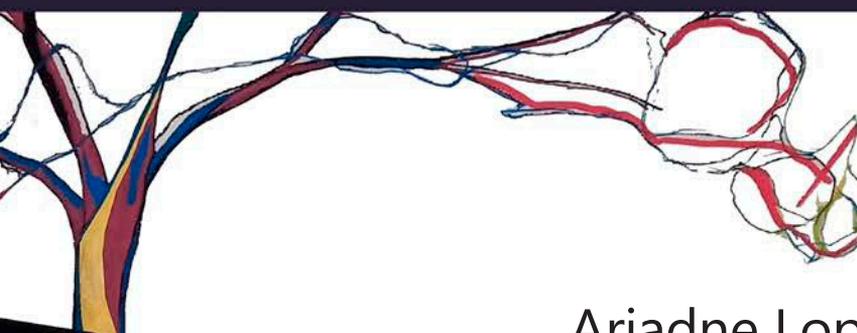
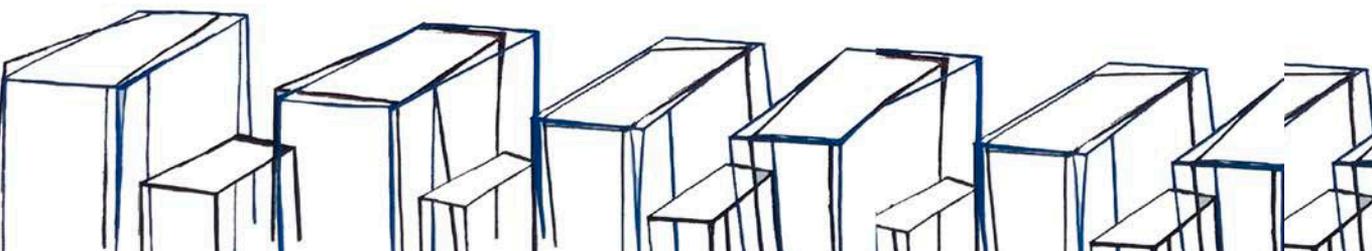
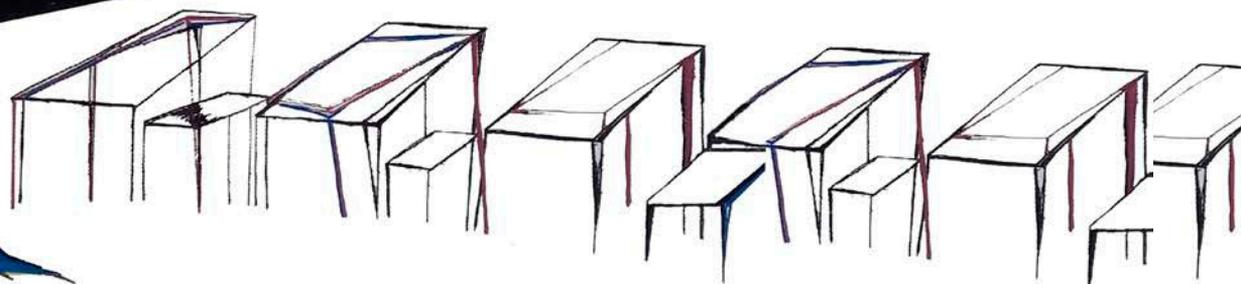
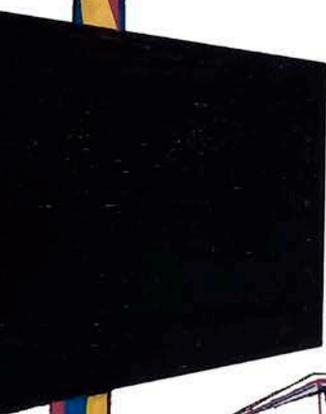


HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA



Ariadne Lopes Ecar
Surya Aaronovich Pombo de Barros
(Orgs.)



História da Educação, formação docente e a relação teoria-prática

Ariadne Lopes Ecar

Surya Aaronovich Pombo de Barros

(Orgs.)

São Paulo / 2022



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitor: Prof. Dr. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: bibfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

H673 História da educação: formação docente e a relação teoria-prática /
Organizado por Ariadne Lopes Ecar, Surya Aaronovich Pombo
de Barros. -- São Paulo: FEUSP, 2022.
18.647 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-28-7 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047287

1. Formação docente 2. Prática docente 3. História da educação 4.
Educação I. Ecar, Ariadne Lopes II. Barros, Surya Aaronovich Pombo de
III. Título

CDD 22. ed. 370

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

Revisão e organização: Ariadne Lopes Ecar e Surya Aaronovich Pombo de Barros

Design e Editoração eletrônica: Anna Cecília de Paula Cruz

Imagem da capa: O caminho, Caetano Imbo, 2021.

Passado, presente e futuro na formação docente: algumas contribuições da História da Educação para professores reflexivos

Natália Gil

Por quais signos reconheceremos o que o nosso presente é capaz de significar? Porque, ainda que seja verdade que uma distância relativa em relação ao passado seja absolutamente necessária para “fazer as pazes com o passado” e abrir o futuro, o passado não pertence apenas jamais só ao passado (MBEMBE, 2020).

[experiência e expectativa são] categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem (KOSELLECK, 2006 p. 306).

Por que História da Educação na formação docente?

