a disciplina e a cultura escolar, implícitas nesse campo específico, como disciplina acadêmica, no campo investigativo, e curricular, no campo da docência, perspectiva essa operacionalizada, não só por meio da análise de programas e planos de ensino, feito inclusive neste trabalho, mas também, por meio de testemunhos de professores, bem como, pelo modo como a mesma está instituída, nos currículos dos cursos.

O presente trabalho atende, também, a uma perspectiva de cunho reflexivo, de modo a identificar o significado que a disciplina esboça no quadro curricular e nas marcas conceituais, teóricas e históricas dos conteúdos veiculados nos programas de ensino. Trata-se de um trabalho sobre a disciplina, para a compreensão da própria disciplina, cuja intenção principal seria a de contribuir com o debate acerca do processo instrucional da mesma. Reafirma a condição segundo a qual, o ensino de história da educação necessita de atenção especial, como objeto privilegiado de reflexão sistemática, por parte de seus praticantes, sejam eles professores ou pesquisadores.

Assim sendo, o texto é produzido reportando-se aos estudos da história das disciplinas escolares e do currículo, referindo-se, também, à relação entre história da educação e ensino superior. Nesse sentido, a referida disciplina é analisada partindo do pressuposto de que é imprescindível para o educador ter o domínio dos conhecimentos históricos educativos, sem os quais o mesmo teria uma formação deficitária, que comprometeria as intervenções nos mais diversos aspectos que constituem os processos educacionais e escolares.

Conclui-se, entretanto, que se tem processado uma dinâmica ao longo dos últimos anos, peculiar ao campo historiográfico da educação, como um campo que tem crescido e que, conseqüentemente, tem havido a inserção de pesquisadores em história da educação, no campo do ensino propriamente dito, para atuar na formação de educadores, sobretudo de pedagogos e licenciados.

2 A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA: A DOCÊNCIA E O PENSAR-FAZER- PEDAGÓGICO

Considerando as reflexões acerca do *ensino de História da Educação*, articulando-as com o tema mais amplo da *Pedagogia*, que envolve a docência e o pensar-fazer-pedagógico, podemos estabelecer aqui uma articulação entre essas questões afins, na forma de elaborações, formulações e experiências, nos campos da Pedagogia e da História da Educação. O objetivo define-se por apontar questões, ainda abertas, sobre um tema estritamente relacionado com a pedagogia e a educação, considerando que a escola, desde a emergência da sociedade moderna no mundo ocidental, ou, mais precisamente, a partir do século XIX, é a forma que se pode considerar predominante de educação, de transmissão e aquisição de conhecimentos.

No caso do Brasil, país o qual ainda se encontra na condição de país periférico, somente a partir da segunda metade do século XX, adotou ações em direção aos rumos do avanço no campo educacional, da democratização em termos genéricos e, mais especificamente, à ampliação do acesso de setores populares à escola. Essa predominância, porém, parece ter ocorrido um pouco tardiamente, fenômeno esse que pode ser identificado também em outros setores da vida social.

De fato, desde o advento da modernidade, a escola assume o papel de instituição central responsável pela formação dos indivíduos, como tipo de educação e de socialização predominante na formação humana – fenômeno de universalização da cultura escolar, em sua amplitude, que tem início no século XIX e continua até os dias atuais, em um mundo de pluralismo, esse da contemporaneidade, que sofre mudanças numa velocidade cada vez mais crescente.

Nesse amplo processo de transformações, em que pese constatar que para muitos do campo das ciências sociais e humanas possam defender classificações genéricas para o atual estágio de desenvolvimento, talvez pudéssemos concordar com a de pós-modernidade, porém, mais aceitável

seria a ideia de modernidade líquida de Zigmunt Bauman (2001). Faz todo sentido, pois, propor a elaboração de um discurso acerca de um campo de estudo, ensino e pesquisa, importante para a formação de novas gerações de educadores e professores; não apenas por pertencer-se a esse mesmo campo, mas, muito mais do que isso, e acima de qualquer outra ideia, o sentido se faz pela defesa da valorização humana; em nosso caso, pondo ênfase no campo dos conhecimentos da escola e sobre a escola, enquanto instituição social. Em sendo assim, é factível afirmar que de todo nosso tempo durante a nossa vida e a de muitos, principalmente dos acadêmicos e universitários, grande parte é vivida e continuamos vivendo, no interior da escola, ou é um tempo, que está envolvido com questões diretamente relacionadas à escola, entendida como uma instituição social, incluindo a própria universidade.

