

O ENSINO DE HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: REFLEXÕES A PARTIR DAS VOZES DE PROFESSORES E ALUNOS

The discipline History of Education in the Pedagogy course: thoughts from the voices of professors and students

Marianna Nogueira*
Sandra Regina Ferreira de Oliveira**

RESUMO

Este artigo foi escrito a partir da análise de programas da disciplina, entrevistas com professores e aplicação de questionário com alunas. Aborda questões referentes ao ensino de História da Educação e as contribuições deste para a formação do pedagogo, pensadas a partir dos contributos de Jörn Rüsen para o conceito de consciência histórica. Um importante movimento de renovação metodológica e conceitual vem ocorrendo nas últimas décadas no campo da pesquisa e do ensino de História da Educação e a aproximação e identificação da História da Educação com os processos cognitivos que estão em curso no campo da História. Nesse sentido, a preocupação em investigar a relação entre os conhecimentos adquiridos sobre a História da Educação e o pensar historicamente é um desafio recente, pois são poucas produções científicas acerca do ensino de História da Educação e menos ainda sobre como se aprende essa história.

Palavras-chave: História da Educação, Ensino de História, Formação do Pedagogo, Consciência Histórica.

ABSTRACT

This paper was written from analysis of disciplines programs, interviews with teachers and application of questionnaire with students. Approaches questions referring to the teaching of History of Education and its contributions to the pedagogue training, thought from Jörn Rüsen contributions to the concept of historical consciousness. An important movement of methodological and conceptual renewal is occurring in the last decades in the research field and in the History of Education teaching and the oncoming and identification of the History Education with the cognitive processes that are current in the History field. Accordingly, the worry about investigate the relation between acquired knowledge about History of Education and the historically think is a recent challenge, for there are few scientific productions about the teaching of History of Education and fewer about how to learn this history.

Keywords: History of Education, History Teaching, Pedagogue Training, Historical Consciousness

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: nogueira.marianna@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, na qual integra o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. E-mail: sandra.oliveira@uel.br

Introdução

“O que se espera de um pesquisador de História da Educação? Que conheça seu ofício. O que se espera de um professor de História da Educação? Que ensine a pensar historicamente” (NUNES, 2006, p. 175). Ao assumirmos a importância de se trabalhar com o conhecimento histórico para a compreensão dos processos educacionais do passado e do presente, de forma a desenvolver nos sujeitos um estilo de interrogar para que aprendam a pensar historicamente, temos aqui um desafio. Como proposta à resolução desta questão, o objetivo deste artigo é fomentar a discussão sobre os fundamentos da formação do pensamento histórico e suas contribuições para o ensino da disciplina História da Educação a partir da análise dos programas da disciplina, de entrevistas com professores de História da Educação e questionários respondidos por alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Os contributos de Jörn Rüsen sobre a forma de aprender e ensinar História forneceram um suporte teórico valioso para analisar o ensino de História da Educação e sua contribuição no processo de formação do pedagogo.

Entendemos por História da Educação a área do conhecimento que se ocupa do passado, cujo objetivo é recriar uma atmosfera de forma a preparar o sujeito para pensar considerando os deslocamentos temporais, espaciais e as diferenças entre a mentalidade de cada contexto histórico, estabelecendo significações e relações entre passado, presente e futuro. No entanto, o atrelamento institucional da disciplina História da Educação aos cursos de formação de pedagogos configurou o seu estatuto epistemológico, e este contexto tem levado os historiadores da educação a escreverem

seja uma história das doutrinas pedagógicas ou do pensamento pedagógico, seja uma história dos fatos educativos ou das instituições educacionais, mormente da legislação do ensino e dos métodos pedagógicos. Num caso como no outro, quase sempre uma História desvinculada da sociedade, isolada em seu domínio particular, considerada como um todo que tem coerência própria (BUFFA, 1990, p. 15).

Destarte, a História da Educação vem sendo objeto de debates e questionamentos (CARVALHO, 2005; FAVERO, 2005; MAGALHÃES, 2011; NUNES, 2003 e 2006; RODRIGUES, 2011) nos quais se manifesta a preocupação em refletir sobre seu ensino e demonstrar a relevância e atualidade deste para a formação e vida prática do pedagogo. Nesse processo de mutação operado no campo da História da Educação, a disciplina vem abrindo-se para novas alternativas de pesquisa e ensino e um efetivo movimento de aproximação e identificação com os processos cognitivos em voga no campo do ensino de História, posto que

[...] o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, uma vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque,

dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI, 2006, p. 12).

Sob esta perspectiva, “espera-se da história da educação a capacidade de problematizar o estabelecido, historicizando-o [...]” (FAVERO, 2005, p. 59); de forma que não se espera mais que o ensino da disciplina limite-se apenas em descrever, “mas também a interpretar e avaliar os fatos e movimentos educacionais, dentro dos movimentos sociais mais amplos, como parte de uma realidade concreta” (FAVERO, 2005, p. 59). Nesse sentido, pensar o ensino de História da Educação deve implicar mudanças tanto na forma de problematizar como na forma de efetivar a pesquisa e o ensino histórico-educacional, sendo desejável que questões como práticas de ensino, opções metodológicas e conceituais, seleções temáticas dos professores de História da Educação sejam agregadas às preocupações dos historiadores da educação que se dedicam a formar professores. Para dar conta dessa reconstrução, faz-se necessário, também, apoiar-se em autores capazes de colaborar para a reflexão e construção de novas categorias de análise e conceitos, no sentido de ampliar o campo de conhecimento e reflexão dos professores e conseqüentemente dos alunos.

A formação da consciência histórica segundo Jörn Rüsen e suas contribuições para o ensino de História da Educação

Jörn Rüsen é historiador e filósofo alemão. Estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura na Universidade de Colônia, onde também se doutorou em 1966. Foi professor emérito da Universidade de Bielefeld, onde sucedeu na cátedra a Reinhardt Kosellec. Nesta Universidade, Rüsen foi o diretor do Centro de Pesquisas Interdisciplinares e presidente do Instituto de Altos Estudos em Ciências Humanas. Em 1997, Rüsen transferiu-se para a Universidade de Witten, à qual se encontra vinculado até o presente. Suas reflexões articulam os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica. Rüsen é conhecido pela sua trilogia de Teoria da História: I – Razão Histórica (2001), II – Reconstrução do Passado (2007) e III – História Viva (2007) (MARTINS, 2010).

