



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação

**FRANCISCO THIAGO SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS  
INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL: CAMINHOS DA  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Brasília - DF,  
2017.

**FRANCISCO THIAGO SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS  
INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL: CAMINHOS DA  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em Educação,  
linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e  
Avaliação - PDCA.

Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

Brasília - DF,  
2017.

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

Se Silva, Francisco Thiago  
O Ensino De História No Currículo Dos Cursos De Pedagogia  
Das Instituições Privadas Do Distrito Federal: Caminhos Da  
Integração Curricular / Francisco Thiago Silva; orientador  
Livia Freitas Fonseca Borges. -- Brasília, 2017.  
301 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2017.

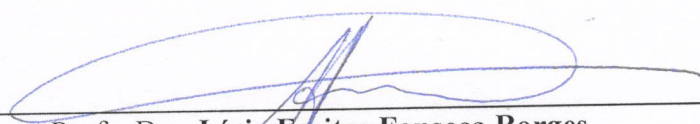
1. Pedagogia. 2. Currículo Integrado. 3.  
Interdisciplinaridade. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5.  
Ensino de História . I. Freitas Fonseca Borges, Livia,  
orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

**FRANCISCO THIAGO SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS  
INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL: CAMINHOS DA  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação,  
Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte comissão examinadora:

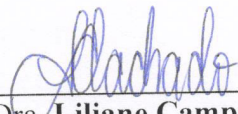


Prof. Dra. **Lívia Freitas Fonseca Borges**  
Orientadora – PPGE/UnB

Prof. Dra. **Selva Guimarães**  
Membro – PPGED/UFU



Prof. Dra. **Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif**  
Membro – PPGE/UCB



Prof. Dra. **Liliane Campos Machado**  
Membro – PPGE/UnB



Prof. Dr. **Juarez José Tuchinski dos Anjos**  
Suplente – FE/UnB

Brasília, 01 de setembro de 2017.

À minha fiel esposa, **Renata**, e ao meu filho,  
**Alexandre Anacleto**. Minha fonte de inspiração é saber que vocês depositam toda a  
confiança e amor no que eu posso realizar. Dedico o sucesso desta tese a vocês!

## AGRADECIMENTOS

*“Isso é pra te levar no ilê... Pra te lembrar do badauê... Pra te lembrar de lá... Isso é pra te levar no meu terreiro... Pra te levar no candomblé... Pra te levar no altar... Isso é pra te levar na fé... Deus é brasileiro... Muito obrigado axé” (Muito Obrigado Axé! Carlinhos Brown).*

A todas as forças espirituais que certamente regem esse mundo, e que ganham inúmeras denominações, as minhas são: Deus, Jesus Cristo e Nossa Senhora das Graças.

À professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, minha orientadora, amiga, companheira de estudos e pesquisas, por cada palavra, orientações, crítica e pela enorme generosidade com a qual me recebeu em suas aulas, em seu grupo de pesquisa e no privilégio de inúmeras sessões de conversa e de escrita em parceria, sua generosidade e seu inabalável profissionalismo são traços que admiro e que me fazem desejar construir vários projetos em parceria, por muito mais tempo.

Às professoras doutoras, Liliane Campos Machado, Renísia Cristina Garcia Felice, Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif e ao professor doutor Juarez Tuchinski, avaliadores desta pesquisa que, seja na qualificação ou nesta etapa final contribuíram para o sucesso da mesma.

Às professoras doutoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa: Kátia Curado, Maria Lídia Bueno e Raquel Moraes, as mesmas foram muito importantes em minha caminhada acadêmica.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me concedeu afastamento remunerado para estudos, fato essencial para realização deste curso de doutorado.

Aos colegas e amigos do Centro Universitário Projeção, de Taguatinga – DF, todos e todas, professores e companheiros de jornada, que, à sua maneira acreditam numa formação inicial de qualidade para professores. Obrigado pelo apoio!

À minha família, que embora esteja dividida entre o Distrito Federal e o Ceará, mantém os laços de admiração pelo meu percurso de vida. Não ousou citar nomes, são muitos! Avós, tias, tios, primos e primas. Cada palavra de carinho e incentivo deu certo! Olhem aonde cheguei: o primeiro doutor das famílias Silva, Ferreira e Monte.

**Disparada**  
(Jair Rodrigues)

*Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar  
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão  
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar*

*Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar  
E a morte, o destino, tudo, a morte e o destino, tudo  
Estava fora de lugar, eu vivo pra consertar*

*Na boiada já fui boi, mas um dia me montei  
Não por um motivo meu, ou de quem comigo houvesse  
Que qualquer querer tivesse, porém por necessidade  
Do dono de uma boiada cujo vaqueiro morreu*

*Boiadeiro muito tempo, laço firme e braço forte  
Muito gado, muita gente, pela vida segurei  
Seguia como num sonho, e boiadeiro era um Rei  
Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo  
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando  
As visões se clareando, até que um dia acordei*

*Então não pude seguir, valente em lugar tenente  
E dono de gado e gente, porque gado a gente marca  
Tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente*

*Se você não concordar, não posso me desculpar  
Não canto pra enganar, vou pegar minha viola  
Vou deixar você de lado, vou cantar noutra lugar*

*Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui Rei  
Não por mim nem por ninguém, que junto comigo houvesse  
Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu  
Por qualquer coisa de seu, querer mais longe que eu*

*Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo  
E já que um dia montei agora sou cavaleiro  
Laço firme e braço forte num reino que não tem rei*

*Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo  
E já que um dia montei agora sou cavaleiro  
Laço firme e braço forte num reino que não tem rei.*

*Laiá laiá laiá laiá laiá lá lai*

## Uma crônica para pensar o ensino de história

- Boa-noite, professor. O senhor nos enviou seu currículo e como vamos necessitar de um professor de história para o ano letivo que começa, gostaria de trocar ideias. Responda-me, por favor. Porque gosta de ensinar História, caro mestre?

- Boa-noite, senhor coordenador. Gosto de História pelos heróis que mudaram o mundo, encantam-me seus feitos e sua glória. Amo descrever batalhas, situando-as em seu tempo e nos lugares onde ocorreram. Gosto muito de datas, sempre tive enorme facilidade para memorizá-las...

- Diga-me professor. Para o senhor o ensino de História é o relato de fatos e lembrança de datas? O senhor não costuma ver nos acontecimentos de agora uma dimensão temporal? Para o senhor, ensinar História não são episódios de construção de sociedades que nos faz refletir sobre as situações locais, regionais, nacionais e mundiais? Suas aulas não conduzem os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre culturas no espaço e no tempo, nas mudanças e permanências nos modos de se viver, de pensar e de fazer e nas heranças que as gerações deixam as outras?

Não senhor, diretor. Sou professor rigoroso e me oponho a essas modernidades que escondem os heróis e, valorizando os intercâmbios de ideias, sugerem formas diferentes de análises e interpretações. Para mim, História é “preto no branco”, vencedores e derrotados, heróis e bandidos!

- E suas aulas, professor? Como ensina História?

- Impondo silêncio, é claro. Mostrando que o professor sabe o que fala e por isso ao aluno outra tarefa não cabe senão ouvir e anotar. Sou contra o debate, oponho-me ao diálogo e insisto em mostrar o lugar que cabe ao aluno. Separo com energia e clareza o agora que não pertence a minha aula e o passado no qual sou especialista...

- O senhor, professor, conhece outras situações de aprendizagem além da exposição de fatos pelo professor? Assume o papel interdisciplinar de sua disciplina? Instiga a curiosidade de seus alunos, mostrando o ontem no agora e o agora em um possível amanhã. Avalia mais o progresso que os resultados de suas provas?

- Nada disso. Sou contra essas “perfumarias modernas” e mostro que bem saber é quem bem conhece os fatos, as datas e sua sucessão. Não animo reflexões, imponho verdades. Sou “pão, pão, queijo, queijo”. Para mim, aprender e guardar cada coisa em seu lugar. Posso considerar-me contratado, prezado coordenador?

- Apenas uma questão, querido mestre! Qual sua idade?

- Acabei a faculdade. Faço 23 anos na próxima semana. Por que pergunta, senhor coordenador?

- Apenas curiosidade, professor. Acho-o “velho” demais para minha escola. Neste espaço gostamos de jovens professores, ainda que muitos tenham, bem mais que o triplo de sua idade. Obrigado pela procura, o senhor está dispensado.

(SELBACH, 2010, p. 11-13)



## RESUMO

Esta tese apresenta como pressuposto o entendimento de que a busca por uma formação crítica e de qualidade nos cursos de Pedagogia do Brasil e do Distrito Federal tem a possibilidade de materializar um “*conhecimento poderoso*” (YOUNG, 2007, 2011, 2014a, 2014b, 2014c) se o “*currículo prescrito*” (SACRISTÁN, 2000) contemplar o ensino de História com a mesma densidade atribuída às outras disciplinas destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental. O caminho curricular poderá ser o da integração comumente confundido com a simples junção de atividades pedagógicas de diferentes áreas, mas que significa a reflexão epistemológica de uma modalidade do currículo unido à filosofia da interdisciplinaridade, alimentada pela adesão aos eixos estruturantes e transversais. A tese propõe um embrião de fluxograma para o curso de licenciatura em Pedagogia que tenciona atender estas orientações. Defende-se a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012b) como amálgama teórica para fortalecer essas práticas curriculares no ensino de história. O problema central buscou compreender: quais as implicações de um currículo para a formação inicial do pedagogo no Distrito Federal que não insere o ensino de História com a mesma centralidade das outras disciplinas? O objetivo geral foi o identificar de que maneira os currículos dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia de 12 instituições de Ensino Superior, com notas 5 e 4 no sistema e-MEC – sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil – das instituições privadas do Distrito Federal, contemplam o ensino de história. Além disso, buscou-se: compreender o objeto de pesquisa por meio da organização de um “estado do conhecimento”; examinar as propostas curriculares dos cursos de pedagogia de instituições privadas no Distrito Federal, sobretudo nos aspectos que envolvem ou não metodologia/didática/fundamentos para o ensino de história; identificar possíveis atividades curriculares ou não, voltadas para a integração de áreas e/ou componentes curriculares nestes cursos e compreender a relação entre epistemologia/teoria curricular com a formação e atuação propostas para os futuros docentes nos anos iniciais a partir dos documentos curriculares oficiais (DCN’S, PPC e as ementas das disciplinas que tratam do ensino de história) no âmbito das instituições a serem pesquisadas. Adota-se o materialismo histórico dialético como método de pesquisa com abordagem qualitativa, e ainda auxílio da “*técnica da triangulação*” (TRIVIÑOS, 2011), tendo como procedimentos/instrumentos de pesquisa: estudo bibliográfico; entrevista em profundidade com uma das coordenadoras de curso; análise das teses e dissertações que versam sobre o objeto de pesquisa, avaliação de textos publicados nos eventos científicos e revistas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – Anped, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Endipe, exploração de textos cadastrados na Rede SciELO e análise documental sob o prisma da “*análise de conteúdo*” (BARDIN, 1977) dos projetos pedagógicos de cursos e das ementas dos planos de ensino das disciplinas que tratam do ensino de História e do campo do currículo. Os eixos teóricos foram: 1. A Pedagogia e a formação do pedagogo 2. O currículo da formação inicial do pedagogo e 3. pedagogia histórico-crítica e ensino de História. A pesquisa revelou as seguintes concepções de Pedagogia: chancela para lecionar nos anos iniciais, panaceia pedagógica e ciência da prática educativa. Além disso, foram capturadas as seguintes visões sobre pedagogo: “*super professor*” e “*superdocente*” (MORAES e TORRIGLIA, 2003; TRICHES, 2016), “*professor reflexivo*” (SHON, 2000) e “*docente desavisado*” (BRZEZINSKI, 1996). Sobre história e ensino de história, as categorias que emergiram foram: ensino prático de História, ensino de História meramente documental e ensino de História integrado e interdisciplinar. A partir das categorias anteriormente explicitadas à luz das teorias curriculares, principalmente, esta tese sinaliza que a resposta coerente para o problema inicial de pesquisa é a seguinte: o caminho para consolidar o ensino

de história como eixo estruturante dos currículos dos cursos de Pedagogia tem início com uma educação pública de qualidade – e se não for pública e ocorrer no nível de graduação, na esfera privada, que sejam dadas todas as condições de pleno funcionamento, ao passo que consiga formar profissionais capazes de abstrair sua realidade e propor mudanças para ela – amparada num currículo histórico-crítico integrado e interdisciplinar, com forte vocação para fomentar a produção de novos conhecimentos entre fronteiras, que poderão alimentar a esperança de uma sociedade melhor, primeiro realizando a formação intelectual dos sujeitos históricos, depois com a possibilidade concreta de estes mesmos personagens provocarem a revolução social tão esperada por muitos.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Currículo Integrado. Interdisciplinaridade. Pedagogia histórico-crítica. Ensino de história.

## ABSTRACT

This thesis presents as assumption, the understanding that the search for a critical and quality training courses in Pedagogy of Brazil and the Federal District has the ability to materialize a “*powerful knowledge*” (YOUNG, 2007, 2011, 2014a, 2014b, 2014c) if the “*prescribed curriculum*” (SACRISTÁN, 2000) contemplate the History teaching with the same density attributed to other disciplines for the early years of elementary school. The curriculum may be the path of integration commonly confused with the simple merging of educational activities in different areas, but that means the epistemological reflection of a curriculum mode attached to the philosophy of interdisciplinary, fueled by structuring and transversal axis membership. The thesis proposes an embryo of flowchart for the course of degree in Pedagogy that intends to meet these guidelines. We put forth the historical-critical pedagogy (SAVIANI, 2012b) as theoretical amalgam to strengthen these curricular practices in teaching History. The central problem sought to understand: what are the implications of a curriculum for initial teacher training in the Federal District that does not insert the teaching of History with the same centrality of other disciplines? The overall objective was to identify how the curricula of graduate courses in education of 12 institutions of higher education, with 5 notes and in-person and 4-MEC, private institutions of the Federal District, covering the teaching of History. In addition, we sought to: understand the object of research through the organization of a “State of knowledge”; examine the proposals of curriculum Pedagogy courses of private institutions in the Federal District, especially in aspects that involve or not methodology/didactics/Foundation for the teaching of History; identify possible curricular activities or not, towards the integration of areas and/or curriculum components in these courses and understand the relationship between epistemology/curriculum theory with practice and training proposals for future teachers in the early years from the official curriculum documents (DCN's, PPC and the menus of the disciplines that deal with History teaching) within the framework of the institutions to be searched it. Adopts the historical materialism dialectic as a method of research with qualitative approach, and even the “*triangulation technique*” (TRIVIÑOS, 2011), with the procedures/instruments of research: bibliographical study; in-depth interview with one of the coordinators of course; analysis of theses and dissertations that relate to the object of the research, evaluation of texts published in scientific events and magazines of the National Association of researchers in education – Anped, national meeting of didactics and teaching practices-Endipe, exploitation of registered in SciELO network texts and documental analysis under the prism of “*content analysis*” (BARDIN, 1977) the teaching of courses and projects of the menus of the teaching plans of the disciplines that deal with teaching of History and the countryside of the curriculum. The theoretical axes were: 1. The Pedagogy and pedagogue training 2. The initial training curriculum and educator 3. Historical-critical pedagogy and teaching of History. The research revealed the following concepts of Pedagogy: teaching certification in the initial years, pedagogical and practical science panacea. In addition, were captured the following visions about teacher: “*superdocent*” and “*superteacher*” (MORAES and TORRIGLIA, 2003; TRICHES, 2016), “*reflective teacher*” (SHON, 2000) and “*unsuspecting teacher*” (BRZEZINSKI, 1996). History and History teaching, the categories that emerged were: practical History teaching, teaching of History documentary and teaching purposes of integrated and interdisciplinary history. From the categories previously explained in the light of the curricular theories, primarily, this signals that a coherent response to the initial problem is the following: the path to consolidate the teaching of History as a structuring axis of the curricula of courses of Pedagogy begins with a quality public education – and if it's not public, if it occurs at the undergraduate level, in the private sphere, which gives all the conditions for full operation, while it produces professionals capable of abstracting their

reality and of proposing changes supported by an integrated, interdisciplinary and historical-critical curriculum, with a strong vocation to encourage the production of new knowledge across borders, which may feed the hope of a better society, first by performing the intellectual formation of historical subjects then, with concrete possibility of these characters being about a social revolution eagerly awaited by many.

**Keywords:** Pedagogy. Integrated curriculum. Interdisciplinary. Historical-critical pedagogy. Teaching of history.

## RESUMÉN

Esta tesis se presenta como asunción, el entendimiento de que la búsqueda de una formación crítica y calidad cursos en Pedagogía de Brasil y el Distrito Federal tiene la habilidad de materializar un “*conocimiento poderoso*” (YOUNG, 2007, 2011, 2014a, 2014b, 2014c) si el “*currículo prescrito*” (SACRISTÁN, 2000) contemplan la Historia con la misma densidad atribuida a otras disciplinas para los primeros años de escuela primaria. El plan de estudios puede ser el camino de integración comúnmente confundido con la simple fusión de actividades educativas en las diferentes áreas, pero eso significa que la reflexión epistemológica del currículo de manera unida a la filosofía de la interdisciplinariedad, impulsado por la estructuración y eje transversal. La tesis propone un embrión de diagrama de flujo para el curso de la licenciatura en Pedagogía que se propone para cumplir con estas directrices. Presentamos la pedagogía histórico-crítica (SAVIANI, 2012b) como amalgama teórica para fortalecer estas prácticas curriculares en la enseñanza de la Historia. Buscaba comprender el problema central: ¿Cuáles son las implicaciones de un plan de estudios para profesorado inicial en el Distrito Federal que no se inserta la enseñanza de la Historia con la misma importancia de otras disciplinas? El objetivo general fue identificar cómo cursos de los planes de estudios de postgrado en educación del 12 instituciones de educación superior con notas 5 y 4 en e-MEC, privado instituciones del Distrito Federal, que abarca la enseñanza de la Historia. Además, se procuró: comprender el objeto de la investigación a través de la organización de un "estado del conocimiento"; examinar las propuestas de cursos de Pedagogía plan de estudios de instituciones privadas en el Distrito Federal, sobre todo en aspectos que involucran o no la metodología/didáctica/Fundación para la enseñanza de la historia; identificar posibles actividades curriculares o no, hacia la integración de áreas o componentes curriculares en estos cursos y entender la relación entre epistemología y plan de estudios teoría con práctica y entrenamiento propuestas para futuros maestros en los primeros años de los documentos del currículo oficial (del DCN, PPC y los menús de las disciplinas que se ocupan de la enseñanza de la historia) en el marco de las instituciones a buscar. Adopta la dialéctica del materialismo histórico como método de investigación con enfoque cualitativo e incluso la “*técnica de triangulación*” (TRIVIÑOS, 2011), con los procedimientos e instrumentos de investigación: estudio bibliográfico; Entrevista en profundidad con uno de los coordinadores de curso; Análisis de tesis y disertaciones que relacionadas con el objeto de la investigación, evaluación de los textos publicados en eventos científicos y revistas de la Asociación Nacional de investigadores en educación – Anped, encuentro nacional de didáctica y prácticas docentes-Endipe, explotación de registrada en textos de Red SciELO y análisis documental bajo el prisma de “*análisis de contenido*” (BARDIN, 1977) la enseñanza de cursos y proyectos de los menús de los planes de enseñanza de las disciplinas que se ocupan de la enseñanza de la Historia y el campo del plan de estudios. Los ejes teóricos fueron: 1. la Pedagogía y el pedagogo formación 2. El currículo de formación inicial y educador 3. Pedagogía histórico-crítica y enseñanza de la Historia. La investigación reveló los siguientes conceptos de la Pedagogía: enseñanza de certificación en los años iniciales, panacea de la ciencia pedagógica y práctica. Además, fueron capturado las siguientes visiones sobre el maestro: “*superprofesor*” y “*superdocente*” (MORAES y TORRIGLIA, 2003; TRICHES, 2016), “*profesor reflexivo*” (SHON, 2000) y “*confiados*” (BRZEZINSKI, 1996). Historia y enseñanza, las categorías que surgieron fueron: historia práctica de enseñanza, enseñanza de documental de historia y propósitos de historia integradora e interdisciplinaria de enseñanza. De las categorías anteriormente explicadas a la luz de las teorías curriculares, sobre todo, esto indica que una respuesta coherente al problema inicial es la siguiente: el camino para consolidar la enseñanza de la Historia como un eje de estructuración de los currículos de los cursos de Pedagogía comienza con una educación pública de calidad, y si no

es público, si se produce en el pregrado , en la esfera privada, que se dan todas las condiciones para el funcionamiento, mientras que él consigue formar profesionales capaces de abstraer su realidad y proponer cambios a él apoyó un plan de estudios integrado interdisciplinario e histórico-crítica, con una fuerte vocación a la producción de nuevos conocimientos a través de fronteras, que puede alimentar la esperanza de una sociedad mejor, primero realizando la formación intelectual de los sujetos históricos entonces con la posibilidad de estos mismos personajes dan lugar a la revolución social esperada por muchos.

**Palabras-clave:** Pedagogía. Plan de estudios integrado. Interdisciplinariedad. Pedagogía histórico-crítica. Enseñanza de la historia.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da “ <i>técnica da triangulação</i> ” .....	85
Quadro 2 – Roteiro orientador para “ <i>análise de conteúdo</i> ” .....	87
Quadro 3 – Relação entre questões específicas, objetivos e ações metodológicas.....	88
Quadro 4 – Dinâmica geral da pesquisa.....	91
Quadro 5 – Relação entre o nome oficial das instituições e a nomenclatura usada na pesquisa.....	118
Quadro 6 – Concepções de: Formação educacional e escolar e Pedagogia.....	130
Quadro 7 – As concepções de Pedagogia .....	134
Quadro 8 – Objetivos do curso e perfil de saída.....	138
Quadro 9 – As concepções de pedagogo.....	141
Quadro 10 – Concepções de currículo.....	172
Quadro 11 – Situação dos estudos curriculares nos cursos de graduação pesquisados.....	175
Quadro 12 – Interdisciplinaridade.....	183
Quadro 13 – Fluxograma geral de um currículo para o curso presencial de licenciatura em Pedagogia (integrado e interdisciplinar).....	189
Quadro 14 – Unidades Temáticas da BNCC para os Anos Iniciais.....	208
Quadro 15 – Aspectos gerais das disciplinas da área de história nos currículos dos cursos de Pedagogia.....	210
Quadro 16 – Objetivos e Referências Bibliográficas das da área de história nos currículos dos cursos de Pedagogia.....	216
Quadro 17 – Conteúdos da área de História nos currículos dos cursos de Pedagogia.....	220
Quadro 18 – As concepções de História e ensino de História.....	223

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela 1 - Pesquisas organizadas por natureza do trabalho, ano, título, autor e instituição de origem.....	34
Tabela 2 –Distribuição temporal dos 37 trabalhos catalogados por ano de defesa (1997-2015).....	36
Tabela 3 – Relação das 37 pesquisas ordenadas por Universidade.....	37
Tabela 4 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação. (Anped).....	42
Tabela 5 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação.(Endipe).....	49
Tabela 6 – Distribuição dos trabalhos captados por título, autor e ano de publicação na Rede SciELO.....	58
Tabela 7 – Distribuição das IES de acordo com sua natureza acadêmica.....	119
Tabela 8 – Dados Gerais das IES e dos cursos pesquisados.....	120
Tabela 9 – Cursos de Pedagogia EAD mais baratos do Brasil, a partir do site “guia da carreira”.....	123
Tabela 10 – Cursos de Pedagogia presenciais mais baratos do Brasil (por estado), a partir do site “guia da carreira”.....	125
Tabela 11 – Ocorrência dos termos “ <i>integração</i> ”, “ <i>interdisciplinaridade</i> ”, “ <i>transversalidade</i> ” e “ <i>currículo integrado</i> ” ou “ <i>integração curricular</i> ”.....	181



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Matrículas da graduação (licenciatura) – CENSO 2015.....	115
Imagem 2: Estrutura Curricular da FE.....	188

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Abeh – Associação Brasileira de Ensino de História

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores

ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselhos Estaduais de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CF – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CH – Carga Horária

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudante

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FAB – Faculdade Anhanguera de Brasília

FAPRO – Faculdade Projeção

FapUNIFESP – Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo

FE – Faculdade Evangélica de Brasília

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FLACSO Brasil – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

GEA-ES – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil

IES – Instituições de Ensino Superior

IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília

ISCECAP – Instituto Superior de Educação do CECAP

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PET – Programa de Educação Tutorial  
PIBID – Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
Prouni – Programa Universidade para Todos  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UDF – Centro Universitário do Distrito Federal  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
UnB – Universidade de Brasília  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: o encontro dialético do pesquisador com seu objeto</b> .....	21
<i>Memorial e bases metodológicas da tese</i> .....	21
<i>Breve História da Educação no Brasil</i> .....	25
<b>1. ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	33
1.1 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES.....	33
1.2 OS TRABALHOS PUBLICADOS NA ANPED.....	42
1.3 A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A DIDÁTICA NOS TRABALHOS DO ENDIPE.....	48
1.4 ARTIGOS ACADÊMICOS CADASTRADOS NA REDE SCIELO.....	57
<b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	63
2.1 CIÊNCIA, PESQUISA, TEORIA, METODOLOGIA E MÉTODO NO CAMPO EDUCACIONAL.....	64
2.2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA PESQUISA EDUCACIONAL.....	67
<b>Sobre a atualidade do método materialista histórico dialético</b> .....	72
2.3. A RELAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA COM O MÉTODO DE MARX.....	76
2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....	80
<b>3 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO</b> .....	92
3.1 PENSAMENTO PEDAGÓGICO NA IDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA: ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA BRASILEIRA.....	93
3.2 NAVEGANDO POR CONCEITOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	100
3.3 BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	104
3.4 A NATUREZA EPISTEMOLÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	109
3.5 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO DISTRITO FEDERAL NA ESFERA PRIVADA: O QUE AS FONTES REVELAM.....	112
<b>3.5.1 Dados Gerais das Instituições e Cursos investigados: concepções de formação educacional e escolar, Pedagogia, objetivos do curso e perfil de saída (egresso)</b> .....	118
<b>4 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO</b> .....	146
4.1 AS TEORIAS E CONCEPÇÕES CURRICULARES.....	147
4.2 CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE.....	155

4.3 EIXOS: ESTRUTURANTE/INTEGRADOR E TRANSVERSAL.....	164
4.4 O QUE DIZEM OS DADOS SOBRE O CURRÍCULO.....	172
4.4.1 Integração, Currículo Integrado e Interdisciplinaridade nos documentos.....	181
<b>5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>191</b>
5.1 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL.....	191
<b>5.1.1. Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o ensino de História para os Anos Iniciais.....</b>	<b>205</b>
<b>5.1.2 Interpretação sobre os documentos institucionais da área de ensino de História.....</b>	<b>209</b>
5.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS.....	228
<b>6 PROJETANDO O "CONCRETO PENSADO".....</b>	<b>236</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	245
<b>APÊNDICE A - Roteiro para Análise Documental.....</b>	<b>271</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>272</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro para entrevista em profundidade - para a coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia.....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO A– Fluxograma Curricular das IES pesquisadas.....</b>	<b>274</b>
<b>AUTORIZAÇÃO PARA COMUTAÇÃO.....</b>	<b>300</b>
<b>Breve Currículo do Autor.....</b>	<b>301</b>

## **INTRODUÇÃO: o encontro do pesquisador com seu objeto**

*"La educación parece actuar a favor de la conservación de las relaciones estructurales entre los grupos de clase social, al tiempo que cambia la relación estructural entre los individuos a través del éxito y del fracaso selectivos. Oficialmente, la educación ensalza y eleva, desde el punto de vista ideológico, al individuo, aunque en realidad oscurece las relaciones que mantiene entre los grupos sociales".*  
(BERNSTEIN, 1993, p. 158).