A chamada crise das Humanidades tem sido tema debatido já há algum tempo, não apenas no espaço acadêmico brasileiro e tampouco se restringe ao campo da educação (MARCOVITCH, 2003; UMBELINO, 2018). O impacto da globalização econômica e o correlato estabelecimento de uma competitividade baseada na compreensão pragmática e imediatista do que seja útil no mundo contemporâneo têm colocado as Humanidades na berlinda. Embora o estudo de temas históricos e sociais mantenha certo grau de atratividade e algum poder de sedução intelectual, pelas possibilidades de interpretação das ações humanas e do funcionamento das sociedades, é fato que tais áreas têm enfrentado dificuldades para o financiamento de pesquisa e para a afirmação da importância de seu papel na formação das novas gerações. A pressão sofrida, nesse sentido, tem levado tais áreas do conhecimento (Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Economia etc.) a repensar sua identidade disciplinar, sua relevância na contemporaneidade, suas possibilidades de subsistir. Esse conjunto de questões tem seus efeitos também nos cursos de formação de professores, nos quais a tendência tem sido reduzir a carga horária destinada

ao estudo das Humanidades em favor de uma formação dita mais “prática”, que tem fortes marcas de treinamento técnico e alienante¹. Isso tem afetado a História da Educação, sobre a qual recaem reiteradas dúvidas quanto à sua relevância na formação docente. Não apenas no Brasil, as disciplinas de História da Educação têm enfrentado uma batalha para garantir seu espaço nos cursos que preparam profissionais ao magistério (ESCOLANO BENITO, 1994; BORGES; GATTI JUNIOR, 2010) e, muitas vezes, mesmo os professores responsáveis por essas disciplinas têm dificuldade em apresentar fortes argumentos em sua defesa. Pretendendo contribuir nesse debate, neste capítulo, compartilho minhas reflexões acerca do lugar da História da Educação na formação docente e das concepções e práticas pedagógicas implicadas nesse exercício reflexivo. Minha intenção não é de modo algum prescritiva, e sim alimentar a troca de ideias entre colegas, como se pudéssemos estar em uma “sala de professores”, espaço esse de potente interlocução nas escolas e quase inexistente nas universidades. Contra essa sensação de isolamento, coloco-me, pela leitura e pela escrita, em diálogo com outros professores de História da Educação, inserindo-me em um debate que antecede minha estreia na docência no Ensino Superior. As considerações a seguir se baseiam, portanto, em minha própria experiência como professora desse campo disciplinar, desde 2003, em instituições públicas e privadas e, principalmente, em duas disciplinas que ministro atualmente na UFRGS: História da Educação II: sujeitos, instituições e práticas (EDU01072) e História da Educação: história da escolarização brasileira e processos pedagógicos (EDU01004).

O modo como compreendo a História da Educação na formação docente está diretamente relacionado ao compromisso profissional que assumo com a formação de professores como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1997). Como explica Pérez Gómez (1997), as concepções de formação de professores se atrelam aos modos de compreensão acerca da escola, do ensino e do currículo. No último século e meio, duas concepções básicas se apresentam com maior destaque, correspondendo a

¹- Recentemente, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) publicou, face ao retrocesso que representa a instituição pelo Ministério da Educação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, nota ao Conselho Nacional de Educação reafirmando suas posições em relação à formação dos profissionais da educação. Nessa nota, a entidade reitera que assume a formação para “a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica” (ANFOPE, 2021, p. 3).

duas formas bem distintas de abordar os problemas que coloca a intervenção educativa e, em particular, a actividade do docente como profissional do ensino: o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 96).

No primeiro caso, o que está em foco é o modelo da racionalidade técnica, em que a atividade do professor é percebida como a aplicação de teorias e técnicas elaboradas no campo científico. De acordo com essa racionalidade, uma boa formação docente seria aquela capaz de instrumentalizar o professor para o uso de materiais e a execução de procedimentos pré-definidos e supostamente capazes de garantir um ensino eficaz. Opondo-se a essa opção, a compreensão da docência como exercício de uma racionalidade prática², acentua o fato de que a formação dos professores deva conduzir os estudantes à construção de uma identidade docente e à capacidade de refletir continuamente sobre seu fazer profissional, assumindo que os contextos são dinâmicos e que a tarefa educativa implica o estabelecimento de vínculos e a escuta atenta dos alunos. Nessa perspectiva,

o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de *reflexão-na-acção* o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110, itálicos no original).

Do meu ponto de vista, a História da Educação tem muito a contribuir na formação do professor como profissional reflexivo. No entanto, a defesa do papel formativo da História da Educação implica assumirmos o desafio de repensar seu ensino e o repúdio à reprodução acrítica de currículos enciclopedistas e de outras concepções eurocêntricas de relação com o ensino e com a própria História. Como destacam Bruno Gonçalves Borges e Décio

²- Para um balanço mais recente sobre o impacto da noção de professor como profissional reflexivo em âmbito internacional, ver Tardif e Moscoso (2018).

Gatti Júnior (2010, p. 45),

para a disciplina História da Educação está posto o desafio de que se torne transformadora da consciência e da ação educativa pela via do conhecimento histórico. Esse movimento é também uma necessidade para que a disciplina não se torne obsoleta, apenas a fim de cumprir a carga horária dos currículos, ou pior, ceder lugar para outras disciplinas ou tendências que volta e meia tomam os processos de formação docente.

Esse desafio é considerável, sobretudo porque o ensino de História da Educação guarda fortes marcas de sua origem como disciplina (VIDAL; FARIA FILHO, 2003). Vinculando-se à Filosofia da Educação e antecedendo o advento da pesquisa em História da Educação, sua inserção como conteúdo a ser ensinado aos professores deu-se na Escola Normal, fortemente atrelado à compreensão de que os professores deveriam conhecer o acúmulo de ideias pedagógicas, formuladas sobretudo no espaço europeu, e à noção da História como saber capaz de servir de modelo a seguir ou de alerta aos erros que se deve evitar repetir. Nesse sentido, os manuais de História da Educação produzidos para serem usados na formação docente tenderam à apresentação de conteúdos organizados seguindo a periodização tradicional da história europeia e marcados por forte intencionalidade moralizadora, no sentido de promover o que seus autores consideravam como boas práticas sociais e pedagógicas. Como destacam Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2003, p. 51), “o fato de serem escritos por educadores, professores e diretores de escolas normais, engajados nas lutas do campo educacional, conferiu-lhes ainda uma outra característica: ser tribuna de defesa de ideais”.