Para Rüsen (2009, p. 164), é a memória que “torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente”. Acredita que a história “é uma forma elaborada de memória” que “vai além dos limites de uma vida individual; [...] trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal” (RÜSEN, 2009, p. 164). No entanto, essa rememoração do passado por si só não forma o conhecimento histórico, este só se efetiva a partir de uma experiência concreta com o passado, à medida que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis a partir dessa rememoração do passado.

Segundo Rüsen (2001, p. 30), somente a partir desses interesses que os homens têm de orientar-se no tempo é possível constituir a ciência da História, isto é, “torná-la

inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)”. Em sua teoria da história, Rüsen toma tais interesses como ponto de partida para explicar, a partir deles, o que significa pensar historicamente e por que se pensa historicamente.

Uma teoria da história, para Rüsen (2001, p. 29), “tem de apreender, pois, os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia, identificá-los um a um e demonstrar sua interdependência sistemática” e seu objeto “são os fundamentos e os princípios da ciência da história”. A esta rede formada por fatores determinantes da ciência histórica, Rüsen (2001) denominou matriz disciplinar da ciência histórica. São cinco os fatores fundamentais do conhecimento histórico-científico: carências de orientação; ideias, que constituem as perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história; métodos de pesquisa empírica; formas de apresentação e funções de orientação.

Tais fatores são interdependentes: as carências humanas de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo são transformadas em interesses em conhecer o passado historicamente na medida em que são interpretadas como necessidade de reflexão sobre o passado; para tanto, são necessários métodos de pesquisa empírica que lhes proporcionem produzir fundamentações específicas sobre o passado para que este se transforme em conhecimento histórico empírico. Esse conhecimento histórico obtido com a pesquisa se expressa na historiografia, que é uma forma de apresentação do conhecimento histórico produzido pela pesquisa histórica. É este conhecimento histórico que vai assumir a função de orientação do agir e do sofrer humano no tempo (RÜSEN, 2001).

Rüsen (2001, p.37) adverte que este processo é dinâmico, pois

novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentido novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado.

A partir desse processo acima descrito, salienta Rüsen (2001, p. 57), se obtém a consciência histórica, entendida como “[...] 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”. Para Rüsen (2001, p. 59)

pode-se descrever a operação mental com que a consciência histórica se constitui também como *constituição do sentido da experiência do tempo* [grifo do autor]. Trata-se de um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer.

Assim concebida, a consciência histórica não pode ser considerada como um simples conhecimento do passado, uma vez que oferece estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e tecer conjecturas sobre o futuro. Sob este propósito, a história é concebida como produto cognitivo obtido através do trabalho interpretativo da consciência histórica, e por isso tem de ser entendida como “um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas”, como um passado sobre o qual os homens “têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro” (RÜSEN, 2001, p. 74). O argumento de Rüsen (2001) é de que a consciência histórica tem que ser considerada como um “fenômeno do mundo vital”, pois é uma forma da consciência humana que está ligada a vida prática. O autor parte do pressuposto de que o homem só pode viver e entender o mundo em que vive se construir interpretações diante das mudanças de si mesmo e do seu mundo em função das intenções do seu agir.

Rüsen (2001) ainda observa que só se pode falar em consciência histórica quando se mobiliza a lembrança de determinada maneira: através do processo de tornar presente o passado a partir do movimento da narrativa (histórica). De acordo com Rüsen (2010, p. 80), “a consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, ou seja, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor”, uma vez que, com a ajuda da narrativa, “as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas”. Nesta direção, pode-se dizer que a consciência histórica está assentada na necessidade de constituição humana de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, afinal, “os homens tem de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de constituírem seguros de si e de não terem de recear perder-se nelas [...]” (RÜSEN, 2001, p. 66).

No entanto, Rüsen salienta que nem toda narrativa é histórica. Histórico significa para o autor “que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma ‘história’ e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea” (RÜSEN, 2001, p. 154). Assim, para que uma narrativa seja histórica é necessário “que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente” (RÜSEN, 2001, p. 155) de forma a orientar a vida prática e suprir as carências de orientação do sujeito. Somente a partir desse movimento de tornar o passado presente, a partir da narrativa, é que o passado adquire o estatuto de história. Neste sentido, a narrativa histórica é um meio de construção da identidade humana, uma vez que, pela evocação do passado no presente, por meio da memória, funde-se a experiência do passado e as expectativas do futuro num todo coerente do progresso temporal. Nesse processo, o homem molda o seu mundo e a si mesmo “com continuidade e consistência, com uma coerência interior, com uma garantia contra a perda de seu núcleo essencial ou com imagens semelhantes de duração nas mudanças de objetos” (RÜSEN, 2009, p. 174).

Conclui-se, a partir das considerações acima, que as operações da consciência histórica se constituem quando se pensa historicamente e se sintetizam mediante o narrar historicamente, no sentido de suprir as carências humanas de orientação interpretadas

com relação às intenções do agir e sofrer as ações do tempo. Considerada a partir deste plano, segundo Rüsen (2001, p. 56), “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”. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, é o processo a partir do qual a história (os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo) adquirida torna-se assunto do conhecimento consciente e desempenha um papel na construção mental do sujeito, ou seja,

quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a esta experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática (RÜSEN, 2010, p. 84).