Esta tese de doutorado debruça-se sobre o ensino de história no universo curricular dos cursos de Pedagogia na esfera privada do Distrito Federal. O tema torna-se fundamental quando se vive a realidade descrita na citação acima de Bernstein (1993), além de uma onda neoliberal e neoconservadora (APPLE, 2006) nas políticas públicas (FRIGOTTO, 2016) carregada de uma retórica conservadora (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016), incluindo-se as que são direcionadas para a Educação e para o currículo que, aliás, vem sofrendo ataques no último ano. Exemplo disso é a reforma proposta para o Ensino Médio e a proposição de uma Base Nacional Curricular Comum - BNCC que, em longo prazo resultará na regulação e controle da prática curricular, tema já discutido por (SILVA; CASAGRANDE; VASCONCELOS, 2016) e (ROCHA, GUIMARÃES, 2016).

O olhar deste pesquisador se orienta pelo materialismo histórico e dialético (MARX, 1974; MARX e ENGELS, 1982; LUKÁCS, 1979; NETTO, 2011; FRIGOTTO, 2010a), pelas teorias críticas de educação (PUCCI, 2007) e pelas concepções de currículo de (APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2000 e SANTOMÉ, 1998) a partir de três conceitos, temas e espaços de pesquisa que contribuem com a escrita do *"concreto pensado"*: a pedagogia, o currículo integrado e o ensino de história sob o prisma da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012b). A despeito do primeiro item, é relevante destacar a concepção de ciência pedagógica para emancipação que orienta este trabalho, capturada das reflexões de Franco (2003):

[...] minha opção é por uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, assumo-se como instrumento político de emancipação dos homens, na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens. Assim, reafirmo que a pedagogia, na qualidade de ciência, há que ser formativa, de modo a poder ser emancipatória (p. 67).

### ***Memorial e bases metodológicas da tese***

Na condição de estudante de escola pública em toda a Educação Básica e pertencente ao grupo social que os autores ligados ao pensamento marxiano comumente adjetivam de

“dominados”, este autor viveu na Escola Normal sua primeira experiência como estudante de um curso profissionalizante de formação inicial em nível médio para o magistério e começou a despertar sua consciência para todas estas questões políticas e sociais. A politização do ato de ensinar como prática da liberdade e da emancipação (FREIRE, 1994) marcaria a trajetória profissional e acadêmica do professor que já atua há 12 (doze) anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, principalmente na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste período, a licenciatura em história foi inevitável e o contato com as escolas teóricas da área também. O panorama político e educacional, além das experiências com história e cultura afro-brasileira, o mestrado acadêmico<sup>1</sup> em Educação na área de currículo e relações raciais, uma segunda licenciatura em Pedagogia e a atuação como docente na educação superior privada há 7 (sete) têm sido fundamentais para consolidar as opções teóricas aqui apresentadas. A construção teórica de Marx sobre a História e seu método de pesquisa são marcas indelévels na formação acadêmica e profissional deste pesquisador que busca delinear um paralelo entre a ciência pedagógica, especificamente no campo de preparação para atuação da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, e o ensino de história.

O caminho dialético deste pesquisador contribuiu para formulação de um objeto vivo e concreto que necessita ser enxergado em suas múltiplas determinações com vistas a sua transformação na própria prática educacional e social. Por isso, o desejo aqui é compreender os caminhos teóricos e metodológicos que apontem como é possível desenvolver o currículo do curso de Pedagogia – tão desgastado e fragilizado teoricamente nos últimos anos pelas políticas reformistas e de caráter compensatório (LIBÂNEO, 2006) – para a área de ensino de História, com a mesma densidade esperada das outras disciplinas, porém, cercado pelas especificidades próprias da Pedagogia. Não se trata de minimizá-las, mas de dar visibilidade para as Ciências Humanas, tão esquecidas nesta etapa da educação básica (SOARES, 2009).

Entende-se ser possível isso quando observa-se o pressuposto de Saviani (2013a, p. 63) ao defender um rigor teórico nas formações de profissionais do magistério. Para o filósofo, só assim conseguir-se-á “[...] a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica)”.

---

<sup>1</sup> Dissertação defendida no PPGE - UnB em Nov/2013 publicada em forma de livro posteriormente: SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. Rio Grande, Pluscom Editora, 2015.

Trabalhos como os de (JOÃO, 2014; LIBÂNEO, 2010b; MONTEIRO, 2008 e MOURA, 2005) revelaram o quanto a retirada ou a diminuição da carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências do curso de pedagogia forçaram os gestores, os coordenadores e os professores implicados na organização do trabalho pedagógico nesta licenciatura a adaptarem e condensarem temas, teorias e práticas pedagógicas dessas áreas do conhecimento, exigidas legalmente, em atividades esporádicas, curtas e muitas vezes desconectadas do currículo de atuação dos docentes dos anos iniciais (BORGES, 2010;2012).

Assim sendo, a partir da análise da realidade concreta do Distrito Federal – estado da federação conhecido como sendo referência na educação básica e superior do país, além de ser a capital federal (SOUSA, 2013) – e dos espaços acadêmicos responsáveis por formar os pedagogos em nível superior na esfera privada, pretende-se compreender a relação entre os três principais eixos de pesquisa: pedagogia, currículo integrado e ensino de história.

Essas categorias de análise foram desdobradas a partir da seguinte questão central de pesquisa: *quais as implicações de um currículo para a formação inicial do pedagogo no Distrito Federal que não insere o ensino de História com a mesma centralidade das outras disciplinas?*

Inicialmente, apresenta-se a seguinte *tese* a ser defendida que deverá responder à questão central de pesquisa: a busca por uma formação crítica e de qualidade nos cursos de Pedagogia do Brasil e do Distrito Federal tem a possibilidade de materializar um “*conhecimento poderoso*” (YOUNG, 2007) se o currículo *prescrito* (SACRISTÁN, 2000) contemplar o ensino de História com a mesma densidade atribuída às outras disciplinas, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, como Língua Portuguesa e Matemática.

Têm-se então, a partir desse panorama, as seguintes questões norteadoras da pesquisa: os trabalhos acadêmicos de repercussão nacional se preocupam com esse objeto de estudo? Os documentos curriculares das instituições investigadas atentam para o ensino de história visando à atuação futura dos pedagogos? Se o fazem, de que forma isso ocorre? Como estão estruturados os planos de ensino das disciplinas que se propõem a tratar do tema? Há a presença de atividades integradoras e/ou interdisciplinares nos documentos dessas instituições? Existe relação entre teorias curriculares e as propostas de formação em documentos oficiais locais?

Diante do exposto, a pesquisa tencionou alcançar os seguintes objetivos:



**OBJETIVOS:****a) Geral:**

Identificar de que maneira o ensino de História está presente nos currículos dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia das instituições privadas de ensino superior do Distrito Federal.

**b) Específicos:**

- Compreender o objeto de pesquisa por meio da organização de um “estado do conhecimento” sobre as teses e dissertações publicadas desde 1997, dos textos divulgados nos eventos científicos nacionais da Anped, Endipe e dos artigos científicos de grande impacto acadêmico, cadastrados na Rede SciELO.
- Examinar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de instituições privadas no Distrito Federal, sobretudo nos aspectos que envolvem ou não metodologia/didática/fundamentos para o ensino de História.
- Identificar possíveis atividades curriculares ou não, voltadas para a integração de áreas e/ou componentes curriculares nos cursos de Pedagogia de instituições privadas do Distrito Federal.
- Compreender a relação entre epistemologia/teoria curricular com a formação e atuação propostas para os futuros docentes nos anos iniciais a partir dos documentos curriculares oficiais (DCN’S, PCN, PPC e as ementas das disciplinas que tratam do ensino de História) no âmbito das instituições a serem pesquisadas.

Orientada pelo método materialismo histórico dialético, a pesquisa usou como procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico de obras e artigos que formam os eixos teóricos; análise documental das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, Resolução CNE/CP n.º 02/2015; Projetos Pedagógicos de Curso – PPC’S das instituições e cursos de Pedagogia investigados, além dos planos de ensino das disciplinas que envolveram o campo do currículo e o ensino de História; e ainda uma entrevista em profundidade com uma das coordenadoras das referidas licenciaturas.

Os cursos superiores de licenciatura em Pedagogia analisados foram confrontados com o pressuposto de que é necessário constituir um fluxo curricular fincado no desenvolvimento de conhecimentos emanados da ciência histórica já que, a partir de Marx (1982), é ela quem

explica e consegue conectar o próprio conhecimento humano com vistas a sua própria transformação: da realidade vivida e da sabedoria acumulada pela humanidade. Nota-se a importância singular da história enquanto ciência epistemológica.

### ***Breve História da Educação no Brasil***

O Brasil viveu muitas reformas educacionais desde a chegada dos portugueses e o advento do currículo jesuítico de formação clássica humanística e cultural (ARANHA, 2006), elaborado e denominado pelos jesuítas como “*Ratio Studiorum*”, sagrou-se como sendo a origem da organização pública da educação brasileira. Em 1769, o então Conde de Oeiras torna-se o Marquês de Pombal tendo plenos poderes administrativos sobre Portugal e Brasil. Anos antes, em 1759, promove a expulsão da ordem jesuítica e institui o sistema de aulas régias no período colonial, fomenta também algumas reformas como a das escolas de primeiras letras. A colônia, entretanto, permaneceu com os colégios jesuítas e algumas formas de instrução informais espalhadas pelo território brasileiro (SAVIANI, 2013a).

Durante o “*período joanino*” de 1808 a 1821 (PILETTI; PILETTI, 2013) e no Império (1822-1889), algumas ações políticas foram empreendidas na área educacional: criação de bibliotecas, formação das primeiras escolas normais, leve ampliação da oferta do ensino primário, além da efetivação dos cursos superiores como de anatomia e cirurgia, de engenharia e de direito. Escolas de caráter técnico e profissional também passaram a funcionar, a maioria no sudeste, como é o caso da Academia da Marinha, Academia Real Militar, do curso de agricultura, do curso de desenho técnico, entre outros.

Seja considerado uma “*ilha de letrados*” (CARVALHO, 1981) durante o período imperial ou mesmo um território em que na era colonial esteve ligado ao modelo do “*Ratio Studiorum*” jesuítico e que posteriormente subjugou-se à quase ineficiência das aulas régias de Pombal, o Brasil constitui uma forma específica de lidar com a educação local, embora Saviani (2004) e Duarte (2010), por exemplo, afirmem que nosso pensamento pedagógico tenha suas bases na Europa e no modelo de escola pública burguesa dualista ainda resultado da chamada “*Era das Revoluções*” (HOBSBAWN, 1996). Contudo, há vozes dissidentes na defesa por escolas laicas, gratuitas e obrigatórias, como é o caso de Rui Barbosa (MACHADO, 2010), um dos responsáveis por germinar as bases da universalização da escola pública brasileira.

Mesmo no advento da República, já na crise do Império as tentativas de escolarização eram mínimas. Carvalho (2002) explica esse fenômeno e ao mesmo tempo promove o debate

em torno da verdadeira “cidadania cívica” e a necessidade de instituição de um Sistema Nacional de Ensino de qualidade a fim de consolidar a formação desses cidadãos. Como bem ponderou o autor (*idem*): “A cidadania virou gente” (p. 7) desde 1988, ao menos na retórica política, apesar de que em:

[...] 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma idéia da situação àquela época. É claro que não se poderia esperar dos senhores qualquer iniciativa a favor da educação de seus escravos ou de seus dependentes. Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica. Não havia também motivação religiosa para se educar. A Igreja Católica não incentivava a leitura da Bíblia. Na Colônia, só se via mulher aprendendo a ler nas imagens de Sant' Ana Mestre ensinando Nossa Senhora (p. 23).

Foi a partir do período republicano (1889) que o país viveu as maiores transformações educacionais: a criação do Ministério da Educação e da Cultura por Getúlio Vargas em 1930, a ampliação dos cursos de magistério nas Escolas Normais espalhadas pelo território nacional, assim como de cursos profissionalizantes e universitários. As disputas teóricas e educacionais entre as chamadas “*pedagogias tradicionais*”, “*pedagogias positivistas*” e as “*pedagogias escolanovistas*” registram a tentativa nacional de organizar um sistema público de ensino que trouxesse a marca de uma teoria educacional que servisse aos interesses políticos e econômicos da República Velha, sendo que o foco seria em torno de formar demandas técnicas para o setor industrial do país.

A época analisada é marcada por grandes transformações na política econômica, social, cultural e educacional brasileira. As cinco primeiras décadas da República, no início do século XX, todavia trouxeram as contradições de um país agrário com uma sociedade oligárquica elitizada, mas majoritariamente povoada por descendentes de negros escravizados, que no final do século passado, ainda no império, não puderam vivenciar políticas públicas que os considerassem cidadãos aptos a gozarem dos direitos comuns de uma democracia republicana (*idem*).

Ampliando o olhar um pouco mais nesse breve inventário sobre história da educação nacional, é importante perceber a trajetória dos indígenas e dos negros no que diz respeito ao acesso à educação. Há uma vasta literatura que estimula o debate. Não se pode desconsiderar a contribuição desses grupos marcados pelas inúmeras tentativas de aculturação e escravização por parte do colonizador europeu. Cunha (2012) e Ramos (2010) traçam a epopeia de muitas tribos indígenas que, apesar da resistência, perderam o direito de habitar sua própria terra e à vista disso passaram a lutar pelo direito de demarcá-las, além da busca pelo ingresso na educação formal, tanto em suas tribos como fora delas. Exemplo disso está

em algumas políticas afirmativas que sublinharam o início da “Era Lula”, como a criação de um ministério para tratar das questões étnico-raciais, além das cotas em universidades (FILICE, 2011; SILVA, 2013).

A federalização não significou regime de colaboração mútua entre estados, municípios e união como tem explicitado a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/1996. Até 1918, no Brasil, a Constituição Liberal expressou o caráter formal/livresco e jurídico do pensamento pedagógico e cultural expresso à época (AZEVEDO, 1964).

Esse aspecto plasmou-se na dualidade estrutural do ensino brasileiro: à união caberia a organização da educação secundária e superior para formação das elites e aos estados/municípios, os cursos primários, normais (escolas de formação de professores), técnicos e profissionalizantes destinados a uma boa parcela da população que tornar-se-ia operários da tímida reviravolta industrial brasileira compreendida entre o Estado Novo (1937-1945) e estendida nos governos democráticos, tendo seu ápice na gestão do presidente Juscelino Kubitschek.

Os anos de 1940 e 1950 trouxeram uma reorganização do sistema de educação básica e superior no Brasil via Reformas, como as empreendidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema. Os pontos centrais desse movimento reformista no ensino brasileiro alçaram alguns avanços, dentre os quais a organização dos ensinos secundário, supletivo e superior. Tais melhorias só não conseguiram minimizar o abismo social entre ricos e pobres, ao menos na primeira metade do século XX (ARANHA, 2006), fase em que os movimentos sociais no Brasil tentam ganhar autonomia política e afastar-se dos próprios partidos políticos (GOHN, 2008). A mesma autora, em outro texto (2011), descreve 13 demandas contemporâneas dos movimentos sociais – nas suas mais diversas constituições – dentre elas, a valorização pelos espaços físicos e pedagógicos das escolas públicas, além da valorização civil e financeira dos profissionais da educação. Gohn (*idem*) conclui apontando os desafios da sociedade civil para conquistar e consolidar as demandas de sua própria cidadania para além do direito de votar e ser votado numa sociedade ainda fortemente marcada por uma mentalidade colonial:

Como meta geral, é preciso alterar a cultura política de nossa sociedade (civil e política), ainda fortemente marcada pelo clientelismo, fisiologismo e por diversas formas de corrupção; reestruturar a cultura administrativa de nossos órgãos públicos, ainda estruturados sobre pilares da burocracia e do corporativismo; contribuir para o fortalecimento de uma cultura cidadã que respeite os direitos e os deveres dos indivíduos e das coletividades, pois a cidadania predominante se restringe ao voto e é ainda marcada pelas heranças coloniais da subserviência e do conformismo (p. 356).

Diante disso, as aulas de História já não podem ser concebidas como o palco para a modelagem de uma identidade civil oficial que poderá formar um único arquétipo de cidadania nacional porque se trata de pensar numa

[...] cidadania ancorada na necessidade de ampliação de vozes, de sujeitos e movimentos sociais, e, por isso, já não é mais possível defender que a realização da aula de história esteja calcada apenas no desenvolvimento do estado Nacional e da produção de uma identidade nacional una a partir dele. O sujeito leitor da história narrada é novo e tem à sua disposição um repertório amplo de reflexões, que se dedicam a história de atores políticos novos e múltiplos (SILVA, 2016, p. 18).

Durante o regime militar (1964-1985), a Lei nº. 4.024 de Diretrizes e Bases (1961) trouxe algumas alterações que merecem atenção: a estrutura do ensino, que pouco modificou-se; a entrada de recursos públicos na iniciativa privada; especial atenção para o ensino técnico; a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Essas ações eram ligadas à ideologia militar e seu interesse em desenvolver uma instrução eficiente e técnica. As Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, impostas pelos militares e tecnocratas, marcaram o período de maior retirada de direitos políticos do povo e a entrada das ideias tecnicistas e dos acordos que inseriram o Brasil na economia de mercado capitalista, como o acordo MEC-Usaid (Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*), que garantira assistência financeira internacional para que o país realizasse todas essas reformas no plano educacional (SAVIANI, 2013a).

Mesmo com tantas ações políticas autoritárias e verticais, houve movimentos contra-hegemônicos e progressistas, como os “Movimentos Populares de Educação” entre as décadas de 1940 a 1970, e o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” em 1932, questionando as ações truculentas e ideologizadas do regime militar. Esse embate permaneceu forte até a redemocratização de nosso país no final da década de 1980.

Nas últimas décadas, especialistas em educação como Libâneo (2001), Saviani (2010; 2012b, c; 2013a), Pimenta (2011a), Brzezinski (1996), Veiga (2002), Borges (2008; 2010) e Villas Boas (1993), entre outros, têm se debruçado sobre o campo e evocado debates pelo país que envolvem vários temas: carreira docente, gestão educacional, metodologia e didática do ensino, currículo, avaliação, e mais recentemente, novas tecnologias, educação ambiental, diversidade étnico-racial e de gênero. A maioria das discussões versa sobre a necessidade de repensar o formato da educação pública e do próprio desenvolvimento profissional docente.

Há que se pontuar que desde a década de 1980, as teorias críticas de cunho marxista têm se destacado pois emanaram da realidade sócio-histórica pela qual o país vivia naquele período: a luta pelo retorno da democracia.

Pesquisas como a de Veiga (et. al., 1997), ou mais recentemente a de Cruz (2011), que têm como objeto central de reflexão a pedagogia enquanto epistemologia e sua manifestação acadêmica por meio dos cursos de licenciatura revelam avanço e ao mesmo tempo conservadorismo nas instituições que ofertam o curso. Entretanto, as considerações dessas autoras são um ponto de partida para o que se propõe nesta tese, o que se explicita sucintamente a seguir: imprecisão epistemológica do campo da pedagogia, posição que será contestada durante a pesquisa, crescente redução do campo de trabalho destinado ao pedagogo no próprio curso de pedagogia, rígida separação entre conhecimentos curriculares de caráter teórico e prático e perda da densidade teórica oferecida pelo curso no passado.

Ultimamente as categorias de pesquisa têm sido alimentadas por outras perspectivas epistemológicas (SILVA, 2011) que se propõem repensar a ótica de pesquisa, a produção do conhecimento e a própria educação: as teorias pós-críticas, pós-estruturalistas e os estudos culturais.

O que essas visões teóricas têm em comum é a busca pela transformação da realidade sócio-educacional do Brasil. A partir desses múltiplos referências, faz-se necessário pontuar que esta pesquisa está abrigada nas teorias críticas de educação e de currículo por acreditar que ainda se vive a maioria das contradições geradas pelo advento do capitalismo europeu e seus desdobramentos (Saviani, 2010): surgimento de novas classes sociais<sup>2</sup> (burguesia e proletariado), disparidade econômica e social entre esses dois grupos, desigualdade de oportunidades trabalhistas e educacionais na nova sociedade baseada na propriedade privada.

Nota-se que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2012, p. 31).

Embora o campo de investigação aqui repouse no curso de graduação, compreende-se que a relação entre os níveis básico e superior da educação é próxima e necessita de reflexão constante, assim, os modelos de formação inicial de pedagogos reverberam no ensino básico, nos de qualidade e nos de qualidade duvidosa. Libâneo (2012b), por exemplo, estuda a dualidade perversa da escola pública caracterizada por ser o espaço do acolhimento social para os pobres e o da escola privada como local do conhecimento para os ricos, o que significa uma continuidade de práticas pedagógicas esvaziadas de teoria, por isso a relevância dessa pesquisa. Um dos caminhos para romper com essa dualidade é garantir um perfil de

---

<sup>2</sup> *Classe social* é um conceito adotado aqui na perspectiva sociológica marxista, no âmbito capitalista, em que as divisões de classes baseiam-se, em especial, na propriedade e no controle dos meios de produção; portanto, a

saída dos estudantes baseado no pensamento histórico-crítico (SAVIANI, 2012b), a partir do ensino de História necessário para formação dos quadros competentes e intelectuais<sup>3</sup> futuros para o país. Sem abrir mão de uma pedagogia crítica de aprendizagem que forme esses futuros professores como intelectuais (GIROUX, 1997).

Uma das condições centrais para isso, entretanto, é que o ensino de História tenha a mesma importância que as outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, entre outras coisas, no currículo da Pedagogia, já que “[...] nenhum outro curso superior tem acumulado a experiência de refletir sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, como tem feito a Pedagogia” (PINTO, 2011, p. 182). Além de considerar o potencial dos estudos históricos para a emancipação humana, a formação do profissional que trabalha pedagogicamente na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, dada a estrutura curricular da escola básica, precisa ser mais bem cuidada.

É necessário que a prática pedagógica rompa com a ideia fragilizada mas contraditória e equivocadamente consolidada nas escolas: de que nos anos iniciais do ensino fundamental as aulas de História não tenham a mesma relevância que a alfabetização dos conteúdos da escrita e da matemática ou mesmo a inexistência das mesmas. Miranda (2008, p. 266) denuncia essa realidade:

Já deparei, em meus caminhos de pesquisa, com escolas que optam por não trabalhar, em nenhum momento, com aulas relativas a conteúdos de história e geografia nas séries iniciais e que ancoram os conteúdos de matemática e português em um calendário subliminar de datas comemorativas, como se elas representassem aquilo que “é necessário e suficiente” para o aluno adquirir como conhecimento histórico e geográfico.

Percebe-se o quanto o problema e a tese propostos justificam-se, tendo em vista a necessidade de ventilar o debate acadêmico sobre a formação docente a partir do campo curricular com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como eixo norteador o ensino de História. Já que são várias as antinomias entre a formação do professor polivalente na Pedagogia, uma delas em relação à exigência de sua habilidade em lecionar para determinada etapa da educação básica, em várias áreas de conhecimento específico. Importante destacar que ao fazer a crítica da fragmentação gerada por essa natureza polivalente não se defende aqui a extinção do curso de Pedagogia e sua substituição por

---

categoria apresenta-se como sendo “[...] uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio” (JOHNSON, 1997, p. 37).

<sup>3</sup> O italiano e marxista Antonio Gramsci (1982) elabora a *Teoria dos Intelectuais* e defende que todo ser humano é um intelectual, mas nem todos exercem esta função.

outros licenciados naquilo que a legislação e tradição educacional brasileira lhe conferem como espaço de atuação profissional.

No Brasil, os trabalhos de Machado (1989), Kuenzer (1988, 1991), Frigotto (1991a, 1991b), Saviani (2003), entre outros, buscaram problematizar as aproximações e distâncias entre os conceitos de polivalência e politecnia na educação profissional, na educação básica e superior. A polivalência é uma etapa da politecnia<sup>4</sup> onde a primeira geralmente garante a formação em larga escala e superficial de trabalhadores limitados pelas condições do modo de produção capitalista e que estariam aptos apenas para assumir as funções mais humildes e mal remuneradas do mercado de trabalho. Já a segunda "[...] é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista" (FRIGOTTO, 1991a, p. 270).

Pesquisas como as de Cruz (2012) demonstraram que o magistério na área de Pedagogia precisa romper com a ideia de uma “*polivalência reduzida*” para uma “*polivalência plena*” bem contígua à politecnia, que poderá garantir uma profissionalidade docente dinâmica que aproxima os conhecimentos das disciplinas referenciais e os conhecimentos didáticos.

A literatura acadêmica já postula vários desafios que são apresentados ao professor do ensino fundamental que desenvolve o estudo da História. Neste sentido, espera-se que essa pesquisa contribua para reflexões pedagógicas que corroborem para a superação da maioria deles: “Conceber o aluno como sujeito histórico; partir da realidade do aluno para ensinar História; colaborar para a construção do pensamento crítico entre os estudantes; educar para a formação da cidadania e educar para desenvolver a solidariedade entre os alunos e a comunidade” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 9).

