

Formação de professores: história da educação e suas interfaces com o ensino de História no Paraná (1973 a 2003)

Graduation of teachers: history of education interfacing the teaching of History in Paraná (1973-2003)

Elaine Rodrigues*

Fátima Maria Neves**

Sonia Maria Vieira Negrão***

* Doutora em História e Sociedade pela Unesp/Assis/SP. Profa. Associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação, mestrado e doutorado, em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: erodrigues@uem.br

** Doutora em História e Sociedade pela Unesp/Assis/SP. Profa. Associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: fatimauem@hotmail.com

*** Doutora em Educação pela Unesp/Marília/SP. Profa. Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sonia.maria1120@brturbo.com.br

Resumo

objetiva-se integrar o campo de estudos acerca dos processos de apropriação e circulação dos saberes afetos ao ensino e à pesquisa em História da Educação. A temporalidade dos documentos eleitos está circunscrita aos de 1983 a 2003. A análise amparou-se na postura que compreende currículos ou programas disciplinares como dispositivos que tendem a legitimar discursos no campo educacional, gestando “verdades”. Ao concluir, reafirma-se que os documentos analisados e considerados como desdobramentos do ensino e da pesquisa em História da Educação no Paraná, observando-se possíveis interfaces com o conteúdo prescrito para o ensino de história, que aí figuram e possibilitam discernir o que foi culturalmente selecionado para o conhecimento de professores e alunos.

Palavras-chave

Educação no Paraná. Ensino e Pesquisa em História da Educação. Ensino de História.

Abstract

The objective is to integrate field studies on the processes of appropriation and circulation of knowledge

concerned the teaching and research in History of Education. The temporality of the chosen documents is limited from 1983 to 2003. The analysis is bolstered on position that comprises curriculum or disciplinary programs such as devices that tend to legitimize discourses on the educational, managing “truths”. In conclusion, it reaffirms the documents reviewed and considered as a development of teaching and research in History of Education in Parana, it also observes possible interfaces with the prescribed content for teaching history therein and allows discerning what was culturally selected for the knowledge of teachers and students.

Key words

Education in Paraná. Education and Research on Education History. Teaching History.

Breve inventário: o difícil iniciar de uma graduação – 1973

O Curso de Pedagogia/UEM, ao ser criado em 1973 e reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 30/09/1976, pelo Decreto n. 78.525, habilitava para a docência das matérias pedagógicas do então 2º Grau, assim denominado à época. No Brasil a valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação, fundamentou a formação do professor da década de 1970. O currículo inicial do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) permeou a eleição das disciplinas: Elementos de estatística, Documentação, Elementos de matemática; Análise de sistemas, Tecnologia do ensino, Economia da educação, Avaliação, Teoria da informação; Princípios e métodos de orientação educacional, Psicopatologia e Métodos audiovisuais e História da Educação (NEGRÃO; FERREIRA, 2006).

Ao examinarmos as atas do Colegiado do Curso de Pedagogia, especificamente a de n. 17 de 1978, verificamos a constituição de um novo currículo. Nas descrições

das novas ementas, constatamos a presença de um padrão narrativo, marcado pelo que ousamos denominar, positivista, entendido como coerente com a necessidade de estabelecer-se uma relação entre a divulgação da ciência, por meio de técnicas para sua aplicação, e a formação daqueles que iriam aplicá-la diretamente na escola, os professores. Esse padrão concretizou-se na UEM de maneira significativa e por gerações. A ementa de “História da Educação III” afirmava: “Estudo da educação brasileira dentro do processo evolutivo, enfatizando os principais educadores nacionais” (NEGRÃO; FERREIRA, 2006, p. 29).

A partir de 1979, por meio da Resolução n. 050/79 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP), o Curso de Pedagogia passou a formar especialistas em educação, nos setores de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. O aluno concluía o curso com duas habilitações, Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau, obrigatória, e outra, a sua escolha. A compreensão de que a base formativa do pedagogo necessitava ser mais política do que técnica,

objetivando desenvolver a consciência crítica em um momento de resistência à ditadura militar, levou à reestruturação curricular o peso das disciplinas de cunho teórico alocadas na área de fundamentos da educação. Os educadores uniram-se em torno de teorias que, por meio da constituição de argumentos críticos, tendiam à negação da hegemonia positivista, instalada na formação docente no período militarista no Brasil, discurso este, reconhecidamente estruturante e estruturado, em meio à vivência da redemocratização, na década de 1980. A busca de teorias que se constituíssem como alternativas a uma pedagogia de caráter meramente aplicativo funcionaram como suporte discursivo para o fortalecimento da crença em uma prática pedagógica centrada nos conteúdos a serem ensinados.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEM assumiu a crítica ao capitalismo como princípio teórico formulador, por um lado, pela associação entre crítica e formas de intervenção na prática escolar, por outro, pelas discussões sobre a formação de professores, elegendo-se temas como: especificidade do curso de Pedagogia, formação de especialistas não-docentes, formação para professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, uma base comum nacional para formação dos pedagogos, ações estratégicas que tinham por objetivo um projeto de educação a serviço da transformação social.

Parte dos educadores que aderem ao movimento [sociológico da educação] também resistem fortemente à existência de uma ciência pedagógica “[...] a teoria

pedagógica é, então, esvaziada para dar lugar a uma teoria sociopolítica da educação”. Essa orientação passa a nutrir boa parte da produção dos intelectuais da área, principalmente filósofos e sociólogos da educação se dispuseram a contribuir na seleção de saberes para a definição dos currículos, amparo para a formação de educadores (LIBÂNEO, 2001, p. 113).

A abordagem sociológica da formação do pedagogo resultou na negação explícita do campo de estudos da Pedagogia e, por decorrência, do campo da Metodologia de Ensino, da Didática e das práticas pedagógicas, o que ocasionava para os discentes uma formação fragmentada com dissociação entre o teórico e a prática. A abordagem sociológica da formação do educador gerou uma visão, por um lado, “militante” do profissional da educação, porque bastaria ao pedagogo ter uma visão política globalizante das relações entre educação e sociedade e compromisso político manifesto em suas ações de caráter pedagógico para que a decantada qualidade da educação se efetivasse no Brasil. A “competência técnica” teria um sentido não tecnicista, negando a aplicação de metodologias simplificadas aplicáveis às tarefas escolares (MELLO, 1982).

