



PROFHISTÓRIA

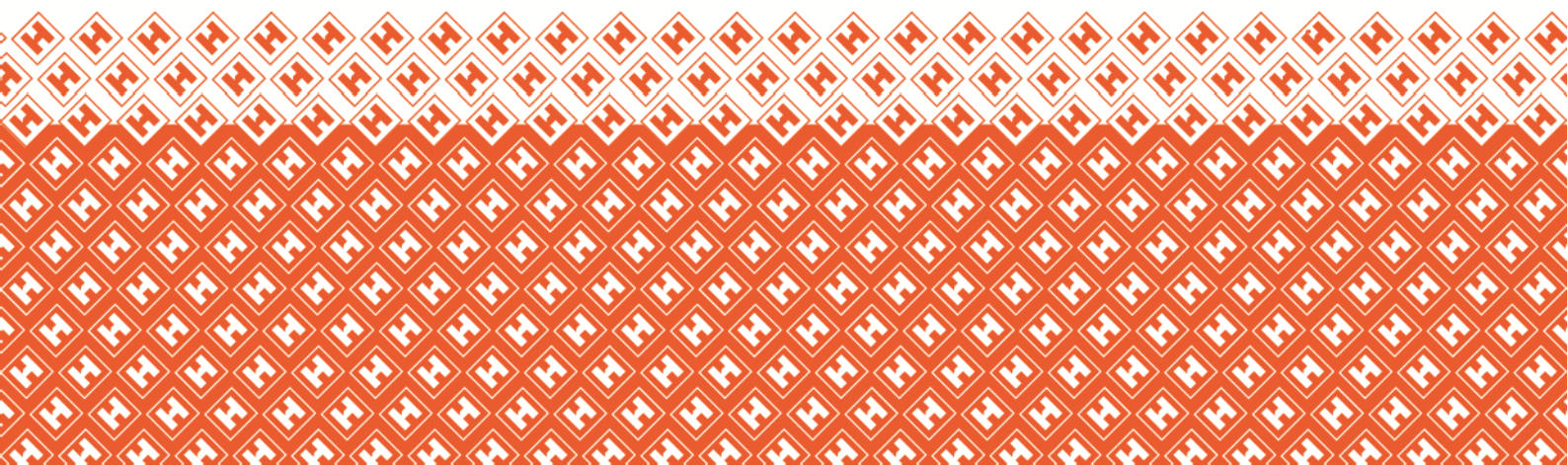
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CLAUDIO ROBERTO QUARESMA MACHADO

**A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NA
FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR
DE HISTÓRIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Novembro / 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Claudio Roberto Quaresma Machado

Seropédica – RJ

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



**A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE
HISTÓRIA**

Claudio Roberto Quaresma Machado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob orientação da Profa. Dra. Fabiana de Moura Maia Rodrigues.

Seropédica - RJ

Outubro/2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M149i Machado, Claudio Roberto Quaresma, 1978-
A importância do conhecimento da História da Educação
no Brasil na formação e prática do professor de
História / Claudio Roberto Quaresma Machado. - Rio de
Janeiro, 2023.
142 f.

Orientadora: Fabiana de Moura Maia Rodrigues.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, 2023.

1. História da Educação no Brasil. 2. Saberes
Docentes. 3. Formação Docente. I. Rodrigues, Fabiana
de Moura Maia, 1973-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 30 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.004617/2024-11

Seropédica-RJ, 01 de fevereiro de 2024.

Nome do(a) discente: CLÁUDIO ROBERTO QUARESMA MACHADO

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 13 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES - UFRRJ- Orientadora e presidente

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO - UFRRJ - Examinadora interna

ALESSANDRA NICODEMOS OLIVEIRA SILVA - UFRJ - Examinadora externa

(Assinado digitalmente em 08/02/2024 14:00)
FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 2083489

(Assinado digitalmente em 01/02/2024 12:42)
MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1792033

(Assinado digitalmente em 08/02/2024 14:04)
ALESSANDRA NICODEMOS OLIVEIRA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 013.753.917-71

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 30, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 01/02/2024 e o código de verificação: dad51e49f4

DEDICATÓRIA

O presente trabalho é dedicado à minha esposa Osana Maria e as minhas filhas Ane Beatriz e Maria Luíza, família abençoada que souberam entender este tempo de “ausência”, apoiando-me e amando-me incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Não é possível realizar um trabalho de pesquisa sozinho, há sempre pessoas que contribuem dos mais diferentes modos na concretização desta tarefa. A estas quero expressar a minha mais profunda gratidão e apreço.

Agradeço aos meus pais Jorge e Kátia pelo incentivo e investimentos que fizeram em minha caminhada como estudante. Sempre acreditaram e sempre me incentivaram em face aos mais diferentes desafios. Obrigado por todo o suporte, amor e carinho.

Agradeço aos meus irmãos Flavio, Matheus e Camila, por sempre torcerem e me incentivarem nesta empreitada acadêmica.

Agradeço a minha esposa Osana Maria. A sua ajuda e incentivo foram indispensáveis para a construção e conclusão deste trabalho acadêmico. Expresso a você a minha gratidão por todo o seu apoio, amor, dedicação e cuidado para comigo e com a nossa família!

Agradeço as minhas filhas Ane Beatriz e Maria Luíza, por todo o carinho e incentivo neste processo desafiador de conclusão de curso.

Agradeço ao meu querido amigo professor Jetro Ferreira Damasceno, que me despertou e me incentivou na decisão de cursar a licenciatura em História e me dedicar exclusivamente à docência, sobretudo, na educação básica. O seu exemplo, carinho e investimento foram indispensáveis neste percurso formativo.

Agradeço ao meu querido amigo professor Lamartine Gaspar de Oliveira, que me oportunizou a experiência de atuar no ensino superior. O seu incentivo para realizar as especializações e me dedicar a este mestrado, foram essenciais para esta conquista. Eu não acreditei, mas você sempre acreditou. Obrigado pelas oportunidades, pelo incentivo e força.

Agradeço as minhas queridas amigas, professora Aline de Moraes Monteiro Oliveira e professora Célia Regina dos Santos, por seus incentivos, apoio e ajuda nos momentos de dificuldades na realização deste trabalho.

Agradeço às professoras que fizeram parte da banca dessa dissertação, professora Alessandra Nicodemos Oliveira Silva e a Professora Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, por suas significativas contribuições neste trabalho.

Agradeço a minha orientadora, professora Fabiana de Moura Maia Rodrigues, por toda paciência e dedicação na construção desse trabalho de pesquisa. Obrigado por acreditar em mim e por todo o seu apoio, indispensável para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos do mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço a Deus, a fonte da vida, que graciosamente me sustentou e fortaleceu em todas as etapas deste percurso formativo!

“Educar é ensinar os outros a viver; é iluminar caminhos alheios; é amparar debilitados, transformando-os em fortes; é mostrar as veredas, apontar as escaladas, possibilitando avançar, sem muletas e sem tropeços; é transportar às almas que o Senhor nos confiar à força insuperável da fé.”

(Antonieta de Barros)

RESUMO

MACHADO, Claudio Roberto Quaresma. **A importância do conhecimento da história da Educação no Brasil na formação e prática do professor de História.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023, p. 132 fls.

Este trabalho busca refletir sobre a importância do conhecimento sobre a História da educação no Brasil na formação e prática do professor de História. Estas reflexões que intencionamos realizar neste trabalho de pesquisa partem da historicidade da educação brasileira como elemento importante para a formação docente no que se refere à compreensão do processo de constituição da educação no Brasil. Pretendeu-se analisar como este conhecimento pode contribuir na mobilização dos saberes dos professores de História em seu trabalho educativo. Como metodologia adotamos a pesquisa de ementas das disciplinas presentes na formação dos licenciandos de História e levantamento teórico. Neste sentido busca-se apontar histórica e empiricamente o lugar das disciplinas relacionadas aos saberes de caráter pedagógico nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em história, como também a presença específica nestas grades, da disciplina História da Educação no Brasil.

Palavras-chave: História da Educação no Brasil; Saberes Docentes; Formação Docente.

ABSTRACT

MACHADO, Claudio Roberto Quaresma. The importance of knowledge of the history of Education in Brazil in the training and practice of History teachers. Dissertation (Master's in History Teaching). Federal Rural University of Rio de Janeiro, 2023, p. 132 pages.

This work seeks to reflect on the importance of knowledge about the History of education in Brazil in the training and practice of History teachers. These reflections that we intend to carry out in this research work are based on the historicity of Brazilian education as an important element for teacher training in terms of understanding the process of constitution of education in Brazil. The aim was to analyze how this knowledge can contribute to mobilizing the knowledge of History teachers in their educational work. In this sense, we seek to point out historically and empirically the place of disciplines related to pedagogical knowledge in the curriculum of undergraduate history courses, as well as the specific presence in these curriculums of the History of Education in Brazil discipline.

Keywords: History of Education in Brazil; Teaching Knowledge; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de Saberes do Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro

Quadro 2 – Categorias de Saberes do Centro Universitário Geraldo Di Biase

Quadro 3 – Categorias de Saberes da Universidade Estácio de Sá

Quadro 4 – Categorias de Saberes da Fundação Educacional Unificada Campograndense

Quadro 5 – Categorias de Saberes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Quadro 6 – Categorias de Saberes da Universidade Candido Mendes

Quadro 7 – Categorias de Saberes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Quadro 8 – Categorias de Saberes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Quadro 9 – Categorias de Saberes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Quadro 10 – Categorias de Saberes da Universidade Federal Fluminense

Quadro 11 – Categorias de Saberes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Quadro 12 – Categorias de Saberes da Universidade Veiga de Almeida

Quadro 13 – Saberes Pedagógicos

Quadro 14 – Saberes Pedagógicos por Disciplina

Quadro 15 – Ocorrência da disciplina História da Educação no Brasil e suas correlatas

Quadro 16 – Disciplina História da Educação no Brasil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Saberes Pedagógicos por proporção

Gráfico 2 – Saberes Pedagógicos por disciplina

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução: | 12 |
| Capítulo 01: A importância da disciplina História da Educação no Brasil no processo formativo de professores de História | 17 |
| Capítulo 02: A formação de professores e o lugar dos saberes pedagógicos em perspectiva histórica..... | 33 |
| Capítulo 03: Os saberes docentes e o processo formativo dos professores de História | 58 |
| Capítulo 04: A constituição dos saberes em perspectiva empírica | 88 |
| Breves Considerações: | 115 |
| Referências: | 119 |
| Anexos: | 123 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa a ser submetido em banca e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, busca propor uma reflexão sobre a importância da disciplina História da Educação no Brasil na formação de professores de História. Para esta reflexão, no decorrer da pesquisa algumas questões se fizeram importantes a saber: Qual o lugar que as disciplinas relacionadas à educação ocupam nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História? Qual o motivo da ausência da disciplina História da Educação no Brasil nos cursos de licenciatura em História?

Este trabalho acadêmico surge a partir das motivações e inquietações relacionadas às experiências da minha prática docente, no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio da rede de educação estadual do Rio de Janeiro e nas aulas de Ensino Superior no Brasil ministradas no curso de especialização “Docência do Ensino Superior” na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Atuando como professor de História, já algum tempo, não havia me ocorrido a ideia de estudar de modo mais profundo e abrangente a História da educação no Brasil, além daquilo que havia estudado em minha graduação através de outras disciplinas de caráter correlato, uma vez que não tive contato direto com a disciplina História da Educação no Brasil neste meu processo formativo inicial. Não imaginava que a possibilidade de conhecer a História da educação no Brasil pudesse de algum modo prover benefícios no que se refere a minha própria prática docente em sala de aula. Ocorre que em alguns anos fui convidado a trabalhar como professor em um curso de pós-graduação em Docência do Ensino Superior, com a disciplina, Ensino Superior no Brasil. A disciplina “Ensino Superior no Brasil”, consiste basicamente na História do Ensino Superior no Brasil e para ministrar estas aulas foi necessário da minha parte, um estudo mais específico e abrangente sobre esta temática. Ainda, logo notei a necessidade de abranger meus estudos da temática específica à História do Ensino Superior, para a História da Educação no Brasil em seu aspecto mais amplo.

Estes estudos contribuíram com a minha prática docente na educação básica de modo significativo, desnaturalizando o meu olhar em face das precariedades historicamente cristalizadas na educação, transformando meu olhar quanto às relações que se estabelecem nos espaços escolares e engajando-me ainda mais em estratégias de enfrentamento aos desafios identificados. Entendo ainda interessante

apontar, que me foi possível identificar a ideia de um passado idealizado, muito presente no imaginário na vida comunitária escolar. O estudo sobre a História da Educação brasileira contribui a desconstruir estas percepções idealizadas.

Esta mudança em minha própria experiência como docente, me fez refletir e estudar, sobre a importância deste tipo de conhecimento na prática docente e na vida escolar. Por isto me disponho a refletir sobre a importância da História da Educação do Brasil na formação do professor de História, neste trabalho de pesquisa, visando contribuir de algum modo com as práticas e relações educativas nos espaços de ensino e aprendizagem.

Entendo que seja importante no processo formativo docente, o aprofundamento da historicidade relacionada à formação da escola e à constituição da cultura escolar brasileira, em face das permanências e rupturas, avanços e retrocessos, que ocorreram e forjaram de modo significativo a identidade da educação nacional, conforme a observamos e a vivenciamos na contemporaneidade. Considerando a afirmação da antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz “o nosso presente está cheio de passado”, somos instigados a “conhecer os muitos eventos que afetaram nossas vidas, e de tal modo, que continuam presentes na agenda atual” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 19), assim, pensar sobre a importância de perceber, o que há em nosso presente educacional, proveniente do passado, e sobre isso refletirmos de forma ainda mais crítica e intencional, quais as possibilidades de atuação do educador.

Deste modo o objetivo geral deste trabalho de pesquisa é refletir sobre a importância do ensino de história da Educação no Brasil na formação do professor de História.

No primeiro capítulo busca-se refletir sobre a importância da História da educação no Brasil no processo formativo inicial dos professores de História. Assim iniciamos analisando a historicidade da educação brasileira como elemento a ser apropriado pelo professor, que poderá contribuir com a sua percepção quanto à realidade escolar e suas precariedades que expressam continuidades históricas ainda não superadas. A problematização deste passado histórico pelo professor poderá contribuir com uma prática docente ainda mais intencional, libertadora e emancipatória, favorecendo a formação crítica e cidadã dos estudantes.

O segundo capítulo aborda a historicidade do processo formativo de professores e a historicidade da constituição dos saberes pedagógicos no contexto

brasileiro. No que se refere a esta análise, estabelecemos como marco inicial a década de 1930, em razão de tratar-se de um período em que se busca de modo efetivo a organização nacional da educação, chegando em nossas reflexões até a contemporaneidade. A organização da educação brasileira, especialmente no que se refere à criação de espaços formativos de professores, é caracterizada por diversos movimentos que inclui inúmeras leis, bem como uma série de providências que excluem e fragmentam o processo de implemento destes espaços. Neste sentido apontamos a historicidade da desvalorização dos saberes pedagógicos no contexto brasileiro, e como consequência, a ideia de que a criação de espaços formativos para professores é algo dispensável, desnecessário ou ainda, quando havia alguma concessão, considerava-se de caráter secundário.

No terceiro capítulo trataremos sobre os saberes docentes na constituição e identidade do ofício docente, e seu papel na formação dos professores de História. Busca-se em um primeiro momento a superação de ideias preconcebidas no que se refere ao ofício do professor, para em seguida analisarmos os saberes que devem ser mobilizados pelo professor em sua prática educativa nos espaços de ensino e aprendizagem. Visando contemplar esta proposta, utiliza-se as contribuições teóricas de Gauthier, Saviani, Tardif e Pimenta, sobre os saberes docentes. A partir destas contribuições buscou-se os referenciais teóricos para a divisão das disciplinas, constantes na grade curricular das instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura em história, em conjunto de saberes, que será apresentada no quarto capítulo deste trabalho de pesquisa.

A partir desta divisão, que será apresentada no quarto e último capítulo, em que as disciplinas são agrupadas em um conjunto de saberes, busca-se verificar a presença das disciplinas relacionadas aos saberes de caráter pedagógico nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História. Neste sentido, buscou-se ainda verificar em quais cursos de licenciatura em História é oferecida a disciplina História da Educação no Brasil.

Deste modo, busca-se neste trabalho acadêmico relacionar os aspectos históricos que envolvem as tratativas consoantes às disciplinas relacionadas à educação, à formação do professor e à importância do ensino de história da educação no processo formativo inicial dos professores de História. Avaliamos que este debate é importante, em face dos enfrentamentos ainda existentes na educação brasileira, no sentido de observarmos estes à luz de sua historicidade. É importante apontarmos

para o fato de que esta pesquisa não pretende oferecer respostas definitivas, mas contribuir com o debate aqui já apontado, oferecer algumas reflexões e ensinar a possibilidade de outros trabalhos que se debrucem sobre a formação dos professores de história, no que tange aos aspectos referentes aos saberes de caráter pedagógico, como ainda a importância do conhecimento da história da educação no Brasil.

Para este trabalho de pesquisa a metodologia adotada em seus três primeiros capítulos é estribada na abordagem qualitativa, apropriando-se das contribuições de caráter histórico e teórico quanto à constituição da educação brasileira, incluindo neste propósito análises sobre o lugar das disciplinas educativas, a presença e o estudo da disciplina História da Educação no Brasil na formação inicial dos professores de História.

No quarto e último capítulo, utilizamos como metodologia o levantamento das grades curriculares dos cursos de licenciatura em História e a ementa das disciplinas, sobretudo no que se refere as disciplinas que fazem parte do universo pedagógico. Estabelecemos a partir destes dados e de suportes teóricos utilizados nesta pesquisa, uma divisão das disciplinas em quatro conjuntos de saberes: saberes específicos, saberes teóricos e metodológicos, saberes complementares e saberes pedagógicos.

Esta combinação de abordagens nos permitem uma reflexão sobre o tema, que envolvem os seus aspectos históricos, teóricos, empíricos, visando assim uma contribuição no que se refere aos debates e reflexões propostos nesta pesquisa de modo abrangente e profundo, articulando os seus vários aspectos, considerando-se deste modo a complexidade inerente ao problema objeto desta pesquisa.

Quanto à dimensão propositiva deste trabalho de pesquisa, após estabelecermos, as questões teóricas, um segundo objetivo deste trabalho é oferecer instrumentos que contribuam com o docente no que se refere à aquisição do conhecimento histórico referente ao processo constitutivo da educação brasileira. Visando alcançar este objetivo, a proposta que se segue neste trabalho acadêmico, é a criação de um mural colaborativo, através de plataforma virtual “Padlet”.

O “Padlet” é um ambiente virtual voltado para o ensino e aprendizagem, privilegiando ações colaborativas. Neste ambiente virtual é possível a publicação de conteúdos com diversos tipos de recursos, podendo ser vídeos, áudios, imagens, infográficos, slides, textos etc. Ainda é possível a criação de fóruns, apresentação de projetos, produção de conteúdo de forma colaborativa, compartilhamento de informações e atribuição de tarefas. Para cada contribuição a ser realizada por

aqueles que acessam este ambiente virtual, é possível inserir comentários e ainda manifestar-se através de curtidas em relação aos conteúdos.

As participações através de fóruns, comentários e compartilhamento de materiais, contribuem com as reflexões que serão propostas no mural colaborativo, a partir especialmente de uma significativa quantidade de materiais relacionados aos principais acontecimentos que fazem parte da História da Educação no Brasil, que inicialmente já estarão disponibilizados neste ambiente virtual colaborativo.

Portanto, será confeccionado um ambiente virtual com materiais, que serão disponibilizados aos professores de História, visando iniciarem o seu aprofundamento e estudo sobre a temática. Este material disponibilizado no mural colaborativo, permitirá uma troca de informações, pois os professores ao terem acesso a estes materiais, podem registrar comentários sobre suas próprias impressões e experiências, criando assim um grande acervo, que além de trabalhar aspectos históricos relacionados a um passado próximo (memória recente), permitirá aos docentes uma comparação com os registros relacionados aos eventos históricos da educação brasileira.

CAPÍTULO 01: A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.

Este capítulo tem por objetivo investigar e refletir, sobre a importância do estudo de História da Educação no Brasil, na formação e prática do professor de História, a partir de referências teóricas que contribuam e substanciem as reflexões relacionadas ao tema. A educação brasileira na contemporaneidade é resultado de um processo histórico que a constituiu, a partir de certas precariedades cristalizadas, conferindo-lhe características distintas, de acordo com as dinâmicas de disputas de poder e como estas disputas se desenrolaram em suas especificidades históricas e sociais, nas diferentes regiões do país e seus contextos. Nesse sentido, podemos refletir e compreender, de modo melhor, as grandes questões da educação brasileira na atualidade, se conhecermos e problematizarmos o seu passado, a tradição sobre a qual foi forjada e se sedimentou.

Trata-se do fato de que o agir humano jamais ocorre sem pressupostos. Em cada ponto de partida de uma ação se encontram elementos de outras ações, anteriores, de tal modo que cada ação se articula com os efeitos de ações já realizadas. As instituições constituem um exemplo desses elementos de ações anteriores que, sedimentados, servem de plataforma para o agir atual, mesmo quando se tem a intenção de mudá-las. Por intermédio dos elementos institucionais, as ações pretéritas alcançam imediatamente as ações atuais, a ponto de (co)orientá-las. A forma mais direta, contudo, pela qual as ações passadas atingem, com intensidade, as ações presentes (“com intensidade” no sentido de proximidade das intenções determinantes do agir) é pelos dados prévios da tradição. Aqui e no que se seguem, entendo “tradição” não no sentido do que se cultiva como tal, isto é, um passado tratado intencionalmente como história, mas sim o fato de que, antes de qualquer pensamento histórico, o passado está sempre presente nas diversas formas das intenções orientadoras do agir. Tradição é, por conseguinte, um componente intencional prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no âmbito da orientação da vida prática atual. (RÜSEN, 2001, p. 76)

O que se pretende desenvolver neste trabalho acadêmico está principalmente voltado para a reflexão sobre a apropriação do passado histórico da educação brasileira, a partir da formação do professor de História, visando contribuir com uma ação docente, no ensino de História, ainda mais engajada na construção de espaços de ensino e aprendizagem, favorecendo a superação de precariedades historicamente cristalizadas, no modelo escolar brasileiro.

Por precariedades nos referimos a questões como por exemplo, a falta de atenção por parte do estado quanto a políticas públicas visando o combate ao analfabetismo, a evasão escolar, o déficit de aprendizado, a falta de estrutura nos espaços escolares, os dualismos, além da baixa atratividade do magistério. Estas questões estão presentes historicamente no processo de constituição do modelo escolar brasileiro.

Flach (2011, p. 292, 293) nos apresenta alguns exemplos,

Considerando a educação como um direito social, podemos inscrever a Constituição de 1946 e a previsão de recursos para aplicação no setor educacional como um compromisso público de garantia para a efetividade de tal direito, principalmente quando os princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostram tão explícitos no texto constitucional, mesmo que tal compromisso não tenha efetividade na prática da política educacional, conforme a história vem demonstrando, visto que o Brasil ainda persegue, nos dias atuais, essa questão.

Em Conferência proferida em 1960, Paulo Freire realiza um diagnóstico da educação primária no Brasil, apontando características excludentes da educação brasileira, demonstrando a necessidade urgente de modificação da realidade educacional em busca de assegurar para a maioria da população o direito de aprender na escola. A aprendizagem defendida por Freire mostra-se intimamente ligada à concepção que defendemos, segundo a qual, todos, indistintamente devem ter acesso, permanecer e aprender na escola. Mas, para que isso aconteça é necessária, assim como apontado pelo autor, uma reorganização interna e externa da escola de modo a tornar a educação mais próxima e viva aos pequenos brasileiros. O acesso à escola era insuficiente e, ainda, para aqueles que alcançavam tal intento, a organização interna da escola sentenciava que em torno de 62% dos matriculados na 1ª série eram reprovados ou evadiam-se do sistema escolar. Essa realidade demonstra que o direito à educação, infelizmente não era assegurado ideal e formalmente. Paulo Freire reafirma que a educação brasileira precisava superar o “ciclo vicioso” no qual o subdesenvolvimento é justificado pela falta de educação e saúde, e, a falta destas devido ao subdesenvolvimento.

Neste sentido, o estudo de história por si mesmo, já nos expõe a ideias e valores, que podem impactar nossa prática docente. Não será difícil o professor encontrar limitações relacionadas à formação de seus alunos, pelos mais diferentes motivos, entre eles, a própria estrutura escolar precarizada que se formou dentro deste processo histórico. Aqui se percebe a importância de algum tipo de conhecimento, sobre este processo histórico, que permita uma compreensão mais abrangente, possibilitando por parte do docente, as condições necessárias para se buscar novas estratégias que alcancem os alunos, desafiando assim as precariedades estruturais e subvertendo enfrentamentos historicamente cristalizados na educação

brasileira. O conhecimento por parte do professor, da realidade em que está inserido, poderá contribuir, com uma prática educativa libertadora, portanto, emancipadora, contribuindo com a formação crítica e cidadã dos estudantes. Neste sentido Paulo Freire (1979, p. 16) aponta como o conhecimento sobre a realidade poderá contribuir para a efetivação de mudanças que esta realidade exige:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

A problematização destas questões permite uma saudável desconfiança sobre aquilo que é apresentado como fracasso escolar em nossa sociedade, que em geral, procura-se atribuir aos docentes e aos estudantes a gênese e a responsabilidade por este fracasso, omitindo assim os seus reais fatores geradores, que fazem parte de um projeto pensado e aplicado às classes mais empobrecidas de nossa sociedade.

Antes de prosseguirmos com as reflexões introdutórias relacionadas à História da Educação no Brasil, entendo ser importante estabelecermos o significado de alguns conceitos que serão utilizados no decorrer do trabalho de investigação que esta pesquisa propõe fazer, além de apresentarmos como estes conceitos estão articulados à História da Educação no Brasil. Iniciemos pelo conceito de História do Ensino de História, que refere-se às principais disputas quanto a escolha de conteúdos que devem ser ensinados nos espaços escolares desembocando nos currículos. Um segundo conceito importante, em nossos estudos, é o de História das Disciplinas Escolares, que busca produzir conhecimentos quanto à historicidade dos saberes que a partir de um determinado processo histórico, são transformados em disciplinas escolares, conforme nos aponta Anjos (2013, p. 281)

A História das Disciplinas Escolares é um dos campos da História da Educação, que busca produzir conhecimento sobre a historicidade dos saberes que, em determinado momento, constituem-se em disciplinas escolares e os modos como essas disciplinas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas.

O Ensino de História e a História das Disciplinas Escolares, são conceitos inseridos e articulados à História da Educação no Brasil. O processo histórico de constituição da educação brasileira perpassou pelas disputas referentes aos

conteúdos e modos de ensino das disciplinas escolares incluindo a História como disciplina. Estas disputas ocorrem a partir de seus contextos e dos próprios processos históricos em que fazem parte, constituindo assim parte significativa da constituição escolar.

Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo. (BITTENCOURT, 2018, p. 128)

Retomando as questões relacionadas às precariedades cristalizadas na educação brasileira, parece necessário, cada vez mais, uma maior aproximação entre professor e o estudante que desafie estas precariedades estruturais e historicamente cristalizadas nos ambientes escolares.

Entre aqueles que participam da comunidade escolar, torna-se necessário o debate, a troca de ideias, visando a superação da letargia para a ação. O que se percebe, é que em muitos ambientes esta letargia se expressa em uma falta de atitude em face das precariedades identificadas no ambiente escolar, como resultado de um sentimento desesperançoso em razão de um sistema educativo, histórica e culturalmente forjado, em muitos aspectos, na escassez, no imprevisto, na fragmentação, desigualdade e protelação, por parte do poder público, o que não contribui com o docente, que se vê sozinho, em uma “luta” desigual. Ainda em face deste cenário, se faz importante e urgente a superação da interdição do debate, do reforço da aceitação do diferente, daquele que possui ideias e visões de mundo distintas, e até mesmo antagônicas, no sentido, do exercício da alteridade e da superação dos desafios que se fazem presente.

Albuquerque Júnior (2012, p. 32-34), sinaliza que a história pode contribuir de modo significativo para a construção do aprendizado, da alteridade e de espaços de debates e escutas.