A tese está estruturada da seguinte forma: o capítulo 1 trata do “estado do conhecimento”, o capítulo 2 discorre sobre o método de pesquisa assumido e dos procedimentos metodológicos adotados e, por fim, os capítulos teóricos que são sustentados pelas próprias teorias de cada eixo e contam com a análise empírica da realidade, de forma a garantir a dinâmica e fluidez que o método dialético exige. Assim, os autores e temas por capítulo, são: **3.** *A Pedagogia e a formação do pedagogo* (ARANHA, 2006; LIBÂNEO, 2010a, 2010b, 2011, 2012; PIMENTA, 2011a; FRANCO, 2011), **4.** *O campo do currículo e a*

---

<sup>4</sup> O trabalhador com este perfil de saída tem inspiração na obra de Gramsci (1982, p. 124) ao caracterizar como deveria ser a escola responsável pela fase final dos estudos elementares “[...] ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas



*formação inicial do pedagogo* (APPLE, 2006; BERNSTEIN, 1977; BORGES, 2008, 2010, 2015a, 2015b; LIBÂNEO, 2010a, 2011 2012; MOREIRA, 2012; MOREIRA; SILVA, T. 2011; SACRISTÁN, 2000; SANTOMÉ, 1998) e **5. Pedagogia histórico-crítica e ensino de História.** (BITTENCOURT, 2011; FERMIANO; SANTOS, 2014; FONSECA, 1993; GUIMARÃES, 2012; HORNI; GERMINARI, 2013; NIKITIUK, 2012; SILVA, 2013a; SANTOMÉ, 1998; SIMONINI; NUNES, 2008; ZAMBONI; FONSECA, 2008 SAVIANI, 2012; 2012b).

A partir da estrutura teórica e metodológica apresentada, busca-se refletir ao longo da tese caminhos que levem à integração curricular intencional e crítica com vistas a garantir uma formação inicial, no curso de licenciatura em Pedagogia, que não privilegie nenhuma área do conhecimento, mas que não abra mão também de considerar as contribuições singulares que a História pode trazer a este nível de ensino.

## 1. ESTADO DO CONHECIMENTO

*“Pesquisa: atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação [...] Teoria: é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato e concreto. Teorias são, portanto, explicações parciais da realidade”.*  
(MINAYO, 1994, p. 17-18).

Define-se a partir de Ferreira (2002) “*estado do conhecimento*” ou “*estado da arte*” como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando. Nesse caso, pretendeu-se alimentar a teoria que será confrontada com a análise empírica, aqui iniciada, na busca por essa caracterização “parcial” do mundo concreto, como supõe a reflexão da epígrafe.

Neste capítulo denominado “*estado do conhecimento*” apresentam-se reflexões relativas às dissertações de mestrado e teses de doutorado em Faculdades/Departamentos de Educação das universidades brasileiras, defendidas entre 1997 e 2015, data de início de vigoração da nova LDB, Lei nº. 9394/96 – fase recente em que houve um maior debate sobre a formação de professores. Os trabalhos completos foram selecionados a partir dos seguintes termos indutores que estejam ligados: Pedagogia, currículo integrado, interdisciplinaridade e ensino de História, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>. Foram analisadas as dissertações e teses catalogadas na íntegra.

Serão avaliados também os textos completos publicados nos eventos científicos e revistas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – Anped, desde sua criação, além do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Endipe (resumos) e os textos acadêmicos completos divulgados na Rede SciELO.

### 1.1 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

As pesquisas catalogadas na BDTD somaram 37 (trinta e sete), sendo 25 (vinte e cinco) dissertações de mestrado acadêmico e 12 (doze) teses de doutorado, com uma pesquisa abrigada em instituição de ensino privada, as outras em Programas de Pós-Graduação em Educação, História ou Ciências da Saúde de universidades públicas, federais ou estaduais.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 11/02/2016. Todas as pesquisas aqui elencadas

Destaca-se a seguir os trabalhos investigados devidamente organizados por natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem:

**Tabela 1** - Pesquisas organizadas por natureza do trabalho, ano, título, autor e instituição de origem (continua).

N.	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Dissertação	2003	A língua inglesa no currículo integrado: novas abordagens, novas competências	ÁGUIDA, Maria Igoete de	UDESC
2	Dissertação	2004	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Um Estudo Exploratório de Três Cursos de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais	SILVA, Elizabete Vieira Matheus da	UDESC
3	Dissertação	2005	Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental	MOURA, Michele Cristina	UFU
4	Dissertação	2005	Alice no País das Maravilhas: Interdisciplinaridade, Currículo Integrado e um Grupo de professores que mergulhou na toca do coelho	QUINTINO, Tânia Cristina de Assis	UNICAMP
5	Dissertação	2006	Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido	AGUIAR, Edinalva Padre	UFU
6	Dissertação	2007	O Jovem e o ensino de História: a construção da concepção de história por alunos do ensino médio	HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano	UFMG
7	Dissertação	2008	O impacto do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental	ALVES, Raquel Elane dos Reis	UFU
8	Dissertação	2008	Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História	MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho	UFBA
9	Dissertação	2009	O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: O Uso de Fontes	BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro	UEL
10	Dissertação	2009	Implementação do Currículo Integrado no curso técnico de eletrotécnica no CEFET – PA/UNED – Tucuruí	CARIELLO, Laura Isabel de Lucena	UnB
11	Dissertação	2009	O Currículo Integrado na formação crítica do enfermeiro e seu impacto na atuação profissional.	NELLI, Eunice Maria Zangari	UNESP
12	Dissertação	2009	O PROEJA no CEFET-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração	RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma	UnB
13	Dissertação	2009	A Implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanabi	SILVA, Estácio Moreira da	UnB
14	Dissertação	2009	O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental : a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais.	TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski	UFPR
15	Dissertação	2011	Currículo integrado do projovem urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do	CANTANHÊDE, Rosa Maria Pimentel	UFMA

constam nas referências bibliográficas de forma completa.

N.	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
			programa		
16	Dissertação	2011	Currículo Integrado, mapas conceituais e aprendizagem: um estudo junto ao curso de licenciatura em Ciências da Natureza – IF/SC	MAGALHÃES, Juliane Nacari	UDESC
17	Dissertação	2011	Formação Continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica	OLIVEIRA, Nelda Plentz de	UNICAMP
18	Dissertação	2012	A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepções desafios	JUNIOR, Arnaldo Cunha de Aguiar	UFMA
19	Dissertação	2012	Currículo integrado para o PROEJA.	SYDOW, Bernhard	UFRGS
20	Dissertação	2013	Organização e gestão do curso de Enfermagem de uma Universidade Pública: mediações do gestor em um currículo integrado	FARIAS, Sheila Esteves	UEL
21	Dissertação	2013	O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de pedagogia	LEAL, Elimar Ponzzo Dutra	UFV
22	Dissertação	2013	O Currículo e o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental	MARIA, Noemi Antonio	UFRGS
23	Dissertação	2014	Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real	ESTIVALETE, Emerson Bianchini	PUC - RS
24	Dissertação	2014	Duas professoras e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental em Laguna / SC	JOÃO, David de Souza	UDESC
25	Dissertação	2014	Ensino de História no Primário: Depoimento de ex-alunos do período de 1930 a 1960	SZTUTMAN, Tania	USP
26	Tese	2000	A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?	MARTINS, Maria do Carmo	UNICAMP
27	Tese	2001	O pensando e o vivido no ensino de História	NUNES, Silma do Carmo	UNICAMP
28	Tese	2004	Habitando o Mundo da Educação em um Currículo Integrado de Enfermagem: Um olhar à luz de Heidegger	GARANHANI, Mara Lúcia	USP
29	Tese	2006	Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental	OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira	UNICAMP
30	Tese	2009	Vivenciando o mundo da avaliação em um Currículo Integrado de Enfermagem: uma abordagem à luz de Heidegger	KIKUCHI, Edite Mitie	USP
31	Tese	2009	Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia	MACHADO, Liliane Campos	UFU
32	Tese	2010	Avaliação do currículo integrado no PROEJA do IFCE: concepção e prática na percepção do docente	ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa	UFC

N.	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
33	Tese	2011	Processo Interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador- autor e ator- de seu fazer cotidiano escolar	BOFF, Eva Teresinha de Oliveira	UFRGS
34	Tese	2012	Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ	ANDRADE, Márcia Regina Selpa de	UNICAMP
35	Tese	2013	O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado	ALVES, Elaine	USP
36	Tese	2013	Constituição de comunidades locais de prática profissional: contribuições para a construção de um currículo integrado no curso técnico na modalidade de EJA	JORDANE, Alex	UFES
37	Tese	2013	Estudo de caso avaliativo do currículo integrado do curso de refrigeração e climatização do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	SILVA, João Eudes Moreira da	UFC

Fonte: elaboração do próprio autor.

A mudança política federal no país a partir de 2002 trouxe um fomento maior para as universidades e provocou o crescimento do número de pesquisas concluídas após essa data, sobretudo pelo aumento de orientadores credenciados nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e dos grupos de pesquisa cadastrados na plataforma da CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

No caso dessa pesquisa, destacam-se os anos de 2009 e 2013 com 8 (oito) e 5 (cinco) pesquisas defendidas respectivamente.

**Tabela 2** – Distribuição temporal dos 37 trabalhos catalogados por ano de defesa (1997-2015).

Ano	Nº de teses e dissertações	Ano	Nº de teses e dissertações
1997	0	2007	1
1998	0	2008	2
1999	0	2009	8
2000	1	2010	1
2001	1	2011	4
2002	0	2012	3
2003	2	2013	5
2004	2	2014	3
2005	2	2015	0
2006	2	----	----
<b>Total</b>		<b>37</b>	

Fonte: elaboração do próprio autor.

A universidade que contou com o maior número de pesquisas concluídas foi a UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, com 6 (seis) trabalhos, seguida de perto pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia com 4 (quatro) , pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina e USP – Universidade de São Paulo, cada uma com 4 (quatro) dissertações ou teses defendidas.

**Tabela 3** – Relação das 37 pesquisas sobre ordenadas por Universidade.

Universidades	Nº de pesquisas
Universidade Estadual de Campinas	6
Universidade Federal de Uberlândia	4
Universidade Estadual de Santa Catarina	4
Universidade de São Paulo	4
Universidade de Brasília	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3
Universidade Federal do Ceará	2
Universidade Federal do Maranhão	2
Universidade Estadual de Londrina	2
Universidade Federal de Viçosa	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal do Espírito Santo	1
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	1
Universidade Federal do Paraná	1
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: elaboração do próprio autor (1997-2015).

Para um melhor entendimento das pesquisas captadas organizou-se a análise a partir de três eixos centrais, que são, na verdade, os eixos desta pesquisa.

a) *O currículo dos Cursos de Pedagogia:*

Verificou-se algumas dezenas de pesquisas sobre estudos de caso que trataram de temas específicos ligados a uma determinada instituição a partir de seu curso de Pedagogia, os assuntos principais foram: formação docente, avaliação, criatividade e diversidade cultural. Os trabalhos não abordaram o campo curricular de forma concisa – fazendo apenas leves inferências – sob um olhar nacional, tampouco tendo como foco os cursos de Pedagogia no Distrito Federal.

Foram captadas 3 (três) pesquisas que debateram a relação entre o campo epistemológico do currículo e as diretrizes curriculares nacionais para a formação do pedagogo de forma geral.

A dissertação de Silva (2004) destaca-se por discordar da ANFOPE sobre a docência ser a base da licenciatura em Pedagogia. Segundo a autora a formação do pedagogo deve centrar-se no fenômeno educativo e isso extrapola o ambiente escolar. Em sua tese Machado (2009) apresenta uma pesquisa singular sobre as práticas curriculares da formação de formadores que se configuram como espaços específicos de diálogo no desenvolvimento docente dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História. O resultado da pesquisa apontou que a formação dos formadores reflete-se em currículos fragmentados, individualizados e com baixa participação do trabalho coletivo no contexto institucional.

O estudo de Leal (2013) analisou os currículos prescritos de três universidades públicas mineiras, mas a categoria central investigada na dissertação foi a docência. As conclusões apontam uma fragilidade estrutural e uma contradição entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (2006) e os documentos analisados no que concerne às concepções de perfil de saída, entretanto, há uma subcategoria em comum nas três instituições investigadas: a soberba curricular em formar o que o autor denomina “*hiperprofissional*”, numa alusão à ausência de eixos estruturantes que garantam uma identidade consolidada para os egressos. O que há no nível real dos currículos estudados são tentativas de formação que pairam as bordas da polivalência, apenas.

b) *O currículo integrado:*

No segundo eixo apresentam-se 21 (vinte e uma) dissertações e teses que contém em seus títulos o termo indutor “currículo integrado” para compreender quais as concepções teóricas desta tipificação curricular sustentam as pesquisas. O estudo apontou que existe uma visão hegemônica das teorias pós-críticas de currículo nas pesquisas – mesmo aquelas que anunciam utilizar a teoria crítica curricular como base – citam-se as de Junior (2012), Quintino (2005) e Águida (2003) como exemplo: estas lidam com referências de autores brasileiros que estão no campo pós-crítico das teorias de currículo, trazendo o pós-estruturalismo para sustentar os argumentos em defesa da integração de práticas curriculares, principalmente na educação básica.

Magalhães (2011) pesquisou os desafios da implementação do currículo integrado no Instituto Federal de Santa Catarina, IF-SC. Este trabalho tem uma peculiaridade teórica: o capítulo sobre integração sustenta sua discussão em autores como Sacristán, Santomé e Bernstein, mas apenas para justificar o uso da categoria currículo integrado. Na análise

empírica, a pesquisadora faz uso das reflexões sobre os assuntos captados nos Parâmetros Curriculares e em autores como Pacheco<sup>6</sup>, que embora seja reconhecido como referência teórica para o campo do currículo apoia suas sínteses sobre integração nos clássicos teóricos que a própria autora desenvolveu.

Catanhêde (2011) tenta unificar as visões de currículo integrado de Santomé e Bernstein com as construções teóricas pós-estruturalistas de prática integrativa da autora brasileira Alice Casimiro Lopes<sup>7</sup>. Embora a pesquisadora demonstre familiaridade com as duas visões teóricas abordadas, sua proposição final de tese apresenta brechas teóricas que não revelam seu posicionamento: crítico ou pós-estruturalista.

Destacam-se as pesquisas de Farias (2013), Alves (2013), Garanhan (2004), Nelli (2009) e Kikuchi (2009) e seu olhar sobre o curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina. As autoras concluem a partir do conceito de currículo integrado de Torres Santomé (1998) que o currículo anunciado como interdisciplinar e integrado só se efetiva em raros momentos em que os profissionais implicados com sua materialização se comprometem a propor práticas integradoras em diferentes momentos do trabalho pedagógico.

Por outro lado, pesquisas como as de Andrade (2012), Silva (2009), Estivalet (2014), Silva (2013a), Boff (2011) e Cariello (2009) baseiam suas análises em teóricos internacionais – que de fato são o germe da epistemologia da categoria *currículo integrado*, como Bernstein (1977) e Santomé (1998) – para analisar práticas que ocorreram maciçamente na modalidade da educação profissional. Os estudos demonstram que mesmo os profissionais ouvidos e implicados na docência e gestão dessas instituições reconhecem as vantagens do currículo integrado, mas os mesmos não foram preparados para trabalhar com este tipo de prática curricular.

As dissertações de Oliveira (2011), Araújo (2010), Sydow (2012), Rodrigues (2009) e a tese de Jordane (2013) apontam a teorização de Gramsci sobre “*educação para o trabalho*” e a de “*escola una*” como saídas possíveis para efetivação da integração curricular no desenvolvimento de profissionais.

Dos vinte e um estudos explorados, a maioria demarcou os desdobramentos da integração de currículo na educação profissional. Uma pesquisa explorou a educação básica e as únicas que investigaram a educação superior detiveram seu olhar no curso de enfermagem,

---

<sup>6</sup> Para mais detalhes ver a obra: PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

<sup>7</sup> Para mais detalhes ver a obra: LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999



o que revela a necessidade dessa pesquisa em verificar como os cursos de Pedagogia receberam a epistemologia da integração curricular.

A pesquisa em curso pretende também avançar no que se refere à centralidade e fortalecimento dos estudos no campo curricular tendo em vista que as dissertações e teses sondadas em sua ampla maioria trouxeram o currículo como conceito periférico e caminharam para a formação docente como interesse central, mesmo algumas considerando a estreita ligação entre as duas áreas.

c) *O ensino de História na formação inicial do pedagogo*

Não há registros no BDTD de dissertações ou teses que tenham em seus títulos a relação entre o ensino ou a didática da História na organização curricular pedagógica dos cursos de Pedagogia no Brasil a partir da pedagogia histórico-crítica.

Entretanto, existem 13 (treze) trabalhos que foram analisados e discutem alguma dimensão do ensino de História na formação inicial do pedagogo ou mesmo em sua prática pedagógica.

Martins (2000) investiga o percurso da disciplina História no currículo prescrito do ensino fundamental durante a ditadura militar no Brasil. A autora conclui que o excesso de formalismo e a presença maciça da concepção de “história metódica” e “positivista” influencia atualmente a prática pedagógica do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

A tese de Oliveira (2006) buscou compreender como se configura o processo de construção da aprendizagem da História em alunos do 4º ano do ensino fundamental. A autora revelou que o ensino da disciplina nesta fase ainda é majoritariamente técnico, tradicional e apoiado centralmente no livro didático, não havendo no texto reflexões sobre os processos de formação de professores capacitados legalmente para atuarem nesta etapa da educação básica. Caminho parecido com a trajetória de investigação de Nunes (2001) ao apontar ainda que o ensino de História nos anos iniciais em Minas Gerais permanece desvinculado do contexto histórico e sociocultural dos estudantes e mais: os pedagogos têm dificuldades em compreender como é produzido o conhecimento histórico, o que se traduz em práticas curriculares meramente expositivas e repetitivas, também baseadas no livro didático.

A pesquisa de Maria (2013) é destaque – embora aborde o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental – porque sua dissertação encontra-se abrigada no campo curricular e utiliza o materialismo histórico dialético como método de análise. A pesquisadora aponta que os currículos praticados pelos docentes nas aulas de história continuam desde a “*Era das Revoluções*” (HOBSBAWN, 1996) com um caráter capitalista e apenas reproduzem

as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade. O caminho apontado na síntese do estudo é a construção de currículos assentados na história local para em seguida propor a interface com as grandes questões históricas.

Pesquisas como as de Moura (2005), Aguiar (2006), Hollerbach (2007), Bernardo (2009), João (2014) e Talamini (2009) justificam a necessidade indiscutível do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, entretanto, a maioria constatou incipiência na formação inicial do pedagogo para tal função e estabeleceu o professor licenciado em História como sendo ainda o responsável por conseguir desenvolver uma educação baseada em conceitos históricos.

Ao passo que esta proposta de pesquisa estabelece como centro de discussão o protagonismo docente formado no currículo do curso de Pedagogia – como apontaram as dissertações de Sztutman (2014), Monteiro (2008) e Alves (2008) – e sua atuação profissional na educação escolar de crianças. Alerta-se a partir de Bezerra (2004, p. 43) que o grande objetivo do ensino de História na educação básica é desmontar a ideia de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada e assim são transmitidos na verdade:

É preciso deixar claro, porém, que não é proposta do ensino básico a formação de pequenos historiadores. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico.

As dissertações e teses deste eixo de pesquisa quando trataram de algum aspecto do currículo ou da formação dos pedagogos – e apenas duas o fizeram – na interface com o ensino de História, denunciaram que o maior problema está na dificuldade curricular do professor pedagogo em ministrar aulas de disciplinas nas quais não se especializou e que, portanto, desconhece as especificidades teóricas e metodológicas dessas matérias, o que se reverte em aulas de História com caráter factual e com forte apelo à memorização. As soluções apontadas pelas pesquisas são: permanente discussão em torno da formação dos pedagogos, desenvolvimento de uma política de pesquisa permanente na área de História para os primeiros anos de escolarização, como também um assessoramento específico nas disciplinas em que os professores de anos iniciais lecionam por meio de uma coordenação local para estudos e formação.

Outra característica que difere este olhar dos outros analisados é o eixo de interesse: o currículo compreendido aqui a partir das teorias críticas numa visão que o coloca como sendo a base da organização do trabalho pedagógico (BORGES, 2008), onde se forjam as noções de didática, metodologia, planejamento e avaliação. Por ser um documento de identidade

(SILVA, 2011) e um território em disputa (SILVA; MOREIRA, 1995) é que espera-se que o conhecimento a ser produzido, junto com outros existentes, exerça influência nas políticas educacionais de nível básico e superior, sobretudo, com vistas a garantir a transformação da base material do país a partir da educação.

## 1.2 OS TRABALHOS PUBLICADOS NA ANPED

A Anped tem notável participação nos processos de discussão e renovação acerca dos grandes temas das pesquisas na área de educação no país. Por essa razão, compreende-se que é relevante conhecer como os eixos de pesquisa foram discutidos ao longo das 37 (trinta e sete) reuniões nacionais, detendo-se o olhar no GT 12 (Grupo de Trabalho) de Currículo. Serão apresentados, não obstante, apenas os textos a partir da 23ª Reunião do ano 2000, totalizando 15 (quinze) eventos científicos, uma vez que pois as anteriores não se encontram disponíveis para consulta<sup>8</sup>. Buscou-se captar nas pesquisas alguma relação com o objeto no que se refere aos grandes eixos de pesquisa: Pedagogia, currículo integrado, interdisciplinaridade e ensino de História na formação inicial do pedagogo.

Para um melhor entendimento, organizou-se uma tabela com os principais textos coletados. Ao todo somaram 17 (dezessete) que em seguida serão discutidos conforme ordenação abaixo e na íntegra.

**Tabela 4** – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – Anped (continua).

<i>Ano</i>	<i>Local</i>	<i>Título</i>	<i>Autor/es</i> <sup>9</sup>
2000	Caxambu MG	Não foram captados trabalhos	-----
2001	Caxambu MG	1. Quando o Currículo faz a diferença ... O <i>Currículo Integrado</i> na formação em serviço do técnico em Higiene Dental 2. A concepção de currículo integrado e o ensino de química no "novo ensino médio" 3. Competências - um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil	1. Eliana Maria de Oliveira Sa (ESMIG/CF) / Rita Amélia Teixeira Vilela 2. Rozana Gomes de Abreu (UFRJ) 3. Rosanne Evangelista Dias (UFRJ)
2002	Caxambu MG	1. Construindo interpretações sobre integração disciplinar: análises de uma experiência de inovação curricular a partir de produções de alunos e professores	1. André Pietsch Lima (UNICAMP)
2003	Poços de Caldas MG	Não foram captados trabalhos	-----
2004	Caxambu MG	Não foram captados trabalhos	-----
2005	Caxambu MG	1. A disciplina escolar história: reinterpretaciones curriculares no contexto da prática	1. Ana de Oliveira – UERJ

<sup>8</sup> Verificar em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 26/03/2016.

<sup>9</sup> Apenas alguns textos informam a Instituição dos autores.

<i>Ano</i>	<i>Local</i>	<i>Título</i>	<i>Autor/es</i> <sup>9</sup>
2006	Caxambu MG	1. HISTÓRIA, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: sobre memórias e narrativas	1. Maria do Carmo Martins
2007	Caxambu MG	* Sessão Especial: COOPERAÇÃO INTERDISCIPLINAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO Ressignificações semânticas no campo das disciplinas 1. Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado 2. Currículo, ensino de história e narrativa	* Alfredo Veiga Neto – ULBRA / UFRGS 1. César Augusto Castro 2. Carmen Teresa Gabriel Anhorn / Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
2008	Caxambu MG	Não foram captados trabalhos	-----
2009	Caxambu MG	1. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ 2. Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade 3. Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações	1. Danielle dos Santos Matheus 2. Everardo de Souza Luz 3. Fernando César Sossai/ Geovana Mendonça Lunardi
2010	Caxambu MG	Não foram captados trabalhos	-----
2011	Natal RN	1. A integração curricular na Educação em Tempo Integral: Perspectivas de uma parceria interinstitucional 2. Pesquisas e propostas curriculares para o ensino de história: a diversidade como hegemonia	1. Helena Maria dos Santos Flicio 2. Olavo Pereira Soares
2012	Porto de Galinhas PE	1. Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia	1. Márcia Cristina de Souza Pugas/ Ana Paula Batalha Ramos
2013 <sup>10</sup>	Goiânia GO	Não foram captados trabalhos	-----
2015	Florianópolis SC	1. O campo pedagógico como antagonismo nas políticas curriculares para o ensino da História 2. Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como espaço tempo de pesquisa	1. Ana de Oliveira 2. Joana Ribeiro dos Santos

Fonte: elaboração do próprio autor.

Sa (2000) aponta que o modelo de currículo integrado em Bernstein, adotado na qualificação profissional de cursos técnicos em higiene dental observados, se aproxima da concepção proposta pelo inglês, já que a prática curricular revelou-se inovadora e libertadora pois não excluíram os códigos restritos presentes no curso, ao contrário, os resignificou e formou seus agentes numa base emancipadora com condições de ampliarem este código por meio da integração das múltiplas atividades práticas que a formação ofereceu.

O texto de Abreu (2000) alerta que a proposta integradora para o currículo de Química presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM tende a se diluir em apenas mais uma proposta teórica, posto que a integração em questão se identifica apenas

<sup>10</sup> A partir deste ano, os associados decidiram que as Reuniões Nacionais passariam a ser bienais.

com o conhecimento científico e com a supervalorização das tecnologias. A autora adverte que: somadas a forte divisão disciplinar na etapa e o esvaziamento teórico do conceito, o que permanece são proposições no máximo pluridisciplinares como caminho para a integração, mas em nível tecnicamente metodológico e não como conceito problematizado de forma ampla teoricamente.

Dias (2000) problematiza o “novo” paradigma das competências e da relação dos documentos oficiais que sustentavam a formação de professores no Brasil no início da década de 2000. Com base em Bernstein, a autora conclui que: o currículo da formação inicial com tal característica se aproxima da ideia praticada na educação profissional que tende a formar o profissional prático; os professores seriam os únicos responsáveis pela sua formação continuada; a proposta pode resultar num esvaziamento do espaço do conteúdo teórico em detrimento do saber técnico/prático; há uma gestão empresarial que pretende por meio da proposta da integração aproximar processos de formação e escolarização com o sistema econômico produtivo e ainda realinhar o caráter tecnicista e conteudista do currículo.

A partir das teorias pós-críticas de currículo, Lima (2002) tentou desvelar como a integração disciplinar no currículo do curso de formação inicial de professores de Ciências e Biologia da UNESP (1996-2000) produziu diferentes identidades. O autor é enfático ao defender a necessidade de “*desterritorialização*” e o entendimento do cotidiano para a superação da integração mecânica entre áreas. O autor faz uso da ideia de “eixo estruturante”, mas não o define teoricamente.

O currículo dos anos finais da disciplina História é analisado por Oliveira (2005). A partir da LDB, Lei nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S, a autora sinaliza que a escola deve ser espaço de reinterpretação dos discursos engendrados fora dela. A instituição de ensino escolar consegue produzir novos significados na prática curricular a partir da prescrição dada. Por exemplo, o caso dos professores do Colégio Pedro II (espaço da pesquisa) que ressignificaram as práticas do ensino de História por meio da adesão de eixos temáticos para vencer a memorização e linearidade que marcavam a área de caráter estritamente disciplinar.