No período de 1984 a 1987, por uma exacerbação da visão sociológica na formação do pedagogo, o planejamento para o desenvolvimento das disciplinas desconsiderava qualquer referência, ou ainda, exemplo que trouxesse o ‘indivíduo’ como centro das discussões, projetava-se um sujeito coletivo para uma sociedade

idealmente configurada. A construção curricular levava o acadêmico e futuro pedagogo a desconsiderar os procedimentos que envolviam a prática pedagógica e o cotidiano escolar como relevantes. Bastava compreender a sociedade, e a escola estaria, por decorrência, compreendida.

Em 1986 foi realizado um levantamento sobre a evasão e repetência em 28 municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Maringá, cujo resultado demonstrou: dos 13.643 alunos matriculados na 1ª série, somente 32% chegavam às séries finais do 1º grau. Com base nessa constatação, ficou expresso que tal situação mereceria atenção do corpo docente do Curso de Pedagogia da UEM, e a resposta foi implantar de uma nova habilitação, qual seja: Magistério de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º Grau, no qual um dos objetivos seria fazer o Curso de Pedagogia debruçar-se sobre as questões do ensino. A preocupação estava voltada para a formação do pedagogo para atuar nas escolas de 1ª a 4ª séries; portanto, formar para uma docência como ação política era objetivo principal do curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, p. 186)¹.

¹ Parece oportuno destacar que esta reestruturação curricular estava ligada às discussões efetivadas por diferentes fóruns afetos à área, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do país (FORUNDIR) e Centro de Estudos Educação &

Os programas de história da educação: graduação e especialização

No Curso de Pedagogia oferecido pela UEM, a disciplina História da Educação foi concebida, desde sua criação em 1973 até 2005, ano em que se aprovou sua nova estrutura, ainda vigente. Num primeiro momento, apresentou-se subdividida em História da Educação I, II e III, sendo que o conteúdo programático I enfatizava as relações sociais e econômicas da Educação nas comunidades primitivas, na Grécia, e Educação no Feudalismo; os conteúdos II destacavam as relações sociais e de produção material e suas influências sobre a Educação na Modernidade e, na ementa III, as relações sociais do modo de produção capitalista e a História da Educação no Brasil. A noção de periodização que amparou a organização curricular desta disciplina² tem sido considerada pela historiografia, desde 1972, como tradicional.

A crítica mais contundente é quanto à história da educação brasileira. Para Carvalho (1989), os critérios calcados em moldes tradicionais para o estabelecimento da periodização do tempo histórico mostravam-se inadequados porque, primeiramente, se aproximavam dos ideais positivistas, quando enfatizavam a ordenação cronológica em detrimento da problematização dos conteúdos; segundo,

Sociedade (CEDES).

² Ainda que não seja objeto deste artigo, faz-se importante destacar que, após as reformulações de 2005, a disciplina História da Educação ganhou outra complexidade curricular.

porque destacavam os acontecimentos políticos e econômicos, independentemente da natureza do objeto em estudo em Educação.

Selecionamos 50 documentos institucionais, chamados Formulários de Ementas, Objetivos, Programas e Bibliografias utilizadas no período de 1973 a 2003, na disciplina de História da Educação. Essas fontes foram identificadas no Diretório de Assuntos Acadêmicos (D.A.A.). De 1973 até 1980, esses formulários eram compostos dos seguintes campos: o nome da disciplina, o código, a turma, o período, a carga horária, os créditos, os pré-requisitos, o nome do professor que ministrou as aulas e os assuntos ministrados, a data, a assinatura do chefe de departamento e assinatura do professor. A partir dos anos de 1980, mantêm-se os mesmos códigos, com exceção do nome e da assinatura do professor que desaparecem e, em seu lugar, aparece a aprovação pelo colegiado do Curso. Muitos documentos se encontram sem o preenchimento de alguns campos, portanto, é com essa configuração de presenças e ausências, de “diálogos” e de “silêncios”, que construímos uma interpretação para a trajetória da disciplina de História da Educação, no Curso de Pedagogia da UEM.

Ao analisar os programas da disciplina de História da Educação, optamos por apresentá-los em separado, da forma como eles originalmente se realizaram no Curso de Pedagogia. Em História da Educação I, encontramos 10 programas disciplinares diferentes e não verificamos o registro de ementas, de objetivos e de bibliografia básica. Com uma carga horária de 60h/

aula, ministrada semestralmente, em duas turmas, uma diurna (01) e outra noturna (31), por professores formados em Pedagogia e Filosofia, sendo que a periodização e os recortes temáticos abordados, em 1973, destacavam a Modernidade e conteúdos programáticos pertinentes a este período. Em 1975, com 75h/aula, abordavam temas relacionados à Educação Primitiva e Antiga, posteriormente, em 1979, tratou-se simultaneamente da Educação no Brasil e da Revolução industrial. A percepção que se tem, após a análise dos 20 formulários específicos da História da Educação I, é que esta disciplina foi, nos anos de 1970, sob o código 11212, “lugar” de indefinições.

Nos anos de 1980, observamos a manutenção da semestralidade, das duas turmas, do código de referência disciplinar e da carga horária. Identificamos, também, que a periodização e os recortes temáticos se mantiveram em torno da Educação na Antiguidade Clássica e da Idade Média sob o registro de duas ementas semelhantes, três programas disciplinares e duas listas de bibliografias básicas. Uma constatação considerável para análise é que, no primeiro semestre de 1980, encontra-se registrado, simultaneamente, aos conteúdos da Educação na Grécia e na Idade Média, um item programático que traz para o debate em sala de aula questões sobre o materialismo histórico dialético e concepções de trabalho relacionadas aos períodos que seriam estudados. Esse item programático desaparece no programa organizado para o trabalho em 1983, sendo retomado em 1992.

A partir de 1992, como já afirmamos,

o curso passou a ser anual, e a História da Educação I passou a ter o código 455 e a carga horária de 136h/aula. Mantiveram-se a periodização e os recortes temáticos dos anos anteriores, todavia, sob outra ementa então relacionada a um objetivo e programa curricular que enfatizavam a educação no interior dos modos de produção escravista e feudal. Em História da Educação II, a exemplo da História da Educação I, durante os anos de 1970, também era ministrada semestralmente, em duas turmas, 01 e 31 respectivamente, uma diurna e outra noturna, por professores formados em Pedagogia e Filosofia. Encontramos 08 programas disciplinares diferentes, e não se verifica o registro de ementas, de objetivos e de bibliografia básica. Com uma carga horária de 60h/aulas, a periodização e os recortes temáticos abordados, em 1973, estavam relacionados à Educação no Brasil Império com conteúdos programáticos pertinentes a este período. Em 1974, abordaram-se temas relacionados ao Renascimento, Modernidade e a Educação brasileira, do período colonial à contemporaneidade.

