

A disciplina História da Educação na formação de professores: desafios contemporâneos

Clarice Nunes

Resumo

A avaliação institucional e de cursos, um dos procedimentos decisivos da política educacional no país dentro da conjuntura atual, afeta o ensino da disciplina História da Educação nos Cursos de Graduação em Pedagogia e colide com alguns desafios enfrentados pelo professor em sala de aula: o de atender às demandas sociais, pessoais e disciplinares; o de participar de um movimento de construção de identidades; o de levar ao ensino os achados recentes das investigações realizadas nos cursos de pós-graduação e o de elaborar outras formas de representação da pesquisa e do ensino que afetam a sua atuação e os resultados do seu trabalho. Propõe-se a discussão do que vem a ser um ensino e pesquisa de qualidade em História da Educação e, à luz da concepção que norteia o pensamento do autor, de algumas expectativas em relação à prática acadêmica desta disciplina.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; disciplina História da Educação; formação de professores.

Abstract

The institutional and course evaluation, one of the decisive educational policy procedures within the present country circumstances, affects the History of Education discipline teaching in the Graduation Pedagogy Courses, and collide with some challenges faced by the teachers in the class: to attend to the social, personal and discipline demands; to participate of a identity construction movement, to carry to the teaching the recent findings of the post-graduate courses researches and to elaborate other research and teaching representation forms that affect his acting and work results. It is proposed the discussion of what a quality teaching and research on History of Education is and, in the light of the conception that orientates the author's thought, of some expectations related to this discipline academic practice,

Key-words: Pedagogy Courses; History of Education discipline; teacher formation.

Fico muito honrada com o convite recebido da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação para participar do seu XI encontro. Vejo a ASPHE não apenas como instituição consolidada de reflexão sobre a produção acadêmica dos profissionais que reúne, mas também como instância da sociedade civil que, ao aglutinar seus associados e interlocutores interessados nos debates que promove em suas reuniões anuais, assim como em torno da produção da revista *História da Educação*, contribui significativamente para a criação de um fórum democrático dos historiadores da educação brasileiros. E, em momentos de turbulência política como o que atravessamos, este evento sinaliza como é importante concentrar nossa atenção sobre a sociedade. Nosso querido e saudoso Herbert de Souza dizia quando foi provocado a fazer uma declaração de voto entre os candidatos à presidência Fernando Henrique Cardoso e Lula, quase profeticamente, num texto publicado em 1994:

Sem mudar a sociedade não adianta mudar o governo. A mudança é aparente, é uma mentira (...) Esse hoje é o meu credo. Entre o presidente e o cidadão, fico com o cidadão. Meu anti-estatismo não tem a mesma origem do pensamento neoliberal. Sou crítico do Estado porque quero democratizá-lo radicalmente, submetê-lo radicalmente ao controle da sociedade, da cidadania. Não quero o Estado no planalto, mas na planície. Não quero o presidente, mas o cidadão. Não quero o salvador, mas o funcionário público eleito para gerenciar o bem comum. Para mim, as eleições de outubro não tem o caráter de definir nosso futuro. Quem decide o nosso futuro somos nós a cada dia, hora, minuto de uma ação política contínua (...) Apesar de acreditar que não vá viver muito, o fato é que atuo como se a vida não terminasse nessa eleição (...) Creio em cidadania e por isso minha noção de tempo é diferente (SOUZA, 1994).

Uma Associação como a ASPHE, em seu décimo aniversário, mostra que o tempo das associações ultrapassa o dos acontecimentos e se mede a médio e longo prazo. A criação da ASPHE antecipou-se à criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (1999) e surgiu num momento de grande efervescência do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd que funcionava como instância de visibilidade das dissertações e teses de doutoramento dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras, tendo direcionado seus esforços, já no início da década de 1990, para renovar a interpretação histórica no trabalho de antigas temáticas e na construção de novos objetos.

Se a pesquisa em História da Educação procurava romper os cânones tradicionais da sua produção, o seu ensino nos cursos de graduação continuava ancorado na tradição positivista. Nos programas de pós-graduação existentes, conviviam interpretações da educação brasileira e de sua história inspiradas nos positivismos e nos marxismos, gerando em

alguns pesquisadores a insatisfação e a busca de outros aportes teóricos para produzir a pesquisa histórica em educação, dentre eles, a chamada Nova História, gestada na França, que já havia se propagado nos meios acadêmicos em nosso país nos anos de 1960 e 1970.