Buscando compreender a fluidez e a permanência de práticas curriculares das experiências de seus estudantes de Pedagogia da UNICAMP, Martins (2006) faz uso do memorial para captar como o currículo pode ser refletido nos relatos e reconfigurado a partir do debate com os textos referenciais do campo no processo de formação do pedagogo. A pesquisadora alerta, entretanto, que pesquisar a própria prática e experiência, caso não sejam

observados todos os rigores teóricos e metodológicos, pode resultar numa investigação imprecisa e tendenciosa.

Em Sessão Especial realizada em 2007, Veiga Neto analisa como as disciplinas e seus “*eixos de saberes*” – como o autor denomina – tem ganhado diferentes significados e formas de representação no espaço educacional com base em Foucault. O estudioso admite que as áreas do conhecimento só farão sentido na medida em que se puder enxergar que elas representem um estado de coisas, uma ação de uma situação provisória. Assim, se torna mais tácito entender como a produção e a circulação dos conhecimentos disciplinares se configuram no processo de apropriação dos currículos escolares.

O texto de Castro (2007) defendeu a necessidade de a educação adotar uma postura interdisciplinar com relação à materialização de seus currículos. Para o autor, é no fortalecimento das disciplinas que este currículo real e concreto se efetivará para além dos “*slogans*” (SANTOMÉ, 1998) e como mecanismo central na organização do trabalho pedagógico.

Assumindo a condição pós-moderna sob um olhar pós-crítico e pós-estruturalista de currículo, Anhorn e Monteiro (2007) pretenderam ir além da crítica que se faz às metanarrativas e recorreram à narrativa histórica como elemento central para a reconceituação do campo teórico do currículo do ensino de História. Para as autoras, é o estreitamento discursivo dos campos da epistemologia, História e currículo que produzirá referenciais teórico-metodológicos capazes de subsidiar a leitura dos sujeitos implicados na modelagem curricular (SACRISTÁN, 2000), na compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas.

A partir da teoria pós-crítica e com a sustentação teórica de autores brasileiros, Matheus (2009) analisa a reforma curricular da rede municipal de Niterói, RJ no triênio que vai de 2005 a 2008 no que diz respeito à suposta proposta de integração curricular, confrontando os documentos curriculares do município com a fala (discurso) dos professores da rede pública municipal de ensino. A autora assume que políticas de currículos são políticas culturais expressas em textos e discursos e modeladas (SACRISTÁN, 2000) pela própria escola em seu cotidiano. Conclui que no contexto da prática, apesar das fragilidades documentais, o município ainda busca a interdisciplinaridade para superar as divisões clássicas entre as disciplinas.

Luz (2009) analisa a materialização de projetos classificados como integradores no componente curricular Física, realizados no Colégio Agrícola de Floriano – PI. A prática pedagógica demonstra muita dinâmica e interatividade entre estudantes e professores mesmo

tendo ocorrido na conturbada relação entre ensino médio e ensino profissional. Por fim, o autor constata que estudo teórico alimenta experiências de sucesso, como as analisadas por ele, de caráter transdisciplinar.

O texto de Sossai e Lunardi (2009) analisa a série televisiva “Brasil 500 anos” para denunciar o uso indistinto de “kits tecnológicos” como sendo o antídoto para os problemas da educação. Segundo os autores, muitas vezes utilizar programas e tecnologias na educação, de maneira acrítica, nada mais é do que garantir que esses “veículos de globalização” esfaquem o currículo, no caso analisado, de História, quando docentes utilizam apenas determinados recursos.

Felicio (2011) analisa a integração curricular realizada por uma parceria interinstitucional entre uma escola pública e uma organização sem fins lucrativos de uma cidade no interior de São Paulo. O texto pressupõe que toda integração curricular se sustenta em quatro dimensões: integração das experiências, integração do conhecimento, integração social e integração como concepção curricular. Isso ocorreu quando os espaços formativos analisados trabalharam junto à comunidade para praticar um currículo em tempo integral e integrado sem o caráter de apenas estabelecer relação pedagógica de complementaridade entre as partes, mas garantir práticas que superem o cotidiano e formem seres humanos emancipados, capazes de interpretar e modificar, quando for preciso, sua realidade.

A pesquisa de Soares (2011), com base em estudos documentais de algumas secretarias estaduais e municipais de educação, denuncia que há um processo de silenciamento em torno do materialismo histórico dialético e de suas possibilidades de inserção nos debates sobre o ensino de História. O agravamento da situação leva a percepção de que as produções teóricas do campo do ensino da disciplina e os documentos curriculares apresentam a “*história marxista*” de forma quase pejorativa, pois a vincula à “*história metódica*” e até a “*história positivista*”. Para Soares (*idem*), o resultado do processo de apagamento da “*história marxista*” traz para o centro do currículo uma História imediata, miúda e do cotidiano.

Pugas e Ramos (2012) investigam qual o conhecimento válido no currículo de um curso de Pedagogia de uma instituição pública do Rio de Janeiro. Baseadas na teoria pós-crítica de currículo assumindo a tríade: “*currículo, conhecimento e cultura*”, defendem que a realização do currículo de Pedagogia ocorre como uma produção contingente e fluida. Mas não é o que encontram na grade curricular e ementas que analisaram. As autoras confirmam seus pressupostos de que os saberes disciplinares enfrentam desafios epistemológicos para sobreviverem na licenciatura em Pedagogia, dada à característica generalista da formação.

Mesmo as disciplinas classificadas como “didáticas específicas” possuem caráter estritamente pedagógico, quando deveriam repousar na produção científica das diferentes áreas do conhecimento humano e na sua relação com práticas pedagógicas inovadoras.

A partir da concepção pós-estruturalista e da teoria do discurso de Ernesto Laclau<sup>11</sup>, Oliveira (2015) propõe analisar a identidade da História nas políticas curriculares de 1960 a 2010, nos PCNS e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. A autora argumenta que sendo o campo do currículo uma prática de significação de atribuição de sentidos, é tempo de reconhecer a provisoriedade do conhecimento histórico e de seu próprio currículo, mas sem abrir mão da historicidade. Para a autora, os anos anteriores a 2000 foram marcados pela ausência da disciplina ou por metanarrativas estáticas que buscavam um ensino especializado, incompatível com a era atual: pós-moderna.

Na pesquisa de Santos (2015) há um olhar peculiar na busca pelo ensino de História nos espaços e tempos escolares para além da reprodução, mas como palco pedagógico de pesquisa e construção de novos conhecimentos históricos. A ideia é praticar uma “alternativa curricular” ao que vem sendo desenvolvido no nível oficial denunciado como “currículo mínimo”. Só assim o espaço das políticas curriculares se concretizaria como mecanismo pedagógico de emancipação humana.

Ao final deste inventário percebe-se uma divisão de concepções teóricas para os diversos níveis de currículo e para o ensino de História. Antes dos anos 2000 imperavam as análises críticas de base marxista – geralmente apontando a integração via interdisciplinaridade como condição para a implantação de uma proposta integrada – e após a virada do milênio intensificaram-se os discursos pós-críticos e pós-estruturalistas nas pesquisas do campo curricular, relativizando os saberes objetivos e a própria crítica ao sistema capitalista, que tem como categorias centrais de análise: a cultura, o conhecimento e o cotidiano.

Para Young (2014b), esse embate resulta na fragilidade dos discursos dos especialistas em currículo e no não reconhecimento de sua autoridade intelectual:

Aqueles que detêm o poder político em geral não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo. Essa falta de reconhecimento é parcialmente por nossa culpa: há pouco acordo entre os especialistas em currículo sobre qual deveria ser o objeto de sua teoria (p. 192).

---

<sup>11</sup> Para mais detalhes ver a obra: LACALU, Ernesto. **Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. Second Edition. London: Verso, 2001.



Em outro texto Young (2014c) lamenta a fragilidade atual da maioria das pesquisas em currículo e percebe que isso é resultado da fragilidade teórica dos cursos de formação de professores:

[...] os políticos responsáveis pelo estabelecimento do currículo nacional não prestam a menor atenção ao que dizem os teóricos do currículo, porque estes não têm nada a dizer. E, portanto, desenvolvem-se currículos frágeis, formulados por políticos e seus assessores, sem nenhum conhecimento especializado, porque eles não querem ouvir os teóricos do currículo [...] os professores já não estudam filosofia, história ou sociologia enquanto estão em formação. Eu acho isso muito sério, porque essas disciplinas eram uma base da profissão e hoje os estudantes são formados quase como tecnólogos da educação, são preparados para oferecer conjunto de instruções (p. 1116).

Desarte, as últimas visões epistemológicas consolidaram o pós-estruturalismo e o olhar pós-crítico como elementos sedimentares nas políticas curriculares desde os anos 2000. Basta ampliar o olhar sobre muitas orientações e diretrizes curriculares que assumem essa posição e perceber que, não carregam fortes elementos dessa perspectiva de currículo como a adesão ao multiculturalismo sem a devida crítica (MALANCHEN, 2016), e tampouco fazem o uso de conceitos como “identidade”, “diferença”, “discurso e poder”.

### 1.3 A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A DIDÁTICA NOS TRABALHOS DO ENDIPE

A tríade currículo, didática e avaliação compõem as bases epistemológicas do processo da prática pedagógica. Embora esta pesquisa não esteja abrigada no campo da didática ou da avaliação, sabe-se que o processo de ligação entre o currículo e ambos são dinâmicos, intrínsecos e sua separação não tem sentido (FREITAS, 1998), embora cada um precise de um espaço curricular disciplinar específico que atenda as suas demandas, já que o currículo:

[...] tem uma preocupação com a organização global do trabalho pedagógico (na escola ou fora dela) que constrói outros parâmetros para o debate do método e da técnica. Uma transferência direta, sem passar pela área de currículo, entre os pressupostos filosóficos e a didática é desaconselhável pois termina simplificando a questão pedagógica e supervalorizando aspectos relativos ao método (p. 39-40).

A compreensão do conhecimento produzido a partir da ligação entre as categorias centrais de um e de outro é o objeto de estudo dos pesquisadores que participam e debatem seus conhecimentos nas Reuniões Anuais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Endipe. Nesse sentido, o que se propõe neste item é examinar como o objeto de estudo dessa pesquisa foi pensado ao longo de tais Encontros de Pesquisa, a partir dos

resumos dos trabalhos (comunicações orais e pôsteres) publicados nos anais dos eventos desde 1982. À exceção de Simpósios, sessões especiais e mesas-redondas que têm o texto na íntegra disponível e foram, portanto analisados.

Relaciona-se abaixo os textos publicados nos Anais e livros dos Encontros, desde o “I Seminário A Didática em Questão /1982” até o Evento ocorrido em 2014 na cidade de Fortaleza – CE. Os seguintes Encontros não estão disponíveis para consulta: I Encontro Nacional de Prática de Ensino /1979, VI ENDIPE/1991, V ENDIPE/1989, IV ENDIPE/1987 e os trabalhos do XVIII Endipe realizado na cidade de Cuiabá, Mato Grosso entre os dias 23 a 26 de agosto de 2016 que não foram disponibilizados até o fechamento desta tese.

Foram usados os seguintes termos indutores para a captação dos títulos e a análise dos trabalhos (cabe acrescentar que alguns termos foram detalhados porque o evento está no âmbito da didática e infere-se que poderiam povoar alguns dos títulos das pesquisas): Pedagogia, currículo integrado, interdisciplinaridade e ensino de História.

Ao todo se somam 44 (quarenta e quatro) textos classificados em comunicações orais e mesas-redondas. Após a tabela descritiva, serão explorados em sua completude a partir das temáticas que os une.

**Tabela 5** – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – Endipe (continua).

<i>Ano</i>	<i>Nome do Evento</i>	<i>Título</i>	<i>Autor/es</i>
1982	I Seminário “A Didática em Questão”	Não foram captados trabalhos	-----
1983	II Encontro Nacional de Prática de Ensino e “II Seminário A didática em Questão”	1. O Ensino de História no 2º Grau: problemas, deformações e perspectivas.	1. Elza Nadai
1985	III Encontro Nacional de Prática de Ensino e “III Seminário A Didática em Questão”	Não foram captados trabalhos	-----
1994	VII ENDIPE “Produção do conhecimento e trabalho docente”	1. Estudos Sociais no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Goiânia 2. O Ensino de História nas Séries Iniciais do 1º Grau 3. A concepção de História no Ensino Fundamental: noções de tempo e sujeito histórico 4. Mudanças Históricas/ Mudanças no Ensino de História	1. Ângela Cristina B. Mascarenhas 2. Maria de Fátima Salum Moreira 3. José Ricardo Oriá Fernandes 4. Ubiratan Rocha / Arlette M. Gasparello e Sônia Maria Nikitiuk

<i>Ano</i>	<i>Nome do Evento</i>	<i>Título</i>	<i>Autor/es</i>
1996	VIII ENDIPE “Formação e profissionalização do educador”	1. Por uma Teoria da Prática de Ensino de História 2. Interdisciplinaridade nas Séries Iniciais: considerações epistemológicas e didáticas a partir de uma disciplina 3. Interdisciplinaridade: uma proposta de ensino através de temas geradores 4. Construindo o currículo numa visão interdisciplinar 5. O Ensino da História e da Geografia: o método e o conteúdo 6. Didática e Currículo: continuando o diálogo	1. Solange Ramos de Andrade David 2. Jane Bittencourt 3. Marly Maria Santos Pinto 4. Ana Paula Mancini/ Lucrécia Mello 5. Katarina Maria C. Martins 6. José Luiz
		7. A Questão Pedagógica na Formação de Professores	Domingues 7. Dermeval Saviani
1998	IX ENDIPE “Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula”	*Mesa-Redonda: Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. 1. Interdisciplinaridade: condição essencial para uma prática de ensino significativa 2. O processo de elaboração conceitual no ensino de História e Geografia nas séries iniciais da escolaridade 3. Interdisciplinaridade na formação dos professores. Proto Velho - RO	* Antonio Flávio Moreira 1. Gelcivânia Mota Silva Morais - UNEB 2. Priscila Ribeiro Ferreira – UFSC 3. Derly Barbosa et. al.
2000	X ENDIPE “Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos”	1. Formação da consciência histórica na escola básica: o papel dos currículos e programas 2. Currículo integrado: uma construção de sujeitos, um processo e uma práxis 3. O saber histórico escolar: entre o universal e o particular (construindo diferenças e verdades através de história) 4. Currículo emergente e aprendizagens docentes no Curso de Pedagogia	1. Kátia Maria Abud – USP 2. Regina Aurora Trino Romano – UERJ 3. Carmen Teresa Gabriel – PUC – Rio 4. Vânia Beatriz Monteiro da Silva - UFSC
2002	XI ENDIPE “Igualdade e diversidade na educação”	1. Políticas curriculares para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: múltiplas interações entre texto e contexto 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores e o modelo pedagógico de competências 3. A produção brasileira sobre integração curricular (anos 80 e 90) 4. Transversalidade na educação: uma possibilidade significativa para tornar a educação mais dinâmica e oportuna 5. A educação superior e suas relações com a teoria curricular. 6. Interdisciplinaridade no ensino: problema metodológico ou questão histórica 7. As concepções de transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (tit) como base para a nova formação de profissionais da educação básica.	1. Arlete Maria Monte Camargo 2. Heloisa Helena O. de Azevedo/ Adelei Hilda Marques Teciotti – UNIMEP 3. Leila Camelo dos Santos / Alice Casimiro Lopes - NEC - FE / UFRJ 4. Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro 5. Hilton Fabiano Boaventura Serejo – PUC-MG 6. José Luís Vieira de Almeida UNESP/UNINOVE 7. Nali Rosa Silva Ferreira / Dácio Guimarães de Moura
2004	XII ENDIPE “Conhecimento	1. Saberes e práticas avaliativas no ensino de história 2. A produção do conhecimento a partir da pedagogia	1. Zeli A. de Oliveira / Selva G.

<i>Ano</i>	<i>Nome do Evento</i>	<i>Título</i>	<i>Autor/es</i>
	universal e conhecimento local”	de projetos: as múltiplas possibilidades da interdisciplinaridade em compasso com os temas transversais 3. A interdisciplinaridade e o currículo disciplinar: limites teórico-práticos dessa relação	Fonseca –UFU 2. Lidiane Aparecida Ferreira Mariano / Lucrécia Stringhetta Mello - UFMS 3. Jocinete das Graças Figueiredo - UEMT
2006	XIII ENDIPE “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”	1. Currículo de formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental: uma reflexão sócio-histórica 2. Formação de professores: uma perspectiva interdisciplinar	1. Márcia Maria Gurgel Ribeiro - UFRN 2. Vanilda Maria Santos Teófilo - USU
2008	XIV ENDIPE ”Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas”	*Mesa-redonda: O conceito de interdisciplinaridade e a cultura universitária **Mesa-redonda: Interdisciplinaridade transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção *** Mesa-redonda: Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia **** Mesa-redonda: A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI 1. Ser professor de história para crianças	* Ari Paulo Jantsch ** Ivani Catarina Arantes Fazenda ***Iria Brzezinski ****Leda Scheibe 1. Grinaura Medeiros de MORAIS – UFRN
2010	XV ENDIPE ”Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”	1. O professor e a história ensinada e aprendida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: trilhas a percorrer	1. Sandra Regina Ferreira de Oliveira - UEL / Ernesta Zamboni UNICAMP / Flávia Heloísa Caimi - UPF
2012	XVI ENDIPE “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”	1. O cuidado interdisciplinar em um currículo de formação docente 2. Formação de professores nas teses sobre o currículo de pedagogia no Brasil 3. Interdisciplinaridade e formação de pedagogos: aprendizagens da construção de uma experiência na educação superior em Sobral-Ceará 4. Ensino de história na formação de professores para as séries iniciais e educação de jovens, adultos e idosos	1. Valda Inês Fontenele Pessoa – Ufac 2. Carolina Nozella Gama / Cláudio De Lira Santos Junior 3. Eveline Andrade Ferreira 4. ROSILDA BENÁCCHIO - UFF
2014	XVII ENDIPE/FORTALEZA “A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade”	1. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação 2. Temas transversais e ensino de história nos primeiros anos de escolarização	1. Livia Freitas Fonseca – UnB 2. Lia Machado Fiuza Fialho – UEC / Charliton José dos Santos Machado – UFPB

Fonte: elaboração do próprio autor.

Dos 44 (quarenta e quatro) artigos lidos, houve a catalogação por meio dos seguintes assuntos: pedagogia somam 7 (sete), currículo e currículo integrado são 6 (seis), interdisciplinaridade contam 12 (doze). Duas peculiaridades desse catálogo chamaram a atenção: o ensino de História obteve o maior número de pesquisas, 15 (quinze) e a presença

de 4 (quatro) textos que discutiram um currículo integrado para a Pedagogia, esses últimos terão uma importância maior pois dialogam com parte do objeto de pesquisa desse projeto e do desdobramento da tese apresentada.

a) *Pedagogia:*

Saviani (1996) sugere a apropriação crítica dos saberes a partir dos livros didáticos usados na educação básica para superar o dilema dos modelos de formação de professores descritos por ele como sendo “*modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*”, cuja estrutura está centrada no ensino de cultura geral e de conhecimentos específicos. O outro, o “*modelo pedagógico-didático*”, sacra a docência como base, porém se preocupa de maneira superficial com os conhecimentos próprios das diferentes áreas de domínio destinadas para os pedagogos.

O debate sobre as influências das legislações nacionais como a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais da Educação (2002) povoa os textos de Camargo (2002), Azevedo; Terciotti (2002) e Ribeiro (2006). Elas esclarecem que estas leis impulsionaram uma nova configuração para os currículos nos cursos de licenciatura, mas também frisam que a ANFOPE<sup>12</sup> conseguiu trazer a docência como eixo organizador dessas propostas curriculares. As autoras são unânimes em identificar que a formação docente ainda sofre com os resquícios dos princípios da racionalidade técnica que marcaram os anos de 1970 no Brasil.

Brzezinski (2008) tem como objetivo central em seu texto discutir a cultura organizativa do curso de Pedagogia diante das prováveis identidades do pedagogo que revelam contradições entre o estatuto epistemológico da ciência pedagógica e as visões de currículo presentes nas políticas reformistas impostas ao curso. A pesquisadora toma as DCN'S para a Pedagogia (2006) como eixo norteador para defender a docência como a base desses cursos, assim como Scheibe (2008) e a necessidade em romper com o “*etapismo*” nos currículos dos cursos de Pedagogia. O grande desafio contemporâneo é elaborar propostas curriculares com base em núcleos temáticos, mas sem perder de vista a questão central que fomenta o debate e permanece sem uma resposta plausível: “A identidade do pedagogo dos anos 2000 se configura como professor-pesquisador-gestor?” (p. 224).

---

<sup>12</sup> Associação Nacional pela Formação de Professores: instituição criada em 26 de julho de 1990, em assembleia nacional do 5º. Encontro nacional da Comissão nacional de reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarufe), realizado em Belo Horizonte (MG) entre 24 a 27 de julho, tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade. Fonte: [http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto\\_Anfope.pdf](http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto_Anfope.pdf), acesso em: 30 mai. 2016.

Gama e Junior (2012) analisam 14 (catorze) teses de doutorado entre os anos de 1987-2010 a partir das expressões: currículo de Pedagogia e currículo do curso de Pedagogia. A investigação apontou que 86% das teses fundamentam-se numa visão idealista de homem, centrando a discussão do currículo na subjetividade. Elas discutem o currículo sem considerar que suas mudanças devem estar ligadas à luta pela superação da realidade que o determina. 14% (catorze por cento) das outras teses sustentam-se a partir do materialismo numa concepção de formação baseada no trabalho e em defesa de um projeto socialista de Estado.

*b) Currículo e currículo integrado:*

No texto de Domingues (1996), há o histórico embate entre currículo e didática. O autor define que num sistema educativo centralizado, a discussão repousará na área de didática e num descentralizado, na de currículo, sendo que no Brasil a tendência acadêmica é basear os escritos em didática na tradição alemã e os de currículo na vanguarda norte-americana.

A pesquisa apresentada por Moreira (1998) argumenta que a formação docente deve centrar-se numa perspectiva curricular multicultural crítica, só assim avançará nos debates com as realidades concretas e díspares do Brasil. O objetivo de todo currículo crítico é ir contra toda forma de discriminação.

Romano (2000) diz que o currículo integrado é a melhor maneira de promover uma formação completa para enfermeiros que supere a fragmentação dos saberes na saúde. Já a reflexão de Silva (2000) narra as práticas multidisciplinares no currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC) tendo como eixos a docência e as diferentes habilitações e o sucesso das aulas está na adesão aos projetos de ensino.

A síntese de Santos e Lopes (2002) busca capturar os diferentes conceitos de currículo integrado empregados nos textos acadêmicos do Brasil nos anos 1980 e 1990. O estudo trouxe tipos como: currículo interdisciplinar, transdisciplinar, transversal, em rede e por projetos. Segundo as autoras, o maior problema que cerca os mais variados tipos de currículos integrados praticados é a formação incipiente de professores para lidar com eles.

Serejo (2002) tenta compreender quais teorias de currículo baseadas na divisão de Tomaz Tadeu da Silva predominam nas universidades brasileiras. A pesquisa denunciou a soberania das “teorias tradicionais” nas instituições públicas e privadas e um emergente crescimento das “teorias pós-críticas” nas universidades públicas. A “teoria crítica” encontra-se em fase de desaceleração na realidade pesquisada pelo autor. Talvez porque um dos grandes desafios para os teóricos críticos, segundo Libâneo (1998, p. 73), é propor uma “[...] teoria curricular crítica, para além de uma Sociologia da Educação” e que supere a

suposta distância entre os campos do currículo e da didática. O pedagogo lança uma crítica e ao mesmo tempo um desafio para os teóricos da vertente crítica do currículo: “Os curriculistas críticos precisam empenhar-se mais em dar operacionalidade às suas propostas em vez de criticar os didatas por tentarem fazê-lo” (*idem*, p. 76).

*c) Interdisciplinaridade:*

Bittencourt (1996) toma a Matemática nas séries iniciais como ponto central para promover a verdadeira interdisciplinaridade que se caracteriza por capturar de um tema seus desdobramentos e construir a partir dele novos saberes, além dos que cercam as disciplinas. Proposta parecida está na pesquisa de Pinto (1996), de Mancini e Mello (1996). Para elas a prática interdisciplinar só funciona se houver interdependência, interação e comunicação com os sujeitos implicados na moldagem do currículo, sendo que a saída para as teóricas é a execução de aulas baseadas em temas geradores ou na “pedagogia de projetos”, como revelou também o estudo de Mariano e Mello (2004).

O Estágio Supervisionado interdisciplinar no curso de Pedagogia é a aposta de Moraes (1998) para construir um saber unificado da graduação até os anos iniciais. Barbosa (1998) *et. al.* reconhecem que assim será possível recuperar uma formação humana integral na escola. Visão similar à do artigo de Figueiredo (2004), que baseia seus escritos nos Estudos Culturais e em Michel Foucault para investigar a concepção de interdisciplinaridade no Projeto Coletivo de Estágio Supervisionado das Licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Para ela, a presença da disciplina currículo em todos os cursos facilitou as práticas no estágio, ainda assim, a divisão entre saberes materializada nos departamentos das faculdades e institutos ainda é uma barreira a ser transposta.

Ribeiro (2002) traz a “*teoria da complexidade*” de Edgar Morin<sup>13</sup> como possibilidade de abordagens mais dinâmicas e plurais com relação ao manuseio dos temas transversais presentes nos PCN’S. Ele defende que três ações pedagógicas garantem isso: “*problematizar, investigar e dialogar*” nos momentos formativos das instituições de ensino.

Vieira (2002), Ferreira e Moura (2002), Jantsch (2008) e Fazenda (2008) trazem uma discussão epistemológica da interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade e chegam às seguintes considerações: a) a interdisciplinaridade é um processo e uma postura desejada para os professores, contudo isso só acontecerá se em seus processos formativos houver o estudo aprofundado dos componentes essenciais para que ela ocorra: didática, currículo e avaliação (VIEIRA; 2002 e FAZENDA, 2008); b) a transversalidade aparece

---

<sup>13</sup> Para mais detalhes, ver: Morin E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

como brecha para aperfeiçoar a relação entre conteúdos e outras áreas para resultar em novas elaborações de conhecimentos na transdisciplinaridade (FERREIRA; MOURA, 2002); c) complexidade e interdisciplinaridade são desdobramentos das categorias contradição e totalidade, respectivamente. Há objetos que só podem ser compreendidos na esfera interdisciplinar; outros se esgotam apenas se a pesquisa captar sua especificidade, portanto a interdisciplinaridade jamais pode ser concebida como elemento agregador para “[...] reduzir saberes diferentes a um denominador comum” (JANTSCH, 2008 p. 152).

Em outra obra, Fazenda (2002) reflete que a interdisciplinaridade da forma como vem sendo praticada no Brasil trava em três tipos de obstáculos: no caráter metodológico, no caráter formativo e no caráter operacional (infraestrutura física dos prédios escolares), porque, segundo a autora:

A interdisciplinaridade vem sendo utilizada como “panaceia” para os males da dissociação do saber, a fim de preservar a integridade do pensamento e do estabelecimento de uma ordem perdida [...] Interdisciplinaridade possibilita a eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar (p. 8-41).