A partir dos anos 1990, a História da Educação assiste a uma importante ampliação de sua comunidade de estudiosos no Brasil e a pesquisa passa a ter centralidade. Atrelado a isso, “a área se viu enriquecida com a constituição de inúmeras outras instâncias de aglutinação de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 59). Essa renovação de temas, fontes e abordagens marca uma diferença importante nas pesquisas desenvolvidas desde então, mas a abertura de perspectiva não deixa de coexistir, marcadamente no ensino, com a tradição precedente. A análise dos programas das disciplinas de História da Educação em diferentes universidades oferece algumas evidências nesse sentido (BORGES;

GATTI JÚNIOR, 2010). Como ressaltava Mirian Warde (1998, p. 91-92) em final dos anos 1990, a História da Educação tinha nascido “para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente”. Nesse sentido, vale observar que ainda estamos diante do desafio de aproximar as aulas de História da Educação da produção científica recente e ampliar as possibilidades de compreensão e historicização dos processos educativos presentes em nossa sociedade.

O presente nas aulas de História da Educação

A ampliação da pesquisa em História da Educação pôs em destaque a necessidade do fortalecimento da formação historiográfica dos pesquisadores. Espaço intelectual interdisciplinar por definição, a História da Educação é produzida por Pedagogos, Historiadores, Filósofos, entre outras muitas áreas de formação inicial. Tal característica é coerente para esse campo disciplinar, na medida em que a junção da dimensão histórica com a educacional amplia as possibilidades e a especificidade dos temas de interesse, como também ocorre com a história da arte, da ciência, entre outras (NÓVOA, 2010). No entanto, o fato de que o historiador da educação, frequentemente, aprenda a mobilizar os instrumentos teórico-metodológicos da pesquisa histórica apenas quando se vê objetivamente diante da tarefa de pesquisa, associado à tradição disciplinar no espaço educacional que tende a conferir à História da Educação uma postura salvacionista e de defesa de um ideal educativo, tem feito com que seja necessário lembrar a todo o momento que uma boa pesquisa histórica é aquela que se propõe à compreensão do passado *per se*. Isso não significa que a pesquisa histórica nada tenha a ver com o presente. Muito já se discutiu quanto ao fato de que as perguntas postas pelo historiador ao passado são aquelas que o mobilizam no presente³. No entanto, como efeito colateral de uma recomendação tantas vezes feita e talvez nem sempre bem compreendida, muitas vezes, acaba por circular de modo simplificado a afirmação de que “a História da Educação não pode se referir ao presente”. Para além do fato de que, assim simplificada, essa afirmação não se sustenta nem para a prática de

³- Para o aprofundamento dessa, entre outras questões concernentes à pesquisa histórica, remeto ao texto “A operação historiográfica”, de Michel de Certeau (2000).

pesquisa, importa também ressaltar que a pesquisa e o ensino, em qualquer campo disciplinar, apresentam algumas diferenças importantes.

A justificativa para a existência das disciplinas de História da Educação nos cursos de formação de professores não é a possibilidade de preparar novos pesquisadores para esse campo de investigação. Evidentemente que a formação para a pesquisa pode comparecer nesses cursos e pode mesmo ser assumida como um de seus objetivos ao lado de vários outros mais abrangentes e extensivos a todos os estudantes (e não apenas aos que eventualmente vão se dedicar à pesquisa histórica). De qualquer modo, o que me parece fundamental aqui é observar que a preparação para a docência e para a pesquisa podem estar associadas, mas não são a mesma coisa e não mobilizam necessariamente as mesmas práticas pedagógicas. Nesse sentido, para a formação de professores, considero fundamental não apenas dar lugar ao presente nas aulas de História da Educação como também tornar evidentes as articulações que podem ser feitas entre diferentes temporalidades. Penso que, é nesse exercício, mediado pelos professores de História da Educação, que os estudantes podem aprender a refletir sobre questões contemporâneas valendo-se para isso do conhecimento histórico acerca da educação. Dito de outro modo, no que se refere ao ensino, não basta apresentar o conhecimento histórico e supor que os estudantes vão automaticamente mobilizar esses saberes em sua prática reflexiva; é preciso também trazer para as aulas algumas dessas possibilidades de articulação. Nesse sentido, tenho considerado interessante, por exemplo, propor a história da caligrafia como ponto de partida para a discussão sobre o uso de cadernos de caligrafia nas escolas atualmente. O primeiro movimento é a leitura de um artigo que traga informações históricas consistentes (VIDAL, 1998; MONTEIRO, 2016). Em seguida, a atividade proposta é a leitura e discussão a partir de uma matéria jornalística recente sobre o uso de letra cursiva no ensino (BRAGON, 2015). Isso permite que os estudantes se deem conta que *ensinar* caligrafia não é o mesmo que *treinar* caligrafia. Assim, podem também repensar as razões que sustentem o uso de recursos didáticos em diferentes épocas. Mais do que uma questão de posicionar-se *a favor* ou *contra* o uso do caderno de caligrafia, tem sido possível pontuar com eles que o avanço nas tecnologias de escrita (a passagem da caneta tinteiro e do carvão para a caneta esferográfica e o lápis) altera as necessidades e possibilidades da tarefa de ensinar. Efetivamente, as capacidades de os professores assumirem posição crítica com relação aos modismos pedagógicos, como sugere António Nóvoa (1999), passa pela

compreensão da relação que historicamente se estabelece entre diferentes áreas do saber e a educação, entre recursos técnicos disponíveis e funções atribuídas à escola, entre as noções de infância e as expectativas de formação de cada geração e assim por diante.

A formação de uma atitude investigativa é central para um professor reflexivo e, nesse ponto, a aproximação com a pesquisa pode ser muito bem-vinda qualquer que seja a área de exercício da docência para a qual o estudante se direcione (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental; professor de Matemática; professor de Educação Física etc.). Nesse ponto, talvez nenhum outro recurso tenha tanto apelo quanto o contato direto com as fontes históricas, pelas possibilidades que trazem de traduzir no ensino a sedução da pesquisa (NUNES, 2003). As propostas didáticas que levam documentos⁴ antigos para a sala de aula têm, ainda, a vantagem de favorecerem a compreensão dos estudantes acerca do fato de que o conhecimento sobre o passado se faz pela interpretação de inícios que estão nas fontes mobilizadas pelos historiadores. Assim, eles têm ocasião de perceber que “somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história” (NÓVOA, 2010, p. 11, *itálicos no original*). Ou seja, podem aprender que “a reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve apenas para ‘descrever o passado’, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de existências” (NÓVOA, 2010, p. 11).