Trata-se de uma constatação que pode soar ao mesmo tempo simples e surpreendente, pois, nem sempre, em meio àquilo que não é moeda do discurso ordinário ou matéria dos modismos de ocasião, é recebido com naturalidade e sem estranheza. Tomemos como exemplo a própria disciplina História da Educação. Já é perceptível que se tem processado uma dinâmica ao longo dos últimos anos, algo peculiar ao campo da investigação em história da educação, que, em outros momentos, restringia-se apenas ao campo do ensino. O campo da pesquisa tem crescido; conseqüentemente, tem havido a inserção de pesquisadores no campo do ensino propriamente dito para atuar na formação de educadores, sobretudo na formação de pedagogos.

Processa-se um movimento e uma dinâmica na configuração da referida disciplina, que se desloca do campo do ensino para o campo da pesquisa, definindo-a estatutariamente como uma disciplina acadêmico-científica, diferente da especificamente voltada para a transmissão de conhecimentos históricos didatizados, assim como em outros campos do conhecimento científico, como a física, a química, a própria história, a filosofia, as ciências sociais, etc., que têm suas trajetórias definidas precipuamente a partir do campo científico e investigativo. Talvez fosse o caso de ampliar-se o campo dos estudos das disciplinas escolares e curriculares, como já tem ocorrido com algumas, como, por exemplo, a gramática, que também se insere nessa mesma condição da lógica e racionalidade escolar e do ensino, conforme podem ser esclarecidos pela literatura da história das disciplinas escolares e da cultura escolar, para buscar explicações nessa direção.

Fenômeno digno de referência, aqui, é essa mesma disciplina nos cursos de formação de educadores/professores oferecidos atualmente pelo programa de iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), denominado de Plataforma Freire (PARFOR), para atender à formação em nível superior de professores que atuam nas escolas, ensino infantil, fundamental e médio, lecionando disciplinas de conteúdos, sem a formação especializada. Verifica-se que os referidos cursos, ou quase todos, dessa modalidade, oferecidos e patrocinados por esse órgão

governamental, CAPES, contemplam em seu currículo a disciplina História da Educação nas mais variadas licenciaturas. É algo difícil de justificar-se, por não se poder afirmar efetivamente o que define tal dinâmica ou os motivos para tal, se isso ocorre devido às mudanças evidentes e ao avanço da pesquisa na referida disciplina ou se há outra motivação daí decorrente.

O que de fato se constata é a consolidação do campo de produção historiográfica educacional, independentemente do ensino, fenômeno caracterizado pelo movimento de deslocamento relativo, no qual a disciplina, que tem origem no espaço acadêmico, basicamente, vinculado ao ensino (escola normal, curso de Pedagogia e, em alguns casos, outras licenciaturas), torna-se, nos últimos anos, com uma nova configuração voltada para o campo da produção investigativa. Nas fases iniciais de constituição da sua trajetória, a História da Educação esteve vinculada ao currículo e se desloca para um espaço, onde o que prevalece é a produção historiográfica em termos de pesquisa. Desloca-se de uma situação predominantemente ligada ao ensino para outra, na qual se encontra, no espaço do campo do conhecimento científico e da pesquisa, fenômeno esse que parece ter provocado momentos de crise, porém uma crise construtiva e positiva, na medida em que tem gerado, por esse processo, a interlocução necessária entre o ensino e a pesquisa. Seria uma crise de sentido, na forma definida por Berger e Luckman (2012)?