A partir de 1975, temas referentes à educação humanista, à Reforma, à Educação nos séculos XVII, XVIII, XIX e à Educação brasileira, da colônia à república, juntamente com a questão da legislação sobre a educação, confluíram no mesmo programa disciplinar. As informações encontradas nos 22 formulários sobre a História da Educação II revelam que esta disciplina foi, nos anos de 1970, sob o código 11213, um “lugar” em que os recortes temáticos destacavam a história

das ideias pedagógicas, panoramicamente. Nos anos de 1980, observamos a manutenção da semestralidade, das duas turmas, do código referencial da disciplina e da carga horária. Identificamos, a partir do 2º semestre de 1980, que a periodização e os recortes temáticos mantiveram a Educação na Modernidade sob o registro de uma ementa, quatro programas disciplinares e duas listas de bibliografia básica.

Nos anos de 1990, no regime serial, a História da Educação II passou a ser reconhecida pelo código 461, e sua carga horária foi para 68h/aula. Manteve a periodização e os recortes temáticos dos anos anteriores, porém outro programa curricular organizado sob uma ementa diferenciada enfatizava a análise da sociedade capitalista, desde o período de seu surgimento até o século XX e os encaminhamentos dados à educação, com uma bibliografia mais direcionada aos propósitos disciplinares.

Em História da Educação III, o conteúdo foi ministrado semestralmente, em duas turmas, uma diurna (01) e outra noturna (31), por professores formados em Pedagogia e Filosofia, tal como a I e II, nos anos de 1970. Encontramos apenas um programa disciplinar, e não se verifica o registro de ementas, de objetivos e de bibliografia básica. Com uma carga horária de 75h/aula, a periodização e os recortes temáticos, de 1974 até 1981, estavam relacionados à Educação dos povos primitivos, à Educação no Oriente (China, Japão, Índia, Pérsia, Assíria e Babilônia), no Egito, na Grécia e em Roma antiga.

Constatamos, por meio de nove

formulários, que esta disciplina, registrada nos anos de 1970 sob o código 1277, não foi concebida com preocupações que permitissem relações com as discussões propostas para a História I e II, tanto do ponto de vista dos pré-requisitos de conteúdo quanto da cronologia, definidos ao estudo. Nos anos de 1980, somente a semestralidade e as duas turmas mantiveram-se tal como no período anterior. O código de referência disciplinar passou a ser 11243, a carga horária foi reduzida para 60h/aulas. A periodização e os recortes temáticos se concentraram em torno da Educação no Brasil, do período colonial ao republicano.

Constatamos que os temas da educação brasileira mantiveram-se em destaque durante os anos de 1980, mas as ementas, descrição detalhada do conteúdo, foram alteradas. A primeira ementa enfatizava o recorte educacional, a segunda, aprovada, em 1989, destacou a relação da educação com a economia, alterando também o código de sua identificação para 11803, o programa curricular e a bibliografia básica.

Nos anos de 1990, no regime serial, a História III passou a ser reconhecida pelo código 469, e sua carga horária foi para 68h/aula. Manteve a periodização e os recortes temáticos que a caracterizavam desde o início dos anos de 1980, a educação no Brasil, da colônia a república, era o mote. Criou e manteve como objetivo “proporcionar ao aluno a compreensão de que o estudo específico da educação no Brasil obedecia às mesmas determinações gerais que embasam o estudo da educação na sociedade capitalista em suas várias fases”,

estabelecendo nova ementa, programa e bibliografia básica. A História da Educação III - história da educação brasileira, foi a única disciplina que apresentou, depois da década de 1990, registro de alteração nos formulários. Encontramos um documento que revela modificação em seu código para 1712 e uma redução na bibliografia básica, todavia manteve a ementa, o objetivo e o programa anterior. Observa-se que as ementas desta disciplina, inicialmente, um pouco mais voltada para o processo educacional e os seus principais educadores, foram, ao longo da década de 1980 e 1990, formuladas com base em macro-relação da educação com os fundamentos da economia e da política.

A ementa de 1992 objetivava “proporcionar ao aluno a compreensão de que o estudo específico da educação no Brasil obedece às mesmas determinações gerais que embasam o estudo da educação na sociedade capitalista em suas várias fases”. Esta ementa e objetivo nos levaram a reafirmar a marca de uma periodização ancorada nos balizadores políticos, haja vista a ênfase na compreensão da dinâmica do funcionamento do modo de produção capitalista para entender a organização da educação como mecanismo de reprodução do sistema econômico. Essa concepção, revelada nos programas disciplinares, ementas e objetivos da disciplina em questão, aproximava o curso de Pedagogia local e uma concepção divulgada nacionalmente, por um segmento de profissionais da educação que a entendiam como reflexo da sociedade. Esse campo de estudo, ainda, não comportava a definição de sua

periodização. “A periodização da História da Educação, deve ser realizada pelo historiador, utilizando como parâmetro a base material da sociedade” (ALVES, 1981, p. 69). Esse modelo reconhecia nos fatores econômicos uma determinação para compreensão dos acontecimentos históricos, concebidos como a única causa ativa dos fenômenos investigados.

Outra instância de nossas preocupações está vinculada à formação continuada do professor, por meio da oferta de cursos de especialização em fundamentos da educação. A garimpagem dos formulários revelou que estes apresentam, em suas estruturas curriculares, o programa disciplinar de História da Educação associado ao de Filosofia da Educação, intitulado, História e filosofia da Educação, ministrado nos Cursos de Especialização ofertados pelos departamentos responsáveis pelo curso de Pedagogia na UEM.

O trabalho de formação de professores, por meio das especializações, teve início em 1986 e finalizou-se em 1988, sua área de concentração era Fundamentos da Educação. Concomitantemente ofertou-se, por meio de um convênio celebrado entre a Universidade e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Campo Mourão, vizinha a Maringá, um curso que teve seu início em 1986 e encerrou-se em 1989, o mesmo conteúdo de História e Filosofia da Educação fazia parte da estrutura curricular listada, o que demonstra a aceitação e a difusão dessa forma de conceber a disciplina não só na comunidade local, mas na região. Somam-se a estes mais cinco cursos que

mantiveram a mesma perspectiva teórico-metodológica para disciplina em questão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1985c).

História e Filosofia da Educação não são campos de conhecimento distintos, segundo a citada proposta disciplinar, e os temas e autores selecionados revelam que as inquições epistemológicas antecedem as próprias formulações dos tópicos que direcionavam o Ensino de História da Educação. A Filosofia era o referencial, e embora o título anuncie a possibilidade de conhecer as duas ciências, elas não se apresentam separadas, convivem como únicas e com a supremacia dos princípios filosóficos utilizados como amparo para o trabalho com o campo da história da educação. Tradição marcadamente azevediana (CARVALHO, 1989).