Dito isso, cabe enfatizar que, embora possamos não ter o objetivo de formar pesquisadores, parece-me salutar que os professores de História da Educação abram algum espaço para que os estudantes compreendam que o conhecimento que comparece nas aulas é resultado de pesquisas e que vislumbrem, ao menos em parte, as implicações disso no que se refere às possibilidades de apropriação e reflexão sobre o que leem. Ou seja, por exemplo, se apenas homens brancos escrevem a História, que implicações isso pode ter para o conhecimento que temos do nosso passado? Se os documentos mobilizados pelos historiadores são apenas o que foi produzido por aqueles que já eram adultos quando fizeram tais registros, que ângulos de entendimento do passado da educação ficam de fora das nossas possibilidades de conhecer? Tais reflexões, e não apenas um saber específico transmitido nas aulas de História da Educação, podem ser extremamente relevantes na formação de professores reflexivos. Essa é também a razão pela qual um pouco

4- Assume-se aqui a noção de documento como na pesquisa histórica, ou seja, qualquer fragmento indiciário (escritos, objetos, relatos orais, imagens etc.) passível de tornar-se fonte de investigação pelas perguntas que o historiador faz ao passado.

de informação histórica dada no início de outras disciplinas (como políticas educacionais, educação de jovens e adultos, alfabetização, didática etc.), ainda que muito bem-vinda por várias razões, não pode substituir uma disciplina que especificamente se dedique ao ensino de História da Educação.

No que se refere ao lugar do presente nas aulas de História da Educação, uma atenção especial deve ser dada ao trabalho com a memória. Um primeiro ganho, nesse sentido, diz respeito à possibilidade de nos contrapormos à idealização da escola do passado. Um recurso que tenho mobilizado em minhas aulas com grande proveito são os depoimentos de pessoas idosas. Há várias maneiras de fazer isso. Uma delas tem sido a exibição e discussão em aula do vídeo “Entre fotografias e tinteiros” (LIMA; BENCOSTTA; BAGGIO, 2014). As contradições internas entre os depoimentos memorialísticos de diferentes pessoas, sobre o local em que viveram em uma mesma época, rende ricas discussões sobre o que cada um de nós lembra acerca do passado. Também tem se mostrado muito produtiva a reflexão sobre o que podemos considerar uma escola de qualidade. Seria aquela escola super rígida e disciplinadora em que os alunos não eram respeitados em suas necessidades físicas e psicológicas? Ou uma escola em que, como mencionado no vídeo, os únicos livros disponíveis, mesmo para as elites, eram os de Português e Matemática? Tais reflexões tem me permitido pautar em aula a recusa a ideias pré-concebidas e avançar com os estudantes na compreensão de que memória não é o mesmo que conhecimento histórico. Outro material que tenho mobilizado em aula com muito proveito são publicações periódicas antigas. Nesse caso, por exemplo, tenho levado para análise e discussão um artigo de 1913, republicado recentemente por um jornal portoalegrense, em que são descritas as condições de exercício do magistério no início do século XX. Consta na matéria jornalística o seguinte trecho: “Entre nós o professorado publico primario é a classe talvez mais sacrificada do funcionalismo, pela exiguidade dos seus vencimentos, que são insignificantes” (HÁ..., 2013, p. 15). Esse e outros trechos do mesmo artigo têm sido um convite à análise partilhada do passado em articulação com reflexões sobre o presente da profissão docente. Têm me permitido, também, observar com os estudantes questões em torno das noções de sincronia e diacronia, já que em um dado momento as situações não são iguais em toda parte. Assim, pelo exercício de análise que articula passado e presente, eles incorporam instrumentos conceituais e metodológicos mais interessantes em face à complexidade das situações sociais que devem, ao longo de sua atuação profissional, serem capazes de melhor compreender.

Uma segunda vantagem do trabalho com a memória em sala de aula

refere-se à mobilização da própria experiência dos estudantes e sua potência reflexiva, seja na formação da identidade profissional, seja nas ocasiões que se abrem para a desnaturalização da escola. Clarice Nunes ressalta a pertinência de que as aulas de História da Educação tenham “o objetivo central de contribuir para que [os estudantes] desnaturalizem a escola na qual estudam e/ou trabalham, isto é, compreendam os processos que a engendraram, a disseminaram e a colocaram em xeque” (NUNES, 2003, p. 138). Os relatos autobiográficos sobre suas próprias trajetórias de escolarização e, associado ao próprio exercício de escrita, a possibilidade de falarem uns aos outros acerca de passagens da sua história de vida fazem aparecer diferenças de percurso que permitem centrar a atenção nos variados significados que a escola pode ter nas trajetórias pessoais. Assim, a partir dos relatos feitos pelos estudantes, vão aparecendo narrativas que evidenciam que a passagem pela escola nem sempre é extremamente feliz e, mais importante, que o modo como cada um de nós percebe a função da escola e vivencia as potencialidades desse espaço de formação não dão conta da diversidade que caracteriza o alunado com o qual, quando formados, eles vão se deparar. Outro ponto de destaque no trabalho com as autobiografias de formação diz respeito à força que essas escritas têm na construção da identidade profissional de professores. Ao rememorarem pessoas, lugares, momentos decisivos de suas trajetórias, ao identificarem experiências felizes ou traumáticas em seus percursos de formação, os estudantes vão ampliando a consciência sobre características pessoais que compõem seu modo de atuar profissionalmente. Há uma ampla literatura que destaca os processos de construção da identidade profissional de professores e tais estudos foram permitindo notar “a relevância da dimensão pessoal e subjetiva do aprendizado para a docência” (CATANI, 2012, p. 54). A partir disso, os relatos autobiográficos da vida escolar têm comparecido com bastante proveito na formação – inicial e continuada – de professores.