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência, de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens

e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. [...] A história tem, assim, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas, além de práticas de agressão, violência e extermínio. Saber aceitar e conviver com a diferença, aceitar a opinião e o ponto de vista diferente como tendo direito à existência, representar a formação das subjetividades mais bem preparadas para a convivência democrática. [...] A história fornece argumentos, informações, prepara o indivíduo para o aparecer em público, o ser em público, o ser em sociedade, que irá se defrontar com a divergência.

É importante esclarecermos, que existem ambientes escolares que fogem à regra da precariedade no sentido em que estamos tratando neste trabalho, no entanto, parte significativa dos espaços escolares sofrem com deficiências que entendemos, poderão ser problematizadas, a partir de uma memória histórica bem sedimentada, entre os atores escolares, especialmente os professores. Estas diferenças quanto às precariedades se expressam por exemplo, nas diferentes propostas de percursos formativos e certificações que demonstram o dualismo educacional brasileiro.

Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723)

A partir desta constatação sobre precariedades que se expressam no dualismo educacional, continua Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 723):

Mario Manacorda nos ensina que a essência da oposição reside no binômio escola/não escola e, recorrendo metaforicamente a Marx, afirma: “para usar uma expressão quase marxiana, a escola se coloca frente ao trabalho como não trabalho e o trabalho como não escola” (Manacorda, 1991, p. 116). Essa oposição de base se metamorfoseia ao longo da história brasileira, assumindo diferentes contornos: inicialmente, a ausência efetiva de acesso à escola para a maioria da classe trabalhadora; a seguir, as ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Atualmente se verifica a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes, como será explicitado adiante.

Neste sentido a precariedade é entendida como uma política para a educação da classe trabalhadora, e neste aspecto, como em relação aos demais, há uma historicidade, conforme se pode observar através da histórica afirmativa de Darcy Ribeiro (1977, p. 20), “[...] em consequência, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”.

Ainda é importante notarmos que estas expressões de precariedade não se manifestam de modo tão aparente, pois além de precariedades mais comumente visíveis no que se refere às estruturas escolares, acesso à escola, baixos salários, desprestígio da profissão, problemas de saúde do docente, há ainda, elementos que envolvem a subjetividade do professor nas dinâmicas cotidianas escolares como: exigência de atividades alheias à vontade do professor e sem fundamentações; controle do tempo, das relações e do espaço em que o docente atua; ações que desautorizam decisões do docente.

Estes ambientes escolares que fogem à regra da precariedade, demonstram e reforçam os argumentos relacionados ao dualismo educacional, muito presente historicamente na educação brasileira, que em face da desigualdade social, aos mais pobres são oferecidas oportunidades limitadas e insuficientes, quanto não pulverizadas, no que tange à educação, enquanto para a elite as possibilidades são abrangentes e reforçam a posição de poder e privilégios. Esta desigualdade também se expressava na oferta de níveis de ensino, conforme nos aponta Flach (2011, p. 287) ao se referir ao período da república.

A República não representou transformação social ou educacional, visto que o limite existente na formulação de uma política educacional, visto que o limite existente na formulação de uma política educacional voltada para a população foi superior às possibilidades existentes a nova organização política. Segundo a abordagem de Otaíza de Oliveira Romanelli (1986), no período inicial da República o poder exercido pelas oligarquias rurais projetava no sistema escolar a mentalidade colonial; a burguesia industrial em ascensão tinha como referência a classe latifundiária e as classes emergentes não tinham afinidades com as camadas mais pobres da população e, ainda, viam a educação como possibilidade de preservação da estrutura aristocrática existente até então. Esse quadro fortaleceu um sistema dual de ensino através de oportunidades educacionais diferenciadas, conforme a classe que o indivíduo se encontrava: “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.”

Deste modo nos deparamos com uma mentalidade ainda muito presente na contemporaneidade, mas que possui a sua gênese em um passado histórico, em que se afirma, que a universidade não é para todos, especialmente aqueles das classes mais pobres, segregando assim, seja através de políticas públicas ou através do discurso ideológico, as classes mais empobrecidas de terem acesso ao curso universitário.

A História da Educação tem por objeto de estudo a educação, a partir de uma perspectiva histórica, problematizando os principais marcos históricos, articulando as questões sociais, culturais, econômicas, religiosas e políticas. Trata-se de um componente curricular interdisciplinar, pois trabalha em conjunto com outras áreas do saber, ampliando as reflexões, discussões e pesquisas sobre a educação e suas práticas por parte dos docentes.

A História da Educação, como um conjunto de fatos educativos do passado, se constitui como campo de reflexões, de estudos e pesquisas, desde a história das formas institucionalizadas de ensino e de aprendizagem a todos os processos de educação e socialização da infância e da juventude. Como disciplina que integra as chamadas ciências da educação – filosofia, psicologia, sociologia, biologia –, com elas mantém um imenso diálogo para a compreensão do ser humano em sua interação com os demais e com a natureza. (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 426)

Apesar da impossibilidade de a História reproduzir o passado em todos os seus meandros, especificidades e acontecimentos, como disciplina, propicia a desnaturalização de nossos olhares, a partir da problematização dos eventos.

[...] concordamos todos que a impossibilidade de restabelecer o vivido é coisa dada. Não existe filme sem cortes, edições, mudanças de cenário. Como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente. A memória, já se disse, é a presença do passado. (ALBERTI, 2004, p. 15)

É um conhecimento que oferece subsídios para uma formação abrangente do professor e para o implemento de políticas públicas de educação, visando a formação de espaços mais efetivos de ensino e aprendizagem, para que a escola possa atingir o seu objetivo, de entregar à sociedade, indivíduos devidamente preparados para a vida coletiva, “[...] a História da educação, como disciplina e campo de investigação, amplia o nosso universo como sujeitos históricos, professores ou futuros docentes,

pois contribui, no conjunto das experiências curriculares, à formação integral.” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 427)

Em nosso contato com a História da Educação no Brasil, faz-se importante refletirmos em um primeiro momento sobre a importância e necessidade desse tipo de conhecimento e investigação para o exercício da docência. Assim torna-se necessário o seguinte questionamento e reflexão: Qual a importância do estudo sobre a História da Educação no Brasil para o exercício da docência, especialmente para o professor de história?

Saviani (2019, p. 4) referindo-se ao seu trabalho de investigação sobre o passado histórico da educação brasileira, nos oferece uma resposta inicial para este questionamento.

[...] o princípio da atualidade da pesquisa histórica, que implica a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem haver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. Foi exatamente a necessidade de compreender mais ampla e profundamente os impasses teóricos e práticos da educação brasileira atual que provocou a realização deste trabalho.

O conhecimento sobre a História da Educação no Brasil é muito importante para o preparo intelectual dos educadores e de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Há neste conhecimento um potencial formativo e reflexivo para o docente de História. Trata-se de um conhecimento que contribui com a formação de uma cultura profissional madura e consistente. A História da Educação no Brasil é um conhecimento, um estudo amplo e interdisciplinar, que envolve a história docente, a história das práticas e ideias pedagógicas, a história dos discursos e de suas construções sociais, a história das práticas políticas, no âmbito da educação e a história dos marcos legais dos sistemas educativos, além de orientar os educadores em suas mais diversas experiências nos espaços escolares. Em face desta amplitude, o nosso interesse neste trabalho acadêmico, não é analisar todas estas possibilidades de reflexão histórica, mas a importância desta disciplina na formação do professor de história.

[...] ela [a ciência da História] emerge de uma inegável carência profunda de todos os homens que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentaram em seu mundo e de si mesmos. A ciência é desafiada por essa carência, cuja evidência ela não tem muito como negar, por dois motivos: de um lado, a ciência é (ao menos no que ela diz de si mesma) um produto racional do tratamento da história; de outro lado, a reflexão humana sobre a história (inclusive na ciência da história) tem por finalidade obter um conhecimento histórico com o qual se pode situar qualquer um no processo do tempo. (RÜSEN, 2001, p. 12)

A importância e relevância desse conhecimento histórico consiste em buscar minimamente uma compreensão quanto ao processo histórico (consciência histórica) que forjou o modelo de escola e educação que temos hoje. O professor estará exposto às mais diversas e complexas situações nos ambientes escolares, o que exigirá dele a capacidade de mitigar e agir de forma adequada e consistente a cada singular situação.

Os enfrentamentos, precariedades e desafios presentes na educação brasileira não surgiram de forma súbita, mas fazem parte de um processo histórico e cultural, caracterizado por decisões, indecisões, protelações, fragmentações, improvisações, exclusões e marginalização de diversos grupos sociais, sendo assim importante o conhecimento e consciência deste processo por parte do professor. A partir deste conhecimento é possível saber sobre como se constituiu a educação brasileira, quem são os nossos estudantes e que tipo de profissional podemos ser, em face dos vários desafios, o que oportuniza assim a possibilidade de ação e intervenção em certas continuidades e permanências históricas nos espaços escolares, caracterizados pelas mais diversas precariedades, como já verificamos.

Aranha (2012, p. 7) nos alerta sobre a importância deste conhecimento histórico que permite a formação docente de modo intencional, crítica e propositiva:

[...] é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso.

Perceber o que do passado ainda permanece na educação, propicia a desnaturalização do olhar docente, em relação a determinados fenômenos, desembocando em uma visão abrangente, que permite a ação, como já afirmamos,

intencional, deixando de reproduzir na sala de aula, atitudes historicamente cristalizadas.

A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária. [...] A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 56-57)

Os espaços escolares, deste modo, se tornam passíveis de transformações, tornando-se em espaço efetivos de ensino e aprendizagem, contribuindo com a formação integral do discente e propiciando as condições necessárias para uma atuação proativa, ou seja, mais atuante na sociedade, mais crítico em sua relação com as questões públicas, e ainda, esta atuação carregada de valores, de caráter humanísticos, nos mais diferentes campos de atuação na sociedade, conforme propõe Aranha (2006, p. 51) em sua definição sobre educação:

[...] um conceito genérico, mais amplo, que supõe o desenvolvimento integral do ser humano, quer seja sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social.

Isto implica em um novo modo de olhar a educação, voltado então, mais para um conhecimento de seu passado histórico, que propicie condições de desenvolver uma prática educativa diferenciada, muito mais próxima das demandas da contemporaneidade, em que a produção do conhecimento é um imperativo. Ao analisarmos e refletirmos sobre a História da Educação no Brasil e seu impacto na formação e prática docente, especialmente no que se refere ao professor de História, deve-se considerar em alguma medida, o processo histórico de formação das disciplinas escolares, no sentido de compreender como este processo se relaciona ao da própria constituição da escola brasileira. Conforme nos indica Viñao (2008, p. 188), os espaços escolares não apenas compartilham o conhecimento, mas são espaços de construção do saber, apenas nos resta saber, como esta compreensão a respeito

das escolas se desenvolveu historicamente no Brasil e qual o seu impacto prático na atuação do professor de História?

A história das disciplinas escolares, neste sentido, se localizaria sob o guarda-chuva da nova história cultural e constituiria inclusive, para alguns, o núcleo fundamental da cultura escolar, um termo cujo uso e significado se tem visto obrigados a explicar em seus trabalhos, tanto Julia como Chervel, mas que, em definitivo, implicaria um olhar sobre a instituição escolar como espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber. (VIÑAO, 2008, p. 188)

Evidentemente que estas questões não serão resolvidas neste trabalho de pesquisa, de forma ampla e muito menos absoluta, no entanto, torna-se importante a problematização deste processo, a reflexão sobre possíveis respostas e a apropriação por parte do docente destas discussões, como ferramentas que contribuam com a sua atuação em sala de aula. Silva (2013, p. 22376) aponta para a necessidade do docente, em face dos inúmeros desafios escolares, aprofundar os seus conhecimentos sobre a História da Educação:

[...] cabe ao futuro educador estudar a História da Educação para entender o passado, a partir das representações construídas, entendendo que são construções humanas e a partir desta experiência pensar o presente refinando assim o olhar sobre a experiência vivida contribuindo com o exercício de um olhar reflexivo. Manter-se em constante dúvida, desnaturalizando o acontecimento histórico; construir um patrimônio cultural a respeito de sua profissão e sua área de atuação, adquirindo assim, um conhecimento “bibliográfico” capaz de explicar, quando necessário, o papel do profissional da educação.

O apontamento de Silva se estriba na convicção de Nóvoa (1996, p. 417) sobre a obrigatoriedade desse conhecimento histórico sobre a educação, o que inclui em alguma medida o conhecimento sobre a história das disciplinas escolares, justamente para a formação de uma visão não fragmentada da realidade escolar, em seus aspectos contextuais e temporais.

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da acção educativa: trata-se, no primeiro caso, de aceitar que o objecto do historiador “não é o

passado em si próprio, mas sim tudo o que nos vestígios deixados por este passado pode responder às questões que ele coloca e que lhe são sugeridas pelo mundo em que vive” (Burguière, 1986, p. VIII); trata-se, no segundo caso, de romper com uma visão “natural” ou “racional” que oculta a historicidade da reflexão pedagógica e impede a compreensão da forma como se construíram os discursos científicos na arena educativa em simultâneo com o desenvolvimento de grupos profissionais e de sistemas especializados de conhecimento.

A ignorância a respeito do passado histórico da educação, provoca dificuldades, quanto a certas práticas educativas, que se apresentam no cotidiano das comunidades escolares e se repetem rotineiramente, sem que os envolvidos percebam, ou se quer identifiquem os seus equívocos, em razão da naturalização dos olhares a práticas cristalizadas na educação. O modelo educativo neste contexto se torna estruturalmente prejudicado, sem possibilidade de transformações que permitam mudanças significativas, visando o implemento efetivo de espaços de ensino e aprendizagem nas escolas.

[...] há um retraimento da memória coletiva da educação porque todo o discurso sobre escola – esse sim transbordante – circunscreve-se aos limites das memórias individuais, à experiência e às vivências que cada um de nós transporta da sua infância e juventude. Vivemos, portanto, sem uma memória construída, o que nos leva a repetir, uma e outra vez, os mesmos diagnósticos e a aplicar velhas soluções sempre com a aparência da novidade. Como se cada geração só conseguisse mobilizar a sua própria memória, as suas próprias recordações e esquecimentos, abdicando assim de uma compreensão histórica dos fenômenos educativos. (NÓVOA, 2014, p. 12)

Esta percepção se faz necessária para que não ocorra, aquilo que o historiador Hobsbawm (1995, p. 13) identificou, quanto a um certo desprezo pelo passado.

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989, todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido.

Portanto o retorno ao passado, além de importante, se torna interessante para a atividade docente, à medida que podemos colher deste passado, “alimentados” pelo presente, ou seja, pelo que nos é familiar e faz parte de nosso cotidiano, uma riqueza, que se apresenta a nós de início com certo estranhamento, no entanto estabelecem os elementos que propiciam a desnaturalização de nossos olhares e a possibilidade de traçarmos novas veredas educativas que atendam a todos os grupos sociais presentes nos espaços escolares.

E esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com “os fragmentos do pensamento” que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazer à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-la tal como era e contribuir para a renovação das coisas extintas. O que guia esse pensamento é a convicção de que, embora vivo, esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas “sofrem uma transformação marinha” e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descerá até elas e as trará ao mundo dos vivos – como “fragmentos do pensamento”, como algo “rico e estranho” [...] (ARENDR, 2008, p. 222)

Estudos apontam para uma presença significativa da História da Educação no Brasil nos cursos de Pedagogia. No que se refere às licenciaturas este componente experimenta a sua inserção de forma embrionária. (BORGES, GÁTTI JUNIOR, 2010).

Interessante notarmos que Borges e Gatti Junior (2011) identificam em suas pesquisas uma variedade de nomes utilizados para tratar da História da Educação, o que para os autores indicam questões relacionadas ao conteúdo, espaço e tempo em que essas variantes se propõem.

Borges e Gatti Junior (2011) em sua análise dividem as possibilidades de denominação de disciplinas que cuidam da História da Educação em três categorias a saber: simples, composta e substitutiva.

Na categoria denominada como simples, expressa-se a ideia globalizante da disciplina, sendo esta denominação a mais comum nas grades curriculares. Nesta categoria temos a denominação História da Educação.

Na categoria denominada como composta, indica-se a ideia de espaço, ou seja, o lugar em que o conteúdo será trabalhado. Nesta categoria temos como denominação por exemplo, História da Educação Brasileira, História da Educação

Geral e no Brasil, História da Educação na Amazônia, História da Educação Piauiense, História da Educação em São Paulo e História da Educação no Rio de Janeiro.

Por fim, na categoria denominada por substitutiva, que em geral faz uma abordagem da história da educação em seu conteúdo a partir de uma perspectiva temática. Nesta categoria temos as seguintes denominações, a saber, Fundamentos da Educação, Fundamentos Históricos, História da Educação Infantil, História da Educação de Jovens e Adultos e História da Educação Especial.

As relações entre a História da Educação no Brasil e o ensino de História são um aspecto muito importante, pois parte do papel do professor de história é contribuir com a capacidade de reflexão crítica dos estudantes a partir dos temas históricos abordados em sala de aula, como também propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento dos estudantes no que tange a sua emancipação social, a partir de uma aprendizagem significativa que reflita em sua interação nos espaços em que está inserido.

Monteiro (2001, p. 122,123) nos traz uma reflexão que me parece oportuna para tratarmos sobre o ensino de História.

[...] o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, “evoluiriam para uma vida melhor”. Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. Além disso, seja no chamado modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, fundamentado na racionalidade técnica, como naquele não diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado. É, geralmente, um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Discute-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização. As pedagogias não-diretivas, “libertadoras”, que radicalmente assumiam o questionamento dos saberes dominantes e valorizavam os saberes populares em nome da libertação ou emancipação dos grupos dominados, muitas vezes levaram a um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino que, em alguns casos, se restringiu a reproduzir o senso comum, com consequências perversas para os grupos subalternos que pretendiam libertar. [...]

Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais

Ao professor de História cabe transcender aos extremos que Monteiro (2001) indica, no que se refere a prática educativa, no sentido de compreender que a sua ação não consiste somente a pura transmissão de conteúdos e por outro lado as problematizações realizadas em classe, que privilegiam o protagonismo dos estudantes, não devem relativizar a importância da “dimensão cognitiva do ensino”.

O professor de História no propósito de se desviar dos extremos, poderá fazer uso dos saberes provenientes, concernentes a História da Educação, como nos parece indicar Nóvoa (1999, p. 13).

A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares do passado. Para, além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação cotidiana de cada educador.

A partir desta memória ampliada, novas estratégias podem ser estabelecidas de acordo com as necessidades. Nóvoa (apud STEPHANOU e BASTOS, 2014, p. 16) argumenta, ao analisar a importância do estudo da História da Educação por parte do professor, torna abrangente o seu leque de possibilidades em relação às práticas pedagógicas.

A História da Educação, como uma das ciências da educação, inclui-se, crescentemente, nesse âmbito dos fundamentos à formação de professores em qualquer área e disciplina. Disciplina acadêmica desde os últimos decênios do século XIX, possibilita uma atitude crítica e reflexiva do passado coletivo da profissão docente, que serve para formar a cultura e identidade profissional, e, ao mesmo tempo, ampliar a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas. Revela que a educação é uma construção social, o que renova o sentimento de ação cotidiana de cada educador.

É importante enfatizarmos o fato de que não há prática pedagógica que seja neutra, portanto, a consciência histórica do professor lhe confere a possibilidade de se comportar intencionalmente, ou seja, com objetivos claros aos quais se deseja

alcançar. Assim, como um ente consciente da realidade que lhe cerca, poderá traçar objetivos e estabelecer questionamentos, que lhe guiem rumo a uma aprendizagem que seja significativa e plena em seus resultados.

[...] que homem se quer formar? Para que tipo de sociedade? A partir da elucidação da base antropológica, passamos para a seleção dos conteúdos a serem transmitidos. O que ensinar para formar aquele tipo de homem? Só então se colocam questões metodológicas: como ensinar? [...] a escolha de conteúdos e do método não é casual, mas se enraíza – quer o professor saiba, quer não – em uma determinada concepção de homem e de sociedade, concepção esta que não é neutra, estando impregnada da visão política que a anima. (ARANHA, 2006, p. 151)

E ainda mais, Saviani (2001, p. 1) transcende a ideia de novas estratégias, como algo de caráter apenas didático, ou apenas relacionado à formação do professor, para afirmar a possibilidade de novas estratégias serem articuladas com políticas públicas de educação.

Com efeito, a história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional, será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas [...]. De outro lado, dos rumos adotados pela política educacional depende o peso que a história da educação irá ter na formação das novas gerações, o que acarreta, no médio e longo prazo, consequências relevantes para o desenvolvimento da área. Isto porque é no sistema de ensino que se formam os quadros de pesquisadores e professores de história da educação, residindo também aí o lugar principal de atuação profissional dos historiadores da educação.

Deste modo chegamos às questões relacionadas à formação dos professores e seus saberes, que também serão objeto de nossas reflexões do decorrer deste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 02: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O LUGAR DOS SABERES PEDAGÓGICOS EM PERSPECTIVA HISTÓRIA.

O estudo sobre a História da Educação no Brasil inclui o debate e a reflexão sobre o processo histórico referente à formação de professores, em especial os professores de História. Este debate e reflexão se faz importante, no sentido de compreendermos os desafios e dificuldades na sedimentação da profissão docente no contexto brasileiro, nos possibilitando um olhar a respeito do papel e lugar da educação em nossa sociedade na contemporaneidade.

Neste segundo capítulo iniciaremos com as tratativas consoantes ao esforço de organização da educação brasileira por parte do governo federal na década de 1930. Em um contexto caracterizado por significativas mudanças no âmbito econômico, político e social, emergem vozes no sentido de cobrar a modernização e organização da educação brasileira. Como expressão desta iniciativa, está a criação do Ministério da Educação em 1930, como parte das ações voltadas à modernização e reorganização do estado brasileiro, visando ampliar o acesso à educação, reorganização do sistema educacional, como partes constituintes do processo de modernização e desenvolvimento do país.

Neste momento histórico surgem debates em torno da formação de professores no Brasil. Assim na década de 30 inicia-se um movimento social, estribados no pensamento pedagógico escolanovista, que ganha força entre as principais personalidades que conduziam a educação brasileira. Entre as principais ideias deste movimento, pode-se indicar a proposta da criação de um sistema nacional de educação que propiciasse um ensino de características mais uniformes, ainda que não único, deste modo reconhecendo e respeitando as singularidades regionais.

Em 1932 este movimento confecciona um documento chamado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em que reivindicam tratativas efetivas por parte do Estado para a massificação de uma educação gratuita, pública (para todos) e laica, além de apresentarem diretrizes visando a sedimentação da educação nos termos reivindicados no manifesto. Um dos principais argumentos neste manifesto consiste no fato de que a crescente urbanização e industrialização brasileira, exigem o alargamento das possibilidades de acesso à educação da população, sobretudo, as classes mais empobrecidas e operárias, para que o desenvolvimento econômico da nação ocorra de modo consistente.

[...] Ainda no início da década de 1930 tornou-se premente elaborar políticas públicas para a formação docente, pois essa era uma questão que deveria ser resolvida frente ao anseio de consolidar um sistema educacional que desse conta de levar instrução às camadas populares e democratizar a escola. (RODRIGUES, 2017, p. 33)

É neste período em que a Escola Normal é transformada em Institutos de Educação, que tinham por objetivo ser um espaço voltado para o cultivo da educação, transcendendo a prática de ensino para tornar-se também objeto e espaço de pesquisa.

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Ainda que a reforma paulista tenha propiciado a estabilização do padrão da Escola Normal, esta enfrentava contestações quanto ao seu modelo e eficácia. Desta forma, à época, entendia-se que era necessária uma reformulação em sua dinâmica, incluindo principalmente a sua grade curricular, o que foi levado a cabo pela reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. A partir desta reforma buscou-se a superação daquilo que Anísio Teixeira nomeava de "vício de constituição" das Escolas Normais, no sentido de apontar que estas instituições não alcançaram o seu duplo objetivo, de formar professores em uma perspectiva de cultura geral, como também profissional. (SAVIANI, 2009; 2020; TANURI, 2000). Portanto a intenção principal desta reforma visava contemplar os conteúdos relacionados à cultura geral e à cultura profissional.

Neste contexto se faz um debate mais denso sobre a importância da formação e da preparação de qualidade dos professores. Importante ressaltar que este debate não é resultado de um puro interesse pela formação docente, mas também estava relacionado as disputas ideológicas, especialmente entre os escolanovistas e o grupo dos católicos, no que se refere aos meios e modos da educação brasileira.

Conforme já apontamos, a Escola Normal é transformada em Instituto de Educação, sofrendo alterações em seu currículo, com maior ênfase nas disciplinas didático-pedagógica conforme podemos observar:

[...] 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos; a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Além de contar com uma estrutura de apoio visando o exercício dos saberes práticos no processo formativo dos professores, a saber:

a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionava como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Sobre os Institutos de Educação cabe ressaltar que ficou sob responsabilidade desta nova instituição a inclusão em sua dinâmica, das exigências relacionadas à Pedagogia, que já enfrentava neste momento histórico a relativização de seu caráter científico. Neste particular é interessante notarmos que Saviani (2009) estabelece uma contraposição entre dois modelos que são: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos que destacavam os saberes específicos de cada área e o modelo de conteúdos pedagógico-didático que enfatizavam os saberes pedagógicos estribados na teoria e prática pedagógica. Conforme já mencionamos, este último modelo foi absorvido pelos Institutos de Educação, valorizando a “pesquisa sobre a didática, a metodologia e os processos cognitivos”. (RODRIGUES, 2017, p. 33)

No entanto é importante destacarmos o fato, de que esta experiência caracterizada pela duplicidade de modelos, no que tange ao universo de saberes a serem trabalhados nos Institutos de Educação, não foram exatamente as mesmas, não sendo, portanto, suficiente para analisarmos de forma exaustiva todas as nuances desse processo, conforme Rodrigues (2017, p. 33) salienta, ao fazer referência a experiência no Rio de Janeiro, na época capital do país.

[...] ao longo da pesquisa pudemos constatar que esses modelos não representaram a realidade do Distrito Federal, essa ideia de dois modelos ideais não retrataram os conflitos e disputas presentes no campo da formação de professores.

Neste processo histórico caracterizado por disputas no que se refere à formação docente, ações são necessárias visando o implemento, sobretudo, dos

ideais escolanovistas, caracterizado por uma abordagem quanto aos saberes pedagógicos de caráter científico e espaço como objeto de pesquisa, conforme já mencionado. Neste sentido, uma providência quanto ao Instituto de Educação do Distrito Federal é levado à cabo, objetivando a profissionalização docente, elevando o instituto ao nível universitário, sendo este incorporado à Universidade do Distrito Federal em 1935.

A Universidade do Distrito Federal foi instituída na cidade do Rio de Janeiro pelo Decreto n. 5.513, de 4 de abril de 1935, tendo como um de seus fins “prover a formação do magistério, em todos os seus graus (Art. 2º, alínea e). Entre seus órgãos constitutivos figuraram o “Instituto de Educação” (Art. 3º, alínea a) e instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural (Art. 3º, alínea f). (SAVIANI, 2020, p. 34)

Fávero (2000, p. 235 apud SAVIANI, 2020, p. 34) aponta na mesma lei, a descrição consoante ao Instituto de Educação, conforma consta no artigo 4º.

O Instituto de Educação que tem por fim promover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional, fica diretamente incorporado à Universidade pela sua atual Escola de Professores, que passa a denominar-se Escola de Educação, mantidos os objetivos estabelecidos pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932.

A Universidade do Distrito Federal é extinta pelo Decreto 1.063, de 20 de janeiro de 1939, tendo os seus cursos incorporados à Universidade do Brasil, que se tornou o modelo padrão para as demais universidades brasileiras.

A estrutura da Universidade do Brasil, pensada como modelo padrão para todo o país, previa a existência de 15 faculdades, todas adjetivadas de “nacional”. As duas primeiras da lista eram a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional da Educação. Mas, a partir de 1939, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, assim como aquela da USP, acentuou sua característica profissionalizante, prevalecendo, portanto, o espírito “utilitário pragmático” que Francisco Campos atribuíra à Faculdade de Educação Ciências e Letras. Quanto a Faculdade Nacional de Educação, embora prevista em lei, não chegou a ser implantada. (SAVIANI, 2020, p. 35)

Cabe aqui ressaltar que a extinção da Universidade do Distrito Federal não ocorreu baseada em questões que envolviam os interesses da educação, mas por questões relacionadas a narrativas de caráter político e ideológico. Digno de nota apontar que esta instituição “foi a primeira universidade a oferecer um curso de

História no Rio de Janeiro” (FERREIRA, 2013, p. 613) e sua estrutura acadêmica era voltada significativamente para a formação docente, no entanto em face destas características, consideradas modernas para a época, enfrentou forte resistência da Igreja Católica e do Ministério da Educação, que acusavam seus criadores e professores de militância comunista (FERREIRA, 2013).