Segundo Rüsen (2010), o aprendizado histórico se dá através de três operações: a experiência, a interpretação e a orientação. Na experiência, as operações narrativas da consciência histórica se tornam aprendizado quando aumentam o conhecimento sobre o passado, na medida em que estes abrem o potencial futuro do presente e são incorporados nos quadros de orientação da vida prática. Uma vez produzido esse aumento da experiência e do conhecimento, opera-se um aumento no modelo ou padrão interpretativo. Esses modelos ou padrões interpretativos abrangem diferentes tipos de conhecimento e experiências do passado humano num todo, formando o que Rüsen chama de imagem da história e são eles que estabelecem significados e diferenciações sobre o que é importante. O aprendizado histórico também propicia um aumento na competência de orientação, que se preocupa com a função prática da experiência histórica significativa organizada num modelo ou padrão interpretativo voltado para a organização da vida prática no fluxo do tempo, os quais transformam as pessoas e, conseqüentemente, seu mundo. Rüsen (2010, p. 89) salienta que estas três dimensões da aprendizagem histórica se relacionam entre si e se sobrepõem continuamente, uma vez que não existe “uma experiência histórica sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência”, como, também, todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação”.

As formas como se aprende história e seus usos para a vida prática humana são as questões básicas da didática da história, uma vez que, segundo Rüsen (2007, p. 93), “tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da história e a didática convergem, assim, nesse tema”. O termo *didática*, para Rüsen (2007, p. 87), “indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizagem”. Entretanto, diferenciam-se nas maneiras como são elaboradas: “a teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p. 93). Considerando que “[...] os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel” (RÜSEN, 2007, p. 91), cabe à didática da

história pensar as formas pelas quais o ensino e a aprendizagem da História se voltem para desenvolvimento da consciência histórica, no sentido de se adquirir competências para experimentar o tempo passado, interpretá-lo na forma histórica e utilizá-lo como orientação para a vida prática.

Convém lembrar, com Rüsen (2010, p. 40), que a maneira como a história é ensinada na sala de aula, em qualquer nível da escolarização, afeta seu aprendizado e este vai determinar “a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável”.

O ensino de História da Educação: considerações acerca dos programas da disciplina na Universidade Estadual de Londrina

De acordo com as perspectivas apontadas por Frago (1995), a apreensão e compreensão dos programas de ensino bem como dos elementos que os constituem, tais como objetivos, conteúdos abordados, procedimentos didáticos e referências bibliográficas, fornecem subsídios para se compreender a formação de profissionais e determinar seus campos de atuação, pois

las disciplinas académicas no son entidades abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias (FRAGO, 1995, p. 66).

Desde a sua instituição como disciplina nos currículos dos Cursos de Pedagogia até os dias de hoje, a História da Educação tem passado por transformações e mudanças na sua configuração no que se refere ao seu ensino. De acordo com Rodrigues (2011, p. 153), nos programas de ensino de História da Educação pode-se perceber os métodos e as concepções “que se expressam segundo suas diferenças relativas às características institucionais no interior do currículo acadêmico”. Para analisar a configuração do ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina a partir dos programas da disciplina, foram selecionados programas de 1962 até 2009, e os elementos considerados nas análises foram as nomenclaturas da disciplina, ementas e objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia selecionada. O intento foi identificar as mudanças e permanências, avanços e retrocessos e perfis programáticos assumidos pela disciplina durante esse período.

No que se refere aos nomes da disciplina, nota-se que prevalece a denominação História da Educação, a qual se acrescenta, ou não, um número identificando sua posição na grade curricular do curso. Outra variação encontrada é a nomenclatura História da Educação Brasileira e História da Formação de Professores, as quais se referem denominativamente a estes conteúdos.

Os programas analisados apresentam alterações quanto a sua organização formal. Nos anos de 1963 a 1972, os programas não contemplam o item ementa, somente objetivos;

a partir de 1975, os objetivos não são mais expostos, dando lugar às ementas. No que se refere aos objetivos, percebemos poucas alterações, permanecendo praticamente os mesmos até 1975, tanto para a disciplina ministrada no 2º ano como para o 3º ano. Também percebemos que a disciplina de História da Educação foi inserida no curso de Pedagogia da UEL a partir da concepção positivista e pragmática de História, a qual procurava tirar do passado lições para o presente, produzindo, assim, uma história legitimadora das opções do presente. Neste sentido, a principal função da disciplina, assim como aponta Carvalho (2005, p. 34) em suas análises, era a de fornecer “matéria para reflexão filosófica sobre os fins da educação, ilustrando o pedagogo com o fornecimento de um repertório de ideais e valores corporificados em grandes sistemas pedagógicos”.

Após 1975 o formato dos planos de curso muda: objetivos gerais e específicos deixaram de ser elencados, dando lugar ao item “ementa”, dificultando, assim, análises mais aprofundadas sobre o que, de fato, se pretendia, em relação à formação do pedagogo, com a disciplina História da Educação. Cumpre, ainda, chamarmos atenção para o fato de que as ementas são pouco específicas, genéricas, contemplando somente as temáticas, descritas de forma muito sucinta, abordadas pelo plano de aula. Apesar de pouco descritivas, as ementas acima indicam que neste período a História da Educação ensinada era a história das doutrinas pedagógicas ou do pensamento pedagógico e seus principais representantes e filósofos e das políticas educacionais advindas da ação estatal. Ainda prevalecia a concepção positivista e pragmática que considera a História da Educação e seus conteúdos como “lições” para o presente, ainda que estejam subjacentes às questões culturais.

A partir de 1990, notamos que se busca estabelecer relações entre o processo de constituição e sistematização da educação e constituição e sistematização dos sistemas escolares com o processo de constituição das sociedades. Ora essas relações são estabelecidas com o contexto político, ora com o contexto econômico. Os dados indicam uma história da educação imbuída por uma perspectiva social, advinda da crítica de historiadores e sociólogos (marxistas e neomarxistas).

Já as ementas da década de 2000, mostram que as inovações não pararam por aí. Verifica-se que a temática abordada passa a ser a relação entre o processo de constituição da educação com o processo de constituição dos sistemas escolares. Segundo Warde (2006, p. 95), esse movimento de renovação temática deve-se, principalmente, à aproximação, cada vez maior, da História da Educação ao campo da História e “a proeminência da História Cultural sobre outras vertentes da História”.

Quanto aos conteúdos programáticos, as temporalidades das temáticas adotadas estão organizadas de forma cronológica e abrangem desde a Antiguidade até o século XX, desdobrando-se em múltiplas temáticas, ora com ênfase nas ideias pedagógicas e seus principais representantes, ora demarcadas a partir de uma história política ou legislativa, ora com temporalidades propriamente educacionais. Geralmente são adotados temas consagrados pela historiografia educacional brasileira, considerados como fundamentais para a disciplina, consagrados pelos manuais adotados como bibliografia básica.