O passado nas aulas de História da Educação

Duas das principais ideias que vêm à mente quando se pensa nas aulas de História da Educação precisam ser revistas: a organização dos conteúdos de forma cronológica e a ênfase na história das ideias pedagógicas. Mesmo os estudantes chegam às aulas com essa expectativa e, frequentemente, pouco animados com o que imaginam que vão encontrar. Assim, para além de revermos o modo de organização das aulas e os conteúdos selecionados, é importante

incluirmos os estudantes nessa reflexão, fazendo-os pensar sobre as razões das definições curriculares, também essas historicamente estabelecidas. Ou seja, apresentar e justificar as opções didáticas para a condução das aulas é já começar com os estudantes a reflexão sobre a história da educação.

No que se refere a essa necessária revisão didática, vamos primeiro tensionar o modo de progressão cronológica como os temas costumam ser desenvolvidos em aula. Evidentemente que o incômodo não é com a centralidade da preocupação com tempo, essencial nos estudos históricos. Aqui o problema me parece ser a reiterada preferência por organizar as aulas como linha do tempo, pretendendo recuar o quanto possível ao “início” da questão tratada. Dois aspectos que precisam ser repensados se articulam nesse caso: a cronologia apresentada segue uma periodização eurocêntrica, nem sempre a mais interessante para a compreensão das questões que se referem à América Latina (aí incluído o Brasil, evidentemente), e o pressuposto (quando) seguido sem problematização de que quanto mais recuarmos no tempo, melhor vamos ser capazes de compreender determinado tema. Nesse sentido, António Nóvoa (2010, p. 10), por exemplo, ao apontar como uma das razões para que professores estudem a história da educação o fato de que esses conhecimentos colaboram “para cultivar um saudável ceticismo”, ou seja, permitem evitar um exagerado entusiasmo frente a toda e qualquer novidade ou moda pedagógica, fazia a seguinte ressalva: “Não estou a falar de uma história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce dos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado” (NÓVOA, 2010, p. 10).

Do ponto de vista pedagógico, portanto, para a organização das aulas (sequência de apresentação dos temas, recursos didáticos mobilizados, autores e abordagens apresentados), o que me parece primordial é a definição dos objetivos. Feito isso, em seguida, é possível estabelecer o percurso das aulas que nem sempre precisa ser uma apresentação cronológica dos temas, como veremos mais adiante. Antes, no entanto, importa demorar-se um pouco mais na compreensão sobre a relação entre os objetivos pedagógicos e as escolhas de conteúdos do ensino. É exatamente nesse sentido que a reflexão proposta aqui, como anteriormente já fizeram outros pesquisadores do campo, tem razão de ser. Se o propósito é, por exemplo, levar os estudantes a “cultivar um saudável ceticismo” ou servir “para formar sua cultura profissional” (NÓVOA, 1999, p. 13), vale observar que isso implica escolhas específicas dos temas

que serão tratados e das atividades propostas. Conhecer fatos, compreender conceitos, aprender a fazer algo (como expressar ideias por escrito ou realizar a análise de um conjunto de concepções) e desenvolver determinadas atitudes (por exemplo, o compromisso ético profissional) são conteúdos do ensino entrelaçados, mas distintos, e implicam formas diferentes de ensinar, exercitar e avaliar (ZABALA, 1998). Assim, para além do objetivo genérico (que os estudantes aprendam História da Educação), quais são os objetivos estabelecidos para cada aula? Se pretendemos que nossos estudantes se tornem professores de si mesmos, sejam capazes de seguir aprendendo, é importante que aprendam conosco não apenas informações, mas também que desenvolvam algumas capacidades, tais como, “a organização do pensamento, as habilidades de comparação, análise e síntese, a imaginação pedagógica, a capacidade de seleção da informação e resolução de problemas, a construção de uma compreensão e da sua comunicação” (NUNES, 2003, p. 117-118)

A depender do propósito, portanto, pode ser interessante nas aulas de História da Educação, partirmos do presente e recuarmos no tempo. É o caso, por exemplo, da história da expansão desigual da escola brasileira ao longo do século XX. Como a desigualdade educacional é um tema importante no debate atual, tem sido produtivo começar a discussão pela apresentação de estatísticas recentes que permitem notar os grupos sociais para os quais a exclusão é mais acentuada. A partir disso, a proposta é observar a questão nas décadas precedentes e, pelo aporte de informações consistentes sobre o modo como a expansão da escola obrigatória se deu no país, analisar com os estudantes marcas de exclusão estrutural evidentes nesse processo. Assim, por exemplo, entram no debate as formas de organização da escola urbana e rural na primeira metade do século XX, a criação da escola noturna para escolarização das crianças trabalhadoras no início daquele século, a função seletiva do exame de admissão, entre outros tópicos. Com vistas a tornar os exemplos apresentados mais próximos dos estudantes, tenho mobilizado muito de minha própria produção recente de pesquisa, que versa sobre aspectos históricos da exclusão escolar com foco no Rio Grande do Sul. Além disso, por esse caminho é que tenho optado por introduzir a perspectiva de democratização escolar proposta pelos educadores liberais escolanovistas brasileiros nas décadas de 1920 e 1930, ressaltando sua contribuição na defesa da escola pública, mas também sublinhando criticamente a perspectiva liberal e meritocrática que orientava a compreensão de escola democrática naquele período (GIL, 2021).