Anísio Teixeira, um dos criadores da Universidade do Distrito Federal, deixa a instrução pública, sob acusações de ser comunista, fato este que acaba por deixar esta universidade em circunstância vulnerável e por fim sendo incorporada à Universidade do Brasil (SAVIANI, 2020). Trata-se de uma ocorrência muito comum na história da educação brasileira em que os interesses da educação, tornam-se elementos alheios ao interesse público no que se refere às ações políticas no âmbito de políticas públicas da educação. Os interesses políticos partidários e as disputas pelo poder geralmente ganham proeminência em relação aos interesses da população, em particular no caso da educação, sendo esta, quase sempre escanteada.

A organização da Universidade do Brasil foi pensada e constituída para ser o modelo padrão de organização das demais instituições de ensino superior no Brasil, o que deste modo se manteve até a aprovação da chamada lei da Reforma Universitária, a saber Lei n. 5.540/68.

Continuando a reflexão histórica referente à formação de professores, torna-se interessante neste momento analisarmos a estruturação da Faculdade Nacional de Filosofia e a configuração que estrutura o curso de Pedagogia, conforme consta no decreto Lei n. 1190/39.

CAPÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro seções fundamentais, a saber:

- a) seção de filosofia;
- b) seção de ciências;
- c) seção de letras;
- d) seção de pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma seção especial de didática.

(BRASIL, DECRETO LEI N. 1190/39)

Como é possível observar, a partir da leitura da lei, a Faculdade Nacional de Educação é dividida em quatro seções, a saber: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além do estabelecimento de uma seção especial: a Didática. Neste novo

modelo os cursos são estabelecidos em duas modalidades, bacharelado e licenciatura. O bacharelado era cursado no decorrer de três anos nas várias áreas do conhecimento, com ênfase em saberes específicos ao curso, e para a licenciatura além dos três anos do bacharelado, soma-se mais um ano de didática. Deste modo conforme podemos observar, os saberes específicos eram estudados de modo separado dos saberes pedagógicos, estabelecendo-se assim um modelo de licenciatura caracterizado por desarticulação e fragmentação.

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, organizaram-se em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”. (SAVIANI, 2020, p. 39)

Ao estabelecer este modelo baseado no esquema “3+1”, nos deparamos neste particular, com a prevalência dos saberes estribados no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e um deliberado processo de relativização dos saberes estribados no modelo pedagógico-didático na formação de professores. Assim, os saberes pedagógicos na formação de professores além de estarem isolados no processo formativo, possuem neste modelo um caráter secundário e complementar, tornando-se apenas uma formalidade a ser atendida visando deste modo o acesso a um diploma de licenciatura e seu respectivo ofício.

O estudante já estava formado, já tinha o seu bacharelado o que lhe conferia um certo status na sociedade, portanto cumpriria apenas mais um ano com fins de titulação. Para além deste aspecto do curso caracterizado por uma possível falta de engajamento o que se refere ao labor pedagógico, observa-se ainda um esquema formativo, fortemente caracterizado pela fragmentação, uma vez que os saberes específicos eram trabalhados de forma deslocada dos saberes pedagógicos, não havendo diálogo entre estes saberes. Trata-se de uma perspectiva formativa que ainda se baseia na ideia de que basta ter acesso e domínio dos conteúdos culturais-cognitivos, em especial os saberes específicos, que é possível obter a capacidade de ensiná-los de modo satisfatório. Este modelo se generalizou sendo adotado por várias Universidades do país.

Como exemplo desse processo, aproveitamos a contribuição de Ferreira (2012, p. 618) que em seu artigo nos aponta como ocorria a dinâmica de uma aula de História, neste formato.

Além da abordagem historiográfica pouco arejada, as aulas, segundo depoimentos de ex-alunos de várias gerações, eram profundamente enfadonhas, com relatos factuais minuciosos, somente expositivas, sem nenhuma indicação bibliográfica e com provas baseadas nos conteúdos apresentados em sala, o que requerida apenas uma boa memorização. Não havia nenhum estímulo para pesquisa, nem com fontes, nem bibliográfica.

Como é possível observar, trata-se de um ensino mnemônico e enciclopédico, sem articulações nem mesmo entre os aspectos teóricos e específicos da História. Quanto ao que se refere às aplicações didáticas dos saberes específicos, estas não eram objeto de análise, reflexão e prática, no decorrer do curso, pois o que acabava por acontecer era uma abordagem quanto aos saberes relacionados aos conteúdos didáticos-pedagógicos serem transmitidos de forma conteudista e teórica (mnemônica e enciclopédica), excluindo assim a prática.

As contradições sobre o projeto de formação de professores era perceptível. Por exemplo, na formação do professor secundário, a demonstração e prática de ensino não estavam incluídas nas disciplinas de preparo pedagógico; assim, o aluno realizaria três anos de estudos especializados e um ano de estudos metodológico-pedagógicos, sem, contudo, ter a possibilidade de vivenciar a prática. (RODRIGUES, 2017, p. 57)

A formação neste esquema se tornou reduzida a basicidade daquilo que caberia ao professor aprender e saber, visando entrar em uma classe escolar, em razão sobretudo da falta de uma estrutura capaz de expor os alunos, futuros professores, à experiência da prática docente.

Este modelo impacta a formação de professores até a contemporaneidade, sobretudo no contexto brasileiro, em um processo de desvalorização dos saberes de caráter pedagógico, ou seja, em relação as disciplinas que possuem ligação com o ensino. É possível nos depararmos com situações em que os cursos de bacharelado são valorizados em detrimento dos cursos de licenciatura. É interessante notarmos que há uma historicidade neste processo histórico de desvalorização dos saberes pedagógicos, conforme é possível depreender a partir da afirmativa de Saviani (2009, p. 149), quando discorre sobre os modelos de formação docente articulando-os aos aspectos referentes à história da formação docente no Brasil.

E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência. (SAVIANI, 2009, p. 149)

Acatando as ideias apresentadas nesta passagem por Saviani (2009), nos cabe a reflexão sobre o fato de que a sociedade brasileira historicamente recebeu significativa influência europeia, que também teve seus efeitos no que tange à educação, desembocando na ideia de valorização dos saberes teóricos e específicos, que Saviani denomina de conteúdos culturais-cognitivos, pois estes saberes, em uma perspectiva eurocêntrica, conferem uma distinção social que determina o espaço da elite e o espaço do povo.

A fragmentação na formação docente ganhou outros contornos, transcendendo questões relacionadas a currículos ou modelos de curso, alcançando as estruturas de funcionamento das próprias instituições. Visando exemplificar esta importante questão para a nossa reflexão sobre a história da formação docente, passaremos a tratar especificamente da reestruturação do curso de pedagogia no contexto da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Partiremos agora para a análise sobre a fragmentação da formação de professores no contexto da Ditadura Militar, momento em que a educação ocupa um lugar de especial atenção para os militares, especialmente no que visava a manutenção do regime autoritário no poder. Rodrigues (2013, p. 90) discorre sobre este contexto.

A educação era primordial para a realização dos planos do Estado militar, o que gerou a necessidade de uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. A partir disso, realizaram-se as reformas educacionais, em especial a reforma do ensino superior (Lei 5.540/68) e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71).

Quanto à Reforma Universitária de 1968, temos as seguintes providências por parte do regime militar.

[...] instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina como o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. [...] tais dispositivos, aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitadas de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos. (SAVIANI, 1988, p. 97-98 *apud* RODRIGUES, 2013, p. 90)

As providências tomadas pelo regime militar requerem uma problematização, no sentido de que cada ação, denominada por reforma, recebia uma justificativa estribada em alguma tecnicidade administrativa, no entanto não é possível negar o intuito de aparelhamento do estado buscando a diluição de resistências e manutenção do poder autoritário.

A Reforma Universitária de 1968, mantém o modelo fragmentado, estribado no esquema “3+1”, em que a teoria e prática se mantem isoladas, ou na conceituação que temos adotado neste trabalho de pesquisa, se mantem isolados entre si, os saberes específicos e os saberes pedagógicos. Cerri (2013, p. 171) faz os seguintes apontamentos nesta direção.

Sem mexer essencialmente no modelo de isolamento entre teoria e a prática na formação docente, a reforma universitária de 1968, estabeleceu espaço institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, sendo que as práticas de ensino (estágios) foram transladadas para as faculdades ou departamentos de educação/pedagogia. Compartilhamos a opinião de que essa reforma teve o condão de aprofundar ainda mais a distinção entre formação teórica e prática, empurrando-as para a dicotomia: a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos, consolidou um preconceito generalizado de que a área da Pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de História, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica.

Como é possível observarmos nas palavras de Cerri (2013), o esquema curricular “3+1” acabava por agudizar o preconceito historicamente presente nos espaços acadêmicos brasileiros no que tange aos saberes pedagógicos, ainda que

reconheça que por parte da área da educação ocorressem também o preconceito de imaginar a impossibilidade de um indivíduo com formação específica ser capaz de ministrar uma aula satisfatoriamente. Neste sentido, até é possível que um indivíduo portador somente de uma formação específica, consiga ministrar algum conteúdo em uma classe, no entanto isso não é o comum, não é apropriado e muito menos desejável.

Cerri (2013, p. 171) prossegue com suas reflexões e nos oferece um pouco mais do contexto que nos ajudará a entender com abrangência e profundidade os contornos quanto às instituições responsáveis na formação docente e quanto ao próprio processo formativo docente.

[...] no contexto de hegemonia do tecnicismo educacional, a concepção de que a formação pedagógica é um complemento, algo que soma posteriormente à formação disciplinar. Os estudantes da licenciatura, moldados desde o início em sua identidade laboral por seus professores da área específica, tendem a reproduzir essa visão da formação pedagógica como um simples complemento, a ser cursado a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal à qual tendiam a reputar, quase sempre, como desnecessária para seu efetivo exercício profissional.

A Reforma Universitária de 1968 ocorre após a aprovação da primeira lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. É interessante notarmos que na LDB 4.024/61 não há a obrigatoriedade da constituição de uma faculdade de filosofia como elemento essencial para a formação de universidades. Este contexto nos aponta para um ambiente de desvalorização no que se refere às faculdades de filosofia, ciências e letras. As reformas que ocorrem no campo da educação realizadas pelo regime militar, produzirá transformações significativas em relação a LDB 4.024/61, adequando a educação às necessidades compreendidas pelo regime no que tange ao desenvolvimento, além de atenderem a questões de caráter ideológico e de controle da sociedade.

Apesar deste ambiente de desprestígio e relativização pelo qual as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras enfrentavam, a LDB 4.024/61 manteve nestas instituições a formação de professores.

Art. 59. A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (BRASIL, LDB 4024/61)

No entanto as críticas quanto a manutenção das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras se mantiveram, sobretudo no que se refere a sua função integradora, como ainda na questão relacionada a formação docente. Neste sentido as propostas giravam em torno de uma reformulação que propiciasse a descentralização no que tange ao processo formativo dos professores. Entre as várias críticas, uma refere-se justamente a este processo formativo, conforme podemos verificar nas palavras de Newton Sucupira, membro do Conselho Nacional de Educação.

Orientadas para a pesquisa científica e alta cultura, tornaram-se, na realidade uma instituição de massa abrigando atualmente cerca de trinta por cento da população do ensino superior. É lugar comum proclamar-se hoje o fracasso das Faculdades de Filosofia. Acusam-nos de terem falhado em duplo objetivo de desenvolver a pesquisa fundamental e formar professores. Consideradas no âmbito da Universidade, são criticadas por não haverem realizado a integração dos estudos básicos. (FÁVERO, 1989, p. 42 *apud* RODRIGUES, 2017, p. 61)

Este apontamento era comum entre os conselheiros do CFE, apesar de outras interpretações terem sido apresentadas na tentativa de compreender o processo de fragmentação da faculdade. A ideia na qual a fragmentação não estava relacionada a aspectos puramente educacionais, mas possuía relação com uma manobra de caráter ideológico é proposta por Cunha que identifica uma ação que visava impedir “que o vírus ideológico dos cursos de mais tradição de mobilização, como os de Ciências Sociais, contaminassem os de menor tradição como os de Pedagogia.” (LINHARES, 1997, p. 75 *apud* RODRIGUES, 2013, p. 92)

Conforme Rodrigues (2013, p. 92) salienta, em face das ideias apresentadas por Cunha e Sucupira, em que ambas não guardam em si equívocos na interpretação que realizam, a respeito do processo de fragmentação da faculdade de filosofia, no entanto há uma tendência perceptível no sentido de uma orientação de políticas educacionais que atendessem a um contexto de valorização da educação tecnicista, conforme visão adotada pela ditadura militar.

As duas justificativas – de Cunha e de Sucupira – não são equivocadas, porém acredita-se que essa fragmentação esteve muito mais ligada ao próprio conceito de educação corrente no período da ditadura militar e da pedagogia tecnicista. Mais do que apenas não influenciar politicamente determinados cursos e bem mais do que o proferido fracasso desta instituição, a questão central era de buscar a especialização e não um saber amplo. Não fazia sentido, dentro desse novo conceito, uma instituição que

tivesse por premissa a unificação do saber e a duplicação de meios para um mesmo fim. Assim, a fragmentação tornou mais racional a especialização do saber, atendendo aos objetivos da política educacional da época.

A proposta de fragmentação encontrava opositores que repudiavam esta iniciativa, no entanto apesar das críticas, esta providência era inevitável em face do contexto da época, conforme já apontado, e assim este processo é concluído com o sancionamento do Decreto-Lei 53 de 18 de novembro de 1966. Em seus artigos 2º e 4º é estabelecido os princípios e normas nas quais estariam fixadas a organização universitária. (RODRIGUES, 2017)

Art. 2º - Na organização das universidades federais, observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

Art. 4º As unidades existentes ou parte delas que atuem em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na Universidade estruturada, em obediência ao disposto nos itens II e III do art. 2º.

Parágrafo único. Nas Universidades em que houver Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esta sofrerá transformação adequada à observância do disposto neste artigo. (BRASIL, 1966)

No ano seguinte, em 1967, é sancionado o Decreto-Lei n. 252/67 ampliando as determinações do decreto anterior, estabelecendo as tratativas quanto ao que sobrara da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ensejando assim um importante debate em torno da necessidade de formação de professores em face da falta destes profissionais.

Este decreto (252/67) institui a fragmentação da universidade com a criação dos departamentos.

Art. 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

§ 2º O departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professôres e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa, ficando revogadas as disposições contrárias contidas no parágrafo único do art. 3º e no caput do art. 22 e seu § 1º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 3º Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professôres e pesquisadores, segundo as especializações.

Assim nos deparamos com uma providência que aguça a fragmentação do processo formativo docente, uma vez que as disciplinas são estudadas separadamente, tendo em vista o isolamento de cada campo do saber conforme os seus departamentos, inviabilizando a articulação e o debate entre estes campos, elementos indispensáveis para uma sedimentada formação de professores. Deste modo o processo de fragmentação alcançou as Universidades e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

É neste contexto em que se dá a criação da Faculdade de Educação, objetivando justamente suprir a carência no que concerne o processo formativo docente. (RODRIGUES, 2013; 2017). Vejamos assim como esse processo ocorre, iniciando com as contribuições de Rodrigues (2017, p. 62, 63).

Com o surgimento de uma nova instituição para a formação do professor – a Faculdade de Educação – tornou-se necessário organizar as principais questões inerentes a essa faculdade. Para tanto, em agosto de 1968, aconteceu o III Seminário sobre Assuntos Universitários em um dos dois temas foi a “Faculdade de Educação, Teoria e Implantação na Universidade”. Mais uma vez, Sucupira e Chagas assumiram o protagonismo na elaboração de normas, objetivos, currículo, relevância etc. O relator do Seminário foi o conselheiro Newton Sucupira do CFE e o coordenador foi o Conselheiro Valnir Chagas. Diferentes reitores de universidades federais, conselheiros do CFE, dirigentes ou representantes de algumas identidades, tais como: Secretaria geral – MEC, Conselho Federal de Cultura, Conselho Nacional de Pesquisas, Departamento Nacional de Educação, Diretoria do Ensino Superior, Conselho de Reitores das Universidades brasileiras e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, participaram do evento.

O III Seminário sobre Assuntos Universitários visava debater temas importantes consoantes à Faculdade de Educação, no que se refere ao seu funcionamento e atendimento das expectativas e necessidades sociais as quais evidentemente haveria de enfrentar. Neste seminário no que tange à Faculdade de Educação tratou-se principalmente sobre os conteúdos que seriam trabalhados na instituição, questões quanto à organização dos departamentos, a suas funções, o currículo a ser elaborado e adotado, a prática de ensino, como ainda o corpo docente. Considerando as autoridades envolvidas e os assuntos a serem debatidos, percebe-se que a faculdade de Educação inicia-se promissora na sua missão de implemento efetivo no que se refere aos processos formativos docentes, atendendo assim a necessidade imediata do contexto em que estava inserida. Assim o Seminário ganha uma centralidade

importante nas tratativas que seriam implementadas a partir das sínteses ali estabelecidas como fruto dos debates e reflexões consoantes a sua dinâmica.

No entanto, conforme aponta Rodrigues (2009; 2017) o que se percebe, a partir daquilo que foi produzido neste seminário, é uma indefinição relacionada à organização e aos conteúdos a serem trabalhados na Faculdade de Educação, ou seja, apesar das mesmas já estarem em funcionamento, falta claramente uma diretriz mínima para um funcionamento efetivo em relação àquilo que esta instituição possuía como propósito.

Rodrigues (2013, p. 93) nos chama atenção para a seguinte questão, quanto as indefinições relacionadas à Faculdade de Educação.

[...] Isso, aliás, foi uma prática constante nas políticas de educação durante o regime militar: primeiro instituía-se e depois debita-se a organização, como se houvesse um receio de que as definições das finalidades e da organização impossibilitassem a efetivação da legislação Primeiro legisla e depois define.

Interessante notarmos que a criação da Faculdade de Educação de certo modo segue as características próprias do modo como a educação brasileira é historicamente tratada, com um certo improvisado, a moda da casa, ou seja, de acordo com os interesses daqueles que estão à frente do processo de implemento das políticas públicas, e ainda de acordo muitas vezes a interesses que são estranhos aos da educação e da sociedade. A Faculdade de Educação foi instituída de forma esvaziada, carecendo, assim, de tratativas que pudessem lhe conferir organicidade. Em seu relatório Newton Sucupira faz a seguinte afirmação, que confirma esta falta de organicidade.

A análise dos planos de reestruturação das universidades federais no que se refere a distribuição das disciplinas pelas diferentes unidades, tem revelado incerteza e diversidade de critério quanto as matérias que devem compor o quadro de disciplinas da Faculdade de Educação. (REVISTA DOCUMENTA, 1968, p. 83 apud RODRIGUES, p. 94)

A partir deste debate, quanto à constituição de uma organização e implemento do conteúdo, percebe-se a concepção educativa e pedagógica que permeava o ideário dos membros do Conselho Federal de Educação. Percebe-se assim neste contexto o lugar da educação e o debate que se estabelece a respeito de sua identidade. Confere-se o esvaziamento, identificado na constituição e organicidade da Faculdade de Educação, como proveniente da própria natureza do saber educativo.

Com isso, defende-se a ideia de que não há uma ciência da educação, pois o estudo consoante a mesma só existe a partir das demais disciplinas, ou seja, estuda-se apenas o fenômeno educativo a partir das contribuições de outros saberes, constitutivos de outras disciplinas, que são direcionados em uma perspectiva de teorização e abordagem educativa.

A intencionalidade era promover através da Faculdade de Educação um espaço de formação docente aligeirada para as diferentes disciplinas, a saber, Filosofia, História e Sociologia, a título de complementação pedagógica, otimizando esta dinâmica em um único espaço de formação que atenderia a todos os cursos. (RODRIGUES, 2011)

Nota-se ainda que além de propiciar um único espaço de formação docente para os diversos cursos, havia a necessidade de formação de professores em larga escala, como se observa no comentário de Rodrigues (2017, p. 65).

A partir dos documentos produzidos pelo III Seminário sobre assuntos universitários (1968) é possível concluir que a criação da faculdade de educação esteve intrinsecamente ligada à necessidade de formação de professores em larga escala. A sua finalidade prioritária seria a formação pedagógica de diferentes licenciaturas, de preferência de forma rápida. O relatório da segunda comissão sobre as funções da Faculdade de Educação, assim as definiu: seria responsável pela parte pedagógica dos cursos destinados à formação de professores para a escola de segundo grau; pelo preparo pedagógico a diplomados em cursos próprios, para aumentar a oferta de professores destinados às disciplinas técnicas; promover a formação de professores para o curso normal e a formação de especialistas em educação. Como já afirmamos, todo documento é produzido com uma intencionalidade a atende a alguma questão social da época. Por isso, torna-se relevante perceber que nesse documento produzido em um Seminário para discutir o futuro da recém-criada Faculdade de Educação, os profissionais formados pelo curso de Pedagogia na época (especialistas), aparecem entre os últimos tópicos das funções da Faculdade de Educação.

Observa-se o apontamento realizado por Rodrigues (2017) no sentido de nos atentarmos para o fato de que até mesmo em uma instituição criada para a formação docente, havia diretrizes que de algum modo relativizavam ou secundarizavam o atendimento a profissionais intrinsecamente ligados ao universo das atividades de caráter pedagógico, neste caso os professores, especialistas e pedagogos. Assim, a Faculdade de Educação, de acordo com aquilo que está deliberado em um dos relatórios do III Seminário, privilegiava a formação pedagógica das licenciaturas dos diferentes cursos, sendo esta uma das suas primeiras funções, enquanto as demais

funções estariam voltadas para a formação de especialistas e pedagogos, apresentando assim no documento quanto a estas últimas formações, indicativos de menor importância. A forma como um documento se constitui, a sua redação em face do seu contexto, nos informa para além daquilo que se pode depreender de suas próprias linhas, traçadas de forma objetiva.

A compreensão vigente quanto à estruturação curricular da Faculdade de Educação era a presença de disciplinas como, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, entre outras. Estas disciplinas conferiam a faculdade a sua essência, pois de modo contrário, se estabeleceria um esvaziamento. A questão é que estas disciplinas não eram consideradas e, portanto, não faziam parte da estrutura constitutiva dos cursos de Filosofia, Sociologia ou História, justamente por terem ligação com aspectos pertencentes aos saberes pedagógicos, ou seja, aos saberes ligados ao ensino. Assim estas disciplinas, por sua natureza constitutiva, que conjuga saberes específicos e saberes pedagógicos, acabam sendo desprestigiadas nos cursos em que estão inseridas.

Conforme observa Rodrigues (2011), ainda na contemporaneidade, estas disciplinas estão inseridas nas Faculdades de Educação, consideradas menores em seus cursos de origens. Novamente nos deparamos com um exemplo de uma historicidade caracterizada pelo desprestígio dos saberes pedagógicos.

As tratativas que se estabelecem no III Seminário sobre Assuntos Universitários, incluíam a questão do currículo. Neste particular os debates ocorrem de modo abrangente, mas sem profundidade, no entanto pode-se destacar as diretrizes no sentido de reformular o currículo do curso de Pedagogia, visando assim estabelecer um alinhamento com os novos objetivos dos estudos superiores de educação (RODRIGUES, 2011). Nos debates, o esquema “3+1” surge como uma possibilidade a ser novamente implementada nos cursos de licenciatura, como ainda a inserção das novas tecnologias na preparação dos professores objetivando o manejo das mesmas na prática docente, além da ênfase na disciplina de saúde e higiene escolar (RODRIGUES, 2011).

Estes debates em torno do currículo eram importantes para o governo autoritário vigente, no sentido de atender as suas próprias demandas, sistematizando um conjunto de saberes baseados na técnica e na reprodução de valores alinhados à classe dominante, o que obviamente criava um ambiente favorável à manutenção do poder. Neste contexto parece-nos claro que não poderia haver abertura para a

confeção de um currículo que propiciasse a reflexão e o debate, não por acaso, se cogitava o implemento do esquema “3+1” como estrutura curricular para os cursos de licenciatura, esquema este de caráter fragmentário e desarticulado.

Rodrigues (2011), nos informa que outro assunto que recebeu destaque nos debates do III Seminário, refere-se a prática de ensino. Não houve apontamento no sentido de incluir a prática de ensino no conjunto de saberes a serem estudados na formação de pedagogos e especialistas. Esta redução, contemplando somente as licenciaturas, estabelece um caráter desarticulado na dinâmica da escola, pois no mesmo espaço se movem relações que nas tratativas referentes ao universo pedagógico, partem de perspectivas diferentes, ou seja, diante de um mesmo enfrentamento, sujeitos que não possuem minimamente o mesmo conjunto de saberes debatem questões cada uma de acordo com o seu prisma, não favorecendo assim a concordância em face das dificuldades próprias do ambiente escolar. O que ocorre é uma demasiada divisão do trabalho na escola que não se demonstra capaz de promover a função própria da escola que é a formação integral dos estudantes, e isto em razão de uma fragmentação que ocorre no processo formativo dos sujeitos envolvidos no labor educativo.

A questão do estágio, uma vez que a prática docente se tornara obrigatória com o implemento do Parecer 252/69, foi objeto de significativa atenção, concentrando-se sobre o ambiente em que o mesmo deveria ocorrer, se nas escolas existentes nas comunidades, ou se fariam uso das escolas anexas à Faculdade de Educação. Outra questão importante nos debates estabelecidos no seminário, era em relação ao corpo docente, identificando-se neste sentido uma dupla carência, quantitativa e formativa, o que ensejou diretrizes visando o aperfeiçoamento através de programas de pós-graduação, bolsas de estudo no exterior e ainda a contratação de professores estrangeiros.

A relação da Faculdade de Educação com as comunidades escolares era considerada algo de grande importância, visando uma melhoria qualitativa nos processos educativos em seus vários níveis. A ideia quanto à criação de uma Associação Nacional das Faculdades de Educação também fez parte das discussões no seminário. Aqui é interessante notarmos a compreensão daqueles que participavam do seminário, no sentido de estabelecerem uma organicidade não somente nas Faculdades de Educação como instituições distintas e separadas, mas também em algum nível, estabelecer uma relação de complementariedade entre as

diversas Faculdades de Educação, visando aparentemente a superação de enfrentamentos a partir das experiências distintas de cada comunidade, daí a ideia de programas de intercâmbio. (RODRIGUES, 2011).

Apesar do implemento da Faculdade de Educação ocorrer em face de um esvaziamento quanto aos conteúdos e organização desta instituição, caracterizada por uma série de imprecisões, conforme já apontado neste trabalho acadêmico, o III Seminário sobre Assuntos Universitários, realizado em 1968, acaba por contribuir com ideias visando a organização desta nova instituição voltada para a formação docente. Entre as formações que deveriam ocorrer nesta instituição percebe-se a ênfase nas licenciaturas e uma certa redução no campo formativo de especialistas e pedagogos, neste caso especialmente na exclusão destes da prática de ensino. Ainda, neste particular, buscou-se definir qual seria o melhor espaço para o exercício da prática pedagógica, na conformidade de estágio, se em escolas da comunidade ou nas escolas pertencentes ao sistema de escolas anexas à Faculdade de Educação.

O eixo central da faculdade era formar muitos professores o quanto mais rápido, nas diferentes disciplinas, estribados nos ideários tecnicistas e alinhados com os valores ideológicos da elite dominante e do regime militar. Questões relacionadas ao aprimoramento e ao provimento de docentes para a Faculdade, foram objetos de debate no seminário, além de perpassarem de modo superficial em suas tratativas sobre o currículo. (RODRIGUES, 2011)

Neste seminário foi possível também identificarmos a concepção que seus integrantes, especialmente os que faziam parte do Conselho Federal de Educação, tinham sobre os saberes pedagógicos. Influenciados pela perspectiva estadunidense sobre a educação, expressavam ideias que relativizavam a educação como ciência, atribuindo-lhe falta de identidade, o que manifestava de certo modo elementos já presentes na sociedade brasileira, mas agora com novos contornos, estribados conforme já mencionado, em ideais estadunidenses.