*d) Ensino de História:*

Os artigos de Nadai (1983), Martins (1996) e Mascarenhas (1994) repercutem as dificuldades em ministrar aulas de História no ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990: falta de autonomia intelectual dos estudantes em fazer análises interpretativas da disciplina, com o agravante de o ensino permanecer baseado em datas, fatos e heróis nacionais. David (1996), Benácchio (2012) e Ferreira (1998) lembram ainda que antes de ensinar técnicas e métodos para essa disciplina é preciso compreender sua teoria e seu método de pesquisa e de produção de conhecimento. Polêmica semelhante está presente igualmente em Fernandes (1994), Moreira (1994) e Gasparello e Nikitiuk (1994), e segundo eles, para vencer esses obstáculos é necessário romper com a visão tradicional de História e de “heróis nacionais” e trabalhar com a concepção de que a História é um processo de construção coletiva.

Abud (2000), Gabriel (2000) e Fialho e Machado (2014) demonstram a vitalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM em somar para a consolidação de uma formação histórica nos jovens, desde que a pluralidade e a diversidade sociocultural apareçam como elementos estruturadores destes currículos. Fato que, segundo Oliveira e Fonseca (2004), garantem uma prática avaliativa crítica e emancipatória.

As autoras Oliveira, Zamboni e Caimi (2010) discutem como garantir uma sólida formação na História para os pedagogos. Já Morais (2008) anuncia que a História a ser



ensinada nos anos iniciais pode ser interessante, construtiva e prazerosa se as seguintes habilidades forem consideradas nas aulas: “[...] desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico do aluno por meio da memorização, observação, investigação, compreensão, interpretação, comparação, argumentação, análise, síntese e generalização” (p. 6).

*e) Currículo integrado para a Pedagogia:*

Na pesquisa de Teófilo (2006) existe o apontamento de que:

[...] as experiências implementadas nos cursos de formação de licenciados ainda não são suficientes para garantir a integração dos saberes – científico e pedagógico. O currículo, as teorias e práticas, as metodologias são mexidas, mas ainda assim continuamos sem resolver a contento os problemas e dificuldades inerentes a essa formação (p. 1).

Por exemplo, os cursos de Pedagogia ainda estão centrados na linearidade do conhecimento e para romper esse paradigma o currículo deveria integrar as bases que formam o próprio curso: História, Psicologia, Filosofia e o campo educativo.

Em Pessoa (2012) e Ferreira (2012) há orientações e caminhos a serem trilhados que podem reverberar em práticas curriculares interdisciplinares: parceria e registro dos docentes, ludicidade, oficinas pedagógicas, literatura e avaliação emancipatória.

Por meio de uma síntese científica, Borges (2014) mergulha nos conceitos de eixo estruturante e transversalidade no campo curricular da formação de professores. As seguintes reflexões merecem destaque: necessidade em problematizar quando o que é transversal se torna estruturante; a tentativa insana de interdisciplinarizar currículos pelo Brasil, originando um “docente superlotado” e nem sempre um currículo disciplinar é um problema. Por fim, a autora elabora a ideia de um currículo onde a

[...] a transversalidade não se constitui em campo disciplinar, mas seus respectivos conteúdos integram o ementário e respectivas unidades temáticas dos planos de ensino [...] os currículos que orientam a formação dos profissionais da educação têm em seus eixos estruturantes os referenciais conceituais de base disciplinar de onde se produz a capilaridade materializada pela transversalidade (p. 1192-1197).

O levantamento anterior contribuiu para compreender como os teóricos de várias áreas têm discutido o ensino de História nos currículos, integrados ou não, dos cursos de Pedagogia. As seguintes constatações resumem isso: o campo do currículo no Brasil não se desligou das produções estrangeiras e ainda reproduz modelos incipientes para superar seus próprios impasses; propor políticas educacionais e curriculares baseadas em experiências externas ao Brasil não se constitui um problema em si, mas, replicar práticas sem o devido cuidado adaptativo e contextual pode tornar-se um imbróglio maior ainda; a Pedagogia enquanto ciência padece de debates mais profundos sobre sua identidade e de como poderá formar os

profissionais preconizados nas legislações não somente na docência, mas a partir dela; na verdade, muitas pesquisas não têm se atentado ao fato de que a Pedagogia não tem uma identidade, mas múltiplas identidades.

Os modelos de integração pela interdisciplinaridade reduzem-se, seja na educação básica ou superior, em atitudes espaços e limitadas pela complexidade da epistemologia que se faz presente na própria interdisciplinaridade e finalmente: a História ensinada em alguns cursos de Pedagogia até o momento sofre com o esvaziamento teórico e até mesmo metodológico descolados das próprias noções historiográficas e dos documentos curriculares que garantam o estudo da História na Pedagogia.

#### 1.4 ARTIGOS ACADÊMICOS CADASTRADOS NA REDE SCIELO

Foram analisados nesta seção artigos científicos completos cadastrados na Rede SciELO<sup>14</sup> – *Scientific Electronic Library Online*. O espaço virtual de compartilhamento de periódicos foi criado em 1998. Uma publicação de 2014 traça a história e o perfil do programa:

A Rede SciELO é o resultado de um programa de acesso aberto de cooperação internacional em comunicação acadêmica denominado programa SciELO. Em agosto de 2013, a rede já abrangia um total de dezesseis países: quinze ibero-americanos e a África do Sul. Cada país participante gerencia uma coleção de acesso aberto online de periódicos avaliados pelos pares, denominada coleção nacional SciELO (PACKER; COP; SANTOS, 2014 p. 41).

O portal brasileiro é o de maior abrangência entre os países membros. Atualmente estão cadastrados os 275 melhores periódicos de impactos do país nas mais diferentes áreas e com uma média de 12.000 artigos em Língua Portuguesa. A instituição que coordena os trabalhos aqui no Brasil é a Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo (FapUNIFESP).

A Rede conta com os seguintes critérios de escolha para aprovar os processos de indexação dos periódicos: avaliação da *webqualis* do CNPq; aspectos formais (conteúdo e forma do periódico); fluxo editorial; conteúdo científico; impacto e gestão editorial, o que garante a qualidade acadêmica dos artigos aqui analisados.

Lembra-se que a opção por deter o olhar nesta Rede de Armazenamento Eletrônico não exclui a possibilidade de, ao longo deste trabalho, fundamentar ideias baseadas em textos acadêmicos publicados em outros periódicos que não estejam abrigados no SciELO.

---

<sup>14</sup> Endereço Eletrônico da Rede SciELO: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>. Acesso em 05/04/2016.

É o caso da Revista “Currículo Sem Fronteiras”<sup>15</sup>, que tem como intenção “[...] ser um espaço para a discussão de uma educação crítica e emancipatória, reforçando o diálogo entre os países de Língua Portuguesa” (página principal do periódico).

A publicação eletrônica oferece edições desde 2001 e seu editorial é coordenado pelos professores: Álvaro Moreira Hypolito, João Paraskeva e Luís Armando Gandin.

Para esta seção foram catalogados para estudo o conjunto de 18 (dezoito) artigos acadêmicos brasileiros abrigados no grande campo da Educação a partir dos termos: Pedagogia, currículo integrado, interdisciplinaridade e ensino de História desde que a plataforma SciELO foi criada aqui no Brasil.

**Tabela 6** – Distribuição dos trabalhos captados por título, autor e ano de publicação na Rede SciELO (continua)

<i>Título do artigo</i>	<i>Autor/es</i>	<i>Ano de publicação</i>
1. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?	Maria Cecília de Souza Minayo	1994
2. O conhecimento e a interdisciplinaridade: primeiras reflexões	Antonio Lineu Carneiro <i>et. al.</i>	1995
3. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino	Marília Freitas de Campos Pires	1998
4. Representações e Linguagens no Ensino de História	Ernesta Zamboni	1998
5. Formação Profissional: reflexões sobre a interdisciplinaridade	Maria Lúcia Toralles Pereira / Miriam Celi Pimentel Porto Foresti	1998
6. Propostas curriculares alternativas: Limites e Avanços	Antonio Flavio Barbosa Moreira	2000
7. Currículo, cultura e formação de professores	Antonio Flavio Barbosa Moreira	2001
8. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED	Antonio Flavio Barbosa Moreira	2002
9. O espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica	Dermeval Saviani	2004
10. Interdisciplinaridade: uma contextualização	Maria Lúcia Borges Gattás / Antonia Regina Ferreira Furegato	2005
11. Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores	José Carlos Libâneo	2006
12. Pedagogia: o espaço da educação na universidade	Dermeval Saviani	2007
13. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Dermeval Saviani	2009
14. Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização	Antonio Flavio Barbosa Moreira	2009
15. <i>Currículo Integrado</i> : entre o Discurso e a Prática	Patrícia Alves de Souza / Angélica Maria Bicudo Zeferino/ Marco Aurélio Da Ros	2010
16. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas	Marcos Antônio da Silva / Selva Guimarães Fonseca	2010

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm>. Acesso em 18/04/2016.

<i>Título do artigo</i>	<i>Autor/es</i>	<i>Ano de publicação</i>
17. Os novos sentidos da interdisciplinaridade	Otávio Velho	2010
18. Interdisciplinaridade, entre o conceito e a prática: Um estudo de caso	Susana Cesco / Roberto José Moreira / Eli de Fátima Napoleão de Lima	2014

Fonte: elaboração do próprio autor.

Saviani (2004) trouxe a necessidade de resgatar a tradição teórica do curso de Pedagogia no Brasil para reafirmar o *status* científico deste para além de ser uma ciência da prática. Em outras obras (2007b; 2009), o filósofo estudou as Diretrizes Curriculares da Pedagogia (2006) e concluiu que só haverá ciência pedagógica nos espaços de formação inicial se as investigações resultarem em conceitos teóricos voltados para a prática social já que “[...] toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (p. 102) A pedagogia precisa ir além das atuais diretrizes, deve tomar a “[...] história como eixo de organização dos conteúdos curriculares e a escola como locus privilegiado para o conhecimento” (p. 130).

Libâneo (2006) trata das imprecisões conceituais e teóricas que as DCN’S provocaram no curso de Pedagogia (2006). Para ele, a legislação resultou num olhar estreito sobre a formação de profissionais da educação agora centrada na docência expressa por meio do termo contraditório do próprio documento: “licenciatura em pedagogia”. Libâneo (*idem*) é incisivo ao sugerir que as diretrizes têm fundamentação teórica precária, principalmente no que diz respeito ao campo conceitual da Pedagogia, ao trazer uma visão reduzida da própria ciência, pois nem todo pedagogo precisa ser docente. O estudioso demonstra ainda que o inchaço do currículo causado pelas exigentes e diversas atribuições causa uma superficialidade nos processos formativos ao ponto de “[...] não se estudar pedagogia nos cursos de pedagogia” (p. 861).

Moreira (2000) aborda propostas curriculares que fugiram do discurso oficial hegemônico – baseado na pedagogia dos conteúdos ou na Educação Popular de Paulo Freire – nas décadas de 1980 e 1990. A implantação dos “currículos em rede” por meio de ações importantes, mas tímidas, como o uso de eixos transversais ou norteadores da rede pública municipal de ensino de São Paulo, os núcleos conceituais da rede municipal do Rio de Janeiro, a “escola plural” de Belo Horizonte e ainda a “escola cidadã” em Porto Alegre, trouxeram projetos mais integradores e com foco nos sujeitos em situação de vulnerabilidade. Isso é o resultado da influência das teorias pós-críticas de cunho pós-estruturalistas nos processos de elaboração curriculares. Para o autor (*idem*), essas experiências contribuíram para que o currículo fosse concebido como artefato que cumpre a função socializadora e cultural da escola e não uma lista de conteúdos determinados a priori.

Com o lema de que não há desenvolvimento curricular se não houver ao mesmo tempo o desenvolvimento do professor, Moreira (2001) afirma que o espaço formativo dos professores no Brasil deve levar em consideração o caráter político da prática pedagógica.

Nos textos de 2002 e 2009, Moreira faz dois inventários singulares: no primeiro, demonstra que o GT de currículo da Anped se tornou um enfadonho espaço de “passarela” para trabalho onde na verdade deveria ser um espaço privilegiado para fazer avançar o campo. A segunda reflexão aponta que as reuniões dos colóquios luso-brasileiros de questões curriculares contribuíram no avanço do campo para sua internacionalização a partir do cenário brasileiro.

Souza, Zeferino e Da Ros (2010) discutem as possíveis mudanças curriculares ocorridas nas escolas médicas contempladas com o Promed – Programa de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina e a política foi criada pelo Ministério da Saúde e da Educação. O artigo apresentou as mudanças de estrutura em algumas escolas, mas ponderou também que as concepções acadêmicas sobre integração precisam ser mais bem desenvolvidas. O currículo modular integrador foi o mais praticado pelas escolas e nele o centro da prática educativa é o estudante que deve usar a problematização como mecanismo que interliga as diferentes áreas da medicina na resolução dos estudos de caso.

Minayo (1994) destaca que o termo interdisciplinaridade tem aparecido de maneira distorcida e tendenciosa nas pesquisas científicas brasileiras nos últimos vinte anos. Para ela, tem ocorrido uma verdadeira “panaceia epistemológica”. Por esse motivo, seu olhar deteve-se nas contribuições conceituais de Gusdorf, Carneiro Leão e Habermas para justificar a utilidade de práticas investigativas entre áreas da Saúde. Percurso teórico similar ao artigo de Gattás e Furegatto (2005), as teóricas apuraram práticas interdisciplinares em cursos de Enfermagem e descobriram que integração nesse formato é muito mais discutida nesses espaços que praticada.

Os artigos de Carneiro *et. al.* (1995) e Cesco; Moreira; Lima (2004) apresentam as ligações entre construção do conhecimento e interdisciplinaridade no Brasil sob o aspecto metodológico no que os autores denominaram de “*pedagogia da comunicação*”: ação teórica que garante intensa ligação entre campos diversos do conhecimento para construção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação, principalmente nas áreas humanas.

Os escritos de Pires (1998) foram os únicos que colocaram em tela a necessidade da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas da educação básica na contramão da parcelarização do conhecimento imposto pelos currículos capitalistas. A autora diz que o caminho interdisciplinar é um problema, mas também uma necessidade e lembra ainda que

integração não significa justaposição de disciplinas, tampouco o abandono delas. Reflexão confirmada na obra de Luck (1994), onde se percebe a constituição teórica do que a autora denominou “*interdisciplinaridade plena*” para promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da vida, por parte de professores e estudantes. Os primeiros precisam ir além da tecnificação e didatização híbrida da interdisciplinaridade, porque:

[...] para muitos professores, a compreensão de conceitos e proposições abstratos, referentes à interdisciplinaridade, podem representar algo tão distanciado de sua prática que essa orientação em relação ao modo de tratar o conhecimento passa a se constituir na disciplina, ela mesma e, desse modo, fazendo-a recair, redundantemente, no problema para cuja solução procurou contribuir (p. 22).

Velho (2010) destaca que o século XX trouxe o paradigma científico da interdisciplinaridade e mesmo com o êxito comprovado de áreas como a Biofísica e a Bioquímica, garantir a consolidação de práticas científicas *inter* demanda muitos pressupostos e ações como as enumeradas por Pereira; Foresti (1998): nem todo conhecimento exige tratamento interdisciplinar, não se avança nesta seara se não houver a superação da visão empirista e positivista de fazer ciência e ainda: não se pode cair no reducionismo estruturalista ou mesmo na interdisciplinaridade superficial.

Os escritos de Zamboni (1998) e Silva; Fonseca (2010) lembraram que as legislações curriculares do ano 2000 garantiram a História no ensino fundamental e promoveram a inserção de novas linguagens nessa etapa da educação básica, como a fotografia e as crônicas.

Dentre os 18 (dezoito) artigos pinçados para reflexão, quatro trataram de algum aspecto da Pedagogia: Saviani (2004; 2007a; 2007b; 2009) e Libâneo (2006). Doze discorreram sobre currículo, sendo cinco sobre epistemologia do campo: Moreira (2000; 2001; 2002; 2009) e Souza; Zeferino; Da Ros (2010) e sete que trataram de interdisciplinaridade: Minayo (1994), Carneiro *et. al.* (1995), Pires (1998), Pereira; Foresti (1998), Gattás; Furegato (2005), Velho (2010) e Cesco; Moreira; Lima (2010). Destaca-se a ênfase dada pelos autores que trataram da integração de currículo ao conceberem a interdisciplinaridade sob o aspecto da pesquisa científica, da evolução do espírito científico e da própria produção de conhecimento em diferentes campos. Apenas uma pesquisa traçou o paralelo entre epistemologia e polissemia do termo com a possibilidade de materialização em práticas pedagógicas na educação básica.

Os teóricos mais citados foram: Japiassu (1976), Fazenda (2012a), Frigotto (1995), Jantsch e Bianchetti (1995). Para somar o total de textos dessa seção destacam-se dois:

Zamboni (1998) e Silva; Fonseca (2010) ao relativizarem teses sobre as atualizações para o ensino de História no ensino fundamental e no ensino médio.

O conjunto dessas produções expressou o quanto a educação e o campo do currículo, no que diz respeito à integração via interdisciplinaridade, estiveram subsumidos. O mesmo ocorreu com o ensino de História, praticamente inexistente no SciELO. O destaque ocorreu nas pesquisas sobre o curso de Pedagogia, e embora centrassem suas inquietações na implementação das diretrizes curriculares (2006), relacionaram os impactos dessa normativa legal para ampliar e em alguns momentos reduzir a natureza epistemológica da própria Pedagogia e de seus diferentes currículos praticados pelo país.

Pondera-se que alguns artigos ou mesmo livros da área de ensino de História que foram utilizados na produção desse texto repetem-se nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de História – ANPUH com algumas modificações. Por esse motivo, a instituição não foi objeto de análise detalhada como as anteriores.

A seguir, o capítulo 2 apresenta a trilha metodológica tendo como centro gravitacional a opção teórica, política, epistemológica e acadêmica pelo materialismo histórico dialético. Sem esquecer-se da advertência pertinente de Thompson (1978, p. 203), de que “Todos buscam colocar Marx de volta na prisão do marxismo”, na verdade não se podem aprisionar categorias e interpretações a serviço de uma teoria ou método. Essas, devem funcionar como lente teórica para ampliação das várias e possíveis investigações da realidade.

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

*“O método de pesquisa de Marx é um método para compreender a vida social que se fundamenta na ideia de que todos os aspectos da vida humana – biológicos, psicológicos, sociais, históricos, etc. – possuem uma base material originária da reprodução humana e da produção econômica de bens e serviços. O materialismo considera a produção e a reprodução como processos sociais essenciais, que influenciam muito, se é que não determinam o caráter básico dos sistemas sociais, os padrões de vida a eles associados, e os padrões de mudança histórica e de desenvolvimento. [...] Marx associa o materialismo ao conceito de uma dialética – a luta entre ideias opostas sobre forças sociais (tese e antítese) – que resulta em uma nova síntese”.*

(JOHNSON, 1997, p. 139-140).

A integração entre teoria-método-técnicas/instrumentos é um elemento que constitui parte do percurso metodológico basilares na formulação das dimensões que cercam o objeto a ser pesquisado e que resultam no relatório da tese que, nas palavras de Eco (2007), deve apresentar um rigor teórico e metodológico.

Como se trata de uma pesquisa abrigada no campo educacional – argumenta-se de início com base em Manacorda (2010) – sobre o status de cientificidade da Pedagogia, acredita-se que os fenômenos não podem ser analisados de maneira isolada, nem mesmo sob a ótica única da quantificação buscando a neutralidade apriorística que a ciência positivista traz como princípio. Ganem (2010) afirma que a ciência positivista matematiza o mundo e transforma a ciência em técnica. Para Gil (2009), é a dialética que fornece “[...] as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente” (p. 14).

Demo (1987) explica que não há um único conceito para dialética, nem mesmo a dialética marxista é harmoniosa, aliás, o autor acredita que atualmente haja mais divergências do que consenso entre os estudiosos do método de Marx com relação ao peso que a dialética ocupa, quando se relaciona com a categoria central do próprio Marx: a contradição, sendo ela:

[...] fenômeno da *contradição* ou, em outros termos, do conflito. Aceitar que predomina na realidade o *conflito* sobre a harmonia e consensos [...] A dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito [...] A realidade social é complexa e totalizante, conflituosa e dinâmica, transbordando a possibilidade de quantificação, de classificação, de definição, de teste, etc. Não se explica por monocausalidades. Múltiplos são os fatores, embora alguns sejam sempre mais importantes que outros (p. 86-87-94 - grifos do autor).

Trazer à tona as possíveis contradições entre as propostas de formação do pedagogo em relação à História e mesmo o documento curricular que o futuro docente irá encontrar em seu campo de atuação com a observância do local específico que a disciplina irá ocupar é que



poderá trazer as possíveis reflexões, após exaurir as determinações do objeto, de uma pedagogia que supere as mazelas sociais que ainda são as marcas que a economia capitalista (WOOD, 2006) não consegue apagar, embora tente.

É deste debate inicial que emerge a questão central de pesquisa: *quais as implicações de um currículo para formação inicial do pedagogo no Distrito Federal que não insere o ensino de História com a mesma centralidade das outras disciplinas?*

É necessário compreender, de início, os limites e caminhos possíveis que o materialismo histórico dialético pode oferecer para que as dimensões do objeto citado acima se revelem por meio de uma síntese superadora que traga à tona as contradições do problema apresentado.

Neste capítulo apresentam-se as seguintes seções: principais conceitos iniciais que repousam na epistemologia da pesquisa educacional; bases do pensamento metodológico de Karl Marx: o materialismo histórico dialético, e por fim a ligação do método com o objeto investigado: o ensino de História no currículo de formação do pedagogo.

## 2.1 CIÊNCIA, PESQUISA, TEORIA, METODOLOGIA E MÉTODO NO CAMPO EDUCACIONAL

A obra referencial de Cury (1989) foi um marco na produção acadêmica por confirmar o status científico do campo pedagógico enquanto ciência em que é possível promover a criação de conhecimento por meio da exploração das categorias oriundas do materialismo histórico dialético:

A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais (p. 13).

Reconhecem-se também muitos avanços, principalmente após os anos de 1970, quando os Programas de Pós-Graduação em Educação deram um salto em quantidade e qualidade. Cury (*idem*) reconhece que a produção do conhecimento nesta área contribui para muitos grupos sociais que estiveram marginalizados nos processos de dominação nesse país. Não é trivial que, no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels [1848] (2008), defendam ser a própria classe trabalhadora quem deva decidir os rumos da educação de seus próprios filhos, a começar pelo acesso gratuito a uma educação pública vinculada ao trabalho.

Concorda-se com a assertiva de Triviños (2011, p. 14) ao definir a finalidade da pesquisa educacional em países como o Brasil: “[...] servir aos processos de transformação da

essência da realidade social que experimentamos”, sobretudo porque a teoria social de Marx, resguardadas as proporções e temporalidades, era vinculada a um processo revolucionário.

Tendo em vista a concepção de que estes escritos devam atender aos interesses de um projeto contra-hegemônico, estabelece-se ligação com os argumentos de Cury (1989, p. 76): “[...] nos momentos em que as classes populares exerceram mais pressão sobre o poder, percebe-se quase sempre a luta pela educação. Esta última torna-se, pois, expressão da luta de classes”.

A devida apropriação do objeto a ser averiguado em todas as dimensões possíveis e conexões com as diferentes áreas do saber e mesmo o domínio dos quadros de coerência e teoria/epistemologia de pesquisa não garantem uma fidedigna apropriação do real que foi teorizado pelos intelectuais.

Pesquisas com base no materialismo histórico dialético, como esta, reconhecem o avanço em Marx, na verdade o seu legado materialista é a tentativa de superação do mundo real, mas também não é uma aproximação da realidade infalível, pois toda teoria apresenta fragilidades e não pode, se deseja tornar-se consistente, fechar-se em si mesma ou tomar-se profissão de fé:

[...] o método materialista dialético não pode ser entendido de forma mecânica, descompromissado com a superação do mundo material, utilizando-o de forma especulativa e não engajada numa práxis revolucionária, pois isso seria uma contradição epistemológica, ontológica e ética (MORAES, 2014 p. 96).

Talvez, seja o caso de pontuarem-se neste momento os conceitos apresentados no título da seção. Para as delineações do que seria ciência em Marx, apropria-se dos escritos de um importante estudioso marxista: Renault (2010), que destacou sua enfática defesa de que Marx professava a supremacia da racionalidade sob a filosofia. Para ele, a ciência

Interpretada por Marx como um processo dinâmico de aquisição da verdade, a ciência é, em parte, louvada pela superioridade de sua racionalidade sobre a da filosofia e, em parte, por seu potencial crítico e desmistificador, que autoriza a identificação entre ciência e crítica, [...] o que toda ciência tem de próprio é ultrapassar a aparência para apreender a essência (p. 16).

Este pressuposto do autor é confirmado por Triviños (2011, p. 104): “A teoria não é um modelo, uma luva, onde qualquer realidade deve adaptar-se a suas dimensões. Pelo contrário, é a realidade que aperfeiçoa frequentemente a teoria. Mas, às vezes, a invalida totalmente ou exige reformulações fundamentais”.

- Metodologia: inclui as concepções teóricas de abordagens, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.
- Método: a alma da teoria que constitui a trilha investigativa do autor, sendo sua lente para investigar toda a realidade delimitada, teórica e concreta. Marx batizou o seu de **materialismo** (matéria anterior à consciência) **histórico** (é na ciência histórica de qualquer objeto, no seu caso a lógica do capital que se historicizam as diferentes dimensões reflexivas) e **dialético** (essência da produção do conhecimento humano, a luta dos contrários, que na ótica da Marx se configurou como a luta de classes de ideias opostas).

Autores como Gil (2009) e Triviños (2011) demonstram as características e fragilidades de epistemologias de pesquisas como o positivismo, a fenomenologia e a dialética. Embora se entenda as contribuições iniciais da ciência positivista em avançar na produção do conhecimento humano a partir da própria razão humana e o distanciamento das explicações mágico-metafísicas, concorda-se que sua utilização no campo educacional apresenta entraves clássicos para a pesquisa como a suposição de neutralidade do pesquisador e o não compromisso em propor uma saída transformadora para o fenômeno observado, como previne Chizzotti (2010, p. 79):

O conhecimento não se reduz a uma rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Tais críticas foram elencadas mais detalhadamente pelos teóricos da chamada *Escola de Frankfurt*, fundada em 1924: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm e Jürgen Habermas, em particular os três primeiros. Este grupo de intelectuais propunha revisitar as obras de Marx e constituir as bases da Teoria Crítica (PUCCI, 2007) na qual categorias como o capitalismo, a sociedade e a cultura do século XX deveriam ser reinterpretadas à luz da epistemologia marxiana em que “[...] a razão só pode ser defendida pela via de uma crítica a ela mesma” (GANEM, 2012, p. 95) e a crítica deve-se dar ao objeto pesquisado: a sociedade liberal capitalista.