A oferta da disciplina História e Filosofia da Educação, uma organização programática que assinalava a importância de temas tais como: e os homens tornaram-se “iguais” no mundo (do trabalho); os direitos do homem, os direitos dos cidadãos; o movimento existe (a história existe) e se reduz ao método; O método na história; A história “termina”, a ciência parcializa-se e o método torna-se “positivo”; a solução para a cultura burguesa: a tragédia e o mito; A história e a estória de cada um; A filosofia retorna como complexidade lógica; Nem capitalismo, nem socialismo. O produto dos homens domina os homens (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1986a, p. 106).

A organização do conteúdo disciplinar por ordenação temática expressa uma tentativa de inovação. O não estava

sendo dito para os estudos de história da educação que se amparavam em marcos cronológicos e geográficos. A tentativa era, por meio da complexidade dos temas que envolvem a filosofia e amparando-se na teoria materialista, evidenciar a educação como expressão da correlação de forças advinda da luta de classes. O entendimento do processo educacional era concebido como uma decorrência das análises interpretativas que levavam ao centro do conhecimento as relações de trabalho, entendido pela teoria materialista histórica dialética como processo de atividade humana em que o homem desenvolve a si (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1986b).

É interessante observar que a meta dos defensores deste modelo era proporcionar meios para que os educandos adquirissem consciência do mundo felichizado e ideologizado pelo capital e suas instituições. A noção de conscientização estava atrelada a uma conversão, a uma decisão de transformação, e principalmente, a um posicionamento filosófico sobre o assunto (LUCKESI, 1983). A escola era veículo de divulgação e reprodução de uma ideologia, a qual se intentava compreender e desmistificar, por estas premissas, e justificava-se a prioridade em ministrar a disciplina História da Educação com o enfoque no contexto, afirmava-se ser necessário conhecer para além dos muros da escola.

A noção de educação nos programas disciplinares, ementas e objetivos apareciam como “expressão necessária das relações sociais que as caracterizam”. A análise das sociedades (escravista, feudal,

moderna e capitalista) antecedia à análise dos fenômenos e encaminhamentos dados à educação, estes seriam compreendidos a partir da relação com a economia. A educação é compreendida como decorrência de um modelo econômico.

A nosso ver a compreensão de educação subjacente a esses programas insere-se nas tendências que a concebem como um campo genérico, indefinido epistemologicamente, que não tem um estatuto próprio, uma compreensão que está muito mais próxima das tendências que a identificam como decorrente de um mecanismo social reprodutor e de afirmação do caráter desigual das classes, amplamente estudados por Pierre Bourdieu, Michel Verret e Yves Chevallard. Portanto, diferente da tendência que entende a educação e a escola relacionando-as com os modelos sociais e, logo, produzindo cultura e conhecimento, como defendem André Chervel, Ivor Goodson, entre outros.

Considerando esses aspectos que conferiram identidade, no interior do Curso de Pedagogia, por meio da disciplina de História da Educação, e que sob diferentes formatos atuou no sentido de auxiliar na consolidação e na problematização da formação de professores, assim como as preocupações com as transformações ocorridas com o campo da História da Educação, veiculadas e divulgadas pela historiografia, nos preocupamos com os historiadores da educação formados neste formato, com essa formulação disciplinar de História da Educação que se preocupou com a manutenção e a reprodução de um referencial teórico pré-definido, mas não

se ateuve, pelos menos não consta nos programas, para os procedimentos básicos do exercício de se fazer história, identificando métodos, fontes, categorias históricas, noções básicas sobre periodização.

Os saberes produzidos pela história da educação: sobre sua circulação

A análise dos trabalhos produzidos pelos discentes nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação, e a dos trabalhos resultantes dos programas de PIC e PIBIC forneceram elementos para identificar e avaliar as práticas pedagógicas, observando o nível de assimilação e de aculturação entre os discentes. Subsidiaram, ainda, o avaliar da distância entre o que se “ensinou” e o que se “aprendeu”. E por último, a verificação do que se fez surgir entre os discentes, se uma autonomia, vontade própria contrariando a lógica das finalidades das disciplinas, ou a adequação ao saber proposto (CHERVEL, 1990, p. 208).

As características desse movimento de renovação na História da Educação podem ser observadas nas propostas da “recentração” temática, na diversificação metodológica e nas novas estratégias de pesquisa, bem como na consolidação de uma comunidade científica em História da Educação (NÓVOA, 1994).

Verificar quais conteúdos programáticos da História da Educação são privilegiados no desenvolvimento dos trabalhos discentes de PIC/PIBIC; Selecionar dentre a produção discente em História da Educação resultantes dos trabalhos dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação

os textos que recortam como objeto de estudo os conteúdos da disciplina História da Educação; Identificar os recortes temáticos que caracterizam a produção dos trabalhos monográficos produzidos pelos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação/UEM e ainda, estabelecer a relação entre os conteúdos disciplinares e os recortes foram privilegiados como temáticas de investigação nos trabalhos resultantes dos cursos de pós-graduação.

Num primeiro momento, por meio de investigação de iniciação científica, foi feito um levantamento de todas as monografias do curso de especialização da área de Fundamentos da Educação. Em seguida elaboramos uma ficha catalográfica que norteou a análise das monografias e também dos relatórios resultantes dos projetos de iniciação científica – PIC (sem financiamento/bolsa para o estudante) e PIBIC (com financiamento).

Com relação às monografias dos cursos de especializações, nem todas estavam com o número de catalogação da biblioteca. Das 74 monografias encontradas, 30 destas não estavam catalogadas, dificultando o nosso trabalho, pois o acesso a elas só era possível em horário comercial. Na tentativa de identificar os fundamentos teórico-metodológicos, nas monografias dos cursos de especializações e nos relatórios de PIC e PIBIC, nos deparamos com “falta de clareza”. Muitos dos trabalhos não trazem o referencial claramente, foi com um pouco mais de leitura, principalmente na introdução dos trabalhos, que pudemos perceber o referencial, informação esta que deveria estar presente no resumo e não

na introdução. A maioria dos trabalhos, quantificada na ordem de 95%, a análise pelos autores anunciada apresenta a questão a ser estudada, ou seja, o objeto do trabalho, submetido a um referencial que considerava qualquer elemento de estudo, neste caso monográfico, como decorrente do nível das forças produtivas pertinentes às relações de trabalho estabelecidas na sociedade capitalistas.