Portanto, a contribuição do seminário perpassou deste a fundamentação da estrutura que a Faculdade de Educação deveria ter, suas finalidades, até os seus aspectos subjetivos consoantes à articulação teórica e prática do que se entende por educação e formação de professores.

Neste capítulo buscamos apresentar a formação dos professores em perspectiva histórica, visando estabelecer um debate sobre a formação de professores e o lugar dos saberes pedagógicos neste processo. Nossas reflexões

perpassaram pelo implemento do esquema “3+1” como estrutura curricular para a formação de professores, seu caráter desarticulado e depreciativo dos saberes pedagógicos na formação docente. Estabelecemos um enfoque específico, para o aprofundamento do tema, a fragmentação da Faculdade Nacional de Filosofia e o surgimento da Faculdade de Educação como instituição pensada para a formação de professores. Neste particular, foi objeto de nosso estudo e reflexão, o III Seminário sobre Assuntos Universitários, e as tratativas ali estabelecidas para a formação da Faculdade de Educação. O contexto histórico quanto ao surgimento da Faculdade de Educação, a saber, o período militar, nos permitiu refletir sobre as ações implementadas quanto à formação dos professores estribadas em concepções ideológicas e pragmáticas, de acordo com os interesses do regime, como ainda o elemento de relativização quanto à importância dos saberes pedagógicos no processo formativo docente.

Como resultado desta tradição na formação docente brasileira, objeto de estudo neste capítulo, podemos observar na contemporaneidade ações no campo formativo docente, estribadas em concepções que desvalorizam os saberes pedagógicos na formação de professores. Como exemplos inicialmente poderíamos citar a lei 13.415/2017 que introduz na estrutura e funcionamento da educação brasileira o expediente do “*notório saber*”, na educação profissional, visando prover a falta de professores, admitindo profissionais que não passaram pelo processo de formação docente. Este expediente segue a tradição tecnicista, do pragmatismo, do pleno domínio dos saberes específicos como elementos básicos para o trabalho docente. Não havendo vigilância, a possibilidade do transbordamento desse tipo de tratativa alcançar docentes da educação regular, não é algo fora das possibilidades.

Poderíamos ainda mencionar políticas governamentais com objetivo de flexibilizar o trabalho docente, propondo contratações temporárias e eventuais, inclusive através de manejos de terceirização, para atender a falta de professores. A título de exemplo, podemos mencionar iniciativas na educação brasileira, de uma determinada prefeitura, no implemento de aulas avulsas na falta de professores efetivos. Neste sistema, na falta de um professor, através de um aplicativo em que professores sem emprego estariam cadastrados, estes seriam acionados e teriam 30 minutos para aceitar a tarefa e 1 hora para chegar até a escola. Em outro caso, também em uma prefeitura, houve um leilão invertido, de ofertas de trabalho de

professores, em que aquele que fizesse a menor oferta (menor lance) para trabalhar seria contrato. (SILVA; MOTTA, 2019).

Na atualidade é possível constatar políticas públicas relacionadas à formação docente caracterizadas por conquistas e retrocessos. A partir das contribuições teóricas de Araújo, Brzezinsk e Sá (2020) é possível identificarmos minimamente dois modelos de políticas públicas voltadas para a formação e valorização do professor na educação brasileira, após a LDB de 1996, a saber aquelas que permitiram avanços, ainda que com limitações, nos governos democráticos populares de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) e o governo de Temer (2016-2017). Quanto aos primeiros, temos as seguintes providências:

No governo Lula, destacaram-se:

- a aprovação da Emenda Constitucional N.º 53 de 2006 - EC/2006 (BRASIL, 2006), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei N.º 11.494 (BRASIL, 2007);
- a aprovação da Lei N.º 11.738 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica;
- a emissão do Decreto N.º 6.755 (BRASIL, 2009a), que regulamentou a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e possibilitou a formulação de diversos programas e projetos de formação e de valorização dos docentes da educação básica. (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020, p. 4)

No governo Dilma, salientam-se:

- a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE2014-2024), por meio da Lei N.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014a);
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB N.º 02/2015 e na Resolução CNE/CEB N.º 02/2015;
- a emissão do Decreto N.º 8.752 (BRASIL, 2016a), que instituiu a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020, p. 5)

Em termos de retrocessos, aponta-se o governo Temer (2016-2017), com as seguintes providências:

- a aprovação da EC N.º 95/2016 (BRASIL, 2016c), resultado da PEC N.º 241 e da PEC N.º 55, que tramitaram, respectivamente, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Essa Emenda implementou um novo regime fiscal, para os próximos vinte anos (até 2036), impedindo nesse período sua ampliação dos gastos com as despesas primárias (entre elas, educação, saúde, previdência social, segurança);

- a reforma do ensino médio, empreendida por meio da Medida Provisória (MP) N.º 746/2016 (BRASIL, 2016b), posteriormente aprovada pelo Congresso Nacional por meio da Lei N.º 13.415 (BRASIL, 2017a);
- a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP N.º 02/2017 (BRASIL, 2017b) e da BNCC do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP N.º 04/2018 (BRASIL, 2018b). (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020, p. 5)

Em um contexto capitalista, fortemente caracterizado pelo consumismo, no qual tudo torna-se mercadoria, não é difícil imaginar que a educação também seja objeto deste tipo de captura e relativização, ensejando o implemento, no plano ideológico e no plano concreto, ações de caráter neoliberal (estado mínimo e gastos reduzidos), o que significa a perda de direitos historicamente conquistados e precarização de serviços. (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020)

Apesar de várias políticas públicas no governo Lula terem sido voltadas para o implemento de melhorias no campo da educação, no que tange à formação de professores, identifica-se a continuidade das práticas efetivadas pelos governos anteriores, orientadas por valores neoliberais. Estes valores baseavam-se em aferições e melhorias relacionadas à qualidade da educação sob princípios capitalistas em que a escola “transforma-se” em uma empresa, além de parcerias estabelecidas entre público e privado na condução deste processo.

Os autores Araújo, Brzezinsk e Sá (2020), apresentam, conforme já apontado neste capítulo, os principais projetos, programas, leis e políticas que expressam ações no sentido de valorizar especialmente a formação de professores na contemporaneidade. Apontam inicialmente para as tratativas implementadas pelos governos democráticos populares de Lula e Dilma que se caracterizam de modo geral por avanços significativos na formação inicial e continuada dos professores. Neste sentido pode-se destacar no governo Lula, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a ampliação e instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e o implemento de uma política pública nacional voltada para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, visando especialmente a regulação do princípio constitucional do regime de colaboração entre os entes federados, o que criaria as condições necessárias para a efetivação e sedimentação desta política pública. Neste particular Araújo, Brzezinsk e Sá (2020, p.12) destacam iniciativas visando não

somente promover a formação docente, como ainda garantir a continuidade de estudos dos futuros professores.

Diante das precárias condições de trabalho e da desvalorização da profissão docente, os jovens têm se afastado da carreira do magistério. As estatísticas demonstram a diminuição da procura por cursos de licenciatura (OLIVEIRA; MORICONI; LOUZANO; ROCHA, 2010). Diante disso, o Governo Lula empreendeu medidas de incentivo ao ingresso e à permanência bem-sucedida em cursos de licenciatura, como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica; o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), que financia atividades voltadas para inovação e qualidade de ensino nos cursos de licenciatura e o Life (Programa de apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de educadores), que custeia equipamentos para o desenvolvimento de metodologias, práticas pedagógicas interdisciplinares nesses cursos.

Quanto ao governo Dilma, os autores apontam como destaque a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) pelo congresso nacional a partir de articulações realizadas pela sociedade civil, “por meio de diversas entidades nacionais, que defendem a educação pública estatal como direito de todos os cidadãos”, que assumiram “papel de protagonista na construção e aprovação desse PNE” (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020, p. 13). O PNE possui 10 diretrizes gerais, 20 metas e 244 estratégias, que visam orientar e efetivar as políticas públicas na área da educação. As metas 15, 16, 17 e 18 tratam especificamente sobre a formação e valorização dos professores: “[...] as metas 15 e 16 abordam os processos de formação inicial e continuada; a meta 17 refere-se à remuneração; e a meta 18 dispõe sobre os planos de carreira e o piso salarial nacional profissional” (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020, p. 14). Assim percebe-se um esforço no sentido de prover uma formação inicial e continuada acessível e de qualidade, também buscou-se uma melhoria salarial e implemento de planos de carreira, ainda que deva-se reconhecer a existência de “desafios que permaneceram como horizonte a conquistar” (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020, p. 4).

No governo Temer observam-se iniciativas no sentido de limitar estes avanços, além de providências que representam retrocessos na área da educação, como por exemplo o implemento de um novo regime fiscal que congelou investimentos públicos, insere-se aqui investimentos na educação, pelo prazo de 20 anos, contrariando neste particular a meta 20 do PNE que determinava a ampliação de investimentos públicos

em educação pública. Neste sentido Araújo, Brzezinsk e Sá (2020, p. 18) fazem a seguinte observação em relação ao PNE:

Estabelecia, ainda, na estratégia 20.11, que no prazo de um ano após a aprovação do PNE, fosse aprovada a Lei da Responsabilidade Educacional. Pretendia-se assegurar o padrão de qualidade da educação e criar mecanismos legais para que cada sistema ou rede de ensino fosse responsabilizado pelo cumprimento das metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais. Entretanto, o Congresso Nacional aprovou, em outubro de 2016, a PEC N.º 241, renomeada no Senado Federal com o N.º 55/2016, instituindo por meio da EC N.º 95/2016, o Novo Regime Fiscal (NRF) no Brasil.

Neste governo ocorreram ações de caráter autoritário, características do menosprezo histórico em face das questões que envolvem a educação, conforme já apontado neste capítulo.

Houve intervenção no Conselho Nacional de Educação com destituição de conselheiros e nomeação de novos sem consulta à comunidade científica e educacional; fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde e a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, que não contempla as contribuições dos diferentes setores da sociedade civil que vinham dialogando com o MEC, nos governos anteriores (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020, p. 18).

É encaminhado para o congresso uma proposta de reforma do Ensino Médio de modo aligeirado, sem o devido debate e tempo de amadurecimento das ideias propostas, fragmentando o processo formativo dos estudantes, onde o currículo referencia-se em uma etapa baseada na BNCC e outra com ênfase em determinadas áreas. É instituído cinco itinerários formativos a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional. Apesar da ampliação da carga horária, é reduzido o tempo de estudo referentes aos conteúdos científicos culturais (ARAÚJO; BRZEZINSK; SÁ, 2020). Percebe-se claramente o manejo da educação orientada por referenciais tecnicistas, estribadas na ideologia neoliberal, onde relativiza-se a formação cultural e cidadã e adota-se uma postura de formação técnica e empreendedora, conforme já ocorrera na história recente da educação brasileira. É interessante ainda notarmos, que não houve a

estruturação das escolas, de modo amplo, no que tange oferecer as condições necessárias para uma formação técnica e profissional.

Ainda como expressões de retrocesso na área da educação no governo Temer, temos a instituição do “*notório saber*” (Lei N.º 13.415/2017) já sinalizada neste trabalho acadêmico, que explicitamente relativiza e secundariza os saberes pedagógicos, e no fluxo de ações consideradas reformistas, no entanto de caráter autoritário, surge o movimento Escola sem Partido, que tinha por objetivo silenciar os professores no que se refere às tratativas em classe dos conteúdos ministrados. Talvez este tenha sido um dos movimentos mais desagregadores educacionalmente e socialmente, uma vez que através de seus discursos desconectados da realidade escolar brasileira, inseriram na sociedade, nas famílias, nos estudantes, uma desconfiança em relação ao professor, tornando os espaços de ensino e aprendizagem, em espaços de desconfiança, insegurança e medo. Por fim, no que se refere à formação de professores o governo Temer não apresentou qualquer política no sentido de promovê-la e valorizá-la.

A formação de professores na contemporaneidade ainda necessita de atenção, reflexão e debate, pois os saberes ligados à educação ainda sofrem um processo de relativização em nossa sociedade, ainda que em muitos aspectos, conforme já observado neste capítulo, encontramos avanços e melhorias, ainda há frentes de disputas que precisam ser encaradas com diligência. Como temos demonstrado neste capítulo os saberes relacionados à educação e especialmente aos cursos de Pedagogia passaram por tratativas que envolveram inúmeras leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres, enfrentamentos no sentido da relativização do próprio curso, demonstrando o modo secundarizado, improvisado e fragmentado como o curso tem sido historicamente tratado (BRZEZINSKI, 2007; 2020).

A partir das reflexões realizadas no decorrer deste capítulo, parece-nos possível visualizarmos o lugar que os saberes pedagógicos, a formação docente e o trabalho dos professores em que se encontram no contexto brasileiro. A desvalorização, relativização e precarização parece-nos marcas por demais sedimentadas na formação da cultura escolar brasileira e apresentam-se como desafios a serem superados.

Os pesquisadores Borges e Gatti Júnior (2011, p. 1) em seu trabalho de pesquisa, sobre o ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil, apontam em nota de rodapé que em “um universo de 55 instituições de

educação superior pesquisadas, a disciplina História da Educação foi identificada em: 100% dos cursos de Pedagogia; 3,3% dos cursos de História; 5,5% das demais licenciaturas agrupadas”.

Ao considerarmos este histórico não nos causa estranhamento o fato de que a História da Educação no Brasil enquanto uma disciplina relacionada às Faculdades de Educação, aos Institutos de Educação, não está presente na grade curricular dos cursos de licenciatura em História, porque historicamente até os dias mais recentes a formação pedagógica é secundarizada em relação a formação específica

APÍTULO 03: OS SABERES DOCENTES E O PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Neste capítulo buscaremos apresentar os saberes docentes e refletir sobre a relação desses saberes no percurso formativo docente. A formação inicial do professor é importante e essencial para a construção dos saberes necessários aos docentes, especialmente em face das inquietações e enfrentamentos que a profissão o expõe em seu labor educativo.

Se considerarmos o papel atribuído à educação e o lugar do professor, neste processo, como agente de mudança, no que tange a contribuir com uma formação dos educandos caracterizada pela autonomia, criticidade e solidariedade, visando o desafio de compor uma sociedade que seja o quanto possível e cada vez mais marcada por expressões de justiça, respeito, equidade e igualdade. Assim não é difícil depreendermos o fato de que os enfrentamentos são significativos, nas mais diferentes esferas, o que exige do professor o preparo adequado e a resiliência necessária para cumprir de modo satisfatório as suas intencionalidades.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2021, p. 89-90)

Para Paulo Freire (2021) os saberes, que aqui ele denomina de competência, precisam ser nutridos pela necessidade do professor no que se refere ao seu aprimoramento, visando possuir as condições necessárias que lhe habilitem atuar nas melhores condições possíveis. Este aprimoramento, como mais adiante veremos, é transformado e reelaborado por diversas vezes e modos, no decorrer das aprendizagens formais do docente, como também no decorrer das aprendizagens informais, da experiência, vivenciadas pelo professor, especialmente no âmbito escolar.

Antes de apresentarmos de modo mais específico os saberes docentes, é importante refletirmos sobre certas ideias a respeito destes saberes estribadas no senso comum e que de modo geral encontram-se vulgarizados na sociedade,

contribuindo para a falta de uma compreensão adequada sobre o ofício do professor. Para este fim, tomaremos as contribuições de Gauthier (2013, p. 20-25) para reconhecermos estas ideias preconcebidas.

A primeira ideia preconcebida refere-se ao domínio de conteúdos específicos por parte do docente, como elemento essencial e suficiente para o ensino, o que já estudamos em perspectiva histórica no capítulo anterior deste trabalho acadêmico, em que foi possível verificarmos como este tipo de pensamento foi predominante na história da formação docente no Brasil.

Basta conhecer o conteúdo. Pensou durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Assim, acredita-se que quem saber ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe Química, pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente tornar-se professor de história e assim por diante. Nessa perspectiva o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. (GAUTHIER, 2013, p. 20)

A segunda ideia preconcebida refere-se à questão do talento, alguns utilizam a palavra “dom”, no sentido de que ensinar é uma questão inata ao indivíduo, não necessitando de qualquer preparo. Assim o ensino é reduzido unicamente a uma questão de talento, a partir de uma postura determinista em que o indivíduo tem, ou não tem, aptidão para ensinar.

Basta ter talento. Isso se expressa na seguinte sentença que tanto se ouve: “Ou você sabe ensinar ou não sabe”. É preciso dar razão a ideia de que o talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício, e que sem talento todo desempenho torna-se limitado. Seria um erro, entretanto, esquecer que o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanham constituem um suporte essencial. [...] Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o talento. [...] Além disso, o talento é coisa rara e as necessidades são abundantes na área da educação. (GAUTHIER, 2013, p. 21)

A terceira ideia preconcebida, segundo Gauthier (2013, p. 21,22), estriba-se na perspectiva de que basta o bom senso, como elemento necessariamente positivo para orientar os professores em sua prática educativa. Evidentemente, que o autor se refere a uma postura dogmática, de exclusão de ideias antagônicas no processo de pensar o fazer educativo.

Basta ter bom senso. Muitos afirmam [...] que já é tempo de mostrar um pouco mais de bom senso no campo da Pedagogia. Isso supõe que o bom senso seja a coisa mais bem partilhada no mundo, e que só haja, conseqüentemente, um senso, ou seja, o bom. Ora, o que a modernidade, digamos, desde o século 19, nos ensinou é precisamente que o senso é plural, que ele varia segundo as perspectivas, que pode ser discutido, que não existe bom senso em si mesmo, mas inúmeras variações do senso. Em outras palavras, posto que a educação é o lugar por excelência dos conflitos de valor e de perspectiva, visto que ela é o centro de nossas angústias coletivas, clamar pelo bom senso é forjar uma quimera, é quere um mundo unitário que não existe, que talvez nunca tenha existido ou que no mínimo, não mais existirá. [...] Mais insidiosa ainda é a ideia [...] de que não há nada para se aprender no ensino, que qualquer um que dê provas de bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento, como se o seu discernimento não precisa de conhecimento em que se apoiar, como se o discernimento não passasse de lógica formal sem conteúdo.

A quarta ideia preconcebida está ligada à questão da subjetividade em termos intuitivos, o que segundo o autor possui um problema de negação da razão na ação, o que poderíamos identificar como uma postura deliberadamente não intencional. Esta postura reflete na falta de reflexão sobre as práticas educativas, impedindo deste modo transformações, adaptações, mobilizações de saberes no intuito do aprimoramento como docentes. É bem verdade que poderá haver situações em que o professor agirá de modo intuitivo não havendo nenhuma alternativa, no entanto isto deverá ser a exceção, enquanto a regra deverá ser uma atuação que se desenvolve a partir de uma determinada intencionalidade.

Basta seguir a sua intuição. [...] Seguir a sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade [...] é, no mais, das vezes, abandonar todo o senso crítico [...] essa ideia preconcebida impede o ensino de se expressar, adia indefinidamente o estabelecimento de uma reflexão contínua sobre os saberes que lhe são necessários. O desvelamento desses saberes necessários ao ofício de professor não se faz recorrendo ao nosso íntimo, mas, ao contrário, combatendo esse íntimo que, numa certa medida, nada mais é do que o reflexo de ideias preconcebidas. (GAUTHIER, 2013, p. 22, 23)

A quinta ideia preconcebida refere-se à experiência, e segundo Gauthier (2013) é uma das ideias preconcebidas mais presentes no discurso dos professores. Talvez seja pelo fato, como veremos mais adiante com Maurice Tardif (2000; 2014), de ser um saber importante para o professor em sua prática cotidiana em relação ao impacto que este recebe ao vivenciar o ambiente escolar, em face das transformações que experimenta em sua própria identidade docente. Evidentemente que este saber

não deve ser encarado a partir de premissas de caráter pré-conceitual, mas deve ser objeto de reflexão e estudo. O que Gauthier (2013, p. 23,24) busca aqui apresentar é a importância de não se perder de vista os suportes teóricos que servem minimamente de referência, pois orientam e ajudam os professores nos espaços de ensino e aprendizagem.

Basta ter experiência. Também se ouve dizer, frequentemente: “ensinar se aprende na prática, errando e acertando”. Essa afirmação está tão incrustada em quase todos os professores que, [...] a grande maioria deles afirma ter aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos. O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional. Esse saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimento que o ajudarão a “ler” a realidade e enfrentá-la.

Por fim, Gauthier (2013, p. 24,25) apresenta a sexta e última ideia preconcebida quanto aos saberes docentes, que é a questão da cultura como elemento essencial para um bom ensino. Neste particular entende-se cultura em seu aspecto formal, acadêmico, uma vez que antropologicamente todos os indivíduos são possuidores de cultura. Ainda que evidentemente a cultura seja importante na formação docente, a mesma deve ser acompanhada de outros saberes que a afetam e por ela são afetados, constituindo-se deste modo em um conjunto de conhecimentos que subsidiam ao docente o suporte necessário para a prática educativa.

Basta ter cultura. Outra maneira de manter o ensino na ignorância é, paradoxalmente, afirmar que a base do ensino é a cultura. Um professor culto seria o penhor da aprendizagem dos alunos. Conhecer os clássicos permitiria, por não sei que mecanismo misterioso, ensinar bem. [...] Enquanto não soubermos um pouco mais sobre o funcionamento real das referências culturais na atividade de ensino, não poderemos afirmar que elas sejam suficientes. Tal como se dá com o conhecimento da disciplina, o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas torná-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância.

Superadas as ideias preconcebidas, conforme consta em Gauthier (2013) passamos agora a analisar os saberes docentes a partir das contribuições conceituais de Gauthier, Saviani, Tardif e Pimenta, o que será de proveito para a compreensão adequada relacionada aos saberes docentes, conforme proposta deste capítulo.

Antes é necessário a compreensão e a afirmação de que há um conjunto de saberes que constituem a formação docente, a identidade docente, e que fazem parte de sua profissão. A prática educativa não é algo estribado em uma única característica suficiente de prover tudo o que envolve o exercício do ensino e da aprendizagem. É necessário a superação do senso comum em relação à figura do professor, em relação ao trabalho do professor, para que seja possível compreendermos adequadamente o papel e o lugar do professor enquanto profissional nos espaços de ensino aprendizagem.

Por esta razão, a partir de Gauthier (2013), não somente relativizamos as ideias preconcebidas, mas também e principalmente refletimos sobre os saberes que fazem parte do universo docente e que reconhecem o exercício da docência como um exercício profissional, real e concreto, neste particular, buscando articular as contribuições sobre os saberes docentes de outros autores, conforme já indicado.

A superação do senso comum, das ideias preconcebidas em relação à identidade e papel do professor, pode contribuir com uma percepção abrangente, que visualiza por completo a relação dos saberes que fazem parte do labor educativo. A História da Educação no Brasil neste processo poderá auxiliar na percepção da historicidade que envolve as ideias preconcebidas a respeito da atividade e identidade do professor, além de contribuir com a problematização dessas ideias e uma reflexão sobre os saberes de modo abrangente, nos movimentos de integração e interação destes saberes.

No que se refere aos saberes docentes, Gauthier (2013) os divide em 6 categorias. Para este autor os saberes devem ser mobilizados pelo professor em sua prática docente, em semelhança com as reflexões de Maurice Tardif sobre esta questão. Para Gauthier (2013) a mobilização destes saberes se apresenta conforme uma espécie de reservatório que abastece o professor em face dos enfrentamentos reais do labor educativo. Também são importantes na medida em que se tornam objeto de reflexão, especialmente por parte dos professores, e refutam as ideias preconcebidas, propiciando assim a profissionalização do ensino. Para Gauthier (2013, p. 29-35) são estes os saberes do professor (ou reservatório de saberes): a) saberes disciplinares; b) saberes curriculares; c) saberes da ciência da educação; d) saberes da tradição pedagógica; e) saberes experienciais; f) saberes da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares referem-se à produção científica sistematizada e categorizada nas mais diversas disciplinas, que formam conteúdos que buscam explicar os fenômenos que fazem parte da realidade humana, correspondendo as distintas áreas do conhecimento humano. São as matérias a serem estudadas pelos professores de acordo com sua área de conhecimento, estudo e profissão. Na concepção de Gauthier (2013) estes saberes não são produzidos pelos professores, mas são por estes, extraídos das contribuições e formulações científicas dos pesquisadores, visando o ensino. Aqui temos o conhecimento do conteúdo, dos saberes específicos que o professor deve conhecer para o ensino.

O saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo. [...] O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. (GAUTHIER, 2013, p. 29)

Os saberes curriculares são compreendidos pelo autor como os programas escolares que se constituem em um conjunto de conhecimentos que são selecionados e organizados pela instituição, sobre os quais os docentes devem ter conhecimento. Estes programas se manifestam como elementos orientadores para o planejamento e avaliação e se expressam também em manuais didáticos (livros didáticos), no entanto o autor nos sugere a reflexão sobre a relação do professor com esta expressão do saber. Até que ponto o professor adere aquilo que lhe está proposto nos programas curriculares e até que ponto ele os problematiza e os transforma em sua dinâmica em sala de aula? Aqui também temos um saber que originalmente não é produzido pelo professor, mas por ele utilizado e por isto deve ser conhecido. (GAUTHIER, 2013)

Neste processo o docente não é um agente passivo, no sentido em que se submete a um programa sem problematizá-lo, sem questioná-lo, sem reflexão sobre ele. Ainda que Gauthier (2013) afirme que se trata de um conhecimento que não é produzido pelo professor, e que a este chega pronto, entendo que na realidade de uma sala de aula, o que é aplicado não é o programa em si, mas aquilo que o professor selecionou, interpretou e traduziu para a sua realidade imediata. O próprio autor problematiza esta relação do professor junto aos programas, no entanto não aprofunda esta questão em seu texto. Nesse sentido é importante afirmar que apesar dos programas de ensino serem um material que não conta com a participação do professor em seu processo de formulação inicial, não se pode deixar de lado o fato de

que na aplicação concreta deste material há de fato a produção de um novo conhecimento, isto é, de um novo programa de ensino, agora traduzido e interpretado pelo docente, em articulação com os demais saberes que possui, em face da realidade concreta em que está inserido e da necessidade dos estudantes.

Em seguida o autor expõe os saberes das ciências da educação, que consiste na estrutura de funcionamento da escola em suas mais diferentes dimensões. Estes conhecimentos permeiam tanto a dimensão burocrática, como a dimensão cultural de uma determinada escola. São saberes adquiridos na formação inicial de caráter formal dos professores, que o inserem no ambiente escolar, não lhe servindo de ferramenta que contribua diretamente com o ensino, mas o ambientando para uma melhor atuação profissional. (GAUTHIER, 2013).

O saber da tradição pedagógica é a cristalização histórica de um modo de conceber a educação, de praticar o ensino, culturalmente construída e constituída especialmente a partir do século XVII e que insere-se na subjetividade dos sujeitos, através das recordações da infância, como ainda na cultura escolar presente cotidianamente na contemporaneidade. Neste sentido afirma Gauthier (2013, p. 32), “[...] cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade”. Portanto trata-se de uma concepção prévia do magistério, que ocorre antes mesmo da decisão de ser professor, do ingresso na formação inicial e da entrada na carreira docente. Talvez este saber possa, já na formação inicial em contato com a história da educação no Brasil, experimentar transformações em razão da criticidade que este componente curricular pode contribuir, no que tange especialmente à desnaturalização de concepções previamente estabelecidas através do senso comum, como ainda a desmistificação de passados idealizados que se conformam no presente na subjetividade de muitos.

Os saberes experienciais correspondem aos conhecimentos adquiridos pelos professores no decorrer de sua prática docente. Trata-se de um processo individual de assimilação através de erros e acertos, que produzem novos elementos que resultam em uma reflexão e transformam a prática. Sobre este saber afirma Gauthier (2013, p. 33).

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privado. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito,

tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao ambiente da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente.

Para o autor apesar dos saberes experienciais serem importantes, eles podem conduzir os professores ao erro, uma vez que em face a determinadas decisões que aparentemente tenham desembocado em acerto na sala de aula, não significa que estas decisões necessariamente estejam corretas, por isso sempre as mesmas devem passar por um processo de reflexão e avaliação que consubstanciam a experiência em um sentido positivo, contando deste modo com as contribuições teóricas.