Outro modo de organizar a apresentação dos conteúdos que considero interessante é comparar dois momentos distintos. Para alguns temas, esse contraste de temporalidades permite aos estudantes historicizarem práticas e modos de pensar pela marcação das diferenças e semelhanças. Nesse caso, evidentemente, o foco não está em compreender o processo de mudança ou inquirir sobre as razões de possibilidade dos acontecimentos históricos, mas o potencial de questionamento sobre nosso próprio tempo tem se mostrado assim significativo. Um exemplo dessa proposição, formulado recentemente por mim e por Dóris Bittencourt de Almeida, com quem comumente divido a regência de uma das disciplinas obrigatórias no currículo de Pedagogia da UFRGS, nos permitiu propor a reflexão sobre a escola no período da pandemia de Covid-19. Será que, com as interações entre professores e alunos acontecendo via internet, podemos considerar que as escolas continuaram em funcionamento? Como a vida de cada um de nós se reorganizou diante da necessidade de manter distanciamento social? A partir desses questionamentos abrimos a discussão sobre a historicidade dos tempos e espaços da escola, bem como tivemos ocasião de pautar aspectos da escrita da intimidade e da importância dos registros de memória. De um lado, a proposição foi partir da leitura e discussão do artigo “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), que permitiu notar como esses aspectos mudaram desde o século XIX para, em seguida, questionar o que entendemos hoje por escola. Em seguida, a sugestão era assistirmos uma *live* organizada pela Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) com Inês Dussel (2020), o que permite aos estudantes acompanharem o movimento de reflexão sobre o espaço da escola na pandemia em articulação com alguns aspectos históricos trazidos pela autora. De outro lado, a proposta era a leitura de alguns trechos da versão HQ do livro *O Diário de Anne Frank* (FRANK, 2020), visto que a experiência de impossibilidade de seguir normalmente com a vida social da protagonista do relato se aproxima, ainda que por razões diversas, da vivência de distanciamento social que enfrentamos na pandemia. Essa atividade nos abria espaço para analisar com os estudantes uma escrita da intimidade e os indícios que nos dá acerca do passado, bem como nos possibilitou pedir a eles o exercício de escrita de si, registrando impressões e sentimentos pessoais vivenciados naquele momento. Disso resultou a publicação de uma coletânea de escritas daqueles estudantes que quiseram compor um e-book que nós organizamos como registros de memória (ALMEIDA; GIL, 2021).

Evidentemente que há temas e reflexões que se beneficiam também de uma apresentação em sequência cronológica. É o caso, por exemplo, da história dos métodos de ensino. Para tanto, tenho optado por recuar ao século XVII e retomar os propósitos apresentados por Jean Amos Comenius (COMÊNIO, 2015) em *Didática Magna*, tratado que inaugura a intenção de organizar o ensino baseando-se em um método. Em seguida, minha opção tem sido apresentar na forma de aula expositiva a discussão que acontece no século XIX no Brasil sobre qual seria o melhor método para as escolas de primeiras letras (FARIA FILHO, 2000). A passagem do método mútuo para o método intuitivo permite destacar que, para além da organização dos tempos e espaços considerados propícios à atividade de ensinar, entra em cena a preocupação sobre como os alunos aprendem. Isso tem relação com a emergência dos estudos da psicologia cognitiva e é possível, com recurso à cronologia, que os estudantes observem as implicações pedagógicas do encontro dessas diacronias. Outro ponto importante é a organização das escolas seriadas no início do século XX, o que determina o arranjo dos tempos e espaços escolares em torno do pressuposto de homogeneidade das classes (e, conseqüentemente, em algum nível, homogeneidade dos ritmos de aprendizagem). Aqui, também, é diante da sequência cronológica apresentada aos estudantes que vai se tornando possível mostrar que a escola atual tenta conciliar dois princípios distintos na organização dos processos de ensinar e aprender: a atenção às características individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem e a seriação escolar baseada na homogeneidade das classes (SOUZA, 2009).

O segundo aspecto que merece ser revisto no modo como o passado comparece nas aulas de História da Educação é a insistência, muitas vezes ainda observada, em considerar que o foco deva estar no conhecimento das ideias pedagógicas. Também aqui há dois problemas que é preciso considerar: primeiro que o estudo da história não nos permite apenas conhecer o passado das ideias pedagógicas, mas também das práticas educativas (escolares e não-escolares); segundo, o fato de que as ideias que são objeto de conhecimento nas aulas de história têm sido eminentemente de perspectiva eurocêntricas. Começemos por este último. É urgente descolonizarmos o pensamento em países como o Brasil, submetido há tanto tempo a diversos processos de dominação. Vários intelectuais têm ressaltado que o fim da colonização política de parte expressiva dos países do mundo nos séculos XIX e XX, marcadamente ao sul do globo, não engendrou correlato encerramento do domínio sobre as formas de pensar dessas populações e, inclusive, sobre as formas de pensar a

si próprios, na construção das identidades e subjetividades. Como argumenta Aníbal Quijano (2005, p. 121),

a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Isso tem implicações evidentes nas aulas de História, visto que ainda tendemos a apresentar a história do Brasil inserida em uma narrativa única que tem por origem o continente europeu. Embora seja inegável a articulação entre a história dessas regiões, pela própria ocorrência da colonização, se seguimos analisando nossa história apenas com ferramentas conceituais formuladas pelos dominantes, ficamos impossibilitados de conhecer aspectos específicos dos processos que nos constituem. Como salienta Partha Chatterjee (apud SPIVAK, 1988, p. 18),

quando olhamos para regimes de poder nos chamados países atrasados do mundo hoje, não apenas a dominância de modos de exercício do poder caracteristicamente “modernos” [como descritos por Foucault] parecem limitados e qualificados pela persistência de modo mais antigos, mas também pelo fato de sua combinação em um estado e formação particular que parece abrir ao mesmo tempo um conjunto completamente novo de possibilidades de exercício de dominação pelas classes dirigentes⁵.