Nos relatórios oriundos dos projetos de iniciação científica, em suas duas formas – PIC (sem financiamento) e PIBIC (com financiamento) – havia intenção em definir qual referencial teórico-metodológico amparava o desenvolvimento do trabalho, porém essa informação não está nos resumos, e sim no início do item “Desenvolvimento”, parte integrante dos relatórios finais dos projetos de PIC e PIBIC.

Outras monografias não evidenciavam clareza de que era necessário ter um referencial teórico como amparo para as análises apresentadas. Referente ao recorte temático, as monografias apresentam, em seu título, a intenção de realizar estudos referentes ao Brasil, mas os textos tratam da Europa. O Brasil aparece como coadjuvante, sua história é escrita como uma decorrência, como um desdobramento da história geral do capitalismo ocidental. A crença na importação de modelos, na premissa colonizadora que considerava o Brasil como um país “devedor”, pátria de um povo sem “tradição”, revela-se como marca indelével.

Das 85 monografias de cursos de especialização, ofertados pela área de Fundamentos da Educação, catalogamos

74, sendo 11 não encontradas. Com os relatórios de PIC e PIBIC tivemos maior êxito, apenas 1 relatório não estava disponível.

O primeiro curso de *Especialização em fundamentos da educação* aconteceu no ano de 1983 e foi reeditado anualmente até 1986. As quatro turmas somaram um total de 35 monografias defendidas. Destacamos que estes quatro cursos de especialização em Fundamentos da Educação não apresentaram nos trabalhos de conclusão o item resumo. Ousamos afirmar que não houve a priorização desse elemento por seus autores e orientadores devido à falta de obrigatoriedade, característica daquele período, o que difere de nossa prática para a realização de pesquisa nos dias de hoje.

O quinto curso de especialização intitulou-se, *O pensamento educacional no Brasil*, do qual resultou uma produção de 11 trabalhos monográficos. Esta turma foi ofertada no ano de 1995. É merecedor de destaque o fato de que 9 de seus alunos tornaram-se professores efetivos das Instituições de Ensino Público Superior do Paraná. O sexto curso, *Educação pública no Brasil*, registra 10 defesas de monografias, e o sétimo curso, de mesmo título, finaliza-se com um total de 25 trabalhos.

O primeiro ponto que nos chamou a atenção, em todas as monografias, há uma seção denominada retrospectiva histórica. Os autores demonstram preocupação em realizarem contextualização histórica, ao desenvolverem suas pesquisas as quais dedicam um capítulo específico para apresentação dessa recuperação histórica. Os autores das referidas monografias, ao realizarem este resgate histórico buscam,

incessantemente, as origens dos acontecimentos, subentendendo, estar contidos nessa ascendência, a essência, uma possível explicação para estes fatos.

Para Foucault (1972, p. 11) o historiador deve rever esta postura, de sempre buscar explicação na origem dos fatos históricos, prescrevendo que a análise histórica não deva partir, somente “[...] dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a demarcação de um tipo novo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos”.

Estes estudos tendem a não considerar as rupturas, os intervalos de tempos do fazer histórico, como se a linearidade, apresentada como padrão narrativo, pudesse dar cientificidade ao estudo. Todavia, essa prática vem sendo revista por intelectuais do campo da História e da História da Educação, para Foucault (1972, p. 9) filósofo francês “[...] as sucessões lineares, que até então tinham sido o objeto da pesquisa, foram substituídas por um jogo de rompimentos em profundidades”.

No campo da História da Educação, Lopes e Galvão (2001, p. 38) reforçam essa tendência dos pesquisadores em fazer a História de modo linear, o que acaba “por dar a impressão de que o processo histórico, cronologicamente, delimitado por marcos políticos ou econômicos, caminha, necessariamente, em direção ao progresso”.

Outro ponto, em que nos “saltaram os olhos”, refere-se à leitura da realidade que os pesquisadores pretendem quando enveredam pelo campo da pesquisa histó-

rica. Nota-se nas monografias do período de 1983 a 2003, que estes estudiosos, ao buscarem as origens dos acontecimentos e retratarem a História de forma linear, almejavam encontrar algum tipo de passado-verdade.

Pesavento (2005) ressalta que abandonar as verdades absolutas não é uma prática frequentemente utilizada pelos historiadores e, da mesma forma, pelos historiadores da educação, já que esse processo causa, ainda, muito incômodo. A nosso ver, admitir essas transformações no modo de fazer pesquisa, no campo da História da Educação, é defender que não há verdades universais, não existe uma única versão da História, e que não podemos prever o resultado do estudo, já que a escrita da História é feita e refeita por homens, em diferentes lugares e momentos. Essas incertezas trazem insegurança aos estudiosos deste campo, uma vez que não há fronteiras do que é o fim ou começo de um estudo.

Ensino de história da educação e ensino de história: interfaces

Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, editado e assumido oficialmente pela educação fundamental em 1990, dá destaque aos pressupostos teóricos norteadores do Ensino de História e suas relações com o Ensino de História da Educação veiculado por meio de Cursos de Especialização ofertados

pelo Departamento de Educação³ da UEM, que configuram formação continuada de professores.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e os programas disciplinares são uma possibilidade de estudos acerca dos espaços internos e externos à escola. Externos porquanto, afirma Goodson (1995, p. 17), “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Inegavelmente “portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem” (BITTENCOURT, 1998, p. 128). A produção do currículo como artefato da educação escolarizada é negociada e reproduzida, denota o estabelecimento público de normas que direcionam o fazer programático das disciplinas escolares adentrando o âmbito interno, portanto.

Do Currículo Básico, seccionamos a proposta para o Ensino de História porque a identificamos como um campo autônomo e norteador de todo o documento. Ganhou especial destaque, foi tomado à época como “um aliado⁴ consciente do

³ Este departamento foi dividido em dois no ano de 1988. Passou-se então a denominar Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Teoria e Prática da Educação, ambos responsáveis pelo Curso de Pedagogia.

⁴ Outros documentos do período, também editados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, destacam o Ensino de História como um aliado

compromisso político do professor, que socialmente deveria objetivar com o ato educativo a igualização dos homens” (RODRIGUES, 2004, p. 57).

A proposta para o Ensino de História estabelece considerar, como pressuposto, para a elaboração dos conteúdos de História de 1º Grau⁵ que um “simples reordenamento, um arranjo novo de conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido” (PARANÁ, 1990, p. 81). A afirmação é justificada na declaração de uma nova meta em relação à disciplina de História e, para isso defendiam uma “necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de história” (PARANÁ, 1990, p. 81).