Entendo que as referências teóricas contribuem no sentido de orientar o professor em seu ofício, subsidiando elementos que ensejam intencionalidades na prática educativa, possibilitando avaliações e correções no fluxo de sua prática docente. No entanto parece-me que há um certo exagero por parte de Gauthier em relação à caracterização que faz dos saberes experienciais, ao afirmar que estes saberes não experimentam um processo de compartilhamento, isto é, são isolados, confinados, estão em segredo e em posse do professor que os vivencia. Neste sentido me parece que o autor sugere que são inalcançáveis, em razão de seu caráter personalíssimo e pelo fato de não transcenderem a sala de aula. Neste sentido é importante problematizarmos esta ideia, uma vez que os docentes em geral compartilham com os seus colegas as suas experiências, suas estratégias, suas vivências, suas intencionalidades e seus saberes. Não entendo que seja correto compreendermos que este conhecimento, estribado na experiência, é silenciado e que permanece em segredo na sala de aula.

Interessante notarmos, portanto, esta diferença em relação aos saberes experienciais, na perspectiva de Gauthier (2013) e Tardif (2014), pois para o primeiro trata-se de um processo individual, pessoal e não compartilhado, enquanto para o segundo apesar de tratar-se de fato de uma experiência individual, entende ser também um saber compartilhado e socializado com os demais professores.

Neste particular, me alinho à compreensão de Tardif (2014), em que apesar dos saberes experienciais, de fato possuem um caráter singular e único, eles são

compartilhados, isto é, socializados entre os professores em uma relação de mútua ajuda e desenvolvimento de seus próprios saberes.

Por fim, chegamos a última categoria de saberes docentes de Gauthier (2013), que é o saber de ação docente. São os saberes estribados na experiência dos professores e legitimados por meio das pesquisas que são realizadas no ambiente da sala de aula. Para este autor a construção de uma teoria da pedagogia se faz a partir da exposição pública das experiências individuais dos professores, que assim podem ser sistematizadas em um conjunto de conhecimentos, conforme já dito, legitimados pelas pesquisas, visando deste modo o aperfeiçoamento da prática docente.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização de ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for o mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão em comum. (GAUTHIER, 2013, p. 34)

Interessante notarmos neste ponto que a compreensão de Gauthier sobre a invisibilidade do conhecimento construído pelo professor através de sua experiência o leva a criar esta última categoria para justificar as pesquisas existentes em relação a prática concreta dos professores em classe.

Observa-se que para Gauthier (2013) os saberes de ação docente constituem a identidade da profissão docente, recebendo assim uma maior ênfase, pois comportam de certo modo a síntese dos demais saberes, ao agregar os saberes disciplinares, ou seja, as matérias a serem ensinadas, juntos aos saberes curriculares com seus programas de ensino, os saberes das ciências da educação que inserem o professor na burocracia e cultura escolar, os saberes de tradição pedagógica que representam as subjetividades relacionados à historicidade da educação e os saberes experienciais vivenciados individualmente pelo professores e que são o objeto de pesquisa para a formulação teórica de uma ação de caráter pedagógico.

Seguimos com a análise dos saberes docentes, agora a partir das contribuições de Dermeval Saviani (1996), que na construção conceitual que faz destes saberes, os imputa como saberes que configuram o trabalho do educador, noção esta que transcende a ideia de professor. Para Saviani (1996, p. 147), “[...] o trabalho educativo

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

O processo educativo é um fenômeno complexo, todos reconhecem. Tentando apreendê-lo na sua manifestação concreta na sociedade atual, a observação imediata nos coloca diante de um universo empírico bastante heterogêneo, seja quanto as formas de organização e efetivação, seja quanto as representações que dele fazem seus agentes. Nesse contexto, os saberes nele envolvidos também se revestem da aparência de um caos irreduzível. Procedendo analiticamente e procurando identificar certas características comuns que possam constituir as notas distintivas do fenômeno educativo, chegamos a uma caracterização dos saberes que, com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo da sua formação. (SAVIANI, 1990, p. 148)

Afirma que os saberes educativos constituem o trabalho do educador e, portanto, estes saberes determinam a formação do educador, ou seja, são os saberes necessários para que o educador saiba educar. Assim o educador deve ser educado, precisa aprender, precisa ser formado, sendo educado para ser um educador. (SAVIANI, 1996)

Em Saviani (1996) os saberes educativos são divididos em cinco categorias, a saber: a) saber atitudinal; b) saber crítico contextual; c) saberes específicos; d) saber pedagógico; e) saber didático-curricular.

O saber atitudinal compreende o domínio dos comportamentos, atitudes, vivências, que fazem parte do ser educador. São elementos essenciais para a atividade do educador e se manifestam em atitudes, como a disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito e atenção aos educandos, especialmente em relação as suas dificuldades. São competências inerentes à identidade do educador e que conformam a personalidade do educador. (SAVIANI, 1996).

O saber crítico-contextual refere-se à compreensão do educador em relação as condições sócio-históricas em que seus estudantes estão inseridos, visando com isso prepará-los para atuarem como agentes sociais ativos e inovadores. Nesse sentido, afirma Saviani (1996, p. 149).

Espera-se, assim, que o educador, saiba compreender o movimento da sociedade identificando as suas características e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade.

Os saberes específicos referem-se ao domínio do conjunto de conhecimentos socialmente construídos e relacionados às disciplinas de uma determinada área do conhecimento.

Os saberes pedagógicos são o conjunto de conhecimentos socialmente construídos no campo da educação a partir das contribuições das ciências da educação, sistematizados nas teorias educacionais e que visam a partir de seus fundamentos estabelecer referências orientadoras para o trabalho educativo.

Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não no campo educacional. (SAVIANI, 1996, p. 149)

Por fim, chegamos ao saber didático-curricular, última categoria conceitual proposta por Saviani (1996). Trata-se de um saber que insere o educador aos conhecimentos relativos às formas de organização escolar e na dinâmica educativa que envolve educador e educando. É o domínio tecno-metodológico, que envolve a articulação de conteúdos e instrumentos em face de uma determinada intencionalidade. Implica no saber fazer.

Para Saviani (1996) estes saberes devem ser dominados e articulados pelo educador, com o objetivo de atender a formação dos educandos e as necessidades da sociedade.

O nosso terceiro autor que trata sobre os saberes docentes, oferecendo contribuições e reflexões no que tange à formação inicial do professor é Maurice Tardif. Este autor busca primeiramente estabelecer uma epistemologia da prática profissional que será aplicada à realidade docente.

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 13)

Identificar nas práticas educativas a epistemologia subjacente se faz importante e necessário, por se tratar de um conhecimento, que contribui com a reflexão sobre como tem sido a atuação do professor em sala de aula e qual tem sido o modelo pedagógico predominante em sua dinâmica educativa. Toda a ação do professor, consciente ou não, é guiada e legitimada por uma teoria pedagógica, por uma abordagem estribada em uma concepção epistemológica. A escolha de um determinado tema dentro de um componente curricular, o planejamento da aula, as escolhas dos textos, das estratégias, das atividades, os objetivos a serem alcançados, as avaliações, a visão que se tem a respeito do discente, a compreensão que se tem sobre a aprendizagem, todos estes elementos, possuem em sua base um modelo pedagógico, baseado em uma determinada concepção epistemológica.

Para Tardif (2000) a noção de “saber” engloba a ideia do conhecimento adquirido, como também a capacidade de realizar algo a partir deste conhecimento. Este pensador da educação esclarece ainda que a necessidade do estabelecimento de uma epistemologia quanto prática profissional docente, tem por finalidade revelar os diversos saberes e demonstrar a relação que há entre eles na prática educativa. A sua natureza e sua pertinência no trabalho educativo, relacionando-se com a ação docente e com a identidade docente.

Estes saberes profissionais possuem determinadas características, conforme aponta Tardif (2000): a) os saberes profissionais dos professores são temporais; b) os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos; c) os saberes profissionais são personalizados e situados; d) o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.

Tardif (2014) concebe os saberes docentes como elementos que constituem a identidade do professor, e são resultados de uma história de vida, que antecede o processo formativo inicial de caráter formal. Trata-se de uma perspectiva do saber docente holística, que inclui o acervo cultural, as experiências, as vivências, as interações sociais, aspectos ideológicos, que perpassam por toda a vida do professor e se sedimentam existencialmente influenciando assim sua prática docente, que se refaz sempre em face das novas interações que se estabelecem no decorrer de sua vida.

[...] no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 9)

É neste sentido que entende-se que é necessária a compreensão de que o saber do professor não é orientado apenas por sua formação inicial, mas também a partir de toda a complexidade vivida por este professor, que envolve por exemplo as suas experiências enquanto estudante, nas relações estabelecidas e naquilo que aprendeu com seus professores, aqueles professores que foram mais marcantes e significativos, propiciando assim com que estas vivências contribuam com saberes que serão utilizados em sala de aula.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2014, p. 17)

A partir das ideias de Tardif (2014, p.7) parece-nos importante refletirmos sobre as questões que o próprio autor propõe, relacionadas aos saberes docentes na formação e prática do professor:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que

encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes?

Com estas questões buscam-se reflexões que visem uma melhor compreensão quanto à relação dos professores e os saberes envolvidos com a sua profissão. Em síntese, para Tardif a principal questão é esta, o que é necessário os professores saberem, para poderem ensinar?

O saber dos professores é um saber social, uma vez que é partilhado entre os próprios professores, entre os sujeitos partícipes da comunidade escolar, nos diálogos que se estabelecem no cotidiano do exercício de sua profissão. Neste particular, o diálogo e trocas propiciam efetivas aprendizagens, conforme aponta Freire (2022, p. 17): “o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. Sempre se aprende com o outro, ainda que a interpretação da realidade possua características singulares que influenciam efetivamente a atuação docente. Afirma-se ser um saber de caráter social também por envolver as mais diversas e distintas interações, em torno da família, amigos, colegas, nas reflexões e diálogos que surgem nesta dinâmica social e plural, que produzem aprendizagens e ensejam experiências que impactam o ensino docente.

[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. [...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2014, p. 10, 13)

Segundo Tardif (2014, p. 30-32) os saberes produzidos pelo professor podem ser divididos em quatro categorias: a) os saberes de formação profissional; b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares; d) os saberes experienciais.

Estes saberes são elementos que constituem a prática do professor, pois formam a sua personalidade, eles não se estabelecem em termos de hierarquização, mas articulam-se simultaneamente.

Os saberes da formação profissional referem-se àqueles que são adquiridos no processo formativo em instituições de formação de professores, visando a articulação de conhecimentos estribados nas Ciências Humanas e Ciências da Educação, para servirem de síntese orientadora da prática educativa, da aprendizagem. Estes saberes oferecem subsídios teóricos, estribados em saberes pedagógicos, para o desempenho do ofício docente.

Os saberes da formação profissional - Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. (TARDIF, 2014, p. 30)

Quanto aos saberes disciplinares, temos um conjunto de conhecimentos de caráter específico a área de formação do professor, sobre os quais deve ter o domínio de conteúdo para em conjunto aos demais saberes propiciar a aprendizagem dos estudantes. São conhecimentos essencialmente aprendidos na formação inicial, através das variadas disciplinas que fazem parte de um determinado campo de conhecimento, ou disciplinas que possuam caráter complementar, para uma melhor e abrangente compreensão, de um determinado campo de conhecimento.

Os saberes disciplinares – Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das

disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2014, p. 32)

Os saberes curriculares estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos transmitidos pelas instituições de ensino, a partir da seleção e sistematização daquilo que se deseja que o futuro professor aprenda e aplique em sua prática docente. Trata-se, portanto, de uma seleção, que atende a uma determinada perspectiva social, ideológica e assim desprovida de neutralidade, como também, na verdade, é livre de neutralidade qualquer dimensão de caráter educativo.

Os saberes curriculares - Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2014, p. 32)

No que se refere aos saberes experienciais, temos a indicação do elemento autoral, do elemento de caráter autônomo dos professores no exercício de seu ofício. Aqui trata-se de um saber que possui relações com as trajetórias inerentes às experiências do professor em face dos desafios que se estabelecem nos espaços de ensino e aprendizagem. O elemento autoral e o caráter autônomo estão relacionados às atitudes do professor diante do inesperado, daquilo que não foi estudado, que não estava no planejamento, mas exige uma pronta resposta, que ocorre como uma síntese de suas experiências consoante a sua trajetória de vida.

Os saberes experienciais – Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2014, p. 32)

Nos deparamos nas reflexões de Tardif (2014, p. 211) com uma significativa ênfase nos saberes experienciais.

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer

provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Conforme já indicamos, os professores são sujeitos que em face da complexidade inerente a uma sala de aula, se deparam com situações novas, não previstas nem ensinadas em seu processo formativo, o que exige a construção de suas próprias práticas, de suas próprias estratégias, que de algum modo podem estar até baseadas em aprendizagens teóricas, mas por outro acabam diante do ineditismo e do inesperado exigindo ações estribadas em sua própria experiência e criatividade, tornando-se assim o elemento autoral de seu próprio desenvolvimento.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2014, p. 46)

Entendo ser de grande importância o conjunto de experiências que formam um acervo pedagógico de práticas e ações do professor, que legitimadas por sua própria natureza e compartilhadas formam um conhecimento fruto das experiências coletivas dos professores e estabelecem um processo dialético entre prática (experiência) e teoria (conhecimento sistematizado), que ensejam a construção de novos saberes e práticas intencionado a superação de enfrentamentos consoantes aos espaços educativos.

Passamos agora para as importantes reflexões e contribuições de Pimenta (2005) no que se refere aos saberes docentes na formação do professor. As suas pesquisas visam situar os saberes necessários à docência, como elementos que constituem a identidade do professor à medida que são por este articulado e vivenciado em sua prática docente.

Quanto à questão da identidade docente Pimenta (2005, p. 18, 19) afirma.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. [...] Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assim Pimenta (2005) aponta para o fato de que a identidade docente é um processo de contínua construção, um refazer, estribado nas interações que este professor experimenta. Trata-se de uma constante autoanálise quanto a sua prática docente buscando convergências, divergências ou sínteses na relação teoria e prática. É, portanto, um fazer intencional, ativo, criativo, autoral e existencial, uma vez que envolve as suas reflexões racionais na mobilização dos saberes, mas também envolve a sua subjetividade, no que tange às suas expectativas, experiências, vivências, anseios e temores. É interessante notarmos que para Pimenta (2005) a identidade docente, além de ser algo em construção no decorrer da vida docente, é ainda algo que envolve a integralidade do professor, ou seja, o envolvimento do professor em suas diversas dimensões.

A experiência do professor forja a sua identidade, e este professor deve a cada circunstância vivenciada nos espaços de ensino e aprendizagem, exercer uma postura reflexiva, que permita que este elemento autoral se manifeste em face dos desafios permanentes de uma sala de aula. Com isto, a autora não relativiza a importância dos saberes de caráter teórico, no âmbito das Ciências da Educação, que oportunizam referenciais de ação, mas sim uma reflexão que em ação se refaz e contribui com novos saberes pedagógicos.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino

complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2005, p. 27)

Estou de acordo com a autora, pois a consciência deste processo e a reflexão que dele decorre, possibilita ao docente atuar mobilizando os seus saberes e visando a superação das situações complexas que são inerentes aos espaços de ensino e aprendizagem. Entendo ainda que os elementos de problematização e intencionalidade, sobre os quais a autora faz menção, podem receber contribuições significativas a partir de reflexões sobre a história da educação no Brasil, uma vez que este processo possui uma determinada historicidade.

A autora divide os saberes da docência em três categorias: a) a experiência; b) o conhecimento; c) saberes pedagógicos. (PIMENTA, 2005)

Os saberes da experiência são adquiridos no decorrer da vida do professor, em seu aspecto mais amplo, no que se refere as suas experiências escolares. São um conjunto de conhecimentos que envolvem as impressões a respeito de seus professores no decorrer de seus estudos, as relações que se estabelecem já na própria profissão com os demais colegas e com a comunidade escolar como um todo e as próprias experiências, resultado de vivências na prática docente.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para a formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. (PIMENTA, 2005, p. 20)

Para Pimenta (2005, p. 20, 21) estes saberes estribados na experiência pretérita, quanto à atuação como professor, também indica que este saber se faz na prática cotidiana docente, isto é, no exercício efetivo da profissão.

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham a importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa de prática.

Os saberes do conhecimento estão ligados à disciplina que o docente leciona, isto é, os saberes específicos, que fazem parte de sua formação. É, portanto, um conjunto de conhecimentos científicos que são sistematicos e intencionalmente compartilhados de acordo com as áreas do conhecimento. O professor deve dominar os conteúdos relacionados a este conhecimento visando o ensino. Na escola os professores exercem a mediação no compartilhamento desses conhecimentos junto aos seus alunos.

Qual a possibilidade de a escola trabalhar o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão e adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. (PIMENTA, 2005, p. 22)

Segundo Pimenta (2005) os saberes do conhecimento referem-se também ao trabalho de transformação da informação em conhecimento elaborado, em face das transformações tecnológicas que possibilitam um fluxo abrangente e incontrolável de informações que percorrem a sociedade sem controle. Esta transformação do conhecimento (informação) em um conhecimento elaborado ocorre em um processo de mediação, aplicação, significação e sedimentação que o professor realiza na escola, ou seja, mais especificamente na sala de aula. Trata-se de um processo que

alcança professor e estudante, no sentido em que ambos são afetados e humanizados, em um trabalho conjunto caracterizado pela mutualidade, assim é neste sentido que entende-se o professor como um mediador. O objetivo deste processo de transformação se traduz ao aspecto de humanização dos estudantes, que é o desenvolvimento da reflexão, da criticidade, da capacidade de operar as informações as quais está exposto rotineiramente.

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. [...] a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”. (PIMENTA, 2005, p. 23)

Por fim, chegamos à contribuição de Pimenta (2005) quanto ao terceiro saber docente que são os saberes pedagógicos. Estes saberes estão relacionados à Didática, no sentido da capacidade de saber ensinar, mas de pensar esta capacidade de saber ensinar tendo como ênfase e atenção principal a realidade, o contexto, as necessidades pedagógicas que se apresentam, transcendendo assim ao apego dogmático “dos esquemas apriorísticos das necessidades pedagógicas”. (PIMENTA, 2005, p. 25)

Pimenta (2005) sustenta que a partir da realidade escolar em que se está inserido, os saberes pedagógicos contribuem com o saber fazer do professor, oferecendo-lhe subsídios necessários, como referências indicativas dos melhores procedimentos visando a aprendizagem. Neste processo a experiência docente e o domínio sobre o conjunto dos conhecimentos específicos são importantes, mas não suficientes para garantir a construção da aprendizagem, isto é, o saber ensinar. É neste sentido que Pimenta afirma (2005, p. 24), “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” É importante sinalizarmos para o fato de que os saberes pedagógicos, a partir das contribuições da Didática, impactam de forma positiva, a prática docente nos espaços de ensino e aprendizagem

A partir da realidade escolar e das demandas pedagógicas presentes, considera-se importante que a formação inicial do professor propicie aos seus estudantes um contato com esta realidade, que fará parte de modo contínuo de sua vida profissional. Isto significa um rompimento com os aspectos tradicionais, desarticulados e fragmentados do ensino, a partir de novas formas de se pensar e elaborar um novo fazer educativo em consonância com as necessidades que se apresentam.

[...] um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade escolar), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-las para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência. (PIMENTA, 2005, p. 28)

Neste sentido que Pimenta (2005, p. 18) aponta que o professor ao articular os saberes docentes como elementos a serem mobilizados no exercício de sua prática educativa, em um processo constante de atualização e transformação, o que se constituirá em um saber-fazer como algo inerente a profissão.

[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

É importante neste ponto, considerarmos o fato de que os saberes docentes apresentados por Gauthier (2013), Saviani (1996), Tardif (2014) e Pimenta (2005), apresentam pontos em comum, no sentido de indicar que estes saberes fazem parte da identidade do professor e convergem no processo formativo docente para além de seu aspecto formal, incluindo também as trajetórias, isto é, as experiências e vivências

que antecedem a formação docente de caráter formal, como ainda, as relações que são estabelecidas nos contextos escolares, a prática de ensino, em uma síntese que se expressa em saber, saber-fazer e saber-ser. (NÓVOA, 1991)

Neste sentido que Monteiro (2007, p. 123) indica a necessidade percebida entre os pesquisadores da educação quanto à reflexão sobre o saber docente e sua relação com a ação docente, como constituinte da identidade profissional do professor.

[...] que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais.

Os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos, habilidades, experiências, vivências e competências, em um processo contínuo de reformulações a partir da prática docente, contribuem de modo significativo com o processo formativo docente, conferindo-lhe intencionalidades que se expressam na construção de espaços de ensino e aprendizagem. A mobilização e articulação destes saberes ajudam ao professor reconhecer os contextos educativos em que ele está inserido, contribuem com a percepção da necessidade de adaptações em seu labor educativo, ensejam e oportunizam expressões de empatia que se caracterizam principalmente por centralizar os estudantes em seu processo de aprendizagem, orientam tomadas de decisões em face dos desafios que se apresentam e auxiliam no ensino de conteúdos específicos a partir de referenciais estribados nos saberes pedagógicos.

O que faz o professor quando ensina? Convida alguém a aprender algo sobre alguma coisa a partir do repertório que ele mesmo forjou de conteúdos, abordagens, ferramentas, materiais, técnicas, enfim de tudo que faz parte de sua cultura profissional, dos seus modos de fazer. (NUNES, 2003, p. 117)

No que se refere especificamente ao professor de História, este conjunto de saberes, em face das suas diversas categorizações, compõe elementos essenciais para o ensino de história. A consciência destes saberes propicia a mobilização dos vários saberes do professor, o que oportuniza as problematizações necessárias que

fazem parte do ensino de história, visando a melhor aplicação deste saber específico na sala de aula.

Para Fonseca (2005, p. 18):

A proposta de metodologia de ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola [...]

Produzir conhecimentos históricos exige uma interação entre o educador e o estudante, especialmente através de uma relação dialógica, intencionando a problematização que desemboca sempre e cada vez mais na ampliação do conhecimento. É o desafio de coparticipar a produção de novos saberes juntamente com os estudantes, resultando em significativa aprendizagem, favorecendo deste modo o desenvolvimento crítico e autônomo para a vida em sociedade.

Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas coparticipado. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre coparticipe de outro. Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também comunicação do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2021, p. 38,39)

Os saberes docentes devem ser articulados pelo professor de História, visando a superação de práticas tradicionalmente cristalizadas, centradas no professor.

Quanto a prática docente estribada no modelo tradicional, temos as seguintes características.

Caracterizado o ensino pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, a correspondente metodologia se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto, e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino. (MIZUKAMI, 2019, p. 14)

Este tipo de ação pedagógica, reduz as potencialidades dos saberes docentes, além de não promover um espaço dialógico de aprendizagem, pois torna-se em um processo que em geral se baseia na memorização, repetição, composição, excluindo a interação que produz novos saberes. Pode tornar-se uma zona de conforto, isto é, um modo de ser docente que exclui os desafios, que se normaliza no processo, de tal modo que não se percebe mais como algo indesejável, que não favorece a criação de espaços de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao ensino de história. Neste sentido torna-se necessário uma ação docente de caráter reflexivo, como aponta Alarcão (2011, p. 44).

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção schöniana (1983, 1987), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos, ou implícitos, na situação em presença.

Em outro texto Alarcão (1996, p. 176) reafirma a ideia de que o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas de modo reflexivo deve mobilizar

os seus saberes no sentido de contribuir com a construção de saberes pedagógicos a partir das interações que estabelece de forma ativa junto aos estudantes, a comunidade escolar e um sentido mais amplo a sociedade.

[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Em aditamento, direi que o professor faz da sua prática um campo de reflexão e teórica estruturadora da ação. Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Por fim, no que se refere a prática docente e seu caráter reflexivo, Paulo Freire (2021, p. 39, 40) afirma que o ensino exige necessariamente uma postura reflexiva crítica sobre a prática, visando o desenvolvimento dos estudantes e do educador também, tornando-se consciente das intencionalidades envolvidas em seu labor pedagógico.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para

mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Os professores de História através de seus saberes podem contribuir significativamente na construção do conhecimento histórico na vida dos estudantes, possibilitando a participação engajada e crítica, em diálogo, analisando a sua realidade a partir dos conhecimentos construídos em classe e intervindo em seu contexto social, conforme suas necessidades.

O professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2005, p. 71).

Concordamos com Schmidt (2003, p. 59) em relação aos objetivos do professor de História:

Em relação a transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico, assim o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. Este é um caminho da educação histórica da qual a sala de aula é um espaço privilegiado que pode possibilitar a desnaturalização de uma visão crítica do passado que está presente em nossas vidas, levando até a conclusão de que “ser historicamente ignorante é simplesmente ser ignorante” (DOMINGUES).

Em particular, o professor de História da Educação, como um docente formador de outros professores, deve ter em mente as questões que envolvem a sua prática profissional, especialmente os saberes docentes, que fazem parte do exercício de sua profissão. A partir destes saberes, entender como pode mobilizá-los no sentido do ensino da História da Educação, em um processo que transcenda modelos pedagógicos tradicionais, a fim de incluir em sua prática meios e modos de construir conhecimentos juntos aos estudantes, de modo a realizar um trabalho caracterizado

pelo compartilhamento e sedimentação de novos saberes, afetando assim a vida dos novos professores.

Passamos agora a refletir sobre os estudos relacionados aos saberes docentes realizados neste trabalho acadêmico e a categorização das disciplinas que compõem as grades curriculares nos cursos de licenciatura de História. A partir dos estudos sobre os saberes docentes, foi possível estabelecer referências seguras e capazes de contribuir, com esta pesquisa, no que se refere à interpretação, categorização e organização por saberes, das disciplinas contidas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História. Estes cursos de licenciaturas em História apresentam diversas configurações de matrizes curriculares, de acordo com a perspectiva estabelecida por cada universidade, com as disciplinas divididas em núcleos, áreas, blocos, eixos etc. Esta pluralidade de configurações se apresentou como um grande desafio, no que tange identificar e perceber o lugar das disciplinas ligadas ao ensino, isto é, a educação.

Em face a esta dificuldade, buscou-se estabelecer um padrão que pudesse atender a estas mais diversas e distintas configurações, visando deste modo verificarmos a presença das disciplinas relacionadas à educação, como ainda identificarmos a presença da disciplina História da Educação no Brasil.

Este padrão foi criado a partir das contribuições referentes aos estudos dos saberes docentes, especialmente com os autores que foram apresentados neste trabalho acadêmico a saber, Gauthier, Saviani, Tardif e Pimenta. Foi necessário também um certo elemento autoral na categorização das disciplinas conforme apresentaremos neste trabalho. A perspectiva autoral foi inspirada a partir dos diálogos estabelecidos no processo de orientação deste trabalho acadêmico e a partir das leituras de textos que tratam sobre saberes docentes, conforme trabalho já realizado neste capítulo.

Deste modo chegou-se à concepção de 4 saberes identificados e aplicados as grades curriculares analisadas neste trabalho de pesquisa, que são: os saberes específicos, os saberes teóricos/metodológicos, os saberes complementares e os saberes pedagógicos.

Ainda que no próximo capítulo, ofereça-se uma descrição dos conteúdos destes saberes que foram padronizados neste trabalho acadêmico, e em ainda em anexo apresentemos as grades curriculares de cada universidade, objeto desta pesquisa, divididas por estas categorias, a proposta deste capítulo foi apresentar as

contribuições advindas de Gauthier (2013), Saviani (1996), Tardif (2014) e Pimenta (1996), em relação os saberes docentes e como estas contribuições ajudaram a pensar e refletir sobre as categorizações estabelecidas neste trabalho de pesquisa e aplicadas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História.

Em relação à categoria dos saberes específicos, foi aproveitado as contribuições de Gauthier, que os denomina de saberes disciplinares; Saviani, que os denomina de saberes específicos; Tardif, que os denomina de saberes disciplinares; e Pimenta que os denomina de saberes do conhecimento. Todos os autores convergem no entendimento de que estes saberes referem-se ao conjunto de conhecimentos específicos que deve ser conhecido e dominado pelo professor e por ele ensinado aos estudantes. Portanto, são o conjunto de saberes que se concentram na área do conhecimento da formação do professor, por isso são específicos.