Analisar o objeto proposto a partir da tese - de que o ensino de História deva ser relevante nos currículos de formação do pedagogo - direciona esses escritos para a análise reflexiva sob a lente teórico-metodológica do materialismo histórico dialético. Não se assume

uma postura de concebê-lo como doutrina, reconhece-se seus limites, mas admite-se que ainda é a tendência que melhor se aproxima da questão central de pesquisa.

A seguir, há a análise mais apurada acerca de uma caracterização do método de Marx: seus limites e possibilidades para a área de epistemologia do conhecimento educacional.

## 2.2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA PESQUISA EDUCACIONAL

Antes de prosseguir com o estudo teórico do método de Marx, é relevante justificar a sua ligação com o campo curricular, espaço que abriga o objeto dessa pesquisa.

Na concepção de Silva (2011), as teorias de currículo são classificadas a partir de três perspectivas: *tradicionais, críticas e pós-críticas*. As primeiras repousam no positivismo e concebem a educação e a organização do conhecimento (currículo) como processo mecânico e de caráter linear/rígido que tem por objetivo ajustar os sujeitos ao mundo capitalista. Suas palavras chaves são: ensino (mera preocupação na transmissão, diferente do ensino com intenção na aprendizagem, foco desta tese), aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. As últimas estão localizadas na perspectiva da pós-modernidade e focalizam nos sujeitos, na linguagem e no discurso a luta pela entrada no currículo de temas como: “Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça-etnia e sexualidade” (*ibidem*, p. 17).

Não se trata de disputas teóricas entre essas visões curriculares, elas coexistem e funcionam como possibilidade de estruturação da organização do trabalho pedagógico, contudo, as teorias críticas de currículo, que são sustentadas em sua maioria pelo marxismo, refutam a ideia de um currículo estático (tradicional) e questionam a relatividade das propostas pós-críticas.

A teoria crítica curricular compreende a escola como espaço dinâmico e social que traz as contradições da sociedade capitalista a partir das seguintes categorias: “Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2011, p. 17). Essa série de conceitos deve levar ao questionamento das desigualdades existentes e contribuir para a aquisição de conhecimentos sistematizados no espaço curricular que elevem a participação dos sujeitos em todas as esferas do poder político, garantindo sua emancipação.

Esse texto ancora-se na concepção de emancipação da classe operária desenvolvida por Gramsci (1982), em que a luta dos trabalhadores só ganha significado se unir mobilização

acadêmica na escola unitária e junção de ideias e de pessoas nos partidos políticos. São autores de sua própria história, conscientes, críticos e emancipados:

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários [...] Com o crescimento dos partidos de massa e com a sua adesão orgânica à vida mais íntima (econômico-produtiva) da própria massa, o processo de estandarização dos sentimentos populares, que era mecânico e casual, isto é, produzido pela existência ambiente de condições e pressões similares, torna-se consciente e crítico (p. 125-153).

A opção pelas teorias críticas de currículo leva à necessidade de refletir acerca das possibilidades de análise metodológica que o método marxiano de pesquisa oferece, e a partir dele, compreende-se que liga-se a um projeto revolucionário de sociedade que passa por uma reconfiguração do campo educacional, quiçá do currículo, por isso é essencial caracterizar e refletir sobre como produzir conhecimentos coerentes com a ótica de Marx é singular para a emancipação humana.

Marx (1818-1883) não se debruçou sobre um método de pesquisa pois seu pensamento era de natureza ontológica e não epistemológica, conforme Lukács (1979). Lênin (1989) confirma esta assertiva ao defender que Marx não escreveu ou deixou uma teoria lógica, deixou a lógica d'O Capital.

Embora alguns intelectuais como o próprio Lukács (1979) não confirmem que o filósofo tenha se concentrado numa elaboração minuciosa sobre seu método de pesquisa, reconhece-se a visão de outros grupos, como os influenciados por Saviani (2010), que alegam que o filósofo tenha dedicado um bom tempo para descrever e até iniciar um discurso metodológico acerca do materialismo histórico dialético.

As evidências para este posicionamento são encontradas, inicialmente nas obras do próprio Marx, por exemplo:

Cabe à investigação apropriar-se da matéria em todos os seus pormenores, analisar as diversas formas do seu desenvolvimento e descobrir a sua relação íntima. É somente depois de concluída esta tarefa que o movimento real pode ser exposto no seu conjunto. Se eu conseguir chegar a esse ponto, de tal modo que a vida da matéria se reflita na sua reprodução ideal, isso pode levar a acreditar numa construção a priori [...] o movimento do pensamento é apenas o reflexo do movimento real, transposto e traduzido no cérebro do homem (MARX, [1867], 1974, p. 9-10).

O método marxiano surge depois de quinze anos de investigação e suas bases estão descritas em poucas páginas na “Introdução” redigida em 1857, na obra de 1857-1858, Elementos fundamentais para a crítica da economia política – Rascunhos.

Marx constrói seu cabedal teórico a partir de três frentes: o idealismo clássico alemão, sobretudo na obra de Hegel, embora posteriormente irá contrapor-se à sua lógica; o socialismo utópico de Saint-Simon e a economia política inglesa.

A partir de Triviños (2011), existe o entendimento de que o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e “[...] não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado” (p. 51).

Diante desta afirmação, chega-se à concepção do materialismo histórico como ciência filosófica do próprio marxismo. Embora não haja unanimidade nos seguidores de Marx no que diz respeito às categorias e leis do materialismo histórico dialético, os continuadores da obra do alemão – os consistentes - são enfáticos ao defender que uma pesquisa assentada nesse método não pode prender-se em orientações panfletárias (FREITAG, 1993), já que é o próprio objeto a ser estudado que irá direcionar a dinâmica de escrita da síntese.

Não se refere a apropriações sem critérios da realidade, mas sim na observação de um rigor teórico que deve primar pela seriedade e originalidade da pesquisa, sabendo que o materialismo histórico dialético usado em trabalhos acadêmicos deve apresentar um dinamismo que salte aos olhos do leitor, e não uma mera descrição de um tratado ou um epítome teórico.

Para Netto (2011), pode-se retirar uma prévia reflexão metodológica do próprio Marx a respeito do conceito do seu método, pois

Marx não nos apresentou o que “pensava” sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica *reais* do capital; não lhe “atribuiu ou “imputou” uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a *sua* (própria, imanente) *lógica*. [...] o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (NETTO, 2011, p. 52-53).

Apresenta-se mais um possível conceito para o método dialético:

[...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 2010b, p. 79-86).

Existe um desdobramento das obras originais de Marx e Engels, a despeito dos trechos que trazem uma interpretação dos autores sobre seu percurso metodológico. No prefácio de

[1859] da obra “*Para a análise crítica da economia política*”, Marx legitima a importância do esforço de anos de seus trabalhos para que se chegue a determinadas conclusões:

Este esboço sobre o curso dos meus estudos na área da economia política serve apenas para demonstrar que as minhas opiniões, sejam elas julgadas como forem e por menos que coincidam com os preconceitos interesseiros das classes dominantes, são o resultado duma investigação conscienciosa e de muitos anos (1978, p. 2).

Mais pistas são encontradas em relação ao trajeto epistemológico e metodológico de Marx – agora em parceria com Engels, inclusive o alerta para a não tomada dogmática de suas teorias:

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua acção e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria acção. Estas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico.[...] A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos primeiro facto a constatar é, portanto, a organização física destes indivíduos e a relação que por isso existe com o resto da natureza. [...] Toda a historiografia tem de partir destas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela acção dos homens.[...] Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião — por tudo o que se quiser (MARX;ENGELS, 1982[1846] p. 3-4).

Em outro momento da obra “*A ideologia Alemã*”, Marx e Engels apresentam sua essência da concepção materialista da história, reforçando o argumento anterior de que o ser humano só pode ser compreendido nas intensas e constantes relações que mantém com a natureza e com o mundo material, em seus vários âmbitos, sobretudo sendo o ser social. É por meio dessa complexa análise que é possível conhecer a própria estrutura social e a existência do Estado, a saber:

A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são *realmente*, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade [...] Os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam [*die wirklichen, wirkenden Menschen*], tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até às suas formações mais avançadas (*ibidem*, p. 18-19).

Os filósofos delineiam, a partir destas premissas, de que maneira é possível abstrair as leis, categorias e a própria essência do fenômeno estudado, contudo eles alertam que,

[...] parte-se dos homens realmente activos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [*Reflexe*] e ecos ideológicos deste processo de vida. Também as fantasmagorias no cérebro dos homens são sublimados necessários do seu processo de vida material empiricamente constatável

e ligado a premissas materiais. A moral, a religião, a metafísica, e a restante ideologia, e as formas da consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de antinomia. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (*ibidem*, p. 19).

O trabalho de pesquisa à luz do materialismo histórico dialético impulsiona a produção de uma síntese do que Marx chamou de “concreto pensado”, resguardadas as advertências do próprio autor com relação à tentativa de compreender o fenômeno:

No “final” desse processo, ter-se-á, então, não mais um concreto figurado e abstrato (porque pouco se sabia dele), mas, sim, um “concreto” pensado e abstrato (mas agora abstrato enquanto pensamento, enquanto compreensão mental que se tem dele; não mais abstrato porque vazio, porque o que se sabia dele era muito superficial e genérico). Uma aproximação significativa da essência do fenômeno, do que ele é (não do que ele aparentava ser, no início). Um concreto pensado que é uma “unidade da diversidade”, “síntese de múltiplas determinações”; determinações que o estudioso identificou pelas várias perguntas feitas à realidade, sempre no sentido de ir além da compreensão interna da mesma, de procurar entender em que dimensões maiores (círculos concêntricos, totalidades relativas...) (MARX, 1989, p.229).

Netto (2011) esclarece que Marx não traz em seus escritos um conjunto de regras, porque

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação, [...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador (NETTO, 2011, p. 52).

Embora se saiba que o método de pesquisa não possa ser reduzido a um dogma, Netto (2011) recomenda ainda observar alguns pressupostos para os pesquisadores desejosos em dinamizar a construção de seus objetos de pesquisa sob a ótica do materialismo histórico dialético: é a dinâmica e estrutura do objeto que comanda os procedimentos do pesquisador. O conselho tem validade para que se possa:

Alcançar a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa [...] começa-se pelo real e pelo concreto (*ibidem*, p. 22-42).

Cury (1989) interpreta de forma singular as categorias de pesquisa a partir de Marx: contradição, mediação, totalidade, reprodução e hegemonia, além de promover o diálogo dessas com a educação.



Esse objeto de pesquisa buscou encontrar, após contato com o concreto, pontos contraditórios nas mediações com as referências teóricas pré-apresentadas e os que foram constituídos ao longo da caminhada acadêmica.

Entretanto, uma advertência do autor surge como uma fonte de reflexão para analisar o que o campo a ser pesquisado possa revelar, em suas dinâmicas e seus pontos contraditórios, já que se trata de pesquisa no âmbito de instituições pedagógicas. Segundo o teórico,

[...] são organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio das idéias pedagógicas. Nessa promoção, as idéias pedagógicas são chamadas a exercer sua função educativa. A serviço de uma hegemonia ajudam a dar suporte à interiorização normativa na classe subalterna da concepção dominante, pelos mecanismos de articulação/desarticulação (CURY, 1989, p. 94).

Até agora, foram expostas as grandes contribuições e possíveis colaborações conceituais do método de Marx, mas é importante neste momento promover o diálogo com outras correntes filosóficas e embora haja várias, o texto irá deter-se em analisar as implicações que a perspectiva pós-moderna provoca nas pesquisas em educação.

Considera-se pertinente elencar alguns argumentos necessários para justificar o uso da teoria social e do método de pesquisa em Marx na educação, especialmente pela entrada acelerada do pensamento pós-moderno, pós-estruturalista, pós-colonialista, e tantos *pós*<sup>16</sup> que trazem, sem dúvida, enormes avanços na produção do saber, mas que continuam a relativizar muitos temas caros para a concretude das relações sociais brasileiras. Quando o assunto é a relação econômica, social, cultural na e para a educação pública brasileira, essas concepções teóricas permanecem sem uma resposta concreta (SAVIANI, 2010; DUARTE, 2000) para os males que o sistema neoliberal capitalista continua a provocar nos países do globo.

### **Sobre a atualidade do método materialista histórico dialético**

Anderson (1992), ao analisar as diferentes correntes teóricas desde Hegel, que prenunciam o fim da história, defende ser possível afirmar que muitos sistemas econômicos e políticos tiveram o encerramento de um ciclo histórico, e embora as relações contemporâneas entre as nações não possam limitar-se a aceitar os desdobramentos do capitalismo como algo

---

<sup>16</sup> As principais características das teorias do campo educacional que baseiam seus escritos na pós-modernidade são: crença no fim da era moderna e do ideal de homem/sociedade iluminista; confiança no fim das metanarrativas. Moreira (2012, p. 10) acrescenta: “[...] descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; rejeição da ideia de utopia; preocupação com a linguagem e com a subjetividade; a visão de que todo discurso está saturado de poder e a celebração da diferença”.

natural, sem contradições, o fato é que a própria história é quem traz o arcabouço de correntes teóricas e categorias que ajudam a compreender esta situação.

Wood (1999) revela que parte do mundo acadêmico assentado nos ideais pós-modernos e até mesmo alguns teóricos de esquerda anunciam a morte da história ou o triunfo final do capitalismo. Na verdade, são o reflexo de uma sociedade que apresenta “[...] um forte ceticismo epistemológico e profundo derrotismo político” (p. 124). E mais:

[...] proclamam o “fim da história” ou o triunfo final do capitalismo, certos intelectuais de esquerda nos dizem que uma época terminou, que vivemos numa era “pós-moderna”: o “projeto do Iluminismo” está morto, todas as antigas vertentes e ideologias perderam sua relevância, os velhos princípios de racionalidade não valem mais, e assim por diante (*Ibidem*, p. 120).

No mesmo texto, Wood (*idem*) confirma a atualidade do uso do materialismo histórico dialético apontando que o próprio pós-modernismo tem fundações materiais possíveis de explicação objetiva:

Não há, com efeito, melhor confirmação do materialismo histórico que o vínculo entre cultura pós-moderna e um capitalismo global segmentado, consumista e móvel. Nem tampouco uma abordagem materialista significa que temos que desvalorizar ou denegrir as dimensões culturais da experiência humana. Uma compreensão materialista constitui, ao contrário, passo essencial para liberar a cultura dos grilhões da mercantilização (p. 125).

Para o campo do currículo, a hegemonia atual das visões pós-modernas e pós-estruturalistas que marcam as teorias pós-críticas tem resultado em poucas pesquisas que se preocupam com o desenvolvimento curricular na escola. Vale a pena pensar neste dilema a partir dos escritos de Young (2014c):

O que é triste na área do currículo é que, como a teoria do currículo perdeu contato com seu objeto, há pouca pesquisa, não sabemos quase nada sobre como o currículo está sendo implementado nas escolas. Como os teóricos do currículo estão lendo os filósofos e as teorias literárias, eles não tratam dessa questão (p. 1117).

Vale refletir em Moreira (2012a) as características e a relação do pensamento pós-moderno para o campo curricular que converge também para a proclamação da suposta morte da modernidade:

[...] Em primeiro lugar [...] a teorização pós-moderna coloca sob suspeita toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna, desafiando as crenças na razão, no progresso e na ciência. Em segundo lugar, na análise pós-moderna, a cultura de massa não é vista como instrumento de alienação, mas sim como constituindo aspecto presente em nossa cultura cotidiana e que precisa ser seriamente considerado. Em terceiro lugar, a teorização pós-moderna rejeita a visão de futuro que, no pensamento moderno, norteia a construção de uma escola e de um currículo capazes de revelar contradições e de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária [...] como no pensamento pós-moderno todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, não se coloca a questão da validade, o que

permite vinculá-lo a uma posição relativista mais “forte” que na abordagem crítica de currículo [...] o discurso pós-moderno rejeita a ideia de educação como conscientização, como substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica. Em último lugar, por desacreditar na existência de narrativas verdadeiras, a literatura pós-moderna valida provisoriamente todas as narrativas, o que implica a “celebração” da diferença, a equivalência das diferenças e das alteridades (p. 17).

Não se trata de convencer o/a leitor/a de que a teoria crítica de Marx ou do currículo é o único caminho. Busca-se manter o diálogo com outros acadêmicos que ora beberam da fonte do marxismo e que hoje respiram outros ares, como defendem também Ribeiro; Veloso; Zanardi: “[...] a teoria curricular crítica ainda tem muito a oferecer ao campo do currículo, sobretudo por se encontrar em diálogo com algumas contribuições pós-modernas e não estacionada em um cartesianismo estático como algumas vertentes pós-modernas insistem em rotular” (p. 257). Na verdade, é coletivamente que encontram-se saídas para pensar uma educação, a partir da escola, que seja centrada no sujeito, mas que não o desconsidere como pertencente a uma ordem social econômica mais ampla. Ambos os grupos em suas particularidades concordam com isso.

De forma didática, são esses os argumentos que justificam o uso teórico de Marx em detrimento de teorias que anunciem que sua perspectiva tenha findado:

- A negação da superação do modo de produção capitalista, do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo traz o conformismo social e a supervalorização da luta por grupos e pulveriza a própria luta de classes (MALANCHEN, 2015). Anular a racionalidade e a objetividade é acreditar que a realidade:

[...] é constituída de fragmentos, e as relações do ser humano com o mundo são fortuitas. Em termos sociopolíticos, isso resulta na impossibilidade de elaboração de projetos e estratégias de ação coletiva no enfrentamento da lógica do capital. Não há uma totalidade social capitalista a ser conhecida de maneira objetiva e transformada racionalmente (MALANCHEN, 2016, p. 82).

- “[...] os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos, superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado” (SAVIANI, 2010, p. 17).
- Nesse sentido, a contrariedade das questões sociais brasileiras deve ser pautada sob o enfoque histórico-materialista que a própria teoria de Marx traz. Segundo ela “[...] o capitalismo continua sendo a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual” (SAVIANI, 2010, p. 22).

- Se o pensamento de Marx estiver aberto à crítica “[...] abrindo mão de seu dogmatismo intrínseco [...] a teoria dialética da história tem condições morais e reais de funcionar como crítica permanente do modo de produção existente e temporariamente ‘vigente’. Como fundador de um método dialético de análise, Marx ainda tem futuro” (FREITAG, 1993, p. 49).
- González (2006) é enfática ao defender a contemporaneidade do pensamento marxiano. Segundo ela, o capitalismo

[...] não pode se dar ao luxo de tomar por findada a disputa com o marxismo. Sempre é preferível ocupar-se da iminente derrota do oponente que dar conta da própria podridão interna. Não se trata de proclamar o iminente colapso do capitalismo, mas sim de compreender que os tempos por vir são desgraçados. Independentemente das pessoas aceitarem ou rechaçarem as ideias de Marx – e, se assim se quiser, das leituras que ele inspirou – um conhecimento rigoroso de suas teorias é condição necessária, embora não suficiente, para quem deseja compreender os acontecimentos fundamentais do século XIX até nossos dias (p. 17).

- Marx e Engels, em sua própria época histórica, já alertavam para os perigos das apropriações a-históricas e descontextualizadas de suas reflexões, sendo que o recado foi direcionado para os seguidores e opositores e ainda em tempos contemporâneos encontramos muitos que “confirmam” a morte do marxismo, quer pela suposta derrota de suas ideias, quer pela impossibilidade de subserviência às doutrinas filosóficas da modernidade. Para eles, o marxismo, segundo Amadeo (2006), deve ser atual porque ainda vive a práxis que o criou e o sustenta, e poderá acabar, a não ser,

Quando existir, para todos, uma margem de liberdade real, além da produção de vida, o marxismo desaparecerá e seu lugar será ocupado por uma filosofia da liberdade. Mas estamos desprovidos de qualquer meio, de qualquer instrumento intelectual ou de qualquer experiência concreta que nos permitam conceber essa liberdade ou essa filosofia. Por essas razões, *o marxismo continua sendo a filosofia insuperável de nosso tempo, porque as circunstâncias que o engendraram não foram superadas* (grifos do autor, p. 93).

- Segundo Hobsbawm (1998), quanto ao futuro previsível, é preciso defender Marx e o marxismo dentro e fora da história contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estarão defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor.
- Boron (2006) apresenta um argumento justificável para o uso da epistemologia marxiana e marxista como lente teórica no entendimento das grandes questões da sociedade capitalista. Para ele, somente com o marxismo não se conseguirá

transformar a realidade disforme e desigual do Brasil, mas sem o marxismo tampouco esse quadro se modificará.

Lembre-se que Marx não trouxe um conceito para história porque seu objeto era outro. Na verdade, há em torno da história, segundo Chauí (2006), uma poderosa possibilidade de utilização ideológica para compreensão de qualquer objeto pesquisado.

A sugestão de Wood (2006) é valorosa e sustenta as leituras acerca da presença da História nos currículos da educação básica já que tanto Marx, quanto a teoria crítica de educação e currículo lutam pela emancipação do sujeito, resultando na democratização de todos os espaços, sobretudo o político. Novamente a caminhada pelo materialismo histórico dialético é confirmada:

[...] o capitalismo é – em sua análise final – incompatível com a democracia, se por “democracia” entendermos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo. Não existe um capitalismo governado pelo povo no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e no qual os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antiético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível (p. 382).

Na próxima seção, propõe-se um diálogo entre o objeto específico de pesquisa e a utilização do materialismo histórico dialético.

### 2.3. A RELAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA COM O MÉTODO DE MARX

A partir da análise da realidade concreta das instituições privadas de ensino superior do Distrito Federal pretendeu-se compreender a relação entre as três principais categorias de pesquisa: Pedagogia, currículo e ensino de História, mas em que espaço? Nas instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial dos futuros pedagogos –onde deveria ocorrer o desenvolvimento de conhecimentos emanados da ciência histórica – pois, segundo Marx (1982) [1859], é ela (a História) quem explica e consegue conectar o próprio conhecimento humano com vistas a sua própria transformação: da realidade vivida e da sabedoria acumulada pela humanidade, nota-se a importância singular da História enquanto ciência epistemológica.

Encontram-se na pedagogia histórico-crítica saídas para os impasses descritos na ideia anterior já que ela é parte integrante de uma teoria marxista e segundo Malanchen (2015, p.

66): “[...] se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para um currículo escolar”. A autora segue sua análise com a defesa pelo uso curricular da teoria de Saviani desenvolvida a partir de 1979, o que se aproxima das ideias desta proposta de tese, e ao final de seu texto ela advoga que é possível vislumbrar a materialidade de uma pedagogia revolucionária que ofereça conteúdos vivos, significativos e não fragmentados.

Conforme Saviani (2011), não basta selecionar trechos da obra de Marx e Engels que se referem à Educação para se constituir uma pedagogia marxiana, tampouco analisar as implicações educacionais dos fundadores do materialismo histórico, já que “[...] nem toda teoria marxiana da educação pode ser considerada pedagogia” (p. 22). O filósofo defende que uma pedagogia socialista baseada no “*socialismo científico*” de Marx e Engels só se constitui caso penetre no interior dos processos pedagógicos e tome a prática social como ponto de partida e de chegada, num movimento dinâmico, como acredita-se. Sua pedagogia histórico-crítica trilha este caminho quando tenciona problematizar os grandes dilemas educacionais, como também formular diretrizes que reorientem a prática educativa. Assim:

[...] a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que, fundando-se na perspectiva do “socialismo científico”, busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino e aprendizagem, como tudo o que essa ação implica e que deverá ser sistematizada na teoria pedagógica correspondente (*idem*).

Concorda-se e acrescenta-se: que os currículos em todos os níveis escolares possam oferecer de fato uma formação integral e integrada, e por que não a partir da disciplina História? A aposta que é lançada é de que seria este um passo ousado para o desmantelamento da sociedade tão desigual que ainda nos cerca, na melhor acepção do que defende Young (2007): uma prática curricular assentada em “*conhecimentos poderosos*” que por si só justificam a necessidade existencial da escola e sua utilidade em superar o que o autor denomina de “*conhecimento dos poderosos*”:

[...] é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. [...] O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento [...] É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (p. 1294-1296).

Definem-se como “*conhecimento poderoso*” (*idem*) para os currículos de Pedagogia no âmbito do ensino de História as seguintes assertivas: reconhecer o objeto de estudo da História e seus métodos de produção de conhecimento; desenvolver plenamente as categorias

centrais que sustentam a História como sujeito, fonte, fato, documento e tempo histórico; debate sobre as diferentes correntes historiográficas; estudar a historiografia brasileira e a história da disciplina História nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental; desenvolver práticas integradas que favoreçam a elaboração de uma concepção própria de História pelos estudantes de Pedagogia e realizar ações didáticas inerentes aos anos iniciais que garantam formação ampla e crítica dos estudantes. Sobre esse tema, Malanchen (2016) é enfática ao definir o espaço da escola e sua finalidade, partilhando as reflexões em que afirma que:

A finalidade da escola é assegurar aos seus alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos que são empregados pela ideologia dessa classe. Porém, quando forem de domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades (p. 181).

O currículo apontado por Young parte do conhecimento e não do aluno, porque concebe que o conhecimento do estudante situa-se em uma base social histórica que não é dada, mas dinâmica: “[...] as crianças precisam de conhecimento poderoso para compreender e interpretar o mundo. Sem eles, permanecem dependentes daqueles que os têm [...] é justo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento” (YOUNG, 2014a, p. 13, *tradução deste autor*). Young (2014c) destaca ainda que: “[...] um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência” (p. 1118). Defender essa posição diante do quadro atual de políticas curriculares supostamente progressistas é complexo, embora elas resultem em currículos que servem apenas para prestar contas em vez de ser um elemento norteador para professores. A respeito desse assunto, Young (2011) observa que :

Parece que as diretrizes presumem que a solução para a falta de motivação dos estudantes seja dar mais orientação curricular para os professores, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e da matéria e, consequentemente, seu profissionalismo (p. 613).

Ainda sobre a necessidade de um currículo baseado no “*conhecimento poderoso*”, Young (2011) justifica por que os documentos e as práticas curriculares não podem ser baseados apenas em conteúdos e habilidades, no cotidiano ou na cultura, que supostamente o aluno já possua:

[...] o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado [...] os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem [...] o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores (p. 614).