Nos programas analisados correspondentes às décadas de 1970 e 1980, notamos a presença marcante de uma orientação religiosa. De acordo com Warde (2006, p. 92), este “é um traço visível, que se patenteia no delineamento do conteúdo e, quando aparecem registros, na bibliografia adotada”. Quanto aos conteúdos adotados, estes “reportavam-se aos modelos de formação do homem supostamente adotados pela sociedade” (WARDE, 2006, p. 92) e não ultrapassavam as fronteiras da Idade Média; a partir da Idade Moderna, esses modelos davam lugar aos pensadores ou filósofos da Educação. Também ficou clara a influência dos “renovadores da educação” e “movimento escolanovista” no trato das questões educacionais brasileira.

A partir da década de 1990, algumas dessas questões já começam a ser superadas e os conteúdos ganham novos contornos. As mudanças ficam por conta da adoção de livros que problematizam a educação relacionando-a com o contexto social, influenciados pelo paradigma marxista, e pela Escola dos Annales, e a sistematização dos sistemas escolares. Em 2005, o curso de Pedagogia da UEL passou por reformulações e, neste contexto, percebe-se que a história da organização escolar foi assumida como objeto de estudo, uma vez que a escola é o campo de trabalho do pedagogo. A bibliografia básica adotada neste período deixa transparecer esse avanço e mostra uma preocupação com as questões conceituais e metodológicas da disciplina História da Educação e uma aproximação desta com a História. Poucas obras sobre a História da Educação e da Pedagogia usadas em outros períodos permaneceram, dando lugar a outras mais atuais.

O ensino de História da Educação: reflexões a partir das vozes dos professores

A trajetória polêmica do curso de Pedagogia demonstra “uma sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo” (LIBÂNEO, 2001, p. 35). Desde a sua instituição, em 1939, o curso de Pedagogia já apresentava problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Das ambiguidades e indefinições referentes ao curso de Pedagogia, resultaram as várias identidades atribuídas ao referido curso e aos que nele se formam. Essas várias identidades refletem conflitos relativos à problemática epistemológica da Pedagogia e do curso de Pedagogia. Com efeito, essas questões provocam certa atenção à disciplina História da Educação na medida em que a identidade da disciplina está intimamente ligada a este curso e à formação do pedagogo.

Outra questão que se coloca é que são hoje solicitadas novas exigências de conhecimentos aos pedagogos. As finalidades do ensino e da sua formação estariam voltadas a um modelo de sociedade desenvolvimentista e utilitarista onde os conhecimentos mais importantes “seriam aqueles ligados à produtividade do trabalho técnico, contradizendo [...] a formação para o discernimento das condições existenciais e humanas mais fundamentais, demonstrando o desprestígio da formação teórica e dos fundamentos educacionais” (RODRIGUES, 2011, p. 156). À luz dessas considerações, insere-se o problema da disciplina História da Educação responsável pelos estudos históricos, e da forma como estes vêm sendo absorvidos pelos alunos, esta tenderia a sofrer um desprestígio.

Em face ao quadro delineado acima, foi perguntado às professoras entrevistadas como elas viam a presença da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação do pedagogo. Na opinião das professoras, com a exigência de tantas informações e de tantos conteúdos, e aí o surgimento de tantas disciplinas para dar conta desses conteúdos, a disciplina História da Educação tem sua utilidade comprometida. No entanto, para a professora entrevistada Marta Fávaro, o próprio conceito de utilidade é questionável:

o que é útil, aquilo que vai dar uma receita para uma atuação efetiva na prática? Ou aqueles conteúdos que vão propiciar uma formação mais ampla para conseguir entender mais elaboradamente a sua condição como profissional e como pessoa?

Sabe-se que estes conteúdos não têm uma função de utilidade específica, que se aplica a uma determinada experiência, mas são conteúdos que compõem a sua referência cultural e que vai permitir a mobilização de informações para que se possa interpretar um contexto.

Outra questão apontada nas entrevistas foi a dificuldade que a maioria dos alunos apresenta em relação à questão do tempo e do espaço, dos deslocamentos temporais e por consequência, as sínteses que se têm que fazer para se compreender as ações educativas na sua evolução temporal e multidimensionalidade. A esta problemática acresce-se o fato de que os professores da disciplina também não estão acostumados a fazer estas relações temporais presente-passado-futuro, como se pode constatar no depoimento da professora Marta Fávaro: “Nós (professores) também estamos habituados a fazer a história de um determinado jeito... Fazer a história em que sentido: organizar a disciplina de um determinado jeito; então pra gente também a mudança não é fácil”. De acordo com a professora entrevistada Maria Luiza Abbud, há uma tradição no ensino da disciplina História da Educação que, de certa forma, impele os professores a ensinar a disciplina de determinada maneira.

De fato, como explica Magalhães (2011, p. 197)

a construção do tempo/espaço educacional é um desafio permanente para a História da Educação e, se a relação educativa é uma interação (sic) designadamente entre o docente/investigador e os alunos, fazer e ensinar História da Educação são funções instituintes de um mesmo desafio.

Carvalho (2005) aponta que a dicotomia entre a pesquisa e o ensino no campo da História da Educação marca, ainda hoje, a prática dos professores. Apesar do importante desenvolvimento das pesquisas em História da Educação ocorrido nos últimos 10 anos, essas pesquisas não estão sendo incorporadas ao ensino da disciplina nos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2005). A preocupação em superar tal dicotomia, levou as professoras Maria Luiza Abbud e Marta Fávaro a proporem o desenvolvimento de um projeto de pesquisa acerca do ensino de História da Educação. A proposição do projeto é a criação de um espaço de reflexão e sistematização sobre o papel da História da Educação na formação do pedagogo. Em recente artigo, a professora Marta Fávaro comenta que

as dificuldades que cercam o ensino da disciplina História da Educação são resultado da frágil compreensão dos alunos acerca dos objetivos do curso de Pedagogia e na forma como os professores têm encaminhado o ensino da disciplina:

os alunos expressaram nas conversas que tivemos em sala a dificuldade em compreender os conteúdos de História da Educação. Às vezes, a frágil compreensão do objetivo do curso dificulta a significação dos conteúdos da disciplina. Às vezes a fragilidade está, na forma como propomos e conduzimos o trabalho com os conteúdos e, na percepção ainda não suficientemente elaborada por nós da mobilização que os alunos estão fazendo, ou não, para a apreensão daqueles conteúdos (FÁVARO, 2011, p. 9).