O texto documental elucida que a renovação pretendida não se vinculava à “História dos vencidos ou da História dos vencedores, mas da História da relação travada entre um e outro” (PARANÁ, 1990, p. 81). A frase denota uma tomada de posição em defesa de uma vertente interpretativa que se torna preponderante no Paraná, mas não hegemônica⁶. Essa opção teórico-

no processo de redemocratização da nação. Cito a título de exemplo – PARANÁ. Projeto Pedagógico: 1987-1990. Curitiba: SEED, 1987. E ainda, PARANÁ. Políticas da SEED-PR: fundamentos e explicitação. Curitiba: SEED, ago, 1983.

⁵ 1º Grau: denominação utilizada à época para designar o que hoje identificamos como Ensino Fundamental.

⁶ No ano de 1992, dois anos depois da edição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em uma nova gestão governamental, publica-se o texto – Paraná Construindo a Escola Cidadã – que, tal como a recomendação anterior, pretendia-se

metodológica para formulação curricular que norteia a proposta para o Ensino de História estrutura-se por uma matriz filosófica materialista de interpretação da realidade. Por esse motivo, afirma que pretende fixar suas bases interpretativas nas “relações entre um e outro”.

O trabalho com essa teoria reforçaria, por princípio, a consciência de classe social, de pertencimento a uma das que compõem o cenário social. O trabalho com a denominada “relação” significava conhecer o movimento de luta entre elas e, de posse desse ferramental, o aluno poderia então se engajar em um movimento de transformação social. Esse discurso à época, em meio a um universo de redemocratização social, de finalização do período ditatorial, foi amplamente aceito e divulgado. Segundo Nunes (1996, p. 70), grande parte do que se escreveu nas décadas de 80 e 90 foi uma contribuição de professores ligados aos cursos de pós-graduação em educação que optavam predominantemente pelo materialismo histórico como paradigma analítico para a sociedade.

Conceituar os elementos essenciais da mudança pretendida era uma prioridade e, segundo as idealizadoras do projeto, explicitar quais seriam os elementos da

representar uma inovação para a organização escolar. O conteúdo deste novo referencial difere do anterior assumindo outra base interpretativa para os problemas educacionais. Mas é importante esclarecer que o documento de 1990 encontra-se oficialmente em vigor no Paraná, ainda que tenha sido “esquecido” por algumas gestões.

renovação, “seus princípios, temas, objetos e métodos para que se pudesse entender a “forma da História”, isto é, apreender de modo crítico os princípios que possibilitam a construção da História como ciência” (PARANÁ, 1990, p. 82).

A explanação acerca dos princípios teórico-metodológicos foi apresentada em três itens considerados essenciais: 1. Entender a História como o devir do homem. 2. A História é o produto da prática concreta do homem. 3. A História é um processo.

O primeiro ponto pressupõe a História como produto da ação de todos os homens, do conjunto da humanidade. O conceito de trabalho é considerado central e deveria ser entendido como um processo de atividade por meio do qual o homem desenvolve a si mesmo, tornando-se sujeito de sua própria História (PARANÁ, 1990, p. 82).

O segundo princípio permite nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas têm de original e de comum com as outras, ao mesmo tempo diferentes. Procura-se resgatar a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmene, por suas causas e conseqüências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes. É o princípio que permite a visão de totalidade (PARANÁ, 1990, p. 82).

E o terceiro e último elemento aponta para a necessidade de conhecer a História como processo, significa estudá-la em seu movimento contínuo dinâmico, total e plural. “(..) O objetivo é estudar a vida das sociedades em seus vários aspectos,

pretende-se recuperar a dinâmica, própria, de cada sociedade” (PARANÁ, 1990, p. 82).

A nova meta manifestada na proposta pretendia romper com a organização dos conteúdos que, até então, atendiam uma lógica que supunha que a “História era composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, encadeados pela narrativa”. Essa tentativa de inovação intentava romper com uma cronologia “linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-história aos nossos dias” (PARANÁ, 1990, p. 81).

A crítica mais severa feita pelas idealizadoras da proposta curricular para o ensino de História editada em 1990, pautava-se no entendimento de que “Estudar História parece ser uma atividade que exige muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, aprender explicações genéricas e já empacotadas para o consumo” (PARANÁ, 1990, p. 81). Analisando a proposta paranaense que pretendia “repensar os conteúdos básicos das disciplinas no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área de conhecimento” (PARANÁ, 1990, p. 8), destacamos o entendimento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná acerca da possibilidade de permitir que a maioria da população pudesse dominar a soma de conhecimentos já acumulados através dos tempos, para que todos pudessem se incumbir de criar uma nova sociedade. O enfoque estava no conteúdo a ser trabalhado. Especificamente relacionada ao campo disciplinar da História, a proposta paranaense propunha-se a desenvolver um trabalho em que ensinar História fosse

sinônimo de educar os jovens para serem críticos, capazes de participar, capazes de defenderem sua classe social.

Essa proposta é uma tentativa de descartar o componente conservador incorporando nos programas de História uma perspectiva mais comprometida com a participação, por meio de um discurso, para trabalhar com conteúdos mais significativos à sociedade. Os significados são construídos, e essa significação não é desarticulada dos interesses que a compõem e propõem. No final do século XX, as renovações curriculares objetivaram fornecer à escola subsídios para que esta formasse o seu educando “criticamente”. Projetava-se na proposta para o Ensino de História uma educação eivada de conteúdos sociais (RODRIGUES, 2004).

A rigor temos duas instâncias de produção do conhecimento uma no ensino superior – Programas disciplinares de História e Filosofia da Educação, a outra, no padrão fundamental – Currículo Básico do Paraná. Embora em níveis educacionais distintos, o discurso que elas veiculam é o mesmo. A ênfase está na formação do cidadão crítico, quer seja para ocupar socialmente o lugar de professor ou de aluno. Ensinar por meio dos textos dos “pensadores” os temas listados implicava fornecer ao futuro professor o ferramental teórico que o currículo básico evidencia como “renovador”. Aqui reside a aproximação possível de ser estabelecida entre essas fontes.

Esses Programas são expressivos por muito bem representarem os anseios relacionados à formação de professores, no

período marcado pelo fim da década de 80 e início dos anos de 1990, quando permittem, ao examinar seu próprio conteúdo, notabilizar o conhecimento que se produziu pela disciplina em questão, observando-a como entidade cultural autônoma, como criação didática original (CHERVEL, 1990), registrando sua consonância com as finalidades determinadas pelo Currículo Básico para compor o rol de preocupações com o Ensino de História no 1º Grau.