Ou seja, aproximando o debate das questões que interessam diretamente à História da Educação, é forçoso observar que as ideias pedagógicas consolidadas como *legado da humanidade* têm forte ancoragem na Europa e não são o único fator explicativo dos processos educativos que nos dizem respeito. Nesse sentido, outras perspectivas podem ser mais interessantes,

5- Da versão em inglês, tradução livre.

tais como apresentar ideias pedagógicas formuladas em diferentes epistemes (como, por exemplo, a Pedagogia Griô) ou a compreensão sobre as implicações da circulação internacional de sujeitos, objetos e ideias (SOARES; PLESSIM, 2019) e da difusão mundial da escola (NÓVOA; SCHRIEWER, 2000). Evidentemente que, sendo quase sempre muito eurocêntrica nossa própria formação como professores de História da Educação, seria temerário pretender virar do avesso todas as nossas referências e abandonar nosso acúmulo de leituras. No entanto, se não fizermos nenhuma mudança de rumo seguiremos pensando apenas com essas lentes que já estão dadas. Assim, mesmo que seja uma alteração tímida, penso que é imprescindível e urgente que a façamos: por exemplo, incluir um autor indígena na bibliografia obrigatória da disciplina, uma temática africana ou, ao menos uma, indicação de leitura decolonial.

Outro ponto importante a destacar é a vantagem em deslocar os conteúdos propostos em aula das ideias pedagógicas para as práticas escolares e educativas em geral. Há já muitas pesquisas sobre história da educação no Brasil que autorizam outros ângulos, temas e abordagens. É vasta a produção científica que nos permite conhecer como eram, por exemplo, as práticas escolares e os objetos da escola em diferentes temporalidades. Também o conhecimento sobre os sujeitos do processo educativo, professores e alunos, ampliou-se muito nas últimas décadas. Hoje temos muito mais elementos para dizer quem estava na escola no passado, o que era ensinado, quais rituais organizavam o cotidiano escolar, entre outros. Nesse sentido, três temáticas com foco nos sujeitos têm comparecido com regularidade em minhas aulas: a história da educação da população negra (BARROS, 2018), a história da educação feminina (LOURO, 2004) e a história da educação escolar indígena (BERGAMASCHI, 2005). Nesse sentido, é evidente que existem várias ênfases legítimas para que boas pesquisas em História da Educação entrem em nossas aulas. As escolhas que fazemos de temas e leituras para o ensino têm muito do encontro de nossas biografias de formação e dos objetivos estabelecidos para a aula; e me parece adequado que seja assim. Dito de outro modo, de um professor a outro os temas e perspectivas mobilizados para o ensino não serão os mesmos. É importante contudo que o passado que comparece em nossas aulas de História da Educação não seja uma profusão de noções do senso comum ou de narrativas historiográficas que já foram criticamente revistas pelos pesquisadores do campo da História da Educação. Como nos alerta António Nóvoa (2010), corremos o risco de um constante retraimento da memória coletiva da educação pela profusão de

memórias individuais. É preciso, portanto, que os estudantes tenham contato nas aulas de História da Educação com o que de melhor qualidade vem sendo produzido na pesquisa histórica sobre educação. Que aprendam que o rigor na análise histórica, a multiplicidade de fontes, a diversificação das abordagens contribui para nos resguardar de uma percepção viesada e tendenciosa. Nesse sentido, no entanto, ainda assistimos a “um distanciamento inadequado entre a fecundidade dos resultados das pesquisas mais recentes e os conteúdos disseminados nas salas de aula dos cursos de formação de professores” (BORGES; GATTI JÚNIOR, 2010, p. 25).

Por fim, importa dizer o óbvio, mas necessário: não existe mágica curricular. Para que novas perspectivas possam caber nas nossas aulas, é preciso retirar os excessos de abordagem eurocêntrica e da temática das ideias pedagógicas. Essa minha insistência diz respeito ao fato de que também o futuro faz parte das aulas de História da Educação. Que tipo de professores contribuímos para formar mediante as escolhas que fazemos para o desenvolvimento do currículo em nossas aulas?

O futuro nas aulas de História da Educação

Podemos, portanto, observar que nas aulas de História da Educação nos cursos de formação de professores também o futuro toma parte. As expectativas com relação àquilo que o preparo profissional de docente pode oferecer para a formação das novas gerações, expresso em desejos de melhoria das escolas e da sociedade, são frequentemente mencionadas por professores de História da Educação e seus estudantes, eles próprios também futuros professores. Aqui é evidente o quanto a perspectiva histórica se articula com utopias educacionais e societárias que atraem pessoas para a área educacional, a despeito da difundida retórica da desvalorização do magistério e da insuficiente remuneração dos professores. Nesse sentido, o papel do estudo histórico na formação da identidade docente já foi muitas vezes mencionado e tem, evidentemente, a ver com o futuro. Como ressalta António Nóvoa (1999, p. 13), “a História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva”. Aqui vale a pena, portanto, retomar as respostas que António Nóvoa (2010, p. 10) propõe para a pergunta: “Por que a História da Educação?”. Segundo o autor, quatro pontos merecem destaque

como possibilidade de respostas a essa pergunta: 1) Para cultivar um saudável ceticismo; 2) Para compreender a lógica das identidades múltiplas; 3) Para pensar os indivíduos como produtores da história; 4) Para explicar que não há mudança sem história. Concordando com Nóvoa (2010), tenho buscado organizar minhas aulas tendo no horizonte a preocupação de que os temas e abordagens que apresento aos estudantes possam ampliar o engajamento deles com a disciplina em si e fazê-los refletir sobre a docência e as questões que mobilizam educadores nos dias atuais. Assim, o roteiro de estudos que proponho, os temas que elejo levar para a sala de aula, as atividades que desenvolvo e os textos que indico como leitura obrigatória têm sido objeto de minha reflexão constante compreendendo minha própria docência como prática reflexiva.