Constitui-se de suma importância tratar de questões como cosmovisão, mediação e organização pedagógica e conhecimento científico; mediação entre aspectos teóricos e intenções pedagógicas; organização do conhecimento nos cursos de graduação e mudanças que ocorrem no curso de Pedagogia; relação entre um pretensão arbitrário pedagógico e o espaço social mais amplo; elaborações sobre o caso da disciplina História da Educação na perspectiva da formação; questões relacionadas à aprendizagem, à formação e ao conhecimento científico; à organização do trabalho pedagógico e formação do indivíduo. E de tratar, também, de questões que se reportam a problemas relacionados à imagem, à afirmação e ao (des) prestígio e às legitimidades, existentes em relação aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, do ponto de vista socioinstitucional e acadêmico, discussão a ser referida numa perspectiva relacional.

Ter como referência uma perspectiva relacional é possibilitar a capacidade de estabelecer relações e articulações, de modo a compreender aspectos que são ou poderão ser correlatos com os diversos níveis de ensino do sistema educacional em sua totalidade e abrangência; significa reafirmar que, mesmo que se situe o lugar onde efetivamente nos encontramos, isto é, a universidade, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, as disciplinas História da Educação e Sociologia da Educação, a Filosofia, bem como a posição e a condição de pesquisador em história da educação e ensino de história da educação, etc., é estabelecer relações entre os diversos sistemas de ensino, do básico ao superior, ou até de graus de compreensão da realidade social, considerando a capacidade de percepção que tudo

isso pode proporcionar. Especificamente para o nosso objetivo, no presente trabalho, abordar esse leque de possibilidades teóricas seria impraticável no presente trabalho, dada a limitação por se tratar de uma comunicação científica a ser apresentada em sessão de um evento.

Compreendendo dessa forma, um fenômeno que chama a atenção para um princípio de constituição das disciplinas (acadêmico-científica ou escolar), seria aquele, segundo o qual os docentes deveriam conhecer melhor a sua própria disciplina a partir da sua própria história e constituição; questões que poderiam ser abordadas, científica e academicamente, e que exigem enfrentamentos diferenciados. As disciplinas estariam, assim, relacionadas com o conhecimento a ser distribuído na universidade e na escola, implicando necessariamente a formação dos educadores e dos indivíduos de um modo geral.

São questões que se constituem como dilemas, especialmente para os cursos de Pedagogia e a formação do pedagogo, presentes nas conhecidas dicotomias, ainda na organização dos cursos, referentes à formação geral e formação específica; à formação técnica e formação política e social; à formação teórica e formação instrumental, principalmente quando se relacionam com os aspectos da sociedade mais ampla, desse agravante aspecto da conjuntura social e econômica, hegemônica do capitalismo parasitário, no processo de globalização desenfreada e total das relações humanas, que apela para a produtividade, para o lucro máximo e relativo, para a competitividade, o individualismo e o imediatismo, ou seja, em mundo da modernidade líquida pluralista; situação na qual as atenções do sujeito hospitaleiro e solidário, deslocando-se para um suposto modelo de sujeito individualista e versátil, encontram-se na iminência necessária de adaptar-se às mudanças, por meio de competências, habilidades e capacidades, cujas exigências estariam diretamente voltadas para a sua inserção profissional e social conforme as condições impostas pelo mercado de trabalho, capaz de provocar uma crise geral dos sentidos, segundo essa lógica volátil da modernidade líquida, de que nos fala Zigmunt Bauman (2001), ou da modernidade de pluralização, causadora de crise de sentido segundo Berger & Luckmann (2012).

A lógica e o raciocínio assumidos pelos setores competentes das políticas educacionais estão voltados predominantemente para esse tipo de conhecimento, sugerido nessa conjuntura da modernidade líquida, deixando o conhecimento voltado para a formação humana e geral como o tipo de conhecimento, que estaria em um plano e em um processo de esquecimento ou descarte. No Brasil, o campo educacional, espaço de atuação profissional do professor e do pedagogo, é vítima desses problemas de afirmação de questões relativas à sua própria imagem e (des) prestígio, principalmente em relação ao curso de Pedagogia. Articulistas do meio jornalístico e educacional têm demonstrado esse estigma e desvalorização do professor e do campo pedagógico de forma geral, muito fácil de ser verificado, dada a grande quantidade de notícias e artigos veiculados nos meios da imprensa de todos

os tipos, televisiva, impressa, mídia virtual, etc. Isso talvez seja fator de produção e de difusão da verdadeira crise de sentido.