Imprescindível avultar que os dois documentos concebem “disciplina e currículo” como formas de acentuar a hierarquização dos saberes como base para a constituição de conhecimentos “fundamentais” para a sociedade, porquanto defendem que, de posse de certa “erudição”, o “sujeito” passaria a defender-se da opressão. No caso do Ensino de História e do conteúdo de História e Filosofia da Educação ministrados no Paraná, os dois apresentam a mesma fundamentação epistemológica, direcionam seus esforços para a formação do cidadão comum tentando oferecer a ele um ferramental para o entendimento e a intervenção em seu meio social. Os dois exemplos pretendem-se produções científicas porque amparados em princípios filosóficos, entretanto a Filosofia e História da Educação foram incorporadas nos currículos acadêmicos como disciplinas formadoras, e não propriamente como ciências.

O Brasil vivenciava nesse período o início de um processo de redefinição dos diferentes campos disciplinares de conhecimento, a História e a História da Educação beneficiaram-se pela ampliação

de suas fontes, de seus objetos e de seus métodos. Conquistaram e estabeleceram diálogos com outras disciplinas, e aqui destacamos a sociologia e os interesses pelos estudos sobre currículo que muito contribuíram no redimensionar do paradigma da História Educacional. No que tange à Filosofia, os novos olhares também foram construtivos permitindo a pesquisa que evidenciasse o que lhe era peculiar.

No Paraná, mais especificamente na UEM, podemos afirmar que a elaboração de um currículo, como quer Goodson (1995, p. 27), foi um processo pelo qual se inventou uma tradição. “Não é como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Mantém-se um formato disciplinar que opta por não separar os campos da História da Educação e da Filosofia da Educação, tendem a corroborar um discurso pedagógico doutrinário e ensaísta como entende da historiografia especializada da área.

Os programas disciplinares ministrados em cursos de especialização ofertados até o ano de 2000⁷ mantiveram a mesma fundamentação, a mesma seleção de conteúdos. A tradição inventada na década de 1990 foi soberana na luta para fazer crer

⁷ Programas registrados nos processos n. 0099/83-turma 01; 0799/84 – turma 02; 1161/85 – turma 03; 0548/86 – turma 04 (Cursos intitulados: Especialização em Fundamentos da Educação). A partir do ano de 1993 tivemos mais três turmas, processo 0181/93 – turma 01; 0969/97 – turma 02; 2792/00 – turma 03.

que determinada versão de currículo ou disciplina era “boa”, manteve-se um espaço onde as mistificações se construíram e reconstruíram o que permitiu a reprodução da tradicionalidade. As escolas refletem e refratam, de acordo com a dinâmica que lhes é própria, definições de sociedade e, da mesma forma, sobre os conhecimentos culturalmente válidos (GOODSON, 1995).

A tentativa de captar as rupturas, as descontinuidades que permitem diferentes interpretações que se cunham por meio do não negligenciar dos aspectos menos evidentes nos documentos torna possível afirmar, juntamente com Bittencourt (2004), que a constituição desse currículo ou dessa disciplina foi o resultado de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do saber escolar.

O esforço para manutenção de uma tradição interpretativa e conceitual tanto no Currículo Básico como nos programas disciplinas de História da Educação no Estado do Paraná pode ser atestado pela informação de que, desde a inauguração desse discurso, ele vem se renovando e se mantendo, como uma tradição. A importante noção de transitoriedade tão presente em nosso mundo contemporâneo parece não fazer parte das preocupações que reproduzem o texto discursivo datado pela publicação dos documentos aqui eleitos como fontes. Larrosa (2002) afirma que todo texto é um prólogo, um esboço, no momento em que se escreve, é uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o gerou e animou. Currículo e programas

disciplinares são textos, são “descobertas”, mas como solução conveniente apresenta poucas possibilidades de generalização no que tange à efetiva preocupação com o âmbito interno da ou das escolas.

Manter a tradição sob a forma de interpretação do objeto educacional proposto por esses textos/documentos é compartilhar uma noção “estandarizada”, é acreditar que temos a função de orientar as consciências oprimidas, sobretudo, seria, guiarmo-nos por um código moral no fazer da História da Educação ou da História. Interrogamo-nos, ainda, sobre a ideia de que, de posse dos princípios teóricos listados como fundamentais no Currículo básico, o indivíduo estaria em condições de agir socialmente, porquanto teria em mãos um ferramental orientador. A ideia central, assim nos parece, utilitarista, obreira, como se toda e qualquer atitude, toda e qualquer pesquisa pudesse adequar-se a este arcabouço teórico. As finalidades das propostas que foram analisadas primam por uma concepção de história que tende a homogeneizar os estudos relacionados ao campo da história, e a história da educação, com suas especificidades, aí figura.

O conteúdo: ressignificado / sistematizado

Entende-se que o estudo sobre a construção do campo disciplinar pode contribuir de forma significativa para compreensão do sistema educativo, pretendendo diminuir as dificuldades que a escola enfrenta ao transmitir os conhecimentos de maneira sistematizada, visto que nem

tudo que é planejado pode ser executado. A ordem, a escolha e a importância do conteúdo dependerão dos pressupostos teóricos com os quais o professor mais se identifica. É importante registrar que os professores possuem interpretações próprias dos textos e seguem uma determinada linha teórico-metodológica, isto é, segundo Chervel (1990), um elemento constituinte da disciplina.

Percebe-se que o estudo acerca do campo disciplinar fornece subsídios importantes à prática pedagógica, no entanto Chervel (1990 p. 177) ressalta que o interesse dos docentes por esse campo é muito recente, estes, ao invés de realizarem pesquisas sobre uma determinada prática ou época histórica, têm procurado conhecer a história da sua própria disciplina. Essa ideia é também reforçada por Lopes e Galvão (2001, p. 15) ao dizer que “muito do que ocorre no mundo da educação ainda é pouco conhecido pelos seus pesquisadores e mesmo pelos professores”.

Na História da Educação, durante muito tempo recorreram-se aos documentos oficiais escritos, porém os pesquisadores foram, nas relações estabelecidas com o historiador de ofício, alargando e diversificando suas fontes e suas abordagens, passando assim a gizar de maneira diferente a pesquisa historiográfica. O interesse da História, já não mais se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, deixando de lado nossos heróis e empenha-se também em interessar-se na história de todos os homens (LE GOFF, 2003, p. 541).

Para além da utilização de documentos oficiais, abriu-se aos historiadores

um conjunto de opções documentais não-oficiais como, fotografia, pintura, dança, literatura, imprensa pedagógica, móveis, currículo, produção discente e docente, entre outros, e tornaram-se importantes nos estudos sobre as instituições escolares. A renovação das fontes e de seu conceito possibilita ao professor-pesquisador a elaboração de teorias, que podem, posteriormente, vir a serem aplicadas na própria instituição.