Como também ponderou Young (2007), é preciso lembrar que a contribuição de Marx não se restringe ao campo metodológico. Para Japiassu (1978), sua reflexão do papel desalienante da História enquanto ciência emancipadora – o que confirma, em parte, a tese ora proposta – precisa ser mais bem estudada e não pode conformar-se com um currículo centrado no cotidiano apenas:

O que ele não podia conceber era o divórcio entre a ciência e a vida social dos homens. [...] A alienação consiste justamente nessa separação entre vida e ciência, bem como no divórcio que opõe a natureza da história. Porque a história nada mais é que uma parta da natureza (p. 178).

Embora Marx não tenha sido um teórico educacional, seus escritos influenciaram profundamente outros intelectuais, como Gramsci, e mudaram os rumos de muitos países no século XIX, principalmente.

Moraes (2014), analisando o papel da consciência no método de pesquisa em Marx, revela a atuação de Gramsci na elaboração de tantas reflexões sobre o vigor que o marxismo teve e continua a ter sobre os trabalhadores em seus vínculos com a educação. Segundo a autora, é urgente que as massas se organizem numa contra-hegemonia que liberte suas consciências, criando uma nova cultura com novos valores, uma nova ordem social. É este o papel da escola unitária que o italiano defendia quando se referia à instrução que deveria unir trabalho manual e intelectual. Sobre isso, vale a pena resgatar o pensamento, na íntegra, de Gramsci (1982, p. 121-122-123):

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade



escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada [...] Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. [...] A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas [...] De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc.

Não restam dúvidas de que a centralidade do ensino de História na formação inicial de pedagogos é premissa basilar para o cumprimento de tal projeto. E antes que muitos teóricos acusem a proposta marxista de ser rígida, criadora de protótipos, ou ainda que tenha com uma tendência ser uma fórmula mágica, é preciso lembrar que tal concepção não conseguiu materializar-se em nenhuma sociedade, portanto, pensar nessa visão contra-hegemônica é ceder à tentação da utopia moderna, que na prática exportou para o mundo ocidental o modelo de escola “afrancesada” de caráter dualista e típico nos moldes da ordem capitalista burguesa sob o pretexto de oferecer uma instrução superficial e compensatória para a maior parte da população. Essa sim é uma realidade, não homogênea ou estática, mas com forte adesão por aqui e que pouco contribui para a emancipação dos sujeitos. Anseio que ainda é contemporâneo e alimenta muitos entusiastas de uma escola que seja, de fato, crítica.

A seguir apresenta-se o delineamento da metodologia que inclui as escolhas dos procedimentos que poderão elucidar as questões propostas.

#### 2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Para responder às questões de pesquisa e cumprir o objetivo geral e os específicos que surgiram no intuito de comprovar a tese a ser defendida, além do “estado do conhecimento” já realizado em seção anterior, foram adotadas as seguintes técnicas e instrumentos que compõem a metodologia de pesquisa:

a) *Pesquisa Bibliográfica*: visando alicerçar toda a pesquisa com o constante diálogo com os dados empíricos, desde a construção do “estado do conhecimento” até a apropriação dos textos (livros e artigos científicos) acadêmicos aqui elencados e de outros que forem surgindo ao longo do percurso, este procedimento consiste numa atividade metódica, cujo texto o qual se espera produzir deve estar assentado nas seguintes advertências:

O texto de revisão da literatura deve ser bem cuidado, apresentando-se como um texto argumentativo, ou seja, um texto no qual, seqüenciam-se assuntos (há um enredo), sustentam-se controvérsias (quando existem), intercalam-se posicionamentos (quando necessário), extraem-se conseqüências (conclusivas ou implicativas), levantam-se indícios, hipóteses, etc. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 53).

O intuito foi familiarizar-se com os eixos a serem pesquisados e garantir a delimitação progressiva do foco de estudo (LUDKE; ANDRE, 2011) de forma a atender de maneira coerente aos elementos que devem constituir-se para responderem a tese. Este momento é relevante pois garante uma apreensão e análise de dados mais concentrada e produtiva já que é assentada no que se tem avançado e no que é preciso progredir a despeito do objeto em pesquisa. Na verdade, a consulta à literatura especializada pretende atestar que o problema proposto é uma questão que ainda permanece sem resposta.

Deslandes (1994, p. 33) observa que para se chegar a uma pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla é preciso que haja um constante diálogo entre teoria e objeto investigado: “[...] articulação criativa, na aplicação de conceitos; [...] além da humildade do pesquisador em reconhecer que todo conhecimento científico tem caráter aproximado, provisório, é vinculado à vida real e condicionado historicamente”.

Pretendeu-se captar os múltiplos olhares sobre a organização curricular em torno do ensino de História no percurso de formação de pedagogos em Faculdades privadas do Distrito Federal.

Saviani (2015a) salienta o fato de que a esfera pública e privada são categorias correlatas e indissociáveis entre si, mas “[...] não é verdade que a rede particular seja qualitativamente melhor que a rede pública. Ao contrário: a má qualidade das escolas superiores privadas de formação de professores é um dos fatores determinantes da baixa qualidade da rede pública de educação básica” (p. 151).

Justifica-se a escolha porque nos últimos anos, estudos têm demonstrado que em todo o país a grande maioria dos docentes que povoam a rede pública de ensino nos anos iniciais são egressos de instituições privadas de educação superior, por isso o interesse nesses

estabelecimentos. Respalda-se em Gatti (2009) para reforçar o argumento com relação à escolha de investigação do lócus de formação inicial desses profissionais,

**Foi a esfera privada a principal responsável pelo crescimento dos cursos de Licenciatura I no período, tendo aumentado também o número de cursos de Licenciatura II**<sup>17</sup>. [...] Em 2006, a proporção de matrículas dos estudantes que frequentavam instituições privadas (57,5%) era maior que a do crescimento dos cursos (54,2%). Entre os fatores que podem contribuir para explicar a maior procura dos estudantes pelos cursos privados estão: o número de vagas oferecido pelas IES; os vestibulares mais concorridos nas instituições públicas, sobretudo nas de maior prestígio; e o período de funcionamento dos cursos [...] nas regiões mais prósperas há claro predomínio da iniciativa privada, tendência que também começa a se evidenciar no emergente Centro-Oeste: os cursos privados quase igualam a oferta pública (49,3% e 50,7% respectivamente), mas as matrículas nas instituições privadas respondem por 54,6% do alunado (p. 61- 62-65 – grifos deste pesquisador).

O olhar investigativo se ampliará quando houver o cruzamento entre as referências lidas do campo com a realidade documental dessas instituições de educação superior logo mais à frente.

b) *Análise documental*: estudo sistemático dos documentos que sustentam a problemática central com recorte específico para as instituições de ensino superior investigadas (Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura] e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015). O diálogo entre dados e teorias se deu ao longo da tese para assegurar o movimento do materialismo histórico e dialético. Assim, não há um capítulo ou uma seção específica que discuta as informações primárias; elas vão surgindo na medida em que se busca compreender as múltiplas determinações deste objeto de pesquisa.

Em termos gerais, a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. O método mais conhecido da análise documental é o método histórico, que consiste em estudar os documentos visando investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico (RICHARDSON, 1999).

Como já anunciado, na tese opta-se pela análise documental com relação às leis de abrangência nacional que têm ligação com o objeto de estudo. Já para os PPC'S e ementas,

---

<sup>17</sup> Na publicação, Gatti (2009) explica o significado dos termos Licenciatura I e Licenciatura II, a primeira se refere aos cursos de caráter pedagógico, como cursos de Pedagogia, normal superior e outros e a segunda as áreas específicas da docência.

que representam o centro gravitacional empírico da pesquisa, a escolha se dá pela “*análise de conteúdo*”.

Talvez seja preciso explicitar a diferença entre as duas técnicas de pesquisa, mesmo com um próximo item detalhando a “*análise de conteúdo*”. A partir de Richardson (1999, p. 230), é possível inventariar as seguintes características que auxiliam na identificação e diferenciação desses dois processos investigativos:

- a análise documental trabalha sobre documentos. A análise de conteúdo, sobre as mensagens, inclusive dos documentos; - a análise documental é essencialmente temática; esta é apenas uma das técnicas utilizadas pela análise de conteúdo; - o objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenômenos sociais; a análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem.

Observou-se no trabalho de análise dos documentos como fontes de pesquisa as advertências de Barros (2005): crítica da natureza e do contexto histórico da fonte documental, problematização dos atores sociais que participaram da escrita e mesmo dos que foram silenciados na aprovação do documento e processos de recontextualização do documento com o período histórico atual. Estas ações devem ser ligadas à teoria revolucionária de Marx que traz consigo o materialismo histórico dialético que, ao ser utilizado numa pesquisa dessa natureza, de base documental, deve, mais do que nunca, buscar capturar a essência do objeto para além da aparência de modo a não perder de vista que os significados atribuídos por qualquer pesquisador ao dado por ele analisado é permeado por contradições que são fruto da prática social sob a qual a matéria estudada se faz presente, como pondera Martins (2006):

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (p. 10)

É pertinente também a conceituação de análise documental que Ludke e Andre (2011) apresentam e com a qual esta tese orienta-se:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam, afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

O caráter de pesquisa documental não exclui a necessidade de orientação teórica e metodológica com relação à compilação dos dados captados da realidade. Por isso, esta tese centrará seu percurso de inferência empírica tendo como sustentação a proposta que cerca o conjunto de técnicas denominado “*análise de conteúdo*” (BARDIN, 1977; MINAYO, 1994; RICHARDSON, 1999 e FRANCO, 2008).

c) *Análise de conteúdo no enfoque da “técnica da triangulação”*:

Com vistas a exaurir as possibilidades interpretativas do objeto aqui delineado – que passa pela compreensão dos Projetos Pedagógicos de Curso, Currículos e das ementas dos Planos de Ensino na área de História e ensino de História – e ao mesmo tempo fugir de qualquer pretensão de aprisionamento do método dialético de Marx, buscou-se orientar o processo de produção desta síntese, ressaltando que

[...] o método é dependente, dentre outros fatores, de um conhecimento sólido e da experiência por parte do pesquisador [...] a perspectiva materialista histórico-dialética revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que ele propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre o sujeito e o objeto, bem como a luta dos contrários como fonte do conhecimento (SOUSA, 2014, p. 2).

A dinâmica do método dialético em Marx só se concretiza “[...] por meio de sucessivos momentos de abstração (elaborações teóricas)” (*idem*) e por meio das constantes retomadas de um mesmo problema/objeto ou realidade investigada, a transformação do que se pesquisa está nas constantes tentativas de elaborar objetivamente o que for possível para cada realidade estudada, porque “[...] a teoria marxiana supõe um exercício teórico fundamental: a revisão. Uma teoria que não se revisa acaba por tornar-se uma doutrina” (HÚNGARO, 2014, p. 76).

Mais uma vez, reitera-se que o centro desta tese, no que se refere à abstração, reflexão e interpretação dos dados, está na análise documental. Por isso, toma-se a “*análise de conteúdo*” como conjunto de técnicas<sup>18</sup> auxiliares ao materialismo histórico dialético a partir de quatro autores: Bardin (1977), Minayo (1994), Richardson (1999) e Franco (2008).

Antes de prosseguir com a descrição sobre como foi pensado o procedimento, são pertinentes os conselhos de Ludke e Andre (2011) para qualquer pesquisa que optar por esta técnica que tem como embrião a “[...] análise documental de fazer inferências sobre o valor, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (p. 40). E ainda a ressalva de Triviños (2011) de que “[...] é impossível conceber a existência isolada

<sup>18</sup> Sobre a definição, encontram-se diversas na literatura: “método de investigação” (LUDKE; ANDRE, 2011); “técnica de investigação” (GIL, 2009) e “método de pesquisa” (TRIVIÑOS, 2011).

de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (p. 138).

Triviños (2011) explicita a “*técnica da triangulação*” na coleta de dados como uma importante aliada em pesquisas como estas, que adotam o materialismo histórico dialético. Para ele, a técnica baseia-se em três pilares que buscam não perder o foco em estudo, são eles: descrição, explicação e compreensão.

Assim, não só a “*análise de conteúdo*” mas toda a reflexão aqui impressa, que une teorias e dados compilados, buscou trilhar o seguinte caminho, não estático, nem isolado, mas que mantém constantes inferências a cada vez que os vértices desta figura geométrica se formam:

**Quadro 1** – Etapas da “*técnica da triangulação*”

<i>Etapa</i>	<i>Descrição</i>
Descrição	Percurso onde se captam as principais imagens históricas e epistemológicas do curso de Pedagogia e dos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) sobre o ensino de História nesta etapa.
Explicação	Ocorre quando estuda-se os documentos e cruza-os com as teorias delineadas ao longo da tese e com imbricações nos três eixos que a sustentam: natureza da Pedagogia e do curso de Pedagogia, o currículo integrado e interdisciplinar na formação docente inicial ofertada no curso de Pedagogia e o ensino de História, a partir da pedagogia histórico-crítica nesta mesma etapa da educação.
Compreensão	Busca respostas teóricas e práticas para o problema central, a partir das etapas anteriores e com um olhar propositivo sobre como deve ser o currículo de um curso de pedagogia que não despreza nenhuma área do conhecimento, sobretudo a história.

Fonte: elaboração do próprio autor.

Retomando e justificando o uso do método da “*análise de conteúdo*”, acredita-se nas vantagens que esta abordagem possibilita: o conhecimento do passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural, a obtenção de dados com menor custo e sem o constrangimento dos sujeitos (TRIVIÑOS, 2011).

Triviños (*idem*) lembra que por certa influência positivista, Bardin (1977) enfoca o tratamento quantitativo dos dados no procedimento de análise dos conteúdos, mas pelas inferências e relações com teorias e correntes que cercam os objetos investigados nas ciências humanas e sociais, é possível construir análises qualitativas usando a técnica.

Franco (2008) sublinha que a análise de conteúdo tenha começado há muitos séculos anteriores, quando os religiosos nos mosteiros das idades média e moderna buscavam atribuir significados a despeito das Escrituras Sagradas. Na idade contemporânea, os campos de aplicação da psicologia e da linguística passam a utilizar amplamente o recurso metodológico

em suas pesquisas. Hoje, é possível perceber a entrada da técnica em praticamente todas as áreas do conhecimento investigativo humano.

Nos anos 1950, nos Estados Unidos da América, a técnica assume caráter de quantificação e recebe duras críticas. Contudo, a partir dos anos 1960, algumas correntes metodológicas francesas passam a indicar a necessidade de reunir os dois olhares: *quanti* e *quali* para produzir sínteses mais rigorosas, especialmente quando o campo investigado é o das ciências humanas e sociais, como é o caso da educação.

Ainda assim, Richardson (1999) apresenta os erros mais comuns cometidos em pesquisas que se sustentam pela “*análise de conteúdo*”, os quais se buscam distanciarem-se destes lapsos: “1. Escolha de conteúdos fáceis de analisar, todavia inadequados aos objetivos de pesquisa 2. Não se estabelece a confiabilidade das técnicas utilizadas 3. Categorias pouco claras” (p. 324).

Como se anunciou anteriormente, abaixo estão as quatro correntes teóricas e suas respectivas definições conceituais que dialogam com os procedimentos analíticos usados nesta tese. Então, sobre “*análise de conteúdo*” é possível demarcar que:

I – É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 21).

II – Atualmente podemos destacar duas *funções na aplicação da técnica*. Uma se refere à *verificação de hipóteses e/ou questões* [...] A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (MINAYO, 1994, p. 74 – grifos da autora).

III – Em suma, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos. Suas características principais, sendo mais uma técnica de pesquisa são: objetividade, sistematização e inferência (RICHARDSON, 1999, p. 223).

IV – Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2008, p. 16-17).

Vê-se que é um desafio de criatividade, de composição de reflexões e criticidade, analisar documentalmente os PPC’S nesta tese, uma vez que os mesmos, mergulhados num contexto próprio (local e nacional), estão imbricados de ideologias e compreensões diversas, alinhadas ou contraditórias acerca do que significam Pedagogia, currículo e ensino de História. Para tanto, não se abre mão nesta tese da categoria central do materialismo histórico

e dialético que é a contradição, tomando-a como bússola para garantir a confirmação ou negação de pressupostos estabelecidos, além de promover um relatório (concreto pensado) que seja claro, objetivo e sistematizado.

Bardin (1977) elenca três fases pelas quais a utilização da técnica da “*análise de conteúdo*” passa: a) *pré-análise*, b) *exploração de material* e c) *tratamento dos dados com inferência e interpretação*, além de etapas permeadas pelas “*unidades de registro e de contexto*”. Como essa não é uma pesquisa estritamente sobre esta temática metodológica, embora se faça uso dela, optou-se por delinear e explicitar ao mesmo tempo os níveis de tratamento dos dados. Para mais detalhes conceituais da técnica, além dos autores já citados, vale a pena observar as contribuições de Charaudeau; Maingueneau (2004) e Minayo (2007).

Assim, baseado novamente em Bardin (1977), Triviños (2011) e Souza Júnior; Melo; Santiago (2010), encontra-se abaixo o quadro que organiza e alinha o procedimento com as especificidades do objeto da tese.

**Quadro 2** – Roteiro orientador para “*análise de conteúdo*”.

<i>Fases</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Ações de Pesquisa</i>
1ª – pré-análise	- Exame dos documentos: PPC’S, fluxograma curricular e ementas.	-Executar a “ <i>Leitura flutuante</i> ” (contato inicial com os textos e discursos impressos). Para a validação do <i>corpus documental</i> (BARDIN, 1977) são observados os seguintes itens: 1. Exaustividade 2. Representatividade 3. Homogeneidade 4. Pertinência
2ª – exploração do material	- Exploração do material e elaboração dos indicadores: I – Concepções de Pedagogia, pedagogo e do próprio curso. II – Concepção de currículo, integração e interdisciplinaridade. III – Concepção de ensino de História.	- Construção de inventários e recortes dos trechos mais significativos dos documentos. - Congregação dos dados em categorias (prévias e posteriores) à análise: categorização, codificação e classificação do material (TRIVIÑOS, 2011).
3ª – tratamento dos dados, influências e interpretações	- Teorização dos dados e construção de quadros de resultados.	- Escrita da síntese (concreto pensado), a partir do entrecruzamento qualitativo de teorias e dados empíricos: “Devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto” (MINAYO, 1994, p. 78).

Fonte: elaboração do próprio autor.

Entre a segunda e a terceira fase está a composição das “*unidades de registro*”, que são o resultado da fragmentação intencional das mensagens analisadas. Nesta tese se utilizará



tanto a quantificação de palavras e termos (ocorrências), bem como a relação destas incorrências com a repetição de frases e conceitos a despeito das três categorias/indicadores que norteiam o estudo: Pedagogia, currículo e ensino de História.

Cabe ressaltar que, durante o texto, a criação de categorias – chamada de *categorização*, que, segundo Bardin (1977) tem os seguintes critérios: *semânticos*, *sintáticos*, *léxicos* e *expressivos* – baseou-se pelo indicativo *semântico* e *expressivo* impresso, o que significa a aglutinação dos termos frequentes unidos às teorias pinçadas para elaboração de novas categorias e a gênese de outras, unidas por conceitos prévios da literatura e confirmadas pelos dados documentais. Procurou-se, neste processo de concepção, primar pelas seguintes características, com vistas a tornar a análise rigorosa e segura: exaustividade, exclusividade, concretitude, homogeneidade, objetividade e fidelidade (RICHARDSON, 1999).

Destarte, a proposta de “*análise de conteúdo*” dessa pesquisa tem caráter temático, conceitual e ideológico com tratamento “*primário quantitativo de frequência*” e *qualitativo* (BARDIN, 1977), além de sua relação com as concepções teóricas centrais delineadas. A ideia é enriquecer o procedimento. Como um de seus elementos centrais é a análise de valores (ideológicos, principalmente), será dada ênfase à intensidade em que o conceito/temática for apresentado nos documentos primários.

d) *Entrevista em profundidade*: ao longo do processo de pesquisa, que é dinâmico, foi realizada uma entrevista<sup>19</sup> em profundidade (BAUER; GASKELL, 2002) com uma das coordenadoras das instituições investigadas, que insistiu na conversa por apresentar um interesse pessoal e acadêmico na temática desta tese. Só após a ação metodológica, ela forneceu o PPC do curso. Os detalhes desta entrevista estarão presentes na seção 3.5 que analisa as próprias instituições.

Para uma melhor compreensão da relação entre questões norteadoras, objetivos específicos e procedimentos metodológicos, apresenta-se um quadro-resumo onde esses assuntos estão devidamente organizados:

**Quadro 3** – Relação entre questões específicas, objetivos e ações metodológicas (continua).

<i>Questões norteadoras</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Ações metodológicas</i>
- Os trabalhos acadêmicos de repercussão nacional se preocupam com esse objeto de estudo?	- Compreender o objeto de pesquisa por meio da organização de um “estado do conhecimento”.	- Estudo de teses e dissertações publicadas desde 1997, dos textos divulgados nos eventos científicos nacionais da Anped, Endipe e dos artigos científicos de grande impacto acadêmico,

<sup>19</sup> O roteiro está no apêndice “C” ao final da tese, assim como o “termo de consentimento livre e esclarecido” - (TCLE).

		cadastrados na Rede SciELO.
<p>- Os documentos curriculares das instituições investigadas contemplam o ensino de História visando a atuação futura dos pedagogos? Se o fazem, de que forma isso ocorre?</p> <p>- Como estão estruturados os planos de ensino das disciplinas que se propõem a tratar do tema?</p>	<p>- Examinar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de instituições privadas no Distrito Federal, sobretudo nos aspectos que envolvem ou não metodologia/didática/fundamentos para o ensino de História.</p>	<p>- Estudo dos PPC'S por meio da "análise documental" sustentada pela "análise de conteúdo" das instituições e cursos de Pedagogia investigados, além dos planos de ensino das disciplinas que envolveram o campo do currículo e o ensino de História.</p> <p>- Análise de documentos curriculares institucionais, voltadas ou não para a integração de áreas e/ou componentes curriculares nos cursos de Pedagogia de instituições privadas do Distrito Federal.</p> <p>- Entrevista em profundidade com uma das coordenadoras dos cursos investigados.</p>
<p>- Há a presença de atividades integradoras e/ou interdisciplinares nos documentos dessas instituições?</p>	<p>- Identificar possíveis atividades curriculares ou não, voltadas para a integração de áreas e/ou componentes curriculares nos cursos de Pedagogia de instituições privadas do Distrito Federal.</p>	<p>- Análise documental das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura pela Resolução CNE/CP 1/2006 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, Resolução CNE/CP n. 02/2015.</p> <p>-Análise dos documentos das instituições (PPC'S e planos de ensino).</p>
<p>- Existe relação entre teorias curriculares e as propostas de formação nesses documentos oficiais locais?</p>	<p>- Compreender a relação entre epistemologia/teoria curricular com a formação e atuação propostas para os futuros docentes nos anos iniciais a partir dos documentos curriculares oficiais (DCN'S, PPC e as ementas das disciplinas que tratam do ensino de História) no âmbito das instituições a serem pesquisadas.</p>	

Fonte: elaboração do próprio autor.

O referencial teórico aqui proposto concebe teoria como sendo a maneira de compreender o mundo a partir de conceitos e categoriais por meio de um método e metodologia de pesquisa coerentes com o problema a ser investigado, e por consequência, a teoria vai sendo construída e reconstruída ao longo da pesquisa (ANDRÉ, 2010).

No campo da educação, Triviños (2011, p. 105) orienta sobre a responsabilidade dos pesquisadores, cuja função reside em,

[...] construir o próprio conhecimento, à luz dos traços da realidade que observam, usando teorias alienígenas, em parte ou totalmente, se forem passíveis de adaptação ao meio. Caso contrário, cabe ao pesquisador elaborar uma soma de conceitos para explicar, compreender e dar significado aos fenômenos que estuda.

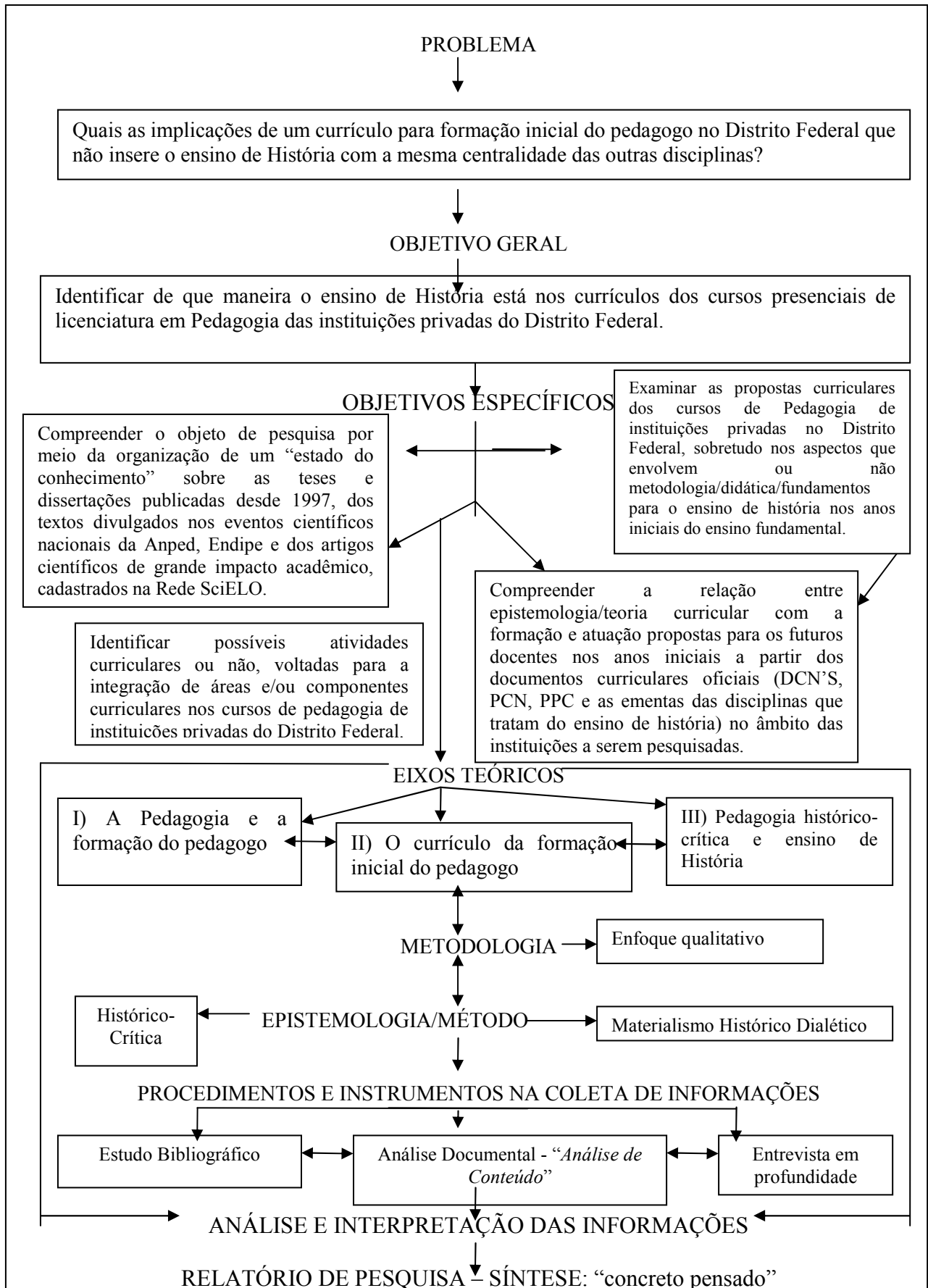
Defende-se o uso da teoria crítica da educação e do currículo numa visão marxista que busca a transformação do problema a ser investigado, à vista disso, entende-se por teoria como sendo um “[...] conjunto de proposições logicamente inter-relacionadas e as implicações que delas derivam, usado para explicar algum fenômeno. Implícito em qualquer teoria há um conjunto de suposições e métodos [...] uma PERSPECTIVA TEÓRICA” (JOHNSON, 1997, p. 231– destaque do autor).