Enquanto os historiadores profissionais já vinham sendo formados nos cursos de licenciatura e bacharelado das Faculdades de Filosofia, antes portanto da expansão dos Cursos de Pós-Graduação em História na década de 1970 (FALCON, 1996), os profissionais especializados em produzir a história da educação são fruto dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, criados nesse mesmo momento.

No início da década de 1990 os historiadores debatiam a crise da História e em meados dessa mesma década, começaram a encarar a crise da identidade do historiador, a partir de dois critérios diferentes e não necessariamente complementares: o da formação em História e o do reconhecimento de seus trabalhos como sendo de História (FALCON, 1996). Nós, historiadores da educação, no início da década de 1990, começávamos a nos afirmar como historiadores pela nossa prática e pelo nosso projeto de pesquisa, sendo percebidos pelos historiadores de formação às vezes como intrusos, às vezes como parceiros na produção do conhecimento. Fomos forjando nosso campo de atuação, *a partir da fragmentação da própria oficina da História e não exatamente pela fragmentação dos objetos historiográficos que, sem dúvida, se multiplicaram entre nós de um modo acentuado.*

O que se espera de um pesquisador de história da educação? Que conheça o seu ofício. O que se espera de um professor de História da Educação? Que ensine a pensar historicamente. Essa disciplina, como lembram Faria Filho e Rodrigues (2003), se situa no quadro mas amplo das disciplinas que compõem a formação do professor nos cursos de pedagogia e nas outras licenciaturas e, obviamente, se articula (ou não) com as pesquisas nessa área. Geralmente pesquisadores de história da educação ensinam esta disciplina. Mas há aqueles que a ensinam sem serem pesquisadores da área ou mesmo praticantes da pesquisa. E quando faço essa afirmação estou pensando na diversidade das instituições encarregadas da formação do professor e das condições para o exercício da pesquisa que revelam um espectro de situações, das mais favoráveis às mais improváveis. No entanto, não vou me estender nessa direção. Estou mais preocupada com as diferentes formas de representação que construímos da pesquisa e do ensino e que afetam nossa atuação, produzindo diferentes resultados, sobretudo numa conjuntura que tem na avaliação dos cursos de formação docente (mas não só deles) uma prioridade da política educacional após a

aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que vê na qualidade um objetivo a perseguir a qualquer custo.

Esta preocupação me leva a eleger um certo lugar para falar da disciplina História da Educação que não privilegia propriamente a sua história, o que fiz em outros textos que produzi, mostrando como ela apareceu nas universidades e escolas normais européias, no final do século XIX, forjada pela defesa da necessidade de um ensino sistemático da pedagogia, que se iniciaria justamente com a sua própria história e arte de ensinar (NUNES & CARVALHO, 1993). Recordo que, no Brasil, a história da história da educação não se dissocia da história da Escola Normal, nem da inserção da Pedagogia como seção da Faculdade Nacional de Filosofia ou da criação das Faculdades de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação nos anos setenta do século XX (LOPES, 1986).

Optei por falar desse campo disciplinar a partir dos desafios contemporâneos, o que me permite, num primeiro momento, operar um certo descentramento das questões mais específicas que ele abriga até para poder voltar a elas de um ponto de vista mais amplo. Fazer um balanço da produção da ASPHE, identificar como a disciplina História da Educação esteve presente nos cursos de formação docente, delinear um projeto futuro para essa associação, objetivos deste encontro, pressupõem enfrentar a questão do que seja uma pesquisa ou ensino de história da educação de qualidade. Temos, portanto, mesmo que sucintamente, compreender de que qualidade falamos.

A qualidade, como define Juan Casassus (2002), é um juízo formulado por uma pessoa, um grupo ou uma instituição sobre um domínio específico que se reporta a certos critérios e padrões. É, portanto, um juízo socialmente construído. Logo, é histórico, multidimensional e pretende, do ponto de vista da política, atingir o sistema educativo como um todo.