No intuito de se contatar as dificuldades acerca da utilidade e importância da disciplina História da Educação para a formação e construção da identidade do pedagogo apontadas pelas professoras entrevistadas, aplicou-se um questionário com um grupo de alunas das diferentes séries do curso de Pedagogia.

O ensino de História da Educação: reflexões a partir das vozes dos alunos

Com o propósito de conhecer melhor o perfil dos pesquisados, a primeira questão a ser respondida pelas alunas foi: Por que optou pelo curso de Pedagogia? A partir das respostas constataram-se algumas ideias comuns a todas: afinidade com crianças, continuação dos estudos pedagógicos após o Curso Magistério, progressão na carreira como professora, por se identificar com a profissão, para fazer a diferença na vida das pessoas e por ser um curso fácil de passar no vestibular.

O desprestígio social da carreira docente e os baixos salários têm levado cada vez menos jovens a optar pelos cursos de Pedagogia. Os altos índices de evasão escolar e os baixos escores resultados das avaliações sobre o rendimento escolar dos alunos têm acarretado um problema de falta de credibilidade na profissão docente. Os professores têm perdido prestígio e a profissão está mais frágil hoje do que era em alguns anos. Entretanto, o caráter salvacionista, messiânico atribuído à educação ainda está presente no ideário de quem opta pelo curso de Pedagogia. Percebe-se na fala de algumas alunas uma visão da profissão docente como um sacerdócio, ou seja, uma missão de vida a cumprir, qual seja: fazer a diferença na vida das crianças para as quais vão lecionar.

Em seguida, perguntou-se às alunas: Por que estudar História da Educação no curso de Pedagogia. De modo geral, as alunas responderam que a disciplina serve para compreender como se deu a constituição do processo educativo no decorrer do tempo. De fato, ao responder a questão acima, a maioria das alunas demonstrou uma frágil compreensão acerca das finalidades do ensino da disciplina no curso, assim como apontaram as professoras em suas entrevistas. Tal pensamento reforça a ideia de que a História da Educação, desde a sua constituição até hoje, vem servindo para ilustrar os futuros pedagogos com um repertório de acontecimentos que configuraram o processo educativo e a formação dos sistemas escolares, ou então, sobre as origens e/ou os

fundamentos das práticas pedagógicas do presente. Não há nenhuma relação entre as dimensões temporais passado-presente-futuro, uma vez que os conteúdos são tomados como ilustrativos, somente para explicar “o como” ou “o porquê”, ou, nas palavras de Carvalho (2005, p. 38), como um “discurso sobre o passado (que é só discurso, ou seja, particular, datado)”, pois, “se dá no seu efeito de sentido, como relato de verdade que constitui um passado para validar um presente”.

Das treze alunas que responderam os questionários, apenas três alunas apresentaram um entendimento um pouco diferente acerca da utilidade da disciplina, pois demonstraram uma elaboração mais complexa do sentido dado historicamente aos fatos ocorridos no passado. Nota-se que estas alunas se valeram da rememoração do passado não meramente como uma perspectiva do que se foi, mas para orientação de sua prática no presente e projeção para o futuro, enquanto pedagogas exercendo seu fazer social.

Como desdobramento da questão sobre o porquê estudar História da Educação, foi perguntado às alunas: Em que medida, e de que forma a disciplina História da Educação contribui para a formação do pedagogo e seu fazer social? As respostas foram as mais variadas, deixando implícita a utilidade prática da disciplina sinalizada anteriormente neste artigo, isto é, do entendimento da disciplina como lições para o presente. Apenas duas alunas extrapolando o sentido prático da disciplina, pois, em suas respostas, afirmaram que os conteúdos da disciplina cumprem funções de informação, mas também de formação e estabelecem um diálogo crítico entre presente e passado e também servem de base para reflexão acerca de suas ações educativas no seu fazer pedagógico na escola.

As perguntas seguintes solicitavam às alunas que fizessem uma avaliação da disciplina quanto aos seus conteúdos e que estabelecessem uma relação da disciplina História da Educação com as outras disciplinas do curso de Pedagogia. De forma geral, as alunas avaliaram os conteúdos da disciplina como bons e pertinentes, pois tratam da educação desde os tempos remotos até o que se denomina hoje. As críticas estão relacionadas ao método, à forma como a disciplina é ensinada: muito teórica e com textos difíceis; uma aluna chegou a responder que, até a 2ª série, os conteúdos são “confusos, repetitivos e desestimuladores”. Outra aluna comentou que a disciplina deveria “ser ministrada de uma forma mais diretiva”, pois acredita que “estes conteúdos devem dar oportunidade para disciplinas que mais tenham direcionamento da atuação do pedagogo”. A avaliação que as alunas fazem sobre a pertinência e utilidade dos conteúdos de História da Educação revelam, segundo Nunes (2003, p. 136), “a existência de um sentimento difuso de que essa disciplina está muito distante do que os educadores estão fazendo e experimentando no presente” e que disciplinas como aquelas, relacionadas ao planejamento educacional ou políticas públicas, supririam essas necessidades.

Nas respostas à pergunta sobre as possíveis relações que a disciplina História da Educação faz com as outras disciplinas, com exceção de três alunas (destas, duas alunas estavam cursando a 1ª série e uma aluna a 2ª série) que responderam que a disciplina História da Educação não estabelece qualquer relação com as outras disciplinas, todas apontaram que a disciplina faz relação com outras disciplinas como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Gestão e Políticas Educacionais. Na opinião dessas alunas,

a História da Educação serve às outras disciplinas como, nas palavras de Carvalho (2005), “espécie de vestibulo introdutório”, fornecendo-lhes o contexto ou a origem de determinados estudos. Neste sentido, a construção do raciocínio histórico propriamente dito é suprimida por uma perspectiva histórica dos fatos.