Mas nesse ponto ainda falta uma rápida menção no que se refere a uma reclamação onipresente entre docentes do Ensino Superior nas disciplinas de Humanidades: “hoje em dia os estudantes não leem” ou os “estudantes não sabem ler adequadamente”. Mais uma vez o efeito de idealização do passado se apresenta, sustentando uma suposição de que antigamente os estudantes liam muito mais. Ora, antigamente muito menos pessoas chegavam ao Ensino Superior e, se observarmos com atenção, sempre temos alguns alunos que leem tudo o que está indicado no programa da disciplina. Isso já é mais do que tínhamos no passado, nem que seja pelo simples fato de que alguns desses vorazes estudantes leitores atuais são oriundos de grupos sociais que não chegavam aos espaços universitários naqueles tempos. Além disso, seria preciso analisar com criticidade o que e quanto, de modo geral, tem sido proposto a esses estudantes como suposta leitura obrigatória. Nesse sentido, minha experiência me coloca em defesa dos estudantes. O que queremos que eles leiam? Por que, afinal, indicamos a leitura de textos (muitos textos)? Somos, como docentes do Ensino Superior, muitas vezes tomados de uma tradição livresca que nem sempre passa pelo nosso exercício de crítica. Nem tudo que temos a aprender, está em livros e textos. Evidentemente que vale a pena indicar leituras aos estudantes na universidade, mas frequentemente penso que poderíamos ser mais criteriosos. Muitas vezes aos estudantes se demanda que leiam 30 ou 40 páginas antes de uma aula na qual o texto não será nem mesmo mencionado ou cujas articulações com o que dizemos em aula esperamos que eles façam por si mesmos, como se não fosse parte da nossa tarefa docente explicitar as possibilidades de diálogo entre os textos, a aula e a experiência cotidiana ou a relação com outros conhecimentos. Qual

nosso papel na busca por diversificar as fontes de informação? De que modo os textos “entram” na aula? Sustentam que reflexões? Muito mais do que a ideia de que os jovens atualmente leem pouco (será?), me incomoda o risco de que eles saiam das minhas aulas sem que eu tenha podido contribuir com a diversificação e aprofundamento das possibilidades de *pensar* a educação. É contra esse risco que engajo todos os meus esforços como docente.

Referências

ANFOPE. **Nota ao CNE sobre proposta DCNS Pedagogia**, 10 de fevereiro de 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

ALMEIDA, D. B.; GIL, N. L. (Orgs.). **Entre ansiedades e esperanças**: narrativas de estudantes em meio a uma pandemia. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219585>. Acesso em 08 de ago. 2021

BARROS, S. A. P. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. **Pensar a Educação em Revista**, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2018/07/10/766/>. Acesso em 10 de jul. 2018.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. vol. III: séculos XX. p. 401-415

BORGES, B. G.; GATTI JÚNIOR, D. O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 40, p. 24-48, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639804>. Acesso em 01 de Ago. 2021

BRAGON, R. A letra cursiva está com os dias contados? Especialistas respondem. **UOL Educação**, 17/03/15. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/03/17/a-letra-cursiva-esta-com-os-dias-contados-especialistas-respondem.htm>. Acesso em 08 de ago. 2021

CATANI, D. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. *In*: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 53-72.

CERTEAU, M. **A operação historiográfica**. A escrita da História. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 65-119.

COMÊNIO. **Didáctica Magna**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

DUSSEL, I. **Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempo de pandemia**. Live Anped, presente na quarentena! Youtube, 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA&list=PL4Nxn25kHcCgnSeKcV1hDqD8yFsejCgpl&index=45&t=2927s>. Acesso em 08 de ago. 2021.

ESCOLANO BENITO, A. La investigación histórico-educativa y la formación de profesores. **Revista de Ciencias de la Educación**. n. 157. p. 55-69, 1994.

HÁ um século no Correio do Povo: Magistério público. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 23 de junho de 2013, p. 15.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.19-34, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de ago. 2021.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. [versão HQ]

GIL, Natália de Lacerda. Escola democrática, seletividade e meritocracia. In: VIEIRA, C. E. (Orgs.). **História da Educação: democracia e diversidade cultural**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2021. p. 375-416.

KOSELECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LIMA, E. S.; BENCOSTTA, M. L.; BAGGIO, M. Entre fotografias e tinteiros. Lapa (PR): NEPHARqE; UFPR; Instituto Federal – Paraná; CNPq, 2014. **Documentário** (22 min. 20 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5Dndt_8Qg2M. Acesso em 08 de ago. 2021.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.443-481

MARCOVITCH, J. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 46, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/np3kgx6Y98L9PPCkflTBJCz/?lang=pt>. Acesso em 01 de ago. 2021

MBEMBE, A. O que fazer com as estátuas e monumentos coloniais? **Revista Rosa**, v. 2, n. 2, 10/11/2020. Disponível em: <https://revistarosa.com/2/o-que-fazer-com-as-estatuas-e-os-monumentos-coloniais>. Acesso em 30 de jul. 2021.

MONTEIRO, C. Orientações sobre o ensino da escrita na Revista do Ensino/RS: repercussões da obra de Ormindia Marques (1930-1960). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 235-257, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ctkVqdC5HCdMk3T5WbWwzth/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 de ago. 2021.

NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000.

NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 11-15

NÓVOA, A. Por que a História da Educação? *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. vol. 1: séculos XVI-XVIII, p. 9-13.

NUNES, C. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 6, p. 115-158, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38698/20227>. Acesso em 29 de jul. 2021

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.93-114.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 08 de ago. 2021

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 77-91.

SOARES, F. S.; PLESSIM, V. K. Por uma história da história da educação no Brasil: Diana Vidal entre os 20 anos da SBHE e os 22 anos do NIEPHE. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e090>. Acesso em 08 de ago. 2021

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (189-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SPIVAK, G. C. Subaltern studies: deconstructing historiography. In: GUHA, R.; SPIVAK, G. C. (Ed.). **Selected subaltern studies**. New York; Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 3-32.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr.-jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf. Acesso em 08 de ago. 2021.

UMBELINO, L. A. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 192-202, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TFnzLFHvQr3SbdwxqXP9tBF/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em 01 de ago. 2021

VIDAL, D. G. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n.1, p.126-140, jan 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/3sKR3kgQMf7J8LbLGjt8k5L/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 de ago. 2021

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tDdpKPbzPmprhd9Pz5VMQHH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de jul. 2021

WARDE, M. “Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas”. In: SAVIANI, D. et al. **História e história da educação**: O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.