Não deixam de ser, pois, atitudes e os discursos que denotam, paradoxalmente, formas de desvalorização e desprestígio dos cursos de Pedagogia e de formação de professores, por parte dos mais diversos agentes sociais, que se presumem ocupar posições privilegiadas e superiores em relação aos demais; também, por parte de agentes que se presumem em posições superiores na hierarquia dos detentores do conhecimento e do saber; ou presumem-se ocupando posições dos dominadores. Contraditoriamente, são atitudes e comportamentos de agentes que, apesar de estarem nessa posição dominante, sofrem tais ações, nessas relações de força, de desprestígios, etc., manifestados das mais variadas formas, por meio dos mais variados mecanismos; muitas vezes, assumindo o discurso do agente dominante, portanto, do seu próprio dominador. Assimilam inconsciente e involuntariamente tal discurso e atitudes, mesmo ocupando sua posição de dominado. O caso do curso de Pedagogia é emblemático e, por isso, caberia questionar por que isso acontece assim e compreender tal situação para tentar perspectivas de rupturas. Faz parte de uma cultura, uma lógica e “uma ‘gramática’”, presentes nos campos da educação e das instituições de ensino superior. Seria, igualmente, o caso de pensar as questões e os problemas a partir do lugar privilegiado de produção do conhecimento, ensino e pesquisa.

Por outro lado, se se desenvolvem ações e atitudes profissionais que se coadunem com uma visão institucional, caberia levar em consideração três ordens de questões: uma referente à rotina e à organização e ao funcionamento da instituição local ao qual se está vinculado – são as questões imediatas de organização, de gestão da rotina administrativa do trabalho acadêmico e didático pedagógico; da rotina do trabalho interno, política de organização e gestão das tarefas cotidianas e da micropolítica, das relações com as atividades, os agentes, as instâncias e as relações entre todos (agentes, instâncias, encaminhamentos das atividades). Outra, em relação às relações interinstitucionais, com as instâncias decisórias, superiores na hierarquia da própria instituição; referentes às próprias instâncias locais de organização e gestão do trabalho acadêmico e pedagógico, ou o que diz respeito às relações interinstitucionais e interinstâncias. E a terceira correspondente à concepção de pedagogia, enquanto campo do conhecimento científico: seria a questão da valoração, da filosofia e da ética, assim como as questões que dizem respeito à pesquisa, ao campo de atuação e às políticas acadêmicas e científicas, bem como às diretrizes do campo da pedagogia enquanto ciência da educação.

De qualquer maneira, a compreensão da consciência em uma cosmovisão, de valores, éticos, políticos e históricos no campo da ação profissional e da formação é uma questão importante para a discussão acerca da formação do profissional, docente e educador. Diz respeito à capacidade de

discernimento dos valores, de uma ética e uma moral, no sentido amplo dos termos, bem como na capacidade de discernimento de concepções de sociedade e de mundo. Está diretamente relacionada com a aquisição de categorias de percepção e apreciação da realidade que o cerca, referente à capacidade de operar com um raciocínio histórico, de situar-se a si e as questões recorrentes em relação ao tempo e ao espaço social e humano, compreendendo uma visão de mundo e uma filosofia, necessariamente, vinculados à intenção pedagógica, em qualquer tempo, espaço ou situação humana na história.

Em que pese a separação que possa existir entre os fundamentos históricos, filosóficos ou sociológicos da educação, entendidos como aspectos teóricos, e o pensar-fazer-pedagógico do educador-professor, nas suas atividades cotidianas ou no desenvolvimento da sua práxis, ou as suas fronteiras existenciais e de ação no espaço socioinstitucional no qual se encontram, ainda assim, esses aspectos e essa relação entre o fazer, o pensar (ou o conhecer e o praticar), mantêm um vínculo de aproximação bastante forte. Nesse sentido, significa ser dotado das categorias de percepção e de apreciação no campo no qual está situado, de que esse conhecimento é verdadeiramente fundamental.