Se considerarmos, ainda seguindo Casassus, que a pesquisa e o ensino são serviços prestados com o objetivo de satisfazer às necessidades de alguém, é preciso identificar que demandas são feitas para esses serviços e quem as faz. Se pensamos na disciplina História da Educação como possibilidade de desenvolvimento da cidadania, temos uma demanda que provém da sociedade. Se pensamos na mesma disciplina com ênfase na aquisição de certos conhecimentos considerados imprescindíveis, temos uma demanda que provém da área disciplinar. Se pensamos na disciplina História da Educação como possibilidade dos estudantes apropriarem-se de um saber fazer que muda constantemente e que dá visibilidade à singularidade dos sujeitos, de sua história e da memória dos grupos aos quais pertencem, que pretende atender às necessidades do seu desenvolvimento pessoal temos uma demanda que provém das pessoas. Se

examinarmos, porém, o que ocorre com os processos de avaliação de qualidade que incidem sobre essa área disciplinar (e não apenas ela), vemos que nem a demanda da sociedade nem as das pessoas são levadas efetivamente em conta por quem toma a decisão de avaliar. Ou seja, a avaliação fica restrita ao rendimento escolar e, portanto, às demandas que emergem da disciplina. Ora, se permanecemos centrados no exame da disciplina escolar sem problematizar a decisão política de avaliar estamos alimentando um tipo de avaliação que não serve para melhorar a pedagogia da pesquisa nem a do ensino, mas apenas para determinar classificações e aplicar sanções.

A grosso modo, na implementação da disciplina História da Educação, no Brasil republicano, temos três grandes movimentos de construção de identidade através da mediação pedagógica do professor: aquele preocupado com a construção de uma identidade nacional e que toma a história como fonte de formação e de conteúdos para projetar sobre eles um futuro; um outro mais atento para o ensino de capacidades cognitivas do que de conteúdos, com vistas a atuação num contexto em mudança e ainda um movimento que se volta para a construção da subjetividade, para que quem aprenda história da educação ressignifique a sua vida e se torne, na medida do possível, mais consciente das suas escolhas. Esse terceiro movimento exige uma interação não linear entre professor, aluno e conhecimento. Exige também que se levem em conta as motivações, as expectativas, interesses, atitudes e conteúdos (mesmo que os julgemos equivocados) que o aluno traz na sua bagagem, além da compreensão de que a relação entre o currículo e a aprendizagem é um exercício ao qual podem ser atribuídos múltiplos sentidos que se reportam tanto ao que ocorre dentro, quanto ao que ocorre fora da escola.

Essa maneira de focalizar a questão disciplinar, saindo propositadamente dos limites da disciplina, não deixa que o orgulho que sentimos pelo trabalho específico que realizamos enquanto pesquisadores de História da Educação nos atrapalhe para pensar as questões relativas ao ensino. Tentarei explicar. Tanto a pesquisa quanto o ensino fazem parte de projetos de comunicação formadora.¹ Em ambos só se transmite algo que seja verdadeiro e válido aos olhos daquele que se incumbe dessa responsabilidade. Partimos, portanto, do valor intrínseco da coisa ensinada. A prática da pesquisa introduz o estudante no ofício do historiador, no modo de operar a produção científica existente.

¹ Realizei um sucinto comentário sobre o ensino como projeto de comunicação formadora no I Congresso de História da Educação em Minas Gerais, realizado em 2002. Retomo nesta oportunidade alguns argumentos que ainda considero válidos (NUNES, 2002).

A pedagogia da pesquisa não se confunde porém com a pedagogia do ensino. Na pesquisa construímos um objeto de estudo por aproximações sucessivas e procuramos manter a vigilância nesse processo. No ensino, procura-se transmitir conteúdos provenientes da pesquisa (a própria e a dos outros) como um corpo constituído de inteligibilidade que, se não deve ser aceito acriticamente, possui certo aval de confiabilidade que lhe outorga a escolha realizada pelo docente. Na pesquisa interrogamos um aspecto particular do conhecimento de forma ativa e sistemática, problematizamos o pré-construído. Se a pesquisa procura romper com certas crenças, o ensino procura disseminar aquelas às quais chegamos e que também precisam ser postas à prova, mas no ensino esse processo tende a ser mais lento e as aquisições mais sedimentadas, do que no campo da investigação.

Na pesquisa a situação ideal, afirma Bourdieu (1989), é a do investigador que reúne uma cultura erudita no campo de conhecimento escolhido e, ao mesmo tempo, resiste ou se revolta contra as interpretações dominantes. Para Bourdieu, um dos obstáculos à pedagogia da pesquisa é a pedagogia do ensino que perpetua autores, métodos, conceitos. E isso ocorre porque os professores ao invés de iniciarem pelo ponto em que se situam as pesquisas mais avançadas dos pesquisadores de ofício, fazem os estudante percorrerem uma tradição que trabalha com fragmentos, pedaços que não ganham sentido de conjunto a não ser pela continuidade cronológica. Acrescento que às vezes também pecamos ao encaminhar o ensino pelos interesses quase exclusivos das nossas próprias pesquisas.