Quanto à categoria de saberes teóricos e metodológicos, o principal autor em que foram extraídos os conceitos pertinentes para a sua elaboração, foi Tardif (2014), a partir de sua categoria denominada de saberes da formação profissional. Para Tardif estes saberes subsidiam o docente com reflexões de caráter teórico que exercem interação entre as Ciências Humanas e as Ciências da Educação e visam a formação científica e erudita do professor. Neste particular, este conhecimento de caráter científico e erudito deve ser mobilizado pelo professor visando a sua prática educativa. No caso da formação do professor de História, o conhecimento teórico e metodológico propicia o acesso à epistemologia e aos métodos de pesquisa de sua área de conhecimento, e servirão evidentemente para um melhor compartilhamento do saber histórico, conforme propõe Tardif. Isto significa que o acesso às disciplinas que fazem parte do universo teórico e metodológico da História, oportuniza o conhecimento científico e erudito do professor (para ficarmos com a expressões de Tardif) relacionados aos saberes específicos visando o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere aos saberes complementares, o principal autor é Saviani (1996), com sua categoria denominada de saber crítico-contextual. Segundo Saviani, este saber docente auxilia o professor no que tange à compreensão do contexto sócio-histórico em que o estudante está inserido, isto é, a dimensão social e cultural que fazem parte das relações que cercam este estudante. A partir destes saberes compreende-se de modo abrangente o estudante enquanto indivíduo, como também

a sociedade em sua rede de interações emergentes e complexas, da qual este estudante faz parte.

Finalmente temos os saberes pedagógicos, que são, à semelhança dos saberes específicos, uma convergência das contribuições dos quatro autores escolhidos para este trabalho de pesquisa. Todos eles trabalham em alguma medida questões relacionadas aos saberes pedagógicos, no entanto de modo especial nos apoiamos para esta categoria, nas contribuições de Saviani, que divide este saber em duas categorias, que são, saber didático-curricular e saber pedagógico, enquanto Pimenta, em sua divisão denomina de saberes pedagógicos. Ambos os autores compreendem este saber como um conjunto de conhecimentos que visam auxiliar o professor na instrumentalização de seus conhecimentos específicos intencionando o ensino e aprendizagem dos estudantes. No caso de Saviani, ainda que tenhamos duas categorias, conforme apontado, as mesmas objetivam o ensino e aprendizagem, mas por caminhos distintos. No caso do saber pedagógico através das teorias educativas, que fundamentam a prática pedagógica, enquanto o saber didático-curricular é a instrumentalização destas a partir da didática na relação entre o educador e o educando, buscando a aprendizagem, o que significa para este autor o saber-fazer. E no caso de Pimenta é importante destacarmos que o saber pedagógico deve ter como ponto de partida a necessidade real e concreta dos estudantes, conferindo-lhe assim um elemento prático que consiste para o professor, no saber-ensinar. Estas referências teóricas, nos serviram de base para estabelecermos neste trabalho de pesquisa a categoria da saberes pedagógicos.

CAPÍTULO 04: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES EM PERSPECTIVA EMPÍRICA

Trataremos neste capítulo o lugar das disciplinas pedagógicas na contemporaneidade, especialmente no contexto brasileiro, buscando observar se, neste aspecto, nos deparamos com o lugar de destaque que estes saberes devem ocupar na formação docente.

As disciplinas pedagógicas são importantes na formação dos professores, uma vez que oportunizam a reflexão sobre o fazer docente em sala de aula, a partir de estratégias estribadas na intencionalidade pedagógica, ainda como oferecer conhecimentos que contribuam com a construção efetiva de ambientes de ensino e aprendizagem.

A articulação entre a teoria e prática, visando a ministração de aulas que conservem coerência e relevância em face dos interesses dos estudantes, a partir das mais diversas abordagens, se inserem: o planejamento das aulas, os modelos avaliativos, as estratégias de ensino, mediações de conflitos, interações junto aos estudantes, capacidade de promover a inclusão em seus mais diferentes aspectos, além da necessidade de adotar uma postura crítica ao pensar e problematizar as práticas educativas vivenciadas em seu cotidiano, ou seja, da realidade que o cerca, como ainda, caso seja necessário, buscar outras alternativas almejando o aprimoramento destas práticas educativas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Passamos agora a analisar as matrizes curriculares das principais Universidades do Estado do Rio de Janeiro nos cursos de licenciatura em História, com propostas de ensino e aprendizagem, visando verificar a presença dos componentes curriculares relacionados aos saberes pedagógicos, como também a presença do componente curricular História da Educação no Brasil. Sobre a escolha das Universidades, além do critério relacionado à excelência, buscou-se também analisar as matrizes curriculares de instituições próximas ao município de Seropédica, sede da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, visando do mesmo modo verificar a presença da disciplina História da Educação no Brasil e como estas universidades tratam os componentes curriculares relacionados aos saberes pedagógicos em seus cursos de licenciatura em comparação com a própria Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada para a coleta de dados partiu do acesso aos ambientes virtuais das Universidades, consultando as informações disponibilizadas sobre os cursos de licenciatura em História, sobretudo os planos de curso, os projetos políticos pedagógicos (PPP), os projetos pedagógicos de curso (PPC), as matrizes curriculares e as grades curriculares.

Antes é importante definirmos o conceito de matriz curricular e de grade curricular, para melhor compreendermos o processo de análise que será feito neste trabalho de pesquisa. A matriz curricular é um documento que tem por objetivo principal orientar o transcorrer de um determinado curso. Neste documento estão disciplinas que serão ministradas no decorrer do curso, as abordagens que fazem parte da dinâmica do curso, o planejamento e suas ênfases. Trata-se de um documento que deve ser elaborado por um corpo docente qualificado e devidamente preparado para a importância desta tarefa.

A matriz curricular é importante pois visa a garantir que os conteúdos e objetivos serão minimamente alcançados conforme os períodos que estruturam o curso. É um documento que estabelece os princípios essenciais que garantem o alinhamento em face das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A matriz curricular deve deixar explícitas as orientações essenciais para o bom desenvolvimento do curso, assim como as suas ênfases e os elementos que articulam os saberes educativos com a realidade em que os estudantes atuarão profissionalmente. Neste sentido a matriz curricular pode e deve ser periodicamente atualizada para que o curso não perca a sua relevância e efetividade no processo formativo, em sua dimensão social, cultural e profissional. Deste modo entende-se que este documento possua algum grau de flexibilidade visando adequar-se aos interesses e demandas, caracterizadas pelas significativas transformações que ocorrem de modo contínuo e veloz na sociedade e no mundo do trabalho na contemporaneidade.

No que se refere à grade curricular, trata-se de um documento que organiza as disciplinas de modo fixo, portanto sem alterações, no decorrer de um determinado curso. Esta questão nos faz pensar sobre o significado e a importância do currículo na formação acadêmica.

O conceito etimológico de currículo deriva-se de duas palavras latinas, a saber “currere” e transmite a ideia de uma carreira que deve ser seguida ou um plano de estudos devidamente estruturados e ainda o sentido de um curso, percurso, rota,

caminho e jornada. Deste modo nos são transmitidas a noção de um caminho que deve ser realizado de modo completo. (BATISTA, 2019).

Trata-se de um conceito que não é neutro pois atende a uma determinada finalidade, além de estar inserido nas circunstâncias socioculturais daqueles que negociam e estabelecem os elementos que farão parte de um determinado currículo, assim, é importante a compreensão de que há uma intencionalidade na confecção de currículos, como também das grades-curriculares.

A confecção de um currículo, ou de um conjunto de currículos em um determinado curso (grade curricular), visam oportunizar aos seus estudantes um conjunto de aprendizagens que atendem a uma determinada visão de mundo, de sociedade, de ser humano, como também, uma determinada visão quanto aos fins que o curso deve alcançar, ou seja, o que se pretende entregar à sociedade finalizado todas as etapas. (BATISTA, 2019).

Assim, a Universidade estabelece o seu currículo ou sua grade curricular, a partir do conhecimento sistematizado e dos pressupostos epistemológicos por ela estabelecidos, visando contribuir com a formação dos estudantes, conforme suas próprias necessidades e conforme as necessidades sociais. (BATISTA, 2019).

A construção do currículo e da grade curricular implicam na qualidade educacional na formação dos estudantes, conferindo-lhes uma determinada identidade, além de influenciar em alguma medida as suas interações em sala de aula como professores. O professor será, em parte, aquilo que aprendeu a partir do conjunto de currículos (as disciplinas) que lhe foram disponibilizadas.

Para este trabalho de pesquisa, leva-se em consideração a singularidade própria de cada Instituição de Ensino Superior no que se refere à composição por bloco ou eixo de suas disciplinas em seus cursos de graduação, assim buscou-se um modelo comum que possibilite a comparação entre as diferentes grades curriculares, visando deste modo, conforme já anunciado neste trabalho acadêmico, percebermos o lugar dos saberes pedagógicos e da disciplina História da Educação. Neste sentido, optamos pela seguinte classificação das disciplinas, em blocos de saberes, conforme segue:

a) Saberes específicos: se constituem em um conjunto de saberes que se concentram em uma determinada área do conhecimento, conferindo ao estudante os conhecimentos necessários para o exercício especializado em seu campo de conhecimento próprio. No caso de cursos de licenciatura em História, nos referimos

às disciplinas como, por exemplo, História Antiga (recorte temporal), História da África (recorte espacial) etc;

b) Saberes teóricos e metodológicos: estes saberes envolvem a compreensão dos princípios essenciais que sustentam uma determinada área específica do conhecimento, a partir de elementos epistemológicos que permitem o aprofundamento e a pesquisa. Como exemplo temos as disciplinas, Teoria da História, Introdução aos Estudos Históricos, Historiografia, Teoria e Metodologia da História etc.

c) Saberes pedagógicos: estes saberes oportunizam aprendizagens relacionadas à ministração do saber específico, ou seja, o compartilhamento e construção do conhecimento junto aos estudantes, a partir de teorias educativas, estratégias de ensino/aprendizagem e abordagens pedagógicas. Trata-se de um conhecimento que permite a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, ainda como o melhor desenvolvimento de práticas educativas visando uma ação intencional e efetiva. É importante notarmos que os saberes pedagógicos não são compostos apenas por elementos teóricos, mas abarcam em si, saberes que promovem a prática articulada com a teoria e a teoria articulada com a prática, retroalimentado assim conhecimentos e experiências. Neste sentido o estágio supervisionado é de grande importância entre os saberes pedagógicos, na formação docente, pois oportuniza aos estudantes nos cursos de licenciatura, a possibilidade de observação e interação.

Trata-se de um período de grande valor na formação do professor, em que há a possibilidade de aplicar os conceitos teóricos, tanto da perspectiva dos saberes específicos, quanto da perspectiva dos saberes pedagógicos, na sala de aula junto aos estudantes. É um período em que também se conhece a escola, o seu contexto, sua cultura, suas precariedades, suas potencialidades, oportunizando ao professor a reflexão e análise do universo escolar em que está inserido. Neste período da formação docente, o estagiário poderá realizar atividades como a elaboração de planos de aula, confecção de materiais didáticos, planejamento de atividades pedagógicas, criação e aplicação de atividades avaliativas e condução de aulas. O contato com a realidade escolar sob a orientação de professores experientes pode contribuir para a sedimentação dos conhecimentos e das habilidades referentes à prática educativa. São exemplos de disciplinas enquadradas nestes saberes, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática,

Prática de Ensino de História, Educação de Jovens e Adultos, História da Educação etc.

d) Saberes complementares: estes saberes têm por objetivo oferecer um conjunto de conhecimentos, que a princípio não possuem relação imediata a área específica de estudo, mas complementam e enriquecem a formação do estudante, possibilitando que este professor consiga um melhor compartilhamento dos saberes específicos a serem trabalhados, além de um olhar amplo baseado em concepções sistêmicas que reconhecem a complexidade humana em todos os seus aspectos. Estas disciplinas contemplam uma abrangente e variada perspectiva quanto aos contextos sociais, culturais e éticos, possibilitando uma atuação mais bem articulada do professor em suas dinâmicas na sala de aula. São exemplos desta categoria de saberes, Antropologia, Introdução a Sociologia, Introdução a Filosofia, Português Instrumental etc.

Iniciaremos o nosso percurso de análise das grades curriculares, visando a identificação do lugar das ciências educativas, denominadas neste trabalho de pesquisa como saberes pedagógicos, como também o lugar da disciplina História da Educação no Brasil. Para este trabalho de pesquisa foram escolhidas as seguintes universidades e instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura em História: Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), Centro Universitário Geraldo Di Biase, Universidade Estácio de Sá, Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Universidade Cândido Mendes (UCM), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Veiga de Almeida (UVA).

O primeiro espaço formativo desta pesquisa é o consórcio Cederj (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro), que é formado por um conjunto de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro e apoiado pela Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), que oferece cursos de graduação à distância, favorecendo, sobretudo, estudantes que não possuem acesso à educação superior em sua região referente ao curso que deseja fazer. O curso de licenciatura em História do Cederj é apoiado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a partir de sua grade curricular disponível em seu endereço eletrônico,

constatamos que os componentes curriculares, que são um total de 43 disciplinas, se dividem da seguinte forma:

Quadro 1 – Categoria de saberes: CEDERJ

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 16 | 37,21% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 10 | 23,26% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 14 | 32,56% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 3 | 6,98% |
| TOTAL | 43 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se a partir dos dados coletados que os saberes específicos ocupam 37,21% (16 disciplinas) da grade curricular; em seguida temos os saberes pedagógicos com 32,56% (14 disciplinas); os saberes teóricos/metodológicos, ocupam 23,26% (10 disciplinas); por fim, temos os saberes complementares com 6,98% (3 disciplinas). Podemos observar que 67,44% (29 disciplinas) do curso de Licenciatura em História é formado por saberes que não fazem parte do universo pedagógico.

Na grade curricular do curso de Licenciatura em História do CEDERJ não há oferta da disciplina História da Educação no Brasil, também não há oferta deste componente curricular nas disciplinas optativas.

O Centro Universitário Geraldo Di Biase em seu curso de Licenciatura em História, oferece em sua grade curricular o total de 46 disciplinas e está dividida da seguinte forma: os saberes específicos e os saberes pedagógicos ocupam o maior número de disciplinas que equivalem 34,78% (16 disciplinas) cada, do total do curso; segue-se os saberes teóricos e metodológicos possuem 19,57% (9 disciplinas); os saberes complementares ocupam 10,87% (5 disciplinas) na grade curricular; Nesta grade curricular os saberes que não fazem parte do universo pedagógico ocupam 65,22% (30 disciplinas) de sua totalidade.

Quadro 2 – Categoria de saberes: Centro Universitário Geraldo Di Biase

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 16 | 34,78% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 9 | 19,57% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 16 | 34,78% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 5 | 10,87% |
| TOTAL | 46 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

A grade curricular do Centro Universitário Geraldo Di Biase possui o mesmo número de disciplinas relacionadas aos saberes específicos e aos saberes pedagógicos, o que aponta para uma interessante atenção no que tange aos aspectos relacionados à formação e prática docente, no entanto, não há a oferta da disciplina História da Educação no Brasil, na grade curricular fixa e na grade curricular das disciplinas optativas.

No caso da Universidade Estácio de Sá sua grade curricular possui 37 disciplinas, das quais 37,84% (14 disciplinas) referem-se aos saberes específicos e igualmente 37,84% (14 disciplinas) referem-se aos saberes pedagógicos, enquanto os saberes complementares 13,51% (5 disciplinas) e os teóricos/metodológicos com 10,81% (4 disciplinas).

Quadro 3 – Categoria de saberes: Universidade Estácio de Sá

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 14 | 37,84% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 4 | 10,81% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 14 | 37,84% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 5 | 13,51% |
| TOTAL | 37 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Em sua grade curricular os saberes pedagógicos recebem importante atenção considerando-se a sua presença em relação aos demais saberes, ocupando um espaço significativo na grade. Os saberes que não fazem parte do conjunto de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos ocupam 62,16% (23 disciplinas). No primeiro período do curso é oferecida a disciplina História da Educação, o que já pela denominação infere-se a tratativa da História da Educação em seu aspecto geral, não havendo uma disciplina que trate especificamente da história da educação brasileira com suas singularidades.

Agora passaremos para a Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC), que entre seus cursos, oferece a licenciatura em História. Como podemos observar no quadro a seguir, o curso oferece em sua totalidade 52 disciplinas, em que os conhecimentos específicos ocupam 36,54% (19 disciplinas) da grade. Os saberes

pedagógicos ocupam 32,69% (17 disciplinas), os saberes complementares ocupam 17,31% (9 disciplinas) e os saberes teóricos/metodológicos ocupam 13,46% (7 disciplinas). Nesta grade curricular as disciplinas não relacionadas ao conjunto de saberes pedagógicos ocupam 67,31% (35 disciplinas).

Quadro 4 – Categoria de saberes: FEUC

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 19 | 36,54% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 7 | 13,46% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 17 | 32,69% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 9 | 17,31% |
| TOTAL | 52 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

No curso de licenciatura em História ofertado pela FEUC há uma proeminência dos saberes pedagógicos sobre os saberes teóricos e metodológicos. Interessante notarmos que há uma presença razoável no que se refere às disciplinas relacionadas aos saberes complementares. No 6º período há uma disciplina nomeada de Educação Brasileira. Ao analisarmos a sua ementa, apesar de em sua designação não haver a palavra História, em seu conteúdo no que se refere às tratativas que são propostas, apresenta-se como uma disciplina que trabalha a educação brasileira em perspectiva histórica.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) informa que seus estudantes inicialmente estudarão um primeiro conjunto de disciplinas obrigatórias de formação geral e em um segundo conjunto, estão inseridos uma diversidade de disciplinas as quais estes estudantes deverão escolher. Assim a grade curricular possui uma certa flexibilidade no que se refere ao conjunto de disciplinas que os alunos farão até o fim do curso, respeitando evidentemente as diretrizes nacionais de licenciatura em História.

Quadro 5 – Categoria de saberes: PUC-RIO

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 15 | 44,12% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 7 | 20,59% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 6 | 17,65% |

| | | |
|------------------------|----|--------|
| SABERES COMPLEMENTARES | 6 | 17,65% |
| TOTAL | 34 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme é possível observar no conjunto de disciplinas obrigatórias, os saberes específicos ocupam quase metade da grade com 44,12% (15 disciplinas), seguido pelos saberes teóricos/metodológicos 20,59% (7 disciplinas) e depois os saberes complementares e os saberes pedagógicos com 17,65% (6 disciplinas) cada. As disciplinas que não fazem parte do universo de saberes pedagógicos ocupam 82,35% (28 disciplinas) da grade fixa. Entre as optativas ofertadas não há indicação de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, como também não há na grade fixa e na grade de disciplinas optativas, disciplinas que abordem questões relacionadas à perspectiva histórica da educação.

A Universidade Candido Mendes em seu curso de licenciatura em História, possui a seguinte configuração de sua grade curricular que é composta por 38 disciplinas de modo fixo.

Quadro 6 – Categoria de saberes: Universidade Candido Mendes

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 12 | 31,58% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 6 | 15,79% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 16 | 42,11% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 4 | 10,53% |
| TOTAL | 38 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir das informações disponibilizadas pela Universidade em seu ambiente virtual, observa-se que em sua grade curricular há uma proeminência das disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos que ocupam 42,11% (16 disciplinas) em relação às disciplinas que trabalham os saberes específicos que ocupam 31,58% (12 disciplinas), seguidos dos saberes teóricos/metodológicos que ocupam 15,79% (6 disciplinas) e dos saberes complementares que estão em 10,53% (4 disciplinas). Interessante notarmos que nesta grade curricular os saberes pedagógicos ocupam quase a metade do curso, a saber 42,11% (16 disciplinas), enquanto os demais

saberes ocupam 57,89% (22 disciplinas). No primeiro período do curso é ofertada a disciplina História da Educação Brasileira.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ apresenta a sua organização curricular conforme o quadro abaixo.

Quadro 7 – Categoria de saberes: UERJ

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 22 | 45,83% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 12 | 25,00% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 11 | 22,92% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 3 | 6,25% |
| TOTAL | 48 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Em sua grade fixa a UERJ possui um total de 48 disciplinas, em que as disciplinas relacionadas aos saberes específicos ocupam 45,83% (22 disciplinas), seguidas dos saberes teóricos/metodológicos ocupam 25,00% (12 disciplinas); os saberes pedagógicos com 22,92% (11 disciplinas) e os saberes complementares aparecem na grade com 6,25% (3 disciplinas). É interessante notarmos que em sua grade curricular há oferta de 6 disciplinas optativas que obrigatoriamente devem estar relacionadas aos saberes pedagógicos o que somando à grade fixa teríamos um total de 17 disciplinas. No que se refere aos saberes que não fazem parte do universo pedagógico temos nesta grade curricular 77,08% (37 disciplinas).

A UERJ não oferece em sua grade fixa, como também em suas optativas, a disciplina História da Educação no Brasil, no entanto oferece outras disciplinas correlatas como optativas, a saber, História da Profissão Docente e História do Processo de Escolarização. Ambas as disciplinas são oferecidas pela Faculdade de Educação para o curso de licenciatura em História.

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO dispõe em sua matriz curricular no curso de licenciatura em História, a seguinte configuração.

Quadro 8 – Categoria de saberes: UNIRIO

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 23 | 56,10% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 7 | 17,07% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 8 | 19,51% |

| | | |
|------------------------|----|-------|
| SABERES COMPLEMENTARES | 3 | 7,32% |
| TOTAL | 41 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

A UNIRIO possui em sua grade fixa um total de 41 disciplinas, na qual os saberes específicos ocupam mais da metade da grade com 56,10% (23 disciplinas), seguidos dos saberes pedagógicos que ocupam 19,51% (8 disciplinas), os teóricos/metodológicos que ocupam 17,07% (7 disciplinas), enquanto os saberes complementares ocupam 7,32% (3 disciplinas) cada. Quanto a esta configuração da grade curricular, observa-se uma forte ênfase nos saberes específicos e teóricos/metodológicos que juntos ocupam um total de 73,17% (30 disciplinas), enquanto os saberes pedagógicos conforme já apontado se fazem presente com 19,51% (8 disciplinas). Esta discrepância entre estes conjuntos de saberes se explica por conta da realidade de uma grade fixa que examinamos neste trabalho de pesquisa, e também a presença de uma grade de disciplinas optativas. A UNIRIO oferece em sua grade fixa, conforme informação constante em seu ambiente virtual¹, os seguintes componentes no que se referem aos saberes pedagógicos: Psicologia e Educação, Dinâmica e Organização Escolar, Metodologia do Ensino de História, Seminário de Pesquisa em Ensino de História e Didática. No que se refere a sua grade de disciplinas optativas são oferecidas outras 11 disciplinas no bojo de saberes pedagógicos, ou seja, voltadas para a licenciatura, entre as quais, encontram-se a disciplina História da Educação e disciplinas similares a saber, História das Instituições Escolares e História das Ideias Educacionais. Neste sentido é interessante notarmos que a grade fixa deste curso de licenciatura oferece uma baixa quantidade de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, oportunizando um aprofundamento mais abrangente neste saber através das optativas, no entanto por serem optativas podem não ser escolhidas pelos alunos, pois há também a oferta de disciplinas optativas relacionadas aos saberes específicos e teóricos/metodológicos que podem ser objeto de escolha destes alunos em detrimento das outras de caráter pedagógico. Deste modo os saberes que não fazem parte do universo pedagógico ocupam 80,49% (33 disciplinas) desta grade curricular.

¹ Informações sobre as linhas curriculares da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO: <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/graduacao/linhas-curriculares>

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a sua grade curricular fixa possui 32 disciplinas conforme podemos observar na tabela a seguir.

Quadro 9 – Categoria de saberes: UFRJ

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 16 | 50,00% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 4 | 12,50% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 10 | 31,25% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 2 | 6,25% |
| TOTAL | 32 | |

Fonte: Adaptado pelo autor

Em sua matriz curricular metade das disciplinas estão inseridas no conjunto dos saberes específicos, 50% (16 disciplinas). Os saberes pedagógicos ocupam 31,25% (10 disciplinas), os saberes teóricos/metodológicos possuem 12,50% (4 disciplinas) e os saberes complementares possuem 6,25% (2 disciplinas). Em sua grade fixa encontramos a disciplina Educação Brasileira inserida no primeiro período do curso. A UFRJ possui uma grade extensa de disciplinas optativas conforme pode ser constatado em seu ementário². No que se refere às 9 disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, nas informações constantes em seu ementário, 8 possuem uma descrição sobre o conteúdo, no entanto sem a indicação da bibliografia recomendada, excetuando-se a esta regra a disciplina História do Ensino de História. Os demais conjuntos de saberes, possuem no ementário, além de uma descrição sobre o conteúdo da disciplina, uma indicação de bibliografia recomendada para que os alunos tomem conhecimento do percurso teórico e metodológico das mesmas. A soma das disciplinas que não fazem parte do universo pedagógico computa 68,75% (22 disciplinas) de sua grade curricular.

A Universidade Federal Fluminense – UFF em sua organização curricular fixa, estabelece um total de 32 disciplinas divididas conforme tabela a seguir.

Quadro 10 – Categoria de saberes: UFF

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 13 | 41,94% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 5 | 16,13% |

² Ementário da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ: <https://xn--histría-00a.ufrj.br/images/documentos/Licenciatura-em-Histria-ementas-e-bibliografias2.pdf>

| | | |
|------------------------|----|--------|
| SABERES PEDAGÓGICOS | 9 | 29,03% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 4 | 12,90% |
| TOTAL | 31 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Os saberes específicos ocupam 41,94% (13 disciplinas), os saberes pedagógicos ocupam 29,03% (9 disciplinas) e os saberes teóricos/metodológicos estão em 16,13% (5 disciplinas) da grade. Os saberes complementares estão em 12,90% (4 disciplinas) da grade. Conforme consta em sua grade curricular e em seu Projeto Político Pedagógico/Reforma Curricular, há ainda a oferta de 15 disciplinas divididas do seguinte modo: disciplina eletiva – 2 disciplinas; disciplina instrumental – 6 disciplinas; disciplina optativa – 7 disciplinas. Nesta grade curricular é informado que entre as disciplinas optativas, uma obrigatoriamente deverá ser relacionada aos saberes pedagógicos.

A partir da análise do ementário dos cursos de Licenciatura em História³ e de Licenciatura em Pedagogia⁴, pois as disciplinas referentes aos saberes pedagógicos em quase a sua totalidade não são oferecidas diretamente a partir do departamento de História, não há especificamente uma disciplina denominada História da Educação no Brasil, no entanto são oferecidas disciplinas correlatas, que tratam de modo geral ou transversal as temáticas que se constituem como elementos essenciais para compreensão e reflexão sobre o processo histórico que forjou a educação brasileira. São estas as disciplinas, Educação em História e História da Educação, História da Educação I e II, História Social da Formação Docente no Brasil, Política da Educação no Brasil, Organização da Educação no Brasil, Tópicos Especiais em História da Educação e Tópicos Especiais em Organização da Educação no Brasil. É interessante notarmos que destas 8 disciplinas apenas uma, a saber, Organização da Educação no Brasil, faz parte da grade fixa da matriz curricular e por fim, entre estas 8 disciplinas apenas uma, a saber, Educação em História e História da Educação fazem parte do Departamento de História.

³ Ementário do curso de Licenciatura em História: <http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/07/ementario.pdf>

⁴ Ementário do curso de Licenciatura em Pedagogia: <http://iear.uff.br/wp-content/uploads/sites/232/2021/04/PPC-CURSO-DE-PEDAGOGIA-2021-32.08.003-v.3.pdf>

As demais disciplinas estão divididas em dois departamentos que tratam de questões relacionadas aos saberes pedagógicos, o Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE), com a disciplina, Organização da Educação no Brasil e as outras 6 disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Fundamentos Pedagógicos (SFP). Por fim, nesta grade curricular, os saberes que não fazem parte do universo pedagógico ocupam 70,97% (22 disciplinas).

No caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a qual tomaremos como referência o seu campus em Nova Iguaçu, temos a sua estrutura curricular disponibilizada do seguinte modo.

Quadro 11 – Categoria de saberes: UFRRJ

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 14 | 31,82% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 6 | 13,64% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 18 | 40,91% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 6 | 13,64% |
| TOTAL | 44 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que a proposta curricular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro possui uma significativa ênfase nos saberes pedagógicos, pois estes saberes superam os saberes específicos, na grade curricular com 40,91% (18 disciplinas). Em seguida estão os saberes específicos 31,82% (14 disciplinas), os saberes complementares com 13,64% (6 disciplinas) e os saberes teóricos/metodológicos com 13,64% (6 disciplinas). As disciplinas que não fazem parte do conjunto de saberes pedagógicos ocupam 59,09% (26 disciplinas). Há ainda em sua grade curricular fixa a indicação de 8 disciplinas optativas a serem realizadas no decorrer do curso. Em sua grade fixa não há oferta da disciplina História da Educação no Brasil. Quanto à lista de disciplinas optativas também não há oferta da disciplina História da Educação no Brasil, como também disciplinas correlatas a esta temática. Esta é a única grade curricular entre as Instituições de Ensino Superior pesquisadas neste trabalho acadêmico em que as disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos superam em presença as disciplinas relacionadas aos saberes específicos.