Porém, estabelecer a relação com a prática cotidiana, como outra questão de extrema importância, diz respeito à necessidade que se tem, no âmbito da formação, no sentido de que essa vinculação carece de tornar-se mais presente, mais eficaz e de pôr em ação uma mediação efetiva entre os aspectos teóricos e as intenções; recursos de ordem cultural e intelectual que precisam ser postos em operacionalização conforme o capital cultural de que é portador e, assim, ativar as capacidades proporcionadas e potencializadas em um *habitus*, individual, de um determinado agente, e coletivo, de um campo de produção cultural, enquanto predisposição para ações e atividades no exercício profissional e humano.

Diz respeito a atitudes, capacidades e predisposições dos educadores em sua posição de agente do campo educacional, que precisam ser assimiladas por eles próprios, (educadores e professores), de maneira que possam fornecer as condições e capacidades intelectuais para operarem mediações entre esses mesmos aspectos ditos teóricos com as intenções pedagógicas, cotidianamente, acionados pelo seu fazer da práxis, ou seja, exercitar a reflexão em íntima relação com a prática (SEVERINO, 2008). Seria de todo modo instrumento a ser utilizado pelos educadores de modo geral para garantir o seu espaço intelectual e profissional, no sentido da realização de novas conquistas. Isso, de fato, seria possível na medida de predispor-se a assumir uma posição voltada para a construção e operacionalização de um “conhecimento engajado”; de reunir forças e ações no sentido de um “uso social” e pedagógico do conhecimento necessariamente historicizado, fazendo com que esse mesmo conhecimento e fazer pedagógico sejam possíveis por meio de ações articuladas, individual e coletivamente.

3 CAMPO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA, CURRÍCULO E DISCIPLINAS ESCOLARES

Retoma-se aqui a questão no campo da pesquisa em educação, caracterizada pelo conhecimento acadêmico, escolar e universitário, como um tipo de conhecimento, que apresenta uma série de problemas, efetivamente presente, na organização curricular dos cursos de graduação, genericamente falando, com as suas dicotomias e fragmentações, impregnações positivistas, associados a questões, mais gerais ainda, como a relação historicamente denunciada, mas nunca resolvida, relativa à formação especializada (para a profissionalização) versus a formação geral (para a vida), entre outros. Problemas e questões, do conhecimento de todos que transitam pelo campo acadêmico e educacional. A década de 90 do séc. XX foi um período bastante movimentado quanto a isso, que continua prevalecendo, com mais complexidade, ainda nos dias atuais.

Ultimamente, testemunhamos as reformas e mudanças curriculares por que têm passado os cursos de licenciatura em Pedagogia (CNE, 2006), onde são colocadas em discussão questões acerca da produção e distribuição desse conhecimento específico da formação de educadores dentro do campo educacional. Como acontece especificamente com a disciplina História da Educação, muitas vezes relegada a planos secundários nos currículos, porém, já condensada como um campo de produção da pesquisa historiográfica com amplo espaço de consolidação. Tais reformas incidem efetivamente na definição dos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, nas opções das disciplinas a serem ofertadas.

Uma disciplina se constitui como uma matéria do campo acadêmico, curricular e da pesquisa; integra o currículo dos cursos de graduação e pode ser considerada como uma entidade concreta, que produz cultura e institui regras e normas. Faz parte de um ordenamento acadêmico e é instituída por meio do desenvolvimento histórico do campo acadêmico-universitário e escolar, bem como pelas ações dos seus agentes em sua própria existência e constituição (CHERVEL, 1990; VIÑAO, 2006). No caso do Brasil, a História da Educação, se caracteriza a partir de uma origem e de um desenvolvimento no interior dos cursos de formação de educadores e professores com essa configuração, de entidade que não é abstrata. Efetivamente, trata-se de uma disciplina cuja identidade está diretamente articulada com a formação dos pedagogos e educadores de maneira geral.