Temos tido dificuldade de renovar nossas bibliografias no campo do ensino, em parte pelo processo que construiu a separação entre ensino e pesquisa. Raro o professor de História da Educação que não teve aquela sensação de que há demasiada história para ser ensinada e aprendida. Permanece no ar questões que não nos abandonam: o que precisamos ensinar? O que queremos conhecer do passado? Porquê? Que diferença faria se não o conhecêssemos? O que a escola ensina e, sobretudo, a História da Educação, é uma parte bem restrita do que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana, até porque há muita coisa que se rejeita, se esquece ou se abandona dos aspectos culturais e não se trata apenas de um abandono do passado, mas também de aspectos presentes na atualidade no interior da sociedade.

A graduação aparece como área estratégica de intervenção pedagógica, no sentido da melhoria do ensino e de incentivo à participação de estudantes em atividades de iniciação científica. Quem são os alunos da graduação: Em minha experiência são geralmente alunos trabalhadores, grupo heterogêneo quanto à capacidade de percepção e raciocínio histórico. O reconhecimento desse terreno, assimetricamente delineado, é de

fundamental imprópria para o processo comunicativo em andamento. Nele, cabe ao professor não propriamente ensinar a História da Educação, mas provocar e alimentar a recusa às verdades instituídas, a necessidade de recuo dos clichês e opiniões cristalizadas, seja pelo grupo familiar de origem, seja pelas escolas de formação anteriores. É preciso que o estudante encontre um caminho produtivo para o exercício do estranhamento.

Conseguir algum nível de estranhamento é decisivo para que os estudantes desnaturalizem sua própria experiência escolar e se dêem conta do processo de estereotipagem que se apodera da sua vida mental. Nada avança, na relação pedagógica, sem a desconstrução das certezas, das noções simplificadas que recobrem elementos contraditórios do real, que ignoram exceções e permanecem rigidamente imunes à experiência. Acomodar-se aos estereótipos, nas explicações dadas pelos grupos de poder, conduz a uma limitação da imaginação, a um estreitamento progressivo do campo mental, à uma menor tolerância à ambigüidade, ao apego à ordem, ao instituído.

Toda a dificuldade reside no trânsito da opinião para o conhecimento. Pensar seria justamente viver a experiência da relação entre sujeito e objeto. Pensar é assumir a diferença das representações. Afastar-se da necessidade que a opinião tem de incorporar a si mesma apenas o que lhe é semelhante, vindo em tudo a confirmação de si própria. Viver no terreno da opinião é não se espantar com nada. É viver na opacidade das certezas (BOSI, 1977).

Precisamos trabalhar, portanto, e duramente, na suspensão das certezas (as nossas e as dos outros). Só aí começamos a habitar plenamente nosso próprio mundo, principiando a aprendizagem de um certo vocabulário, de um estilo de interrogar, de exercer certas operações conceituais, de dar inteligibilidade ao que se aprende, de aprender a pensar historicamente. Mas para que isso ocorra o que se espera do professor? Dele se espera que:

- concilie, distinguindo, o seu papel de historiador e de educador;
- reveja continuamente, os seus conhecimentos e sua competência;
- discuta teoricamente as concepções de história implícitas na sua prática docente e de investigação;
- acompanhe o debate (nos encontros e colóquios, nas revistas especializadas da disciplina)
- busque o diálogo e o intercâmbio com outras áreas de conhecimento.

Referências

BOSI, Ecléa (1977). A opinião e o esteereótico. *Contexto*. Rio de Janeiro (2): 97-104, março.

BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

CASASSUS, Juan (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, (20): 48-59.

FALCON, Francisco J. C. (1996). A identidade do historiador. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro (17): 7-30.

FARIA, FILHO, Luciano Mendes de e RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, (6): 159-176, julho/dezembro.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (1986). *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Ática.

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1993). Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos ANPEd – Nova Fase*, Porto Alegre, n. 5, setembro, pp. 7-64.

NUNES, Clarice (2002). História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. IN: LOPES, Ana Amélia Borges Magalhães et al. (org.). *Anais do I Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCHF/FUMEC.

SOUZA, Herbert (1994). Opção pela Sociedade. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18/08.

<p>Clarice Nunes é Professora Titular de História da Educação da UFF (aposentada). Pesquisadora do CNPq associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.</p>