A última universidade objeto de nossas análises curriculares é a Universidade Veiga de Almeida – UVA, que apresenta a estrutura curricular conforme o quadro abaixo.

Quadro 12 – Categoria de saberes: UVA

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| SABERES ESPECÍFICOS | 13 | 34,21% |
| SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 6 | 15,79% |
| SABERES PEDAGÓGICOS | 12 | 31,58% |
| SABERES COMPLEMENTARES | 7 | 18,42% |
| TOTAL | 38 | |

Fonte: Elaborado pelo autor

A UVA tem 38 disciplinas distribuídas do seguinte modo: saberes específicos possuem 34,21% (13 disciplinas), os saberes pedagógicos ocupam 31,58% (12 disciplinas), os saberes teóricos/metodológicos dispõem de 15,79% (6 disciplinas), e os saberes complementares têm 18,42% (7 disciplinas). As disciplinas que não fazem parte do conjunto de componentes curriculares relacionados aos saberes pedagógicos ocupam 68,42% (26 disciplinas). A UVA não oferece a disciplina História da Educação no Brasil, como também as suas correlatas, em sua grade fixa e optativa.

Ao analisarmos as grades curriculares fixas dos cursos de Licenciatura em História das Instituições de Ensino Superior escolhidas nesta pesquisa, apresentamos o quantitativo de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, configurando-se o seguinte perfil curricular, conforme o quadro abaixo.

Quadro 13 – Saberes Pedagógicos

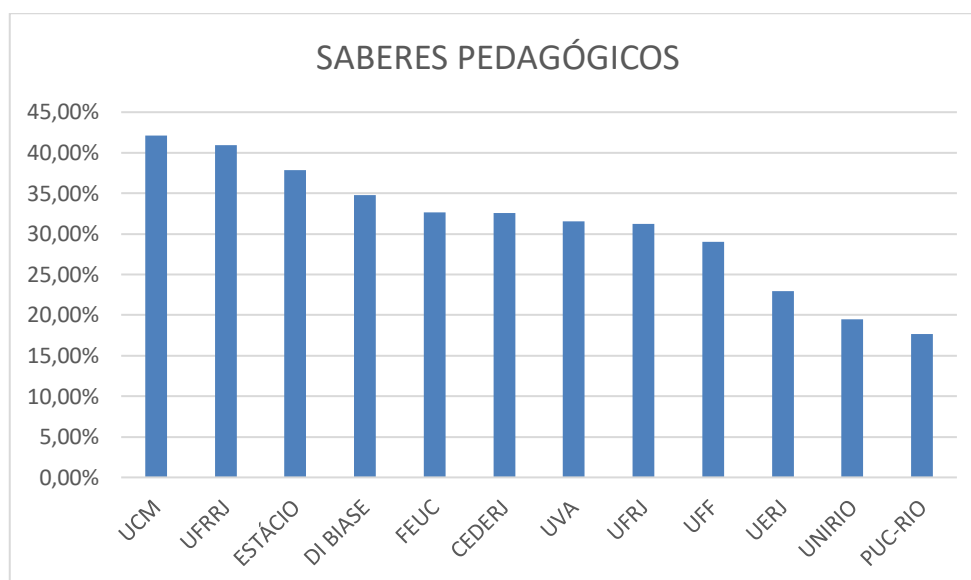
| | |
|---|--------|
| Universidade Cândido Mendes | 42,11% |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | 40,91% |
| Estácio de Sá | 37,84% |
| Centro Universitário Geraldo Di Biase | 34,78% |
| Fundação Educacional Unificada Campograndense | 32,69% |
| Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro | 32,56% |
| Universidade Veiga de Almeida | 31,58% |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | 31,25% |
| Universidade Federal Fluminense | 29,03% |
| Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 22,92% |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | 19,51% |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 17,65% |

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se neste quadro que não há uma uniformidade no que diz respeito a oferta das disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos no que se refere à presença destes na grade fixa. Em média as Instituições de Ensino Superior relacionadas nesta pesquisa dispõem em suas grades curriculares 31,06% de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, ou seja, uma média de 12,58 disciplinas. A Universidade Candido Mendes é a que apresenta o maior número de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, dispondo de 42,11% de sua grade o que equivale a 16 disciplinas. Em seguida temos a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que dispõe de 40,91%, o que equivale a 18 disciplinas. Apesar da UFRRJ possuir um número maior de disciplinas, na proporcionalidade a sua porcentagem é menor, uma vez que ela oferece um número maior de disciplinas em sua proposta de percurso formativo. As Instituições de Ensino Superior que apresentam os menores quantitativos em relação as demais são: CEDERJ com 27,45% o que equivale a 14 disciplinas; a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro com 20%, o que equivale a 8 disciplinas; a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com 17,65%, o que equivale a 6 disciplinas.

Para contribuir com a visualização dos resultados obtidos neste trabalho acadêmico, segue gráfico com a disposição das Instituições de Ensino Superior no que se refere à oferta, em grade curricular fixa, de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos em porcentagem.

Gráfico 1 – Saberes Pedagógicos



Fonte: Elaborado pelo autor

Apresentamos no próximo quadro e em seguida no gráfico, a quantidade de disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos, sem considerar a proporcionalidade, referente ao conjunto de disciplinas ofertadas no percurso formativo de cada Instituição de Ensino Superior.

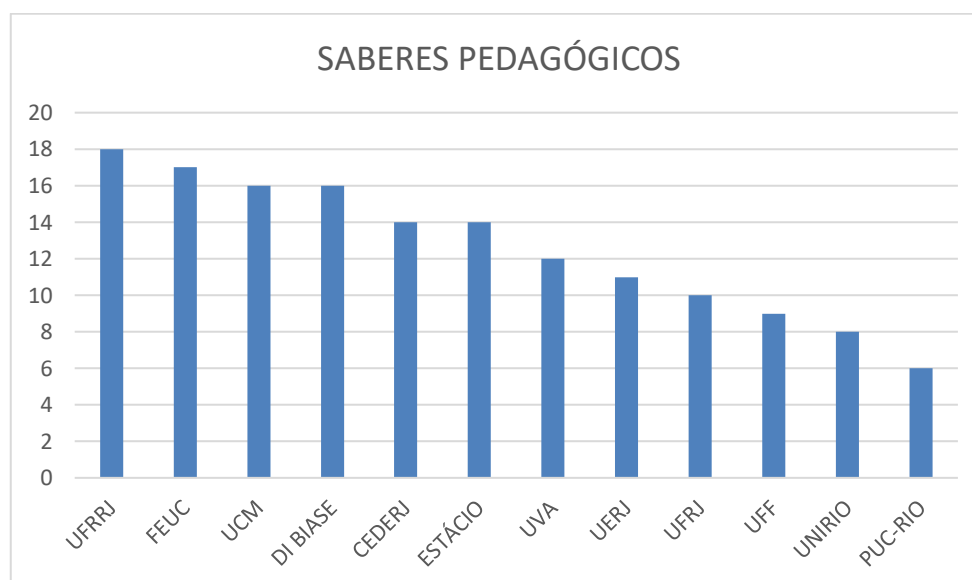
Quadro 14 – Saberes Pedagógicos por Disciplina

| | |
|----------|----|
| UFRRJ | 18 |
| FEUC | 17 |
| UCM | 16 |
| DI BIASE | 16 |
| CEDERJ | 14 |
| ESTÁCIO | 14 |
| UVA | 12 |
| UERJ | 11 |
| UFRJ | 10 |
| UFF | 9 |
| UNIRIO | 8 |
| PUC-RIO | 6 |

Fonte: Elaborado pelo autor

Em seguida temos o gráfico:

Gráfico 2 – Saberes Pedagógicos por Disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor

Em termos de quantidade de disciplinas ofertadas na grade curricular fixa a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro se destaca oferecendo 18 disciplinas, seguida da Fundação Educacional Unificada Campograndence com 17 disciplinas e a Universidade Candido Mendes e o Centro Universitário Geraldo Di Biase, cada uma das instituições, com 16 disciplinas. Quanto às que oferecem o menor quantitativo de disciplinas de caráter pedagógico observa-se uma diferença em relação a análise que considera a proporcionalidade, a saber temos as seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal Fluminense com 9 disciplinas, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro com 8 disciplinas e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com 6 disciplinas.

Além da análise referente a presença dos saberes pedagógicos, buscou-se verificar nas grades curriculares das Universidades pesquisadas neste trabalho acadêmico a presença da disciplina História da Educação no Brasil, objeto de reflexão nesta pesquisa no que se refere à formação do professor de História.

No quadro a seguir é possível verificar as ocorrências das disciplinas História da Educação no Brasil, as suas variantes quanto à denominação e suas correlatas.

Quadro 15 – Ocorrência das Disciplinas História da Educação no Brasil e suas Correlatas

| DISCIPLINA | OCORRÊNCIA | INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR |
|--|------------|---------------------------------|
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | 4 | ESTÁCIO; UNIRIO (Op); UFF (Op). |
| EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 2 | FEUC; UFRJ. |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 1 | UCM. |
| HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE | 1 | UERJ (Op). |
| HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO | 1 | UERJ (Op). |
| HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES | 1 | UNIRIO (Op). |
| HISTÓRIA DAS IDEIAS EDUCACIONAIS | 1 | UNIRIO (Op); |
| ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | 1 | UFF. |
| EDUCAÇÃO EM HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | 1 | UFF (Op). |
| TÓPICOS ESPECIAIS EM ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | 1 | UFF (Op). |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | 0 | NENHUMA |

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme é possível observar neste quadro, nenhuma Instituição de Ensino Superior oferece a disciplina História da Educação no Brasil, no caso, com esta exata denominação. No entanto com outras denominações objetivando tratar dos aspectos históricos da educação brasileira, temos as seguintes disciplinas:

a) educação brasileira, em sua grade fixa somente é oferecida pela FEUC e a UFRJ;

b) com a denominação História da Educação Brasileira somente a UCM dispõe em sua grade fixa.

Foram analisadas as grades curriculares de 12 Instituições de Ensino Superior, as quais em sua grade fixa apenas 4 oferecem a disciplina com denominação direta quanto ao objeto de estudo, outras 6 oferecem a disciplina com denominação composta e substitutiva em sua grade fixa. (BORGES; GATTI JUNIOR, 2010) Se forem contabilizadas as ofertas da disciplina de modo optativo, chegam-se a 8 Instituições de Ensino Superior.

Quadro 16 – Disciplina História da Educação no Brasil

| IES | DICIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | OCORRÊNCIAS |
|-----------------|---|-------------|
| CEDERJ | | 0 |
| DI BIASE | | 0 |
| ESTÁCIO | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | 1 |
| FEUC | EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 1 |
| PUC-RIO | | 0 |
| UCM | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 1 |
| UERJ | HISTÓRIA DA PROFISÃO DOCENTE (OP.); HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO (OP.) | 2 |
| UFF | ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL; HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I (OP.); HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II (OP.); EDUCAÇÃO EM HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (OP.); TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (OP.). | 5 |
| UFRJ | EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 1 |
| UFRRJ | | 0 |
| UNIRIO | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (OP.); HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES (OP.); HISTÓRIA DAS IDEIAS EDUCACIONAIS (OP.); | 3 |
| UVA | | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor

As Instituições de Ensino Superior que não oferecem disciplinas que tratam dos aspectos relacionados a História da Educação no Brasil são: CEDERJ, Centro Universitário Geraldo Di Biase, PUC-RIO, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e UVA. Na pesquisa, observa-se ainda uma diversidade nas denominações das poucas disciplinas que abordam temáticas relacionadas ao processo histórico de constituição da educação brasileira.

Observa-se que utilizando, portanto, esta denominação da disciplina, entende-se que, não somente, mas também, a denominação de uma disciplina indica em si os objetivos, a abrangência, o tempo e o espaço em que os temas são tratados. No que se refere à denominação das disciplinas, Borges e Gatti Júnior (2010, p. 27) nos oferece uma importante contribuição.

A denominação da disciplina diz respeito não apenas a sua descrição ou simples identificação mesmo compondo um grupo diversificado de disciplinas

de um currículo, essa seja uma função necessária. Para além do valor distintivo, o nome que o componente curricular apresenta pode contribuir para revelar o lugar, o tempo, o saber e o método de um conhecimento na forma de ensino.

Nos cursos de licenciatura a disciplina História da Educação perde cada vez mais espaço, ainda que as pesquisas sobre este tema experimentem um aumento significativo. Deste modo é possível inferir que o conhecimento sobre a História da Educação no Brasil desenvolvido nos trabalhos de pesquisa não tem chegado aos cursos de graduação, muito pelo contrário, estes cursos cada vez menos enfatizam esta temática, conforme observamos nas grades curriculares pesquisadas neste trabalho e conforme nos aponta sobre esta questão Nunes (2003, p. 135,136).

Na discussão das reformulações curriculares, a história da educação, com exceção de algumas poucas instituições, tem perdido espaço para outras disciplinas, cujos professores asseguram trabalhar seus temas a partir de uma perspectiva histórica, como se isso suprisse as necessidades do aluno na construção do raciocínio histórico. Essa disputa, que resulta em perda de espaço da história da educação dentro dos currículos, revela a existência de um sentimento difuso de que essa disciplina está muito distante do que os educadores estão fazendo e experimentando no presente. Essa necessidade, pensam alguns, seria mais prontamente atendida por disciplinas voltadas para questões relativas ao planejamento educacional ou políticas públicas de educação, por exemplo. Apesar de toda crítica às marcas disciplinares, elas continuam fortes e não temos conseguido convencer nossos colegas, muito menos os alunos, da importância da história da educação.

A ênfase nesta pesquisa em relação à denominação História da Educação no Brasil, se justifica no propósito de compreender a importância do entendimento quanto ao processo de construção da educação no Brasil especificamente, pois o docente de História, a princípio em sua atuação, haverá de cotidianamente se deparar com desafios singulares, próprios de um ambiente escolar e de uma cultura escolar que foi forjada neste processo histórico brasileiro e não em outro.

Como observado nesta pesquisa, a disponibilidade de disciplinas que abordem a educação em perspectiva histórica é mínima, insuficiente para a formação de um conjunto de professores que tenham acesso a esse tipo de informação e sejam conscientes deste processo histórico.

Quanto ao intercâmbio entre os resultados da pesquisa e a atualidade do ensino, Saviani (2001, p. 2) assinala que a transferência dos novos conhecimentos em História da Educação tem sido pouco significativa, bem como há indicações de desconhecimento por parte dos alunos tanto da história de modo geral, quanto da história de nossos pensadores e pedagogos particularmente. (BORGES e GATTI JÚNIOR, 2010, p. 32)

Sobre esta questão referente à denominação da disciplina, ao se referirem ao uso de História da Educação no Brasil ou História da Educação Geral e do Brasil, Borges e Gatti Júnior (2010, p. 27) fazem a seguinte afirmação.

[...] Sob essa denominação. A disciplina assume a organização espacial como referência, ou seja a disciplina é oferecida de acordo com o lugar que a História da educação toma como conteúdo. Assim, ao tratar da história da educação no Brasil, a disciplina corresponderá denominativamente a este conteúdo. Nessa definição, a disciplina História da Educação, é por vezes, precedida por complementos que expressam também, a intencionalidade de se contemplar a história da educação local, como por exemplo, História da educação na Amazônia ou a História da educação Piauiense.

Quanto à presença da disciplina História da Educação no Brasil, com esta denominação, nas Universidades pesquisadas neste trabalho de pesquisa, o mais próximo encontrado foi a denominação História da Educação Brasileira no curso de Licenciatura em História da Universidade Candido Mendes.

Em oito Instituições de Ensino Superior que fizeram parte deste trabalho de pesquisa, encontram-se disciplinas que objetivam em alguma medida uma análise crítica e reflexiva sobre o processo histórico de formação da educação no Brasil usando denominações distintas, dividindo muitas vezes as suas propostas com outras áreas do conhecimento como por exemplo a Filosofia e a Sociologia.

A maioria dos currículos do curso de licenciatura de História das universidades pesquisadas atende em alguma medida ao que se espera da formação de um profissional da área, no entanto, observa-se que são privilegiados os saberes específicos, assim entende-se que parte destas instituições poderiam reforçar os aspectos que envolvem os saberes pedagógicos que são essenciais à formação docente. É esperado que em relação aos saberes pedagógicos, encontrá-los de forma significativa nas matrizes curriculares em cursos que objetivam formar e preparar professores.

É interessante notarmos como os saberes pedagógicos, especialmente no que se refere aos cursos de Pedagogia, em perspectiva histórica, enfrentaram, e talvez ainda enfrentam, questionamentos em relação a sua relevância e identidade como saberes essenciais para a formação de professores. Passamos agora neste trabalho acadêmico à reflexão sobre a identidade dos saberes pedagógicos em perspectiva histórica, tomando como referência os cursos de Pedagogia para em seguida articularmos a presença destes saberes nos cursos de licenciatura em História. O nosso objetivo é avaliarmos em alguma medida em que lugar estão os saberes pedagógicos no contexto brasileiro na atualidade.

O primeiro curso de Pedagogia no Brasil, foi criado em 1939 e tinha caráter técnico, voltado para a formação burocrática, visando a administração pública no âmbito educacional como técnicos. No entanto, ao fim deste curso de três anos, era possível ingressar na seção especial de Didática, estudar mais um ano, e assim receber graduação de licenciado em Pedagogia e atuar como docente nas escolas normais. A pedagogia nasce em termos de uma perspectiva curricular que não oportuniza a articulação de saberes teóricos com os saberes práticos e pedagógicos.

Quanto a esta questão, a partir da reformulação do ensino formal, com o implemento da Lei Orgânica do Ensino Normal, através do decreto lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, nos aponta Rodrigues (2017, p. 54):

As contradições sobre o projeto de formação de professores era perceptível. Por exemplo, na formação do professor secundário, a demonstração e a prática de ensino não estavam incluídas nas disciplinas de preparo pedagógico; assim o aluno realizaria três anos de estudos especializados e um ano de estudos metodológicos-pedagógicos, sem, contudo, ter a possibilidade de vivenciar a prática.

Ainda sobre esta questão, Rodrigues nos esclarece (2017, p. 55).

Em relação aos cursos normais, que preparavam o professor primário, a vivência e a experimentação foram lembradas pela Lei Orgânica do Curso Normal, que no artigo 47 determinava que “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino” (BRASIL, 1946). No entanto, a partir da análise das disciplinas destacadas pela lei podemos inferir que a obrigatoriedade de escolas anexas não significou que a prática de ensino seria a base da formação de professores. O currículo do primeiro ano era composto por disciplinas gerais, sem o caráter profissional e somente no último ano constava a disciplina Prática de Ensino.

No ano de 1962 é estabelecido um novo formato em que o curso de Pedagogia passa a simultaneamente abarcar o bacharelado e a licenciatura, visando deste modo a formação técnica e a formação docente. Observa-se que a desarticulação entre o teórico (técnico) e o pedagógico (formação docente) se manteve por 23 anos.

A partir de 1969 uma nova mudança ocorre no que tange à formação docente. Neste momento histórico em razão das mudanças implementadas em face ao governo militar instalado, o curso passa a ter um currículo caracterizado pela fragmentação no que se refere a formação, além de possuir tendências de caráter tecnicista, conforme próprio do período no que se refere a outras profissões, não dando conta deste modo as necessidades da escola, constituindo-se de forma precarizada. (ARAÚJO, MEDEIROS, SANTOS, 2021).

Visando opor-se a estas tratativas, no fim da década de setenta e no início da década de oitenta, professores e instituições de ensino superior formam um movimento que propõe uma formação de caráter abrangente, visando deste modo não somente a formação docente, mas a formação do educador. O objetivo desta iniciativa, constituía-se também na tentativa de estabelecer uma identidade nos cursos de licenciatura como ainda na graduação em Pedagogia, opondo-se deste modo à histórica relativização dos saberes pedagógicos como saberes das ciências educativas. (ARAÚJO, MEDEIROS, SANTOS, 2021).

A partir da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ocorre a superação da fragmentação curricular na formação docente. Esta nova lei admite que a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental pudesse ocorrer em instituições de ensino superior, não excluindo a possibilidade da formação mínima no ensino médio.

Para Araújo, Medeiros e Santos (2021, p. 574,575) a LDB de 1996, resultou um ano depois, no seu impacto no curso de Pedagogia, em um processo que desembocou no implemento das Diretrizes Curriculares Nacionais conforme explicam.

Entendemos que esse acontecimento implicou de tal maneira no Curso de Pedagogia que, em 1997, um ano após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, houve o encaminhamento, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de forma geral, como também das diretrizes curriculares específicas para cada licenciatura. Enquanto nos demais cursos existiu, com frequência, a publicação dessas normativas –

para as Licenciaturas em Ciências Biológicas, por exemplo, Matemática, Letras, entre outras –, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, somente em 2006 tivemos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Licenciatura em Pedagogia (CRUZ, 2008).

Neste processo histórico a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, Licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, chega-se próximo de uma identidade a ser conferida ao curso de Pedagogia, caracterizada agora não somente pela atuação em sala de aula, mas em todos os espaços que demandam conhecimentos de natureza pedagógica.

A questão da identidade do curso de Pedagogia foi uma característica marcante no processo histórico de constituição da educação brasileira conforme nos aponta Rodrigues (2017, p. 53).

[...] autores como Silva (2006) e Saviani (2007) destacaram outras questões inerentes a esse projeto de formação do magistério adotado no Brasil. Para eles, o curso de Pedagogia teve desde sua gênese um problema que ainda se faz presente na atualidade: a questão da identidade. Como nos explica Silva (2006), a história do curso de Pedagogia no Brasil é a “história da questão da sua identidade”. A autora deixa claro que ao se referir à identidade do curso está se tratando “das constantes interrogações e questionamentos [...] quanto a pertinência das funções que lhe foram atribuídas, bem como a referente aos conflitos surgidos quando das tentativas de reequacionamento de suas funções”.

No processo de reforma do Ensino Superior, na década de sessenta, a relativização do curso de Pedagogia estava presente. Ainda que teoricamente o objetivo era a formulação de um novo projeto visando a formação de professores em face de um contexto educacional caracterizado pela rápida mudança, o que desembocou na criação da Faculdade de Educação seguida ainda pela organização do III Seminário sobre Assuntos Universitários, onde um dos temas envolvia a reflexão, análise e proposta do implemento e efetivação da Faculdade de Educação. É possível observar, o universo cultural e semântico no que tange à educação, presente nas ideias e propostas dos principais atores envolvidos nesta questão, no caso especialmente os representantes do Conselho Federal de Educação.

Para eles, a educação, não poderia ser considerada uma ciência porque não existia um campo disciplinar próprio, utilizando-se de disciplinas de outros cursos, e as incertezas e falta de identidade da educação e,

consequentemente, do curso de Pedagogia provinham dessas questões. (RODRIGUES, 2017, p. 63)

O elemento de interdisciplinaridade relacionado aos estudos pedagógicos são percebidos como evidência de esvaziamento da própria ciência da educação, como se fosse possível quando se trata de ciências humanas um saber puro e isolado, sem relações com os saberes correlatos, a fim de interpretar os fenômenos complexos próprios do indivíduos e das interações humanas. Esta perspectiva por fim aponta para um problema de caráter estrutural que se apresenta como ausência de identidade.

Esta questão é tratada conforme nos mostra Rodrigues (apud DOCUMENTA, 1968, p. 83) nas discussões que visavam a organização da Faculdade da Educação, como ainda o seu currículo e sua dinâmica institucional.

[...] da própria natureza do estudo da educação. No rigor dos termos não existe uma ciência da educação, mas ciência que se ocupam dos diversos aspectos do fato educativo. O que tradicionalmente se denomina Pedagogia Geral ou Sistemática é, na realidade, uma utilização de elementos provenientes da filosofia e das ciências humanas no sentido da educação.

Rodrigues (2017, p. 63) sintetiza o “espírito do tempo” em face do universo pedagógico, que permeava os debates em questão.

Com base em preceitos norte-americanos, chegou-se a conclusão que não existia uma ciência da educação e sim o estudo científico da educação a partir de disciplinas de outros cursos. Ou, seja, a educação não existia por si só, sendo, portanto, um conjunto de disciplinas “emprestadas”.

Por fim, nas palavras de Newton Sucupira, conselheiro (CFE) e relator do seminário já aqui citado, nos oferece, de forma explícita e deliberada, ciência das convicções que permeavam as reflexões sobre a Pedagogia.

No Estados Unidos o termo Pedagogia foi abandonado empregando-se o termo educação para designar ao mesmo tempo a realidade educativa e sua teoria [...]. Realmente discutia-se nos Estados Unidos sobre o caráter científico da educação para negar-lhe o status de disciplina científica própria

[...]. Sem entrarmos em maiores discussões epistemológicas sobre a natureza da disciplina pedagógica, o fato é que se não existe uma ciência da educação, existe o estudo científico da educação. (RODRIGUES, 2017, p. 63 apud DOCUMENTA, 1968, p. 83)

Como é possível observar a desqualificação das disciplinas pedagógicas como também do próprio curso de Pedagogia possui um caráter histórico, permeando em vários momentos da História da Educação no Brasil, sendo ainda hoje um elemento presente em vários aspectos. Na maioria das vezes não se manifesta de modo explícito e deliberado, mas se faz presente nas estruturas e tratativas dispensadas, inclusive no que se refere às políticas públicas, o que se caracteriza com aquilo que temos apontado neste trabalho como precarização.

Neste capítulo buscou-se demonstrar como que a Educação, entendida aqui em seu aspecto estrutural e estruturante, em uma perspectiva histórica, forjou-se a partir de vários elementos caracterizados pela precariedade; a presença dos saberes pedagógicos nos cursos de licenciatura em História, observando como a formação do professor de História se desenvolve em percursos que a depender haverá de privilegiar ou não estes saberes; ainda, neste sentido, a presença sobre a História da Educação no Brasil nestes percursos formativos; por fim, uma reflexão, em perspectiva histórica, de como os saberes pedagógicos foram compreendidos, na formação de professores no contexto brasileiro. Estas trilhas traçadas neste trabalho de pesquisa, visam refletir, no que considera mais importante, a respeito do lugar da educação no Brasil na contemporaneidade em seus vários aspectos.

As incertezas, indefinições e contradições que identificamos nos mais diversos sentidos da cultura educacional brasileira, como por exemplo, no que se refere à formação docente ou quanto as tratativas dadas pelo estado brasileiro a nível de políticas públicas para a educação, se estabelecem como elemento de continuidade, que se refletem e influenciam as dinâmicas nos espaços escolares no tempo presente. Estas características marcaram a constituição da educação brasileira.

Como a educação brasileira nunca experimentou plenamente uma centralidade em suas tratativas, ela foi constituída historicamente e culturalmente com a marca da precariedade.

BREVES CONSIDERAÇÕES...

Neste trabalho de pesquisa não é nosso objetivo oferecer respostas finais sobre o lugar dos saberes pedagógicos no contexto da educação brasileira, como também apresentar conclusões sobre a presença e o papel da História da Educação no Brasil nos cursos formativos de professores de História. Estas questões, em face da sua abrangência e complexidade, exigem outras pesquisas, debates e reflexões, visando dar conta da realidade que envolve a formação de professores no contexto brasileiro. Assim, não estamos concluindo, mas sim apresentando uma questão para o debate, que consiste em refletir sobre o lugar ocupado pelos saberes pedagógicos, especialmente nos cursos de licenciatura em História. E ainda, consideramos importante em face desta questão, pensar sobre a importância da História da Educação no Brasil, principalmente nos cursos de licenciatura, em especial no de História.

Deste modo entendemos que as precariedades existentes na educação brasileira, possuem uma historicidade que reputamos como importante que sejam conhecidas pelos docentes, visando a problematização, desnaturalização de olhares e propiciação de subsídios que auxiliem ainda mais os professores quanto aos enfrentamentos destas precariedades que fazem parte de sua rotina, em seu labor educativo. Neste sentido é possível que este conhecimento contribua ainda mais ao professor, quanto à superação de processos de idealização do passado, na ampliação de sua consciência histórica e o favorecimento da mobilização de seus saberes docentes, visando a construção de espaços de ensino e aprendizagem.