O entendimento de que as disciplinas acadêmicas correspondem à mesma disciplina curricular, ainda, não é matéria de consenso entre os pesquisadores. Entretanto, o movimento do campo da pesquisa em história da educação, consolidado a partir do final da década de noventa do século passado, pelas análises desenvolvidas sobre a produção científica (CARVALHO, 1998; WARDE & CARVALHO, 2000; CATANI & FARIA FILHO, 2002 e outros), e o movimento do campo do ensino relativo a essa área de estudo, têm passado transformações significativas (RODRIGUES, 2002; FARIA FILHO & RODRIGUES, 2003). Como nossa tradição educacional sempre teve a tendência de

compreender o conhecimento escolar como sendo o mesmo conhecimento científico, somente após a produção científica nas áreas da pesquisa educacional, como a da Sociologia da Educação e do Currículo e as produções nos campos da própria História da Educação e História das Disciplinas Escolares é que vem se desenvolvendo um processo de desnaturalização, por meio dos estudos sobre a produção/reprodução dos conhecimentos escolares e a escolarização dos conhecimentos científicos, a partir dos quais se observam com mais clareza as diferenciações entre saberes e conhecimentos escolares e universitários e as referências da pesquisa (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990; VIÑAO, 2006, entre outros).

Como o campo da pesquisa histórica em educação avançou, e tem sido crescente a inserção de estudiosos na área, muitos desses pesquisadores são absorvidos para o ensino da História da Educação no interior dos cursos de formação de educadores, sobretudo os de Pedagogia, podendo interferir na sistemática de transmissão dos conhecimentos a partir dos currículos e dos planos e programas. É a partir daí que se tem observado esse processo de uma dinâmica peculiar ao campo da investigação em história da educação que, em outros momentos, restringia-se ao ensino, seja na pesquisa com a produção historiográfica, tanto quanto com o campo educacional das determinações curriculares e até mais amplamente, ao campo das instituições de ensino enquanto contexto onde a mesma está inserida; dinâmica essa de consolidação do campo da produção historiográfica educacional, que tem configurado o atual estágio de desenvolvimento da disciplina, constituindo-se assim como um momento de crise gerado por esse processo de interlocução entre o ensino e a pesquisa.

Têm-se observado essas mudanças na configuração da disciplina, de forma que tais transformações necessitariam que fossem identificadas por meio de um estudo pormenorizado sobre os diversos aspectos. Isso poderia abrir possibilidades de detecção dos caminhos pelos quais poderia processar-se a inserção dos conhecimentos sobre história da educação, presentes nas publicações de pesquisas divulgadas mais recentemente. Muitos elementos de mudanças, quer, sejam elas, relacionadas à ampliação dos tempos e espaços ou aos aspectos considerados importantes na disciplina, do ponto de vista institucional, poderiam ser incorporados nessa relação da pesquisa com os processos didático-pedagógicos, ainda que tais elementos possam caracterizá-la como uma disciplina básica no quadro curricular, quase sempre deixada em segundo plano em relação a outras disciplinas. Talvez, isso possa revelar outras alterações que se vêm processando.

O enfrentamento desses problemas implica necessariamente questões relacionadas com a formação dos indivíduos. Seria o caso de questionar o peso pedagógico e epistemológico com os quais as disciplinas se configuram no curso, pois não parece que se dá de modo indiferenciado ou equivalente para todas as disciplinas e para o campo do conhecimento científico. No caso do curso de Pedagogia, por exemplo, é sabido que esse sobrevive entremeadado de contradições, que remontam à sua tradição e

história, implicando a identidade social e profissional ou semiprofissional do futuro pedagogo e professor. Este curso sofre de graves implicações relacionadas com a organização do trabalho pedagógico, diretamente influenciado, também, por questões externas, como a organização social mais ampla (ENGUITA, 1991). Na verdade, são fatores e contradições que ainda se constituem como dilemas para os cursos de Pedagogia e para a formação do pedagogo, verdadeira crise de sentido por que perpassa sua trajetória existencial.