Para Chervel (1990) este novo olhar evidencia o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, desmistificando a imagem da escola como apenas reprodutora de conhecimentos e encerrada na passividade. O lugar de produção, no qual se encontra cada professor, e de cada aluno faz com que a reprodução de conhecimentos, dentro do universo escolar não se torne regra, mas vale salientar que esta reprodução pode até acontecer, mas não ocorrerá sem haver resistências e nem sempre da mesma maneira. Entendemos que nossas fontes integram esse quadro. No entendimento desse estudioso, a escola forma indivíduos, mas “em contrapartida também forma uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990 p. 184). Aos historiadores das disciplinas escolares cabe identificar como ocorre apropriação dos conteúdos ensinados no interior das instituições educativas, haja vista que estes são ressignificados, por cada discente de forma diferenciada. Como nos lembra Chervel (1990, p. 209), “os trabalhos dos próprios alunos são evidentemente a fonte primária”.

Ao problematizar como a produção discente tem (re)significado o conteúdo das disciplinas ensinadas, deparamo-nos com informações e documentos muitas vezes incompletos, o que confirma a premissa de que estes são sempre vestígios e nada nos falam senão quando sabemos interrogá-los, é a pergunta que fazemos a eles que direcionará o andamento de nossas investigações (BLOCH, 2001, p. 79).

No que tange à seleção, Lopes e Galvão (2001, p. 77) afirmam que não somos nós, unicamente, que conduzimos a separação dos documentos. Essa já foi feita tanto pelos que produziram o material, quanto por aqueles que organizam as bibliotecas e também pelo próprio tempo, o passado em sua totalidade, nunca é completamente apreensível. A documentação, não é necessariamente o conjunto de materiais que sobreviveram do passado, mais uma opção realizada pelas forças que operam no desenvolvimento do mundo e da humanidade ou pelos que se dedicam à ciência do passado, os historiadores (LE GOFF, 2003). O Ser-professor que desenvolva pesquisas e saiba refletir sobre sua disciplina, modificando quando necessário sua prática pedagógica, é o desafio enfrentado por todos que se dedicam ao ensino, em qualquer um de seus níveis.

Considerações finais

Desde a última proposta curricular, em 2005, o esforço entre os profissionais da História da Educação, do Curso de Pedagogia, da UEM, vem se concentrando em oferecer, por meio do ensino, subsídios para que

os temas consagrados e também os novos ganhem maior familiaridade e pertinência com o trato do histórico, lembrando que os fatos são construções dos historiadores, e não um dado pronto e acabado. Tem-se procurado tratar a teoria em sua historicidade, evitando assim que ela se transforme em um ponto de vista, e sua discussão, em um vazio de opiniões (CHIAMPI, 1991).

Nóvoa (1994, p. 23) registra que “A história não deixou de ter sentido, mas deixou-se de haver um sentido da História que construía e organizava a narrativa do passado”. Novos argumentos justificam, hoje, a ausência de um modelo teórico consensual. Tem-se procurado, no exercício do ensino de História da Educação, oportunizar reflexões sobre como os educadores/pedagogos podem se inserir no conjunto de reflexões sobre a História, dominar e reconhecer a História como campo de conhecimento é uma prioridade, quer no terreno teórico quer na atividade prática com a História.

Outra prioridade é a de conceber a História como um campo de produção de conhecimentos, que tem teorias próprias, que carece de fontes (qualquer vestígio deixado pelo homem) para auxiliar os historiadores a criarem interpretações sobre as ações humanas no tempo e no espaço; reconhecer, fundamentalmente, a importância da diferença entre a história vivida e a escrita da história; identificar, no exercício do ensino de história da educação que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que visa à produção de uma concepção e inteligibilidade acerca do passado, que constrói novos significados.

Daí a importância da periodização e da afirmação de Almeida (1988, p. 115), “[...] os marcos históricos devem ser pertinentes à área do objeto de estudo”. Os dois níveis de ensino, aqui tomados como objetos de estudos, amparam-se em objetivos propostos à época, voltando seus enfoques para a adequação do educando ao discurso oficialmente registrado como proposta curricular ou ainda disciplinar, legitimadora de um pensar homogeneizador em história e história da educação, dificultando o aparecimento de formulações diversificadoras que destacassem um universo disciplinar que se constituísse como plural permitindo um pensar e um agir também diverso.

Para finalizar este texto, consideramos importante ressaltar que o fazer

história hoje, particularmente, no que diz respeito à educação, pressupõe pluralismo e conflitualidades, indecisão e incertezas. A História da Educação têm sido vista pelos historiadores como sendo uma coleção de muitas histórias, entretanto, histórias interligadas, uma vez que possuem o mesmo objeto de pesquisa: a educação. Vale salientar que, embora investiguem o mesmo objeto, essas histórias da educação possuem uma característica fundamental, são interpretativas, por isso, próprias e diferenciadas, mas nunca desconexas. Cabe ao educador, pedagogo, a nosso ver, conhecer a trajetória da disciplina ou do campo de estudo em que deseja atuar, pois somente assim, terá subsídios para refletir sobre sua prática.

Referências

ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre. História da educação brasileira – o problema de sua periodização. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.161, p. 112-141, jan./abr. 1988.

ALVES, Gilberto. *Da História à História da Educação*. São Carlos: UFSCAR, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação. Centro de Estudos Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 127-161. (Coleção Formação de Professores).

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria n. 2253*, de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001.

- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2012.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHIAMPÌ, Irlemar (Coord.). *Fundadores da modernidade*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FOUCAULT, Michel. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. p. 3-20.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão, et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-134.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Equívocos teóricos na prática educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1983.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- NEGRÃO, Sonia Maria Vieira; FERREIRA, Magda Maria de Marchi. *A trajetória do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá no período de 1973 a 1983*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (PIC), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.
- NÓVOA, António. História da Educação: percursos de uma disciplina. In: _____. *História da Educação*. Lisboa: Faculte de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'University de Lisbonne, 1994. p. 1-33.
- NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.
- PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de história: lições de continuidade. *História*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 49-68, jan./jun. 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Processo n. 0548/86* – CEP. Maringá: UEM, 1986a.

_____. *Processo n. 1161/86* – CEP. Maringá: UEM, 1986b .

_____. *Resolução n. 198/85* – CEP. Maringá: UEM, 1985.

_____. *Processo n. 416/78* – CEP. Maringá: UEM, 1978.

Recebido em março de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2013