As questões seguintes foram elaboradas com o intuito de, se possível, constatar se a disciplina História da Educação tem propiciado aos alunos o desenvolvimento da consciência histórica. Para tanto, foram elaboradas três questões:

- Em sua opinião, a disciplina História da Educação faz relações com as políticas educacionais e/ou problemas educacionais atuais?
- Que relação você faz entre o passado estudado na disciplina História da Educação e o presente e o futuro educacional brasileiro?
- Elabore em dez linhas uma síntese sobre a história da educação escolar no Brasil.

Na opinião das alunas, a disciplina História da Educação faz relações com as políticas e os problemas educacionais atuais na medida em que fornece um corpo de informações e o desenrolar de acontecimentos que mostram como foram geradas as políticas e os problemas educacionais atuais através do fluxo do tempo. Não há qualquer tipo de problematização, somente constatação do que já passou. Duas alunas sequer conseguiram estabelecer qualquer relação.

A mesma linha de raciocínio é usada para responder à pergunta seguinte, isto é, as alunas entendem que o presente é resultado de construções do passado, no entanto, raramente fazem alguma relação com o futuro e quando o fazem, é no sentido exemplar, como um passado a ser seguido ou a ser evitado. O conhecimento acerca do passado educacional não é tomado pelas alunas como possíveis dados para resolver os problemas apresentados no presente e muito menos oferecem aportes para se antecipar o futuro. Outra questão a ser considerada é que as análises ficaram atreladas à dimensão política/econômica, e aí sim, no sentido de criticar a situação do sistema educacional atual.

Entretanto, verificou-se que algumas alunas compreendem a situação educacional brasileira atual como fruto das relações humanas constituídas no passado, cujas histórias elas tomaram conhecimento a partir da disciplina. No entanto, o que chama atenção é a maneira como as alunas se apropriam desses conhecimentos. Nota-se pelas respostas que os fatos históricos do passado são tomados como algo estático e definitivo, previamente dado, que elas relacionam com as atuais condições do sistema educacional atual, na maioria das vezes de forma negativa; o passado constituído é tomado como regra para um “não agir” de determinada forma de modo a “construir um futuro melhor”.

Com a última pergunta ensejou-se dar mais liberdade às alunas para que estas pudessem demonstrar como se apropriaram dos conhecimentos históricos ensinados na disciplina. Das treze alunas que responderam ao questionário, duas alunas não

responderam à questão, uma aluna respondeu à questão fazendo críticas ao sistema educacional atual quanto à sua organização, administração e falta de recursos, seis alunas reconstruíram cronologicamente a instituição dos sistemas escolares no Brasil (chegada dos Jesuítas, Reformas Pombalinas, laicização do ensino e etc.), uma aluna entendeu que a pergunta se referia à disciplina História da Educação no Brasil e comentou sobre, e três alunas responderam a questão com uma síntese mais elaborada sobre a história da educação escolar no Brasil. Percebeu-se, nestes casos, que a história (os fatos objetivos, as coisas que aconteceram no tempo) da educação escolar no Brasil foi adquirida pelas alunas em questão e tornou-se assunto do conhecimento consciente, ou seja, tornou-se subjetiva. As três alunas são professoras do Ensino Fundamental e ao fazerem a síntese da história da educação escolar no Brasil relacionaram os fatos objetivos da história com suas vivências, tornando-os subjetivos. Os conhecimentos históricos foram interiorizados, ou seja, houve uma aprendizagem, porém, não a ponto de promover qualquer transformação no sujeito.

O ensino de História da Educação como possibilidade de construção da consciência histórica

A ausência de uma apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro como preconiza a Jörn Rüsen para a formação da consciência histórica por meio do ensino de História levou a determinadas respostas, por parte das alunas do curso de Pedagogia da UEL, que não favorecem a consecução do aprendizado histórico nos termos propostos pelo autor, pois, para Rüsen (2010), a ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica só pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a esta experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática.

A apropriação da história objetiva (os fatos, as coisas que aconteceram no tempo) pela aprendizagem histórica, segundo Rüsen (2007, p. 107), “é uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida”, uma vez que, ninguém se constituiria como sujeito se aprendesse somente a história objetiva; é preciso, “por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica” (RÜSEN, 2007, p. 107).

As respostas das alunas às perguntas propostas no questionário permitem inferir que a disciplina História da Educação possibilita um aprendizado histórico, principalmente a partir dos problemas pelo qual o sistema escolar brasileiro padece, possibilitando uma posição crítica frente às políticas educacionais, mas não chegam a mobilizar aquelas operações mentais que potencializem a consciência histórica, pois, “a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano” (RÜSEN, 2010, p. 17). Nesse sentido, de acordo com a teoria da história de Rüsen, a história não pode ser considerada como uma perspectiva do que

foi, e os acontecimentos históricos não podem ser interpretados como dados puros, mas sim relativizados a partir de lacunas suscitadas no presente.

Rüsen (2010) apresenta quatro formas de aprendizado histórico: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Na forma tradicional do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão processadas pelas tradições (redes simbólicas dentro das quais vigoram os acordos que possibilitam a vida social) que conduzem as ações e são aceitas como orientações da vida prática. Na forma exemplar, as experiências temporais serão processadas a partir de regras gerais que conduzem as ações e os conteúdos históricos são interpretados como casos de regras gerais, formam-se “como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo” (RÜSEN, 2010, p. 46). Na forma crítica, as experiências temporais adquiridas serão negadas “e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos”, assim, o aprendizado histórico servirá para “obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado” (RÜSEN, 2010, p. 46). Na forma genética, as experiências temporais “serão empregadas em temporalizações da própria orientação das ações”, assim, os sujeitos aprendem, ao adquirirem experiência histórica, a “considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal” e compreendem sua identidade

como ‘desenvolvimento’ ou como ‘formação’ [grifos do autor], e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa do futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática (RÜSEN, 2010, p. 46).