Se, segundo a lógica dessas referências internas e externas ao campo da disciplina, focaliza-se o debate educacional sobre a formação do educador e do professor, registram-se, nessa perspectiva, habilidades, competências e conhecimentos voltados para o oferecimento de preparo técnico cujo objetivo seria a “integração” e “adaptação” do “cidadão” a uma sociedade globalizada, competitiva e dominada pelos recursos tecnológicos, etc.

Em um mundo de extremo pluralismo, o papel e as finalidades do ensino e da formação estariam vinculados a um modelo de desenvolvimento voltado para o atendimento das necessidades de uma sociedade onde os conhecimentos mais importantes seriam aqueles ligados à produtividade do trabalho técnico, contradizendo, em âmbito geral, a formação para o discernimento das condições existenciais e humanas mais fundamentais. Isso demonstra o desprestígio da formação teórica e dos fundamentos educacionais. Esse é o raciocínio assumido pelos setores competentes das políticas educacionais, como o tipo de conhecimento que estaria em segundo plano ou, até mesmo, no nível do esquecimento.

Podem encontrar-se aí as questões relacionadas com as conhecidas disciplinas do núcleo de fundamentação na definição do chamado currículo pleno dos cursos de graduação e na relação com as disciplinas profissionalizantes¹ (CNE, 2006). Conseqüentemente, insere-se o problema da História da Educação como disciplina responsável pelos conhecimentos histórico-educacionais. Há uma década, Saviani (2001) já colocava a questão, de que haveria uma tendência nociva à formação das novas gerações de educadores, qual seja a de desaparecimento da História da Educação do currículo. A política educacional tenderia a desvalorizar os estudos de caráter histórico, porque destacaria os aspectos técnicos da formação. Diante de tal situação, caberia levar em consideração a questão mais importante da formação dos educadores, os quais poderiam privar-se desse tipo de conhecimentos.

Refletir acerca da própria denominação da disciplina nos currículos dos cursos de graduação, por exemplo, faz sentido na medida em que suscitam questionamentos sobre o ensino dessa disciplina a partir da sua própria designação. Permite a compreensão do significado e da identidade da mesma na interlocução com as demais disciplinas do curso (MOGARRO, 2007). A própria denominação seria capaz de influir na maneira de conduzir as atividades da disciplina, na medida em que seria capaz de abrir ou fechar possibilidades quanto ao trato das questões histórico-educativas; situação que, muitas

vezes, define a prática docente esboçada por muitos professores, em termos de liberdade da atuação para operar com os seus respectivos conteúdos.

Assim, o ensino da História da Educação, expresso dessa maneira obedeceria aos requisitos institucionais de permanência e funcionalidade curricular, o que caracterizaria os conhecimentos histórico-educacionais em um plano de trabalho específico voltado para o ensino, ou seja, nessa condição, poder-se-ia abrir possibilidades para um estudo mais aprofundado de questões relativas ao currículo e seriam questões de suma importância, também, para o campo da historiografia. Por outro lado, estaria relativamente posta a relação segundo a qual, dificilmente, o trabalho com uma disciplina curricular, portanto no âmbito do ensino, a partir dos planos e programas dos cursos, bem como dos temas de estudos, livrar-se-iam do destino da rotina e banalização, diferentemente da forma como a mesma é tratada no campo da pesquisa.

A despeito de tudo o que está posto, é possível afirmar que vem sendo esboçada, no ensino, uma relativa tendência de renovação, que se configura na prática docente em sala de aula. Essa pode ser a configuração que expressa uma realidade existencial da disciplina e do seu ensino nos cursos de formação de educadores, registrada nos programas e também expressa por professores nos cursos de graduação. É aí que se revela o arcabouço formal e didático-institucional do ensino da História da Educação, como uma disciplina em processo de mudança em sua configuração socioinstitucional e curricular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, poderíamos apontar possibilidades de algumas saídas propositivas referentes a todas essas reflexões. Seria, portanto, a possibilidade de enfrentamento das questões relativas ao ensino da História da Educação a partir da compreensão da própria disciplina, considerando de um lado o campo da investigação, produção e sistematização dos conhecimentos históricos sobre educação, na relação com aspectos pedagógicos e da transmissão dos referidos conhecimentos, pelas instituições de ensino, por meio dos programas, além do discurso dos agentes executores desses programas.