É preciso que superemos a tendência de nos afirmarmos em nossos contextos em uma espécie de “presente contínuo”, como se não existisse o passado, e para isto é necessário o trabalho do historiador, visando trazer à lembrança, apresentar à memória, traduzir e compartilhar os fenômenos, com objetivo de ajudar a que visualizem a historicidade dos eventos que se manifestam no presente (HOBSBAWM, 1995).

Buscamos neste sentido demonstrar que este conhecimento, referente à história da educação no Brasil, através de uma pluralidade de leituras, pesquisas e reflexões, amparadas nesta memória transformada e traduzida em História, favorece a um debate amplo e sério sobre as diversas precariedades presentes na escola brasileira. Não só a identificação dos problemas, mas também, a possibilidade de

novas propostas articuladas a nossa realidade e contexto, que demonstram-se desejáveis a partir deste estudo.

Entendemos que o professor que toma consciência deste processo histórico, que forjou a educação brasileira, tende a fazer do seu espaço de ensino e aprendizagem o melhor proveito possível, tornando em um espaço de educação libertadora.

Para alcançarmos a nossa proposta de contribuirmos com este debate, percebemos a necessidade de refletirmos sobre a História da formação docente, incluindo nesta reflexão, a formação do professor de História. Como recorte temporal iniciamos com a década de 30 por se caracterizar em um período de profundas e significativas transformações que alcançaram a educação brasileira. É a partir deste período que se inicia uma série de debates, que além de envolverem aspectos gerais da educação, tratavam de modo bastante específico sobre as questões relacionadas à formação docente.

No decorrer da pesquisa, logo nos deparamos com uma série de movimentos que se caracterizavam pela relativização e secundarização dos saberes pedagógicos na educação brasileira, sobretudo, no que se refere à formação de professores. A título de exemplo, podemos citar a escola normal, como instituição à época, formadora de docentes enfrentou uma série de oposições que a desqualificavam, tanto no que se refere ao seu modelo quanto a sua eficácia, sendo transformada em Institutos de Educação.

A própria Pedagogia sofria contestações que visavam relativizar o seu caráter científico, em um contexto sociocultural que valorizava os conhecimentos estribados no modelo de valorização dos conteúdos culturais-cognitivos em detrimento dos conhecimentos baseados no modelo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

O desmembramento das Faculdades Nacionais de Filosofia e a construção das Faculdades de Educação é um dos processos históricos que buscamos analisar, e que perpassaram através de uma série de disputas políticas e ideológicas, em que a educação como interesse da sociedade acabou-se escanteada. Neste processo ocorre a fragmentação da formação docente, uma vez que as disciplinas que faziam parte do processo formativo eram estudadas de modo separado e desarticulado. Foi ainda objeto de nossa análise e reflexão o III Seminário sobre Assuntos Universitários, que aconteceu em 1968, e que tratou sobre a constituição da faculdade de educação,

que fora criada para atender a carência concernente a formação de professores. (RODRIGUES, 2009; 2013; 2017).

Este seminário buscou organizar as questões mais importantes referentes ao funcionamento da Faculdade de Educação, no entanto o que foi produzido caracterizava-se por indefinições no que tange à organização dos conteúdos que seriam trabalhados, além da ausência de uma diretriz mínima que servisse de referência para o efetivo funcionamento em relação à formação de professores (RODRIGUES, 2009; 2013; 2017).

Neste contexto histórico mantinha-se ainda um modelo curricular consoante ao processo de fragmentação e desarticulação na formação de professor. Trata-se do modelo “3+1” em que os três primeiros anos estudava-se os conhecimentos específicos de um determinado curso visando o bacharelado e caso houvesse desejo de agregar a licenciatura estudava-se mais um ano o curso de Didática.

A partir da LDB de 1996 o que se observa são avanços e retrocessos na administração das políticas públicas para educação. Neste período destacamos os governos democráticos populares de Lula e Dilma que se caracterizaram pelo esforço em prover uma formação inicial e continuada de qualidade e acessível. No entanto na contramão das políticas de valorização da formação docente temos o governo Temer que além de não ter contribuído para o avanço destas políticas, implementou providências no sentido de limitá-las.

Foi objeto de estudo neste trabalho acadêmico os saberes docentes, utilizando-se como referenciais teóricos para esta temática Gauthier, Tardif, Saviani e Pimenta. As contribuições destes autores quanto às categorizações dos saberes docentes nos ajudaram na formulação das categorias criadas e aplicadas às grades curriculares das Instituições de Ensino Superior que foram selecionadas. Pensar os saberes docentes é importante para refletirmos sobre a identidade e o papel do professor, além de considerarmos as possibilidades de mobilização destes saberes na prática docente. Neste sentido, os autores que foram trabalhados, nos ajudaram a refletir sobre o papel do professor, como também sobre as categorias que poderiam ser utilizadas para pensarmos a presença das disciplinas que fazem parte do universo pedagógico, nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História.

Na última parte deste trabalho acadêmico, apresentamos as grades curriculares das principais universidades do Estado do Rio de Janeiro visando verificarmos a presença das disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos e ainda a presença

da disciplina História da Educação no Brasil. O que observamos é que em geral os saberes pedagógicos ocupam em média 31,06% das grades curriculares, enquanto a disciplina História da Educação no Brasil não está em nenhuma das grades curriculares, no entanto as suas correlatas estão presentes, a saber as mais próximas: História da Educação Brasileira, na Universidade Candido Mendes; Educação Brasileira, na Fundação Educacional Unificada Campograndense e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Neste trabalho de pesquisa e reflexão foi possível identificar que a historicidade da educação brasileira cria um ambiente de contínua relativização da formação pedagógica, e assim, não é difícil compreendermos o fato de que as licenciaturas, como cursos que formam professores de um determinado campo do conhecimento, em geral, não possuem em sua grade curricular a disciplina História da Educação no Brasil, pois esta disciplina faz parte dos componentes relacionados aos saberes pedagógicos. Deste modo oferecemos reflexões que propiciem mais debates e outras pesquisas, visando pensarmos meios e modos de contribuirmos com a centralidade da educação brasileira e dos saberes pedagógicos, em nossa sociedade, visando assim a valorização da profissão, a formação docente e a construção efetiva de espaços de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: Alarcão, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBERTI, Verena. O lugar da História Oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In: _____ **Ouvir Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 13 – 31.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem a escrita e o ensino da história? In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; Ana Maria Monteiro (org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 21-39, 2012.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 21, n. esp., p. 281-298, jan./jun. 2013.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de Pedagogia no Brasil: uma análise sobre a sua história e identidade (1939-2019). **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v.29, p. 1-26, jan./dez., 2020.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BATISTA, Aldrei Jesus Galhardo. **O Ensino de História da Educação nos Cursos de Pedagogia**. Tese (doutorado em educação); Universidade Federal de São Carlos, São Carlo – SP, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Ensino de Humanidades – Estudos Avançados**. n. 32 (93), p. 127-149, mai./aug. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. In: **Revista Brasileira de História**. v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set.1992/ ago. 1993.

BORGES, Bruno Gonçalves; JUNIOR GATTI, Décio. Ensino de História da Educação na Formação de Professores no Brasil Atual. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, p. 24-48, dez./2010.

BORGES, Bruno Gonçalves; JUNIOR GATTI, Décio. Ensino de História da Educação na Formação de Professores no Brasil Atual. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, jul/2011.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL. **Lei n.º 11.090**, de 04 de abril de 1939.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituindo e instituinte. **RBPAE**, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago., 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas – SP: Papyrus, 2020.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro-RJ, v. 19, n. 2, abr./jun., p. 611-636, 2012.

FLACH, Simone de Fátima. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade**. Revista HISTEDBR, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papyrus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. Barueri, SP: Manole, 2009.

HOBBSAWM, E. **A Era dos extremos: O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abr. p. 121-142, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>

NÓVOA, António. História da educação: Percursos de uma disciplina. *In: Análise Psicológica*. v. XIV, n. 4, p. 417-434, 1996.

NÓVOA, António. Apresentação. *In*: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

NÓVOA, António. Apresentação: Por que a História da Educação? *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena câmara. **Memórias e memórias da educação no Brasil – Vol. I: Séculos XVI-XVII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 6. jul./dez. p. 115-157, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Fabiana de Moura Maia. **A reestruturação dos cursos de Pedagogia e Normal na Ditadura Militar (1964-1985): o caso da Faculdade Nacional de Filosofia e o do Instituto da Educação do Estado da Guanabara**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, Fabiana de Moura Maia. Os anos iniciais da Faculdade de Educação da UFRJ: A era da improvisação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, jan./jul., 2013.

RODRIGUES, Fabiana de Moura Maia. **Quem ensina ensinar? Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal – CFPEN (1966-1976): entre indefinições e incertezas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação e Política Educacional. *In*: **Histedbr on-line**, v. julho/2001, n. 3, p. 1-3, 2001.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. *In*: **Revista da Educação / PUC - Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação de professores de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez., 2019.

SILVA, Amanda Oech. A Importância do Ensino da História da Educação no curso de Pedagogia para a formação de Professores. In: **Educere**, XI Congresso Nacional de Educação; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Pontifícia Universidade Católica-PR, Curitiba, 2013, p. 22373-22381.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena câmara. **Memórias e memórias da educação no Brasil – Vol. I: Séculos XVI-XVII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III: Séculos XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIÑAO, Antonio. História das disciplinas escolares. **Revista Brasileira De História Da Educação**. n. 18, set./dez. 2008

ANEXO 1

| CEDERJ | |
|---|-----------------------------------|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| HISTÓRIA ANTIGA | HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA I | HISTÓRIA E DOCUMENTO |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA II | HISTÓRIA E FILOSOFIA |
| HISTÓRIA DA ÁFRICA | HISTÓRIA E SOCIOLOGIA |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA I | HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA II | METODOLOGIA DA PESQUISA HISTÓRICA |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA III | PATRIMÔNIO CULTURAL |
| HISTÓRIA DA REGIÃO | TEORIA DA HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DO BRASIL I | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I |
| HISTÓRIA DO BRASIL II | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II |
| HISTÓRIA DO BRASIL III | |
| HISTÓRIA DO BRASIL IV | |
| HISTÓRIA DO ORIENTE | |
| HISTÓRIA MEDIEVAL | |
| HISTÓRIA MODERNA I | |
| HISTÓRIA MODERNA II | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| SABERES PEDAGOGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| ESTÁGIO I | INFORMÁTICA INSTRUMENTAL |
| ESTÁGIO II | LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS |
| ESTÁGIO III | PORTUGUÊS INSTRUMENTAL |
| ESTÁGIO IV | |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I | |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II | |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO III | |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO IV | |
| METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA | |
| PRÁTICA DE ENSINO I | |
| PRÁTICA DE ENSINO II | |
| PRÁTICA DE ENSINO III | |
| SEM. DE PESQUISA DE ENSINO DE HISTÓRIA I | |
| SEM. DE PESQUISA DE ENSINO DE HISTÓRIA II | |
| | |

| CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE | |
|---|--|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| HISTÓRIA ANTIGA | INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA I | ARTE, CULTURA E PATRIMÔNIO |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA II | ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA |
| HISTÓRIA DA ÁFRICA | HISTORIOGRAFIA I |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA | HISTORIOGRAFIA II |
| HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA | METODOLOGIA DA PESQUISA HISTÓRICA |
| HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO I | MÉTODOS E TÉCNICAS DE ESTUDOS E PESQUISA |
| HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO II | ORIENTAÇÃO DE TCC |
| HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA I | TEORIA DA HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA II | |
| HISTÓRIA DO ORIENTE | |
| HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO | |
| HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE | |
| HISTÓRIA MEDIEVAL | |
| HISTÓRIA MODERNA I | |
| HISTÓRIA MODERNA II | |
| | |
| | |
| SABERES PEDAGÓGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| APRENDIZAGEM APLICADA À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | ATIVIDADES COMPLEMENTARES LIBRAS |
| APRENDIZAGEM APLICADA À EDUCAÇÃO DO MEIO AMBIENTE | PORTUGUÊS INSTRUMENTAL PROJETO DE EXTENÇÃO A COMUNIDADE |
| APRENDIZAGEM APLICADA À EDUCAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS | TÓPICOS ESPECIAIS |
| DIDÁTICA | |
| ESTÁGIO I | |
| ESTÁGIO II | |
| ESTÁGIO III | |
| ESTÁGIO IV | |
| FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO | |
| FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO | |
| LABORATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA I | |
| LABORATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II | |
| LABORATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA III | |
| LABORATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA IV | |
| LEGISLAÇÃO, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL | |
| METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA | |
| | |

| UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ | |
|---|---|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| HISTÓRIA ANTIGA OCIDENTAL | HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA |
| HISTÓRIA ANTIGA ORIENTAL | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA I | METODOLOGIA CIENTÍFICA |
| HISTÓRIA DA ÁFRICA / PRÉ-COLONIAL | TEORIA DA HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DA ÁFRICA DO SÉCULO XX | |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA I | |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA II | |
| HISTÓRIA DA IDADE MEDIA OCIDENTAL | |
| HISTÓRIA DA IDADE MEDIA ORIENTAL | |
| HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL | |
| HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL | |
| HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO | |
| HISTÓRIA MODERNA: FOR. SIST. INTERNACIONAL | |
| HISTÓRIA MODERNA: TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO | |
| | |
| | |
| | |
| SABERES PEDAGOGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO | FUNDAMENTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS |
| | LINGUA PORTUGUESA |
| CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA | PLANEJAMENTO DE CARREIRA E SUCESSO PROFISSIONAL |
| DIDÁTICA | TECNOLOGIAS EM NOVAS MÍDIAS |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL | TÓPICOS EM LIBRAS: SURDEZ E INCLUSÃO |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL | |
| ESTÁGIO I | |
| ESTÁGIO II | |
| FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO | |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR | |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | |
| PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO | |
| POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | |
| PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA | |
| PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM | |
| | |
| | |

| FEUC | |
|---|--|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| DINÂMICA URBANA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO | A NATUREZA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO |
| HISTÓRIA ANTIGA | CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS |
| HISTÓRIA DA ÁFRICA | ELABORAÇÃO DE PROJETOS |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA COLONIAL | HISTORIOGRAFIA DO BRASIL |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA INDEPENDENTE | MÍDIA E POLÍTICA |
| HISTÓRIA DO BRASIL APÓS 1930 | TEORIA E METODOLOGIA DA PESQUISA EM HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DO BRASIL APÓS 1964 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC |
| HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL | |
| HISTÓRIA DO BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA | |
| HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL | |
| HISTÓRIA DO ENSINO DE IGREJA | |
| HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA | |
| HISTÓRIA GERAL: A AFIRMAÇÃO DO LIBERALISMO | |
| HISTÓRIA GERAL: ANTIGO REGIME | |
| HISTÓRIA GERAL: AS REVOLUÇÕES BURGUESAS | |
| HISTÓRIA GERAL: MUNDO APÓS A PRIMEIRA GUERRA | |
| HISTÓRIA MEDIEVAL | |
| HISTÓRIA SOCIAL DA ARTE | |
| TÓPICOS ESPECIAIS: CONFLITOS CONTEMPORÂNEOS | |
| | |
| SABERES PEDAGÓGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS |
| DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA | COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA |
| DIDÁTICA GERAL | ÉTICA E CIDADANIA |
| EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA | FILOSOFIA |
| EDUCAÇÃO BRASILEIRA | INGLÊS INSTRUMENTAL |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | LIBRAS |
| EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE | MÉTODOS E TÉCNICAS DE ESTUDOS |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA | OFICINA E PRODUÇÃO DE TEXTOS |
| EDUCAÇÃO QUILOMUNICIPAIS E INDÍGENA | SOCIOLOGIA DO TRABALHO |
| EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE | |
| ESCOLA E CURRÍCULO | |
| ESTÁGIO I | |
| ESTÁGIO II | |
| FUND. HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO | |
| MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO | |
| PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | |
| SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO | |
| | |
| | |

| UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES | |
|---|---|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| HISTÓRIA ANTIGA | HISTÓRIA E GÊNERO |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA I (SÉC. XVIII-XIX) | INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA II (SÉC. XX E XXI) | METODOLOGIA CIENT. E PESQUISA EM HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA I (PRÉ-COLOMBIANA) | PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA II (COLONIA E EMANCIPAÇÃO) | TEORIA POLÍTICA MODERNA |
| HISTÓRIA DO BRASIL I (COLÔNIA) | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO |
| HISTÓRIA DO BRASIL II (IMPÉRIO) | |
| HISTÓRIA DO BRASIL III (REPÚBLICA) | |
| HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO | |
| HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA | |
| HISTÓRIA MEDIEVAL | |
| HISTÓRIA MODERNA | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| SABERES PEDAGÓGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO | COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E EXPRESSÃO |
| DIDÁTICA | CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO |
| EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS | FILOSOFIA E ÉTICA |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA | LIBRAS |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO I | |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO II | |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO III | |
| ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA INST. ESCOLAR | |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | |
| LABORATÓRIO DE ENSINO EM HISTÓRIA | |
| POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO | |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA I | |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA II | |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA III | |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA IV (DESENVOLVIMENTO PESSOAL E GERENCIAMENTO DE CARREIRA) | |
| PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO | |
| | |
| | |

| UERJ | |
|--|---------------------------------------|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| HISTÓRIA ANTIGA OCIDENTAL | ARQUIVÍSTICA I |
| HISTÓRIA ANTIGA ORIENTAL | HISTORIOGRAFIA I |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA I | HISTORIOGRAFIA II |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA II | INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA HISTÓRIA I |
| HISTÓRIA CONTEMPORANEA III | INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA HISTÓRIA II |
| HISTÓRIA DA AFRICA | LABORATÓRIO DE HISTÓRIA I |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA I | LABORATÓRIO DE HISTÓRIA II |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA II | LABORATÓRIO DE HISTÓRIA III |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA III | MONOGRAFIA |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA IV | PALEOGRAFIA I |
| HISTÓRIA DA IDADE MEDIA I | PESQUISA HISTÓRICA |
| HISTÓRIA DA IDADE MEDIA II | TEORIA DA HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DO BRASIL I | |
| HISTÓRIA DO BRASIL II | |
| HISTÓRIA DO BRASIL III | |
| HISTÓRIA DO BRASIL IV | |
| HISTÓRIA DO BRASIL V | |
| HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO | |
| HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO COLONIAL | |
| HISTÓRIA IBÉRICA | |
| HISTÓRIA MODERNA I | |
| HISTÓRIA MODERNA II | |
| | |
| SABERES PEDAGÓGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| DIDÁTICA/ESTÁGIO | INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA I (Cap) | INTRODUÇÃO A FILOSOFIA I |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA II (Cap) | SOCIOLOGIA I |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA III (Cap) | |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO I | |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO II | |
| FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO | |
| POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO | |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA | |
| PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | |
| SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO | |
| | |
| | |
| | |

| UFRRJ | |
|--|--|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| HISTÓRIA ANTIGA | INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS |
| HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I | HISTÓRIA, DESIGUALDADES E DIFERENÇAS |
| HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II | PROJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA - TCC |
| HISTÓRIA DA ÁFRICA | TCC - BANCA DE DEFESA |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA I | TCC - VERSÃO PRELIMINAR |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA II | TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DA AMÉRICA III | |
| HISTÓRIA DO BRASIL I | |
| HISTÓRIA DO BRASIL II | |
| HISTÓRIA DO BRASIL III | |
| HISTÓRIA DO BRASIL IV | |
| HISTÓRIA MEDIEVAL I | |
| HISTÓRIA MEDIEVAL II | |
| HISTÓRIA MODERNA | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| SABERES PEDAGÓGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| DIDÁTICA | COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA |
| ENSINO DE HISTÓRIA I | |
| ENSINO DE HISTÓRIA II | FILOSOFIA E HISTÓRIA |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO I | INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO II | INTRODUÇÃO A CIÊNCIA POLÍTICA |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO III | INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV | LIBRAS |
| FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I | |
| MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA DE ENSINO DE HISTÓRIA | |
| NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO I | |
| NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO II | |
| NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO III | |
| NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO IV | |
| POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO I | |
| PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO | |
| SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I | |
| SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II | |
| SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO | |
| | |

| UVA | |
|---|---|
| SABERES ESPECÍFICOS | SABERES TEÓRICOS/METODOLÓGICOS |
| BRASIL COLONIAL | TEORIAS DA HISTÓRIA |
| BRASIL IMPERIAL | CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO |
| BRASIL REPÚBLICA | HISTORIOGRAFIA GERAL E BRASILEIRA |
| EXPANSÃO DO CAPITALISMO E CONFLITOS MUNDIAIS | PATRIMÔNIO HISTÓRICO E MEMÓRIA |
| HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS | TEORIA E CAMPO: PESQUISA APLICADA |
| HISTÓRIA DAS CIVILIZAÇÕES ANTIGAS | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM HISTÓRIA |
| HISTÓRIA DOS POVOS AFRICANOS | |
| HISTÓRIA DOS PROJETOS COLONIZADORES NA AMÉRICA | |
| HISTÓRIA MEDIEVAL | |
| HISTÓRIA MODERNA | |
| HISTÓRIA REGIONAL | |
| POPULISMO E GOVERNOS NACIONALISTAS NA AMÉRICA | |
| PROJETOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: AMÉRICA E BRASIL | |
| | |
| | |
| SABERES PEDAGÓGICOS | SABERES COMPLEMENTARES |
| AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | CIÊNCIAS DE DADOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL |
| BASES LEGAIS E ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL | ÁFRICA, AFRICANIDADES E POVOS ORIGINÁRIOS: SOCIEDADE E CULTURAS |
| DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL | DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES COM O TEMPO PRESENTE |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| EDUCAÇÃO DIGITAL E METODOLOGIAS INTERATIVAS | GLOBALIZAÇÕES E PÓS-MODERNIDADES |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA - ENSINO FUNDAMENTAL | LEITURA E PRODUÇÃO ACADÊMICA |
| | LIBRAS |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA - ENSINO MÉDIO | SOCIEDADE, CULTURA E CONTEMPORANEIDADE |
| | |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA | |
| | |
| LABORATÓRIO DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DIDÁTICA | |
| PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO | |
| PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM | |
| | |
| TEORIA E SABERES DO CURRÍCULO | |
| | |
| | |

ANEXO 2

MURAL COLABORATIVO PADLET

LINK DE ACESSO:

<https://padlet.com/claudiomachadoupm/a-hist-ria-da-educa-o-no-brasil-ugecr369y473iyuw>

A screenshot of a Padlet board titled "A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL" by Claudio Machado. The board is set against a green background and features several content cards. At the top left, there is a greeting "Sejam bem-vindos!!!". Below it, there are four "MOMENTO COMPARTILHANDO" cards: "SABERES...", "HISTÓRIAS...", "LEITURAS...", and "CONHECIME...". The main content area contains five cards: 1) "UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ" with a logo and a comment prompt. 2) "QUAL A FINALIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA?" with a video thumbnail and a comment prompt. 3) "ANTONIETA DA BARROS, EDUCADORA, PRIMEIRA PARLAMENTAR NEGRA DO BRASIL E CRIADORA DO DIA DO PROFESSOR." with a video thumbnail. 4) "QUEM ENSINA A ENSINAR? CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NORMAL - CFPEN (1966-1976). ENTRE INDEFINIÇÕES E INCERTEZAS. PROFESSORA DRA. FABIANA RODRIGUES." with a logo. 5) "INTERFACES E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO" with a video thumbnail. A red plus sign is visible in the bottom right corner.

A second screenshot of the same Padlet board. The layout is identical to the first, but the content cards have been rearranged. The "MOMENTO COMPARTILHANDO" cards remain in the same positions. The main content area now starts with "POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO? PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI." with a video thumbnail. This is followed by the same five cards as in the first screenshot: "QUAL A FINALIDADE DO ENSINO...", "ANTONIETA DA BARROS...", "QUEM ENSINA A ENSINAR?", "INTERFACES E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", and "UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ". A red plus sign is visible in the bottom right corner.

Padlet

Claudio Machado • 5d

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO LEITURAS...

MOMENTO COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS...

MOMENTO COMPARTILHANDO A SALA DE AULA...

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

OS ANOS INICIAIS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ. A ERA DA IMPROVISACÃO. PROFESSORA DRA. FABIANA RODRIGUES.

COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - DERMEVAL SAVIANI

A complexa questão da formação de professores

ENCONTRO DIALÓGICO REALIZADO NA USP EM 1994.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - P. DRA. TATIANI

Padlet

Claudio Machado • 5d

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO LEITURAS...

MOMENTO COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS...

MOMENTO COMPARTILHANDO A SALA DE AULA...

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - OTÁZIA DE OLIVEIRA ROMANELLI

COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - DERMEVAL SAVIANI

A complexa questão da formação de professores

ENCONTRO DIALÓGICO REALIZADO NA USP EM 1994.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - P. DRA. TATIANI

Padlet

Claudio Machado • 5d

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO LEITURAS...

MOMENTO COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS...

MOMENTO COMPARTILHANDO A SALA DE AULA...

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - OTÁZIA DE OLIVEIRA ROMANELLI

COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - DERMEVAL SAVIANI

A NOVA LDB 9394/96

ENCONTRO DIALÓGICO REALIZADO NA USP EM 1994.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - P. DRA. TATIANI

Padlet

Claudio Machado - 5d

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO LEITURAS...

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - OTAÍZA DE OLIVEIRA ROMANELLI

MOMENTO COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS...

COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - DERMEVAL SAVIANI

MOMENTO COMPARTILHANDO A SALA DE AULA...

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL - PROF. DR. CÁSSIO DINIZ

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

ENCONTRO DIALÓGICO REALIZADO NA USP EM 1994.

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - P. DRA. TATIANI

Padlet

Claudio Machado - 5d

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

ENCONTRO DIALÓGICO REALIZADO NA USP EM 1994.

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - PROFESSORA DRA. TATIANI ALMEIDA.

MOMENTO COMPARTILHANDO AULAS...

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - PERÍODO JESUÍTICO

MOMENTO COMPARTILHANDO A HISTÓRIA DOS EDUCADORES...

01 - CÉLESTIEN FREINET

Padlet

Claudio Machado - 5d

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

ENTREVISTA A PAULO FREIRE

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

Olá professoras e professores de História, compartilhe aqui os seus textos sobre História da Educação no Brasil...

Adicionar comentário

MOMENTO COMPARTILHANDO AULAS...

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - PERÍODO JESUÍTICO

MOMENTO COMPARTILHANDO A HISTÓRIA DOS EDUCADORES...

01 - CÉLESTIEN FREINET

Padlet

Claudio Machado • 5d

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

+

ENTREVISTA A PAULO FREIRE



YouTube

Entrevista a Paulo Freire

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

+

Olá professoras e professores de História, compartilhe aqui os seus textos sobre História da Educação no Brasil...

0

Adicionar comentário

MOMENTO COMPARTILHANDO AULAS...

+

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - PERÍODO JESUÍTICO



PDF

MOMENTO COMPARTILHANDO A HISTÓRIA DOS EDUCADORES...

+

11 - PAULO FREIRE



YouTube

Grandes Educadores - Ep 11 - Paulo Freire

Adicionar seção

Padlet

Claudio Machado • 5d


A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mural para compartilhamento de saberes referentes a História da Educação no Brasil

MOMENTO COMPARTILHANDO PAULO FREIRE...

+

ENTREVISTA A PAULO FREIRE



YouTube

Entrevista a Paulo Freire

MOMENTO COMPARTILHANDO NOSSA BIBLIOTECA...

+

Olá professoras e professores de História, compartilhe aqui os seus textos sobre História da Educação no Brasil...


0

Adicionar comentário

MOMENTO COMPARTILHANDO AULAS...

+

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - PERÍODO JESUÍTICO




PDF

MOMENTO COMPARTILHANDO A HISTÓRIA DOS EDUCADORES...

+

15 - EDUCADORES BRASILEIROS



YouTube

Grandes Educadores - Ep.15 - Educadores Brasileiros

Adicionar seção

https://www.youtube.com/watch?v=2J05snRZA9Y&list=PLD-RNqxcHWf0810x-FDVzkyRUj_6eEodL&index=15&pp=iAQ8