Essas formas de aprendizado histórico, propostas por Rüsen (2010, p. 47), servem para “distinguir e interpretar fases e níveis do desenvolvimento da consciência histórica” e “a disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro”.

Ao que parece, a partir da análise das alunas, é que a disciplina História da Educação propicia uma aprendizagem histórica na forma exemplar do sentido da experiência temporal, pois, ensina regras gerais do agir, ou no caso das respostas, do não agir. Desta maneira, “histórias do surgimento, da evolução e do desaparecimento de estruturas políticas transmitem os ensinamentos de como a dominação se modifica sob determinadas circunstâncias”; assim, “os entendimentos abstratos e gerais, apresentados às regras, são transportados para uma série de exemplos históricos e, por meio deles, consolidados” (RÜSEN, 2007, p. 51).

Como citado anteriormente, a maneira como se ensina história afeta sua aprendizagem e a habilidade de se orientar e formar uma identidade histórica estável e coerente (RÜSEN, 2010). Rüsen (2007) adverte que o saber histórico pode vir a ser percebido pelos alunos como um ramo morto de conhecimentos. Isto acontece, segundo o autor, porque os conhecimentos aparecem “como massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer professores, com o mero objetivo de tirar boas

notas” (RÜSEN, 2007, p. 30), perdendo qualquer valor relativo no modo como os alunos pensam seu tempo, sua vida e seu mundo.

Em parte, segundo Hobsbawm (1995), essa desvalorização da História é decorrente do que o autor considera como um dos traços mais característicos da época atual: a destruição do passado. Para o autor

a destruição do passado [...] 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 os outros esquecem, tornam-se mais importante que nunca no fim do milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Para Saviani (2008, p. 152), os cursos de formação de educadores estão vivendo essa mesma situação, pois, “parecem mover-se num ‘presente contínuo’ em decorrência do esquecimento da história”. Para o autor,

embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhes os rumos (SAVIANI, 2008, p. 152).

O fato é que só promove-se a aprendizagem a partir de práticas significativas. Para Nunes (2003, p. 121), prática significativa “é aquela que desinstala, que reorganiza a nossa estrutura de conhecimento e nos mobiliza para a ação. É aquela que repercute interiormente do ponto de vista dos afetos e da cognição”. Como, então, tornar a história significativa? Para Rüsen (2001, p. 88) ela é significativa à medida que consegue relacionar

as experiências do tempo passado com as intenções projetadas de seus destinatários. As histórias articulam, ademais, o acervo experiencial da memória e o superávit intencional característico da vida prática de seus destinatários, a fim de evitar que desemboquem num futuro vazio, e sim num futuro que, realisticamente, se pode esperar.

É necessário, de acordo com Rüsen (2007, p. 30), “desenvolver uma vivacidade que conduza seus destinatários a vê-lo e apropriá-lo como parte de sua vida pessoal”. Nesse contexto

a consciência histórica tem por objetivo, pois, extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes e sua busca de uma relação livre consigo mesmos e com seu mundo (RÜSEN, 2007, p. 34).

Nesse sentido, reforça-se aqui a necessidade de se rever a importância da disciplina História da Educação na formação do pedagogo e qual o tipo de saber que esta vem produzindo tanto quanto a forma como esses conteúdos vem sendo ministrados. Recentes estudos têm demonstrado, segundo Magalhães (2005), que as produções científicas das últimas décadas têm tentado uma renovação epistêmica e consolidação da História da Educação na área disciplinar e científica, tanto no âmbito das Ciências da Educação quanto na Ciência Histórica. Este efetivo movimento renovador tem demonstrado que a História da Educação é um discurso científico sobre o passado, mas também é memória e paradigma. É memória enquanto preservação do acervo educacional e é paradigma

quanto ao pensar, ao dizer, ao escrever, ao projetar e ao agir em educação, facultando uma informação coerente, evolutiva e explicativa, mas constituindo-se também como um dos principais argumentos e conteúdos da racionalidade e da acção (sic) educativa. [...] Tomando o presente/passado na sua complexidade e na sua gênese e analisando-o por uma lógica de múltiplas hipóteses de desenvolvimento futuro, por contraposição a esse mesmo futuro, o historiador procura conhecer e explicar toda a complexidade dos fenômenos educativos, construindo um sentido para a história (MAGALHÃES, 2005, p. 98)

Estes são aspectos que precisam ser considerados conjuntamente e devem ser incorporados nos programas de ensino da disciplina História da Educação. Uma vez considerada nesses termos, a disciplina História da Educação forneceria ao pedagogo uma base sólida para a sua formação e construção de sua identidade social. Seus conhecimentos históricos perderiam a função de apenas informar e normatizar e passariam a funcionar como problematizantes e indagadores da realidade educativa, no sentido de contribuir para a resolução dos problemas educacionais atuais.

Partindo das considerações acerca das necessidades e possibilidades de conhecimentos exigidas ao pedagogo (professor, pesquisador e gestor), os contributos de Rüsen e sua teoria da história e os elementos configuradores de sua matriz disciplinar, com vistas à formação da consciência histórica e do pensamento histórico, cujo intuito é outorgar, a partir do conhecimento histórico, orientação para a vida prática e construção de identidade individual e social, traz valiosas contribuições para o ensino e a pesquisa da História da Educação.

Considerações finais

Já afirmava António Nóvoa (2005, p. 10) que “toda a *acusação* suscita uma *defesa*” (grifos do autor). No presente artigo abordamos questões referentes à História da Educação e seu ensino no curso de Pedagogia. Viu-se anteriormente que a disciplina História da Educação foi apontada como responsável por cumprir funções e efeito doutrinário e moralizador e de oferecer lições para o presente ou matéria para reflexão filosófica sobre os fins da educação. De fato, a disciplina serviu a estes propósitos durante muito tempo, o que, de certa forma, deixou marcas profundas, às quais se tem feito grandes esforços para superá-las.

No entanto, podemos contatar que vem se consolidando, a partir do final da década de 1990, um movimento de reflexão sobre o ensino de História da Educação, cujo objetivo é demonstrar sua relevância, pertinência e atualidade, no que se refere à formação do pedagogo, tanto por parte de professores, quanto por parte de pesquisadores. Nessa direção, a História da Educação tem feito a crítica a suas tradições e têm repensado seus objetos.