Necessário, talvez, seria também, a possibilidade do enfrentamento das questões no campo da pesquisa histórica em educação. Para que voltasse o seu olhar para a própria história da educação, enquanto história da disciplina curricular dos cursos de formação de educadores, e pudesse processar uma inflexão no sentido de desenvolver investigações de como se processou sua evolução ao longo do tempo; de como a mesma se constituiu e continua a constituir-se, tanto em relação aos aspectos programáticos quanto em relação aos conteúdos ou temas e às suas referências, de forma a estabelecer a correlação com a configuração do campo da produção científica na área.

Estudos desse tipo poderiam ser desenvolvidos em instituições de referências educacionais mais importantes do ponto de vista da história e do surgimento da disciplina nos cursos do campo educacional, da formação de educadores, no Brasil, inclusive a partir dos planos e programas das mais antigas e já extintas Escolas Normais, nas quais a História da Educação sempre figurou, desde a sua origem, nesses currículos. As condições para uma história do ensino da História da Educação parecem que já estão dadas. Caberia identificar o que se processa nessas transformações que se configura como uma crise de sentido e, talvez, até, apontar caminhos para a solução de muitas questões problemáticas nesse campo de produção cultural.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2012.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “A configuração da historiografia educacional brasileira”. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo, Contexto/Bragança Paulista, EDUSF, 1998. pp. 329-353.
- CATANI, Denice Bárbara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT história da educação da ANPEd (1985-2000)”. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. n. 19, pp. 113-128, jan./abr.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.º 2, 1990. p. 177-229.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. (acessado em 14/12/2009).
- ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre/RS: Panonica. 1991.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de & RODRIGUES, 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. Dossiê “Memória do ensino de História da Educação”**. Campinas/SP: Autores Associados. Julho/Dezembro, 2003. n. 6. p. 159-175.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Panonica. n. 02, 1990. p. 230-254.
- MOGARRO, Maria João. A história da educação nos currículos de formação dos professores: consolidar a História da Educação, pela construção de identidades. In: PINTASSILGO Joaquim; ALVES, Luis Alberto; CORREIA, Luis Grosso; FELGUEIRAS, Margarida Louro (Orgs). **A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas**. Lisboa: Edições Asa. 2007. p. 203-227.
- RODRIGUES, José Roberto Gomes. **O ensino de história da educação brasileira nos cursos de pedagogia de Belo Horizonte: tendências e perspectivas**. Belo Horizonte. FaE/UFMG, 2002. Dissertação (Mestrado).
- _____. Pedagogia e ensino de história da educação. Brasília: Liber livro. 2012, 176p.
- SAVIANI, Dermeval. História da Educação e política educacional. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas/SP: Autores Associados. SBHE. 2001. p.11-19.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: BOURDIEU e PASSERON. **A Reprodução**. 2008. p. 9-10.

VIÑAO, Ant3nio. La historia de las disciplinas escolares. **Historia de la Educaci3n – Revista Interuniversitaria**. Salamanca (Espa~a): Ediciones Universidad Salamanca. n. 25. 2006. p. 243-269.

WARDE, Mirian J. Quest3es te3ricas e de m3todo: a Hist3ria da Educa3o nos marcos de uma hist3ria das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, Jos3 C. e SANFELICE, Jos3 L. (Orgs). **Hist3ria e hist3ria da educa3o: o debate te3rico-metodol3gico atual**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998. p. 88-99.

WARDE, Mirian & CARVALHO, Marta. “Pol3tica e cultura na produ3o da hist3ria da educa3o no Brasil”. **Contemporaneidade e Educa3o**, ano vol, n. 7, 1º sem., 2000. p. 9-33.

ⁱ A Hist3ria da Educa3o est3 prevista para compor as disciplinas do primeiro n3cleo, dos tr3s que comp3em As Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) do CNE/MEC que reestruturam o Curso de Pedagogia: “n3cleo de estudos b3sicos”, “n3cleo de aprofundamento e diversifica3o dos estudos” e “n3cleo de estudos integrados”.