As entrevistas com as professoras demonstraram essa preocupação com a redefinição do objeto de estudo da disciplina e suas contribuições para a formação do pedagogo. Os programas da disciplina indicam que, a partir da década de 2000, sob a influência da História Cultural, a disciplina assumiu como objeto de estudo a organização das instituições escolares e os protagonistas da ação educativa: os professores.

De fato, como aponta Gatti Junior (2005, p. 80), tem-se feito um esforço investigativo relacionado ao campo da história das instituições educativas almejando-se “dar conta dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado desses espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem [...]”. Ampliando as análises de Gatti Junior para o contexto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, o que percebemos a partir do questionário realizado com as alunas é que, apesar de todos esses esforços, esse objetivo não vêm se efetivando. Poucas alunas teceram relações entre os conteúdos de História da Educação e seu campo de atuação profissional, no caso em questão, a escola. As análises e relações tecidas pendem muito mais para discursos (alguns críticos) sobre questões políticas e econômicas da educação no presente (o que não deixa de ser importante e necessário à formação do pedagogo) do que propriamente para uma abordagem histórica sobre o ser pedagogo e sua atuação em um contexto social.

Neste sentido, os esforços investigativos desta pesquisa caminharam na tentativa de contribuir para o debate e possível equacionamento destas questões, aproximando as pesquisas efetivadas no campo do ensino de História da Educação às pesquisas efetivadas no campo do ensino de História. As investigações operadas no campo do ensino de História, ancoradas nos pressupostos de Rüsen, pressupõem que o aprendizado histórico deva ter por objetivo “concretizar e diferenciar a competência narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 47). Para o autor

uma interpretação teórica narrativa do aprendizado histórico pode determinar seus objetivos como conhecimento técnico e ao mesmo tempo como vida prática, na medida em que a narrativa histórica os tematiza ao mesmo tempo como operação constitutiva da consciência histórica: enquanto função da vida prática do pensamento histórico e enquanto referência histórica particular a ele. [...] O suprasumo da capacidade que se em que adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, pode ser designado de competência narrativa. É ela que constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado (RÜSEN, 2010, p. 47).

Para tanto, as reflexões de Jörn Rüsen sobre os fundamentos da consciência histórica e sua matriz disciplina serviram de suporte teórico para oferecer possibilidades de caminhos a se trilhar em busca de um ensino de História da Educação significativo e provocador, de modo a mobilizar e desenvolver o pensamento histórico dos alunos levando-os a construir, a partir dos conhecimentos da História da Educação, uma totalidade representativa, evolutiva e inteligível do fenômeno educativo e, por consequência, da sua profissão. Desde que a educação seja pensada, como propõe Magalhães (2011, p. 187), como “uma via de *humanidade*, essa complexa meta que as sociedades e os sujeitos vão construindo, num jogo de probabilidades futuras do seu próprio presente e num diálogo crítico e esclarecido com o passado, a História e, particularmente, a História da Educação têm um papel determinante” (grifo das autoras) tornando, então, válida a hipótese norteadora deste artigo.

É nesse contexto investigativo mais amplo que se delineou este estudo. Acredita-se que algumas indagações foram respondidas, porém outras (muitas) lacunas foram abertas possibilitando estudos futuros com vista à superação do discurso linear e justificativo das práticas do presente que marcou, até pouco tempo, a historiografia da educação.

Referências

- BUFFA, Ester. Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, ano IX, n. 47, p. 1-19, jul./set. 1990. Disponível em: <R://emaberto.inep.gov.br/R.php/emaberto/article/viewFile/736/656>. Acesso em: 10 de julho de 2011.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Considerações sobre o Ensino da História da Educação no Brasil. In: GATTI JUNIOR, Décio e INACIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p. 33-45.
- FAVARO, M.R.G. O Ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação – invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil**, 2011, Vitória Es. : VI Congresso Brasileiro de História da Educação – invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil, 2011.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa da História da Educação Brasileira. In: GATTI JUNIOR, Décio e INACIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, 47-67.
- FRAGO, Antonio Viñao. História de La educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/Nov/dez, nº 0, 1995, p. 63-82.

GATTI JUNIOR, Décio. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JUNIOR, Décio e INACIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p. 71-90.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Justino. A História das Instituições Educacionais em perspectiva. In: GATTI JUNIOR, Décio e INACIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p. 91-103

_____. O Ensino de História da Educação. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de e GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **O Ensino de História da Educação**. Vitória-ES: EDUFES, 2011, p. 175-210.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMIDT, M. A; BARCA, I.; MARTINS, E de R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2010, p. 7-10.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria et al. **Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol II – século XIX**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 9 – 13.

NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e produção de sentidos em sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**. Curitiba, n. 6, jul./dez. 2003, p115-158. Disponível em: <R://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE6.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2010.

_____. A disciplina História da Educação na formação de professores: desafios contemporâneos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas-RS, n. 19, p. 173-180, abr. 2006. Disponível em: <R://fae.ufpel.edu.br/asphe/revista/ver-19.pdf>. Acessada em: 11 de julho de 2011.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. O Ensino de História da Educação: um olhar reflexivo a partir da análise de planos e programas curriculares. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de e GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **O Ensino de História da Educação**. Vitória-ES: EDUFES, 2011, p. 175-210.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Traduzido por Valdei Araujo e Pedro S. P. Caldas. **História da Historiografia**, n. 2, março, 2009.

_____. Desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Tradução: Silvia Finocchio. In: SCHIMIDT, M. A; BARCA, I.; MARTINS, E de R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação. GATTI JUNIOR, Décio e INACIO FILHO, Geraldo (orgs). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2005, p. 7-31.

_____. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da Educação: o Debate Teórico Metodológico Atual**. 3º Ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006, p. 7-15.

_____. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, 2008, p. 147-167.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís. **História e história da educação**. 3º Ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006, p. 88-99.

*Recebido em abril de 2012
Aprovado em junho de 2012*