A seguir, os três capítulos que dão sustentação teórica e que lançam luz à interpretação dos dados empíricos, frutos das análises metodológicas propostas. A discussão do problema apresentado se estrutura a partir dos seguintes eixos de referência: A Pedagogia e a formação do pedagogo. O campo do currículo e a formação inicial do pedagogo. Pedagogia histórico-crítica e ensino de História.

Antes, visando o entendimento do processo das etapas dessa pesquisa, construiu-se outro quadro que apresenta e estabelece as conexões desde o problema de pesquisa até a escrita deste relatório de pesquisa, ou seja, a síntese.

O método de pesquisa de Marx foge a quaisquer determinismos porque compreende que a dinâmica do objeto pesquisado é quem vai direcionar as ações de investigação. Entretanto, o próprio filósofo pondera que tudo o que é matéria produzida pelo ser humano pode se transformar em objeto de conhecimento, e que não deve haver área restrita no mundo acadêmico. Dessa maneira compreende-se a importância de esclarecer cada etapa do percurso investigativo, e a propósito, essa ação descritiva contribui para superar os dilemas e contradições que serão discutidos ao longo de toda a tese que busca ser, na verdade, a própria síntese superadora.

**Quadro 4** – Dinâmica geral da pesquisa.



Fonte: elaboração do próprio autor.

### 3 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

*“A pedagogia, para poder dar conta de seu papel social, deverá definir-se e exercer-se como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade”.*

(FRANCO, 2003, p. 72).

Cada momento histórico produz, a partir de suas singularidades, conhecimentos que podem favorecer determinados grupos sociais. Sendo assim, os pensadores que protagonizam a elaboração dessas teorias são homens e mulheres, sujeitos históricos, resultantes dessas múltiplas faces que fornecem reflexões muitas vezes apropriadas de forma fragmentada ou desmantelada de sua origem. Cada período histórico é o resultado das continuidades, rupturas e contradições que podem ser compreendidas por meio do campo educacional, sobretudo porque, como se viu na citação acima: “Existe pedagogia, em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (GIROUX; McLAREN, 1995, p. 144).

Por essa razão, é fundamental o entendimento de que as pessoas vivem socialmente e que as reflexões e ações em torno do objeto educacional visam mapear e por vezes alterar essas relações sociais de poder. A noção de pensamento pedagógico é central para a compreensão de que projeto educacional, de ser humano e de sociedade se constitui em demarcado período da história. Encontram-se em Silva (2015c) respostas epistêmicas que servirão de amálgama para essa pesquisa:

O pensamento pedagógico se constitui e é constituído numa relação dialética e muitas vezes conflituosa em que se busca refletir sobre o projeto de humanidade e, conseqüentemente de homem e sociedade que se quer formar. É, portanto um conjunto tributário de ideias políticas, pedagógicas, sociais, teológicas e/ou filosóficas, carregados de autonomia, contradições e especificidades que projetam a formação do homem e da sociedade (p. 27-28).

A existência de diversas elaborações teóricas que influenciam o ato educativo do campo pedagógico prova o caráter científico da própria pedagogia, uma vez que:

[...] pensamento pedagógico e saberes pedagógicos são indissociáveis: a prática deverá fecundar as teorias e estas iluminarem as práticas, buscando uma nova lógica que permita ao cientista adentrar as portas da prática e aos práticos participar dos processos de pesquisa e construção de conhecimento (FRANCO, 2003, p. 77).

Resguardam-se dois pressupostos: o primeiro é de que a formação docente é fundamental para garantir uma educação emancipatória (GRAMSCI, 1978) e portanto o estudo dos clássicos teóricos que formam o pensamento pedagógico; em seguida, argumenta-se que a busca por um ensino crítico em uma escola pública de qualidade (SAVIANI, 2012) no Brasil a partir do Distrito Federal com a possibilidade de materializar um “*conhecimento poderoso*” (YOUNG, 2007) se efetivará somente se o currículo dos cursos de Pedagogia contemplar o ensino de História com a mesma densidade que modela e corporifica as práticas pedagógicas das outras disciplinas. E isto significa uma continuidade da prática pedagógica destes professores com vistas a potencializar o perfil de saída dos estudantes garantindo a base de pensamento histórico-crítico (SAVIANI, 2012b) necessário para formação dos quadros competentes e intelectuais futuros para o país.

O objeto dessa pesquisa repousa no campo da Educação, mas ao mesmo tempo está intrinsecamente ligado à ciência histórica de forma que não se podem compreender as várias faces deste, sem entender as suas múltiplas e possíveis determinações, na melhor acepção de Marx (1974).

Esse capítulo traz as seguintes seções: a primeira trata de um breve panorama sobre os fatos históricos que marcaram o desenvolvimento do pensamento pedagógico ocidental europeu para chegar-se a uma possível constituição de pedagogia brasileira; a segunda abordará os principais conceitos que contribuem para esta análise: História, ideias pedagógicas e Pedagogia, teoria e método; a terceira trará um panorama histórico das origens do curso de Pedagogia no Brasil; a quarta discutirá sobre a natureza epistemológica do curso de Pedagogia; e a última problematizará aspectos históricos, políticos e pedagógicos sobre os cursos de licenciatura em Pedagogia no Distrito Federal tendo como fundamento a relação entre teoria e os dados captados e interpretados da realidade.

### 3.1 PENSAMENTO PEDAGÓGICO NA IDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA: ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA BRASILEIRA<sup>20</sup>

Os séculos XV e XVI marcaram uma ruptura, mas ao mesmo tempo resquícios de uma continuidade do pensamento pedagógico medieval. Nesse período histórico, a Europa passava

---

<sup>20</sup> Usar-se-á ao longo do texto a divisão clássica do *quadripartite francês*: História Antiga, Moderna, Medieval e Contemporânea, mas compreende-se que a própria historiografia já apresentou outras formas de conceber as continuidades e rupturas que a ciência histórica proporciona em seus processos de construção de entendimentos acerca das relações espaço, tempo, sujeito e fontes do ser humano, porém os autores que sustentam esta tese, sobretudo os da Educação, permanecem utilizando essa classificação, e por isso respeita-se a escolha.

pela efervescência dos embates religiosos, políticos, econômicos, sociais e educacionais provocados pelo fim do período medieval e início – do que se convencionou chamar na escola clássica historiográfica francesa – da Idade Moderna, marcada pela Reforma Protestante, o término do sistema feudal e o início do processo de urbanização das principais cidades europeias (CAMBI, 1999).

A história da Educação enriquecida pelas revoluções da ciência histórica agregou ao percurso da Pedagogia novos olhares sobre o entendimento dos fatos fundamentais do século XVI. Talvez o principal deles seja a permanência do humanismo enquanto corrente filosófica doutrinária que serviu aos interesses dos principais sujeitos históricos em direcionar as reflexões pedagógicas da época: os protestantes e os contrarreformadores católicos, cujo destaque deu-se pelo legado dos jesuítas e sua proposta curricular consistente, o *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2007a).

Embora o pensamento renascentista moderno tenha avançado na política, na economia e nas artes, o mesmo não ocorreu no pensamento pedagógico, tendo em vista que os colégios ou mesmo a *escola erudita secundária*, seja de inspiração protestante ou de caráter contrarreformista católico, permaneceram com a missão de formar a índole do crente, concebendo a instrução como prática da salvação.

Os colégios representam parte da materialização desse projeto, tendo em vista que revelavam a possibilidade da nova classe social burguesa garantir formação adequada a sua prole, como também serviram aos interesses da aristocracia apoiada pelos reis e príncipes do Antigo Regime, ou ainda a consolidação da propagação da fé protestante. Lutero defendia uma pedagogia cristã para todos e todas, já que a salvação seria de graça, não por meio de obras, mas pela fé e livre leitura das escrituras sagradas.

Não obstante foi a contribuição de Comênio (1996) em sua obra singular: a “*Didactica Magna: o tratado pedagógico*” que marcou a gênese da escola moderna delineando a constituição do que são em parte os colégios atuais. O slogan era: “Ensinar tudo e a todos” e o holandês contribuiu sumariamente para a organização do trabalho pedagógico trazendo orientações gerais para que a arte de ensinar garantisse certa homogeneidade em todo o mundo. Percebe-se seu legado até os dias de hoje nas instituições educativas principalmente em aspectos do cotidiano escolar como: ordenação de programas, classes seriadas, uso de livros didáticos, gradação disciplinar etc, o que faz com que questione-se a necessidade de ruptura ou ressignificação dos processos pedagógico-didáticos atuais, posto que o didata escreveu para uma sociedade específica, num determinado período e contexto histórico-social.

Ainda que muitos constatem que a produção da escola pública contemporânea tenha provocado, entre tantas coisas, a perda da infância, ela trouxe também a precarização do trabalho docente, pois simplificou, objetivou, controlou e especializou esta atividade laboral (APPLE, 1995a; NOVOA, 1999).

Dal Rosso (2008, p.23) apresenta o conceito relevante de “*intensificação do trabalho*” que traduz parte do que significa ser professor atualmente, somado à concepção de precarização: “[...] Os processos de qualquer natureza que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho”.

O resultado foi o surgimento de professores que, utilizando livros didáticos simplificados, puderam dar aulas a uma maior quantidade de alunos e em menor tempo que os clássicos preceptores da Antiguidade e da Idade Média. Ao mesmo tempo em que a noção de classes, seriação, material didático e até currículo surgiam, irrompiam, de modo igual, as necessidades mercadológicas de formar mão de obra para o período histórico posterior: a Idade Contemporânea, marcada pela Revolução Industrial.

Se mesmo no alvorecer do século XX muitos defendiam a escola como extensão da fé, para outros ela, enquanto instituição laica e independente, estava consolidada, e restava a busca pelo seu novo desafio, dado que não havia mais ‘fantasmas’ das reflexões medievais, a saber: trazer aos homens a esperança de um futuro ideologizado pela igualdade econômica e social.

O pensamento pedagógico moderno ganhou vários desdobramentos, embora a maioria das propostas, tenha sido concebida a partir da retomada das ideais clássicas da antiguidade, o que resultou na configuração do humanismo ou neo-humanismo que tratou de posicionar o homem como centro das reflexões do período. Percebem-se continuidades da mentalidade medieval baseada na fé, mas também rupturas importantes com a proposição de repensar uma perspectiva de Educação/Pedagogia que contribua para o bem estar do ser humano aqui na Terra.

A partir de um pensamento autônomo, embora influenciado e produzido no contexto do século XVIII no qual viveu, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) conseguiu elaborar uma pedagogia idealista com críticas fundantes aos empiricistas de seu tempo e simultaneamente discordar dos racionalistas. No pensamento de Aranha (2006, p. 180), em Kant o “[...] conhecimento humano é a síntese dos conteúdos particulares dados pela experiência e da estrutura universal da razão (a mesma para todos os indivíduos)”.



As categorias centrais na obra do pensador foram: *consciência moral, razão, vontade, disciplina e visão moral*. A partir delas, desenvolveu sua própria classificação de Escola: experimental e normal e de Educação: privada e pública. Todas devem cumprir uma missão para com os envolvidos nos processos educativos: imprimir os valores morais sobre os intelectuais nos jovens para fazer cumprir o projeto de ser humano ideal pensado pelo filósofo.

A França do século XVIII trazia um exemplo de como as ideias pedagógicas podem revelar qual projeto de sociedade se pretende constituir. A Educação antes da Revolução Francesa era responsabilidade dos párocos que tinham suas bases na fé. Após o levante, a ideia de educação pública como meio para resolver a suposta desordem e garantir desde a infância a paz social teve outro significado quando destinada às classes trabalhadoras, uma vez que os burgueses da época, para se manter no poder, passam de uma postura revolucionária para uma conservadora.

O que se percebe é que já nesse período histórico a educação reproduzia a divisão de classes: ao mesmo tempo em que prega-se a liberdade e a autonomia para o estudante, este é obrigado a adaptar-se à lógica de produção do capital, muitas ideias pedagógicas foram criadas para atender a essas demandas:

Enfim, vê-se que o irracionalismo, o individualismo e a alienação propagados pelos princípios educacionais de Pestalozzi e Froebel acabaram por se adequar de maneira perfeita à justificação das diferenças sociais cada vez mais gritantes de sua época, auxiliando no movimento de evangelização e contenção das massas, camuflando perfeitamente a grande contradição da sociedade burguesa e capitalista de sua época (ARCE, 2002, p. 211).

A publicação ora analisada resulta de uma tese de doutorado e aponta a existência de uma pedagogia acrítica e antiescolar baseada no desenvolvimento natural da criança, cuja gênese está nos pressupostos dos autores acima citados. Tanto Pestalozzi quanto Froebel viveram as intempestades do período pré e pós Revoluções do século XVIII, época em que o poder econômico, social, religioso e filosófico, que era dividido entre a Igreja (romana) e a aristocracia – ambas em crise – agora cedia espaço para uma terceira via: a burguesia, que não demora em montar seu projeto de sociedade a partir da ideologia propagada nos estabelecimentos de ensino.

Embora as pedagogias de Pestalozzi e Froebel avancem – ao trazerem o aprendiz para o centro (base do movimento escolanovista) e utilizar categorias como: infância, jogos, brinquedos, brincadeiras, jardim de infância, fases psicológicas do desenvolvimento,

educação popular – sua teoria educacional permanece acrítica por não levar em conta a realidade social e política como propulsoras de uma mentalidade da época.

O mesmo movimento de mudança pedagógica ocorria em terras norte-americanas. O pensamento filosófico e a conseqüente ideologização dos escritos do filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense John Dewey floresceram e foram exportados juntamente com a sociedade capitalista do fim do século XIX e início do século XX, talvez por isso tenha tantas facetas, contradições analíticas e mesmo práticas (CUNHA, 2001).

Segundo Gadotti (1993, p. 149), essa corrente pedagógica: “Priorizava os aspectos psicológicos da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional”.

O filósofo trouxe para o campo da educação o liberalismo político-econômico dos Estados Unidos, não tendo questionado as raízes das desigualdades sociais. Apesar disso, tinha ideias consideradas progressistas: autogoverno dos estudantes, legitimidade do poder político e defesa da escola pública ativa (ARANHA, 2006).

Defendeu o pragmatismo, a quem chamou de “*instrumentalismo pragmático*”. Segundo este princípio, toda experiência científica, ou seja, toda aquisição de conhecimento só ocorre por meio da experiência. Resumindo: a experiência educativa ocorria por meio da interação entre o indivíduo e o meio ambiente já na própria escola que deveria ser a manifestação da vida e não a preparação para ela, conforme Dewey (1979).

No Brasil, suas obras foram amplamente lidas e divulgadas, sobretudo por pensadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, inspiradores do Movimento dos Pioneiros da Educação, em 1932.

Entretanto, a matriz pedagógica brasileira de base europeia inicia-se com a Companhia de Jesus ainda no período colonial e seu intento era constituir nas terras brasileiras uma obra econômica e catequética ligada aos valores ainda do medievo (SAVIANI, 2007a).

Nesse sentido, é necessário compreender as permanências e interrupções do pensamento pedagógico brasileiro quando inicia seu próprio caminhar nas *terras brasilis* com várias ordens religiosas, mas nenhuma com a hegemonia de quase dois séculos como os jesuítas, cuja influência filosófica e didática do *Ratio Studiorum* é sentida até os dias de hoje.

A pedagogia no auge histórico dos jesuítas no Brasil – materializada pelo *Ratio Studiorum* de concepção tomista e inspiração medieval escolástica – foi concebida posteriormente como tradicional e essencialista, formando o complexo de elites modernas e contemporâneas em diversas regiões do mundo onde os colégios estabeleceram-se, inclusive no Brasil (SAVIANI, 2007a).

A influência da Coroa Lusa e a forte militarização catequista dos jesuítas impediram o surgimento das possíveis primeiras universidades na colônia brasileira, e a alegação é de que trariam a livre circulação das ideias, o que ameaçaria a unidade padrão de cultura estabelecida pela corte com relação ao Brasil (AZEVEDO, 1964).

O iluminismo de Portugal de base italiana era cristão e católico não revolucionário e anti-histórico, segundo Machado (2010), e isso resultou na letargia em se constituir os pilares da educação básica e superior aqui na colônia, mesmo após a independência. As ideias francesas de cunho revolucionário até chegavam, mas a realidade concreta era a convivência com uma constituição liberal e com oligarquias rurais e o trabalho escravo.

O resultado desse passado recalcitrante é esta sociedade que aí está: pobre, esgotada, ignara, embrutecida, apática, sem noção do próprio valor, esperando dos céus remédio à sua miséria, pedindo fortuna ao azar- loterias, jogo de bichos, romarias, “ex-votos”; analfabetismo, incompetência, falta de preparo para a vida, superstições e credices, teias de aranha sobre inteligências abandonadas... Ou a putrefação passiva, ou o agitar de interesses baixos, conflitos de grupos, dominados por um, utilitarismo estreito e sórdido (BOMFIM, 1993, p. 269).

Embora a citação expresse em um primeiro momento uma visão pessimista acerca da situação da América Latina, no mesmo texto de origem o autor aponta caminhos para que se superem as dificuldades estruturais que estão diretamente relacionadas ao modelo de colonização a que foram submetidas e Bomfim (1993) é enfático ao defender que é pela educação/instrução que mudam-se tais estruturas coloniais.

Durante a transição para a proclamação da república, houve uma influência considerável do positivismo *comtiano* nas constituições políticas e em larga medida educacionais. Trindade (2007) lembra que no Brasil houve uma fiel transcrição das bases epistemológicas da filosofia positiva francesa, o que nos diferenciou de outros países, como o México, por exemplo, que buscou constituir suas bases legalistas mais independentes.

Anísio Teixeira (2007), anos mais tarde, contribui para trazer o debate em torno da defesa pela democracia e da educação para a democracia, sobretudo em seu contexto de época – sob uma base de escola ativa, já que foi discípulo do norte-americano John Dewey – nota-se uma análise intelectual e política criteriosa do autor com uma concepção histórica e filosófica de sociedade e de ser humano, e talvez esta seja uma das maiores contribuições de Teixeira.<sup>21</sup> tornar as discussões educacionais mais políticas.

A união teórica e política com Darcy Ribeiro trouxe, por exemplo, o projeto ideário e concreto do que seriam a Fundação Educacional do Distrito Federal – composta por Jardins

---

<sup>21</sup> Para mais detalhes ver a obra: TEIXEIRA, Anísio. Escolas de educação. In: Teixeira, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: EdUFRJ. p.45-76. 1998.

de Infância, Escolas Parque, Escolas Classes, Centros de Ensino Fundamental e Centros Educacionais – e a própria Universidade de Brasília. Para a etapa básica já havia a experiência dos centros comunitários da Bahia, baseados na pedagogia ativa de Dewey. No Distrito Federal, em Brasília, a constituição do programa para a Rede Pública de Ensino se faz presente até os dias contemporâneos, embora carregue muitas contradições sociais, como por exemplo, o público-atendido nas Escolas-Parque e mesmo sua localização geográfica<sup>22</sup>.

No Brasil, as teorias pedagógicas que formaram o pensamento pedagógico estão organizadas a partir das *concepções não críticas*: tradicionais, escolanovistas, tecnicistas e as *crítico-reprodutivistas*, expressas na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Encontram-se também alternativas baseadas no humanismo ligado à teologia da libertação, como a pedagogia libertadora de Paulo Freire e, por fim, a *pedagogia histórico-crítica*, que toma o pensamento pedagógico socialista como amálgama para repensar o desmantelamento do modo de produção capitalista a partir da aquisição das formas como o conhecimento escolar é produzido e difundido na escola pública. É uma teoria ainda em curso e elaborada pelo professor Dermeval Saviani. Esse texto repousa na última concepção teórica (SAVIANI, 2012b, p. xv).

A mesma busca, entre outras coisas, resgatar a longa e rica tradição teórica da Pedagogia na história das Ciências Humanas e Sociais e vencer a ambiguidade contemporânea que insiste em rivalizar o debate pedagógico apenas entre teoria e prática, Saviani (2012c) previne para os perigos do *ativismo pedagógico* que nubla as grandes questões da educação. Na verdade, o cerne para superar este dilema é esclarecer que,

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (p. 109-110).

Na mesma obra, o autor é enfático ao defender que é papel da pós-graduação em educação contribuir para a solidificação do *status* científico da pedagogia: “[...] seria o de levar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa” (p. 137). Além disso, não podem restar dúvidas quanto ao objeto de estudo da Pedagogia, admite-se discussões em torno de sua delimitação, mas sua existência não pode ser questionada, já que a Pedagogia “[...] como teoría sustantiva de la educación, tiene como objeto describir, explicar, interpretar,

<sup>22</sup> A exceção da cidade de Ceilândia, considerada região periférica do Distrito Federal, que desde 2014 conta com um modelo de Escola Parque, todas as outras unidades encontram-se localizadas apenas na Região

comprender (dimensión teórico-científica) y transformar (dimensión normativo-tecnológica) el proceso educativo general” (LÓPEZ, 2002, p. 22).

Cabe salientar, a partir da crítica de Silva (2007), que vive-se um período histórico em que a teoria é sabotada e, ao mesmo tempo, existe uma campanha em favor de “[...] uma militância política supostamente valorizada” (p. 8). O resultado são reflexões despovoadas de fundamentação teórica que pouco contribuem para a emancipação dos sujeitos:

Marginaliza-se o pensamento teórico para buscar refúgio numa envergonhada prática paternalista e assistencialista disfarçada de intervenção política. Deixa-se de lado a teorização política para buscar abrigo num movimento moralista destituído de qualquer tentativa de compreensão mais lúcida das causas estruturais de nossa miséria (*idem*).

Diante desse breve levantamento das principais correntes históricas do pensamento pedagógico que influenciaram o Brasil, advoga-se a necessidade do retorno aos clássicos para revelar a essência (SILVA, 2015c) do objeto maior que é a educação contemporânea, que deve buscar, entre outras coisas, consolidar uma consciência de sujeito histórico para os envolvidos com a pesquisa acadêmica no campo educacional.

### 3.2 NAVEGANDO POR CONCEITOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO<sup>23</sup>

Ao debater a respeito dos desdobramentos da cultura pós-moderna, Manacorda (2009) afirma que essas ideias na verdade apropriam-se do que o conhecimento científico tem a oferecer com o *upgrade* da tecnologia a serviço de uma suposta sociedade que não está mais cravada nos princípios da modernidade. Ideia que surgiu nos séculos XVII e XVIII a partir da apropriação política, econômica, social e ideológica da classe burguesa enquanto terceiro Estado detentor do sistema econômico capitalista, que na reflexão do autor, permanece por produzir imensas desigualdades, ainda que se esteja numa outra perspectiva histórica,

A sua característica parece-me que possa ser definida assim: serve-se das técnicas da ciência mais avançada não para fazer progredir a humanidade, e sim para produzir de tal forma que gera desigualdades até piores, correndo o risco de deteriorar o próprio planeta Terra (MANACORDA, 2009, p. 21).

Nesse sentido, é preciso promover o diálogo científico com as correntes pós-modernas da educação e da própria história, compreendendo que a virada linguística (LYOTARD, 2006) trouxe enormes contribuições, sobretudo para repensar o sujeito histórico que faz parte

---

Administrativa do Plano Piloto (Brasília).

<sup>23</sup> Baseia-se na obra: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de Histedbr**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

da sociedade e é também indivíduo que pertence ao ambiente educativo, entretanto não se abandona a premissa de que as contradições geradas na chamada “*Era das Revoluções*” (HOBSBAWM, 1996) ainda são fortemente propulsoras para a organização das sociedades contemporâneas de forma que os sujeitos não podem ser compreendidos descolados de sua própria historicidade enquanto pertencentes a uma classe social.

A negação da superação do modo de produção capitalista ou a condenação antecipada de uma suposta sociedade socialista traz o conformismo social e a supervalorização da luta por grupos pulveriza o próprio conflito de classes (MALANCHEN, 2015) visto que “A lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um capitalismo humano ‘social’ e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo” (WOOD, 2011, p. 250).

Apresenta-se a primeira concepção importante nesta tese, a de história: ela está atrelada a partir da perspectiva marxiana dos modos de produção (MARX, 1974) e ao próprio método de pesquisa do alemão, o materialismo histórico dialético, na busca por uma objetividade histórica possível de descrever, analisar, intervir e transformar os processos sociais pelos quais a humanidade passa. Longe de qualquer relativismo, por isso, o conselho vigilante de Hobsbawm (1998) se torna muito pertinente nessa pesquisa: é primordial defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso também estar-se-á preservando a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor.

Completa-se o argumento inicial por uma historiografia marxista na visão teórico-metodológica de Thompson (1981) que defende a *lógica histórica* como um método de investigação própria da ciência história que rompe com a ideia de escrita ilusória e fragmentária e sustenta o discurso histórico a partir de muitas vertentes metodológicas:

Por ‘lógica histórica’ entendo um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (‘instâncias’, ‘ilustrações’). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro (p. 49).

A partir do conceito de ciência histórica em Marx, Hobsbawm e Thompson, a concepção de ideia pedagógica da tese repousa inicialmente nas advertências de Araújo (2009):

As ideias pedagógicas não desempenham funções atomizadoras, e nem são atomizáveis; pelo contrário, alicerçam as diferentes visões de mundo que permeiam a totalidade social, compartilhando dos confrontos histórico-sociais concretos [...] é mister que as interpretações sobre o campo histórico-educacional não fragmentem a própria história, ou mesmo a cultura. Concepções pedagógicas ou quaisquer das locuções em apreço nesta reflexão não são objetos de investigação que devem viver abstratamente, entre os pesquisadores, como se estivessem fora ou além da história (p. 201-218).

Captou-se de Cury (1989) uma noção relevante sobre como são constituídas as sínteses epistemológicas quando o objeto de estudo é a educação. Isso é possível se souber promover o diálogo nem sempre harmônico, por vezes dialético, entre os elementos que o autor apresenta como singulares para compreender, por exemplo, de que modo as ideias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante:

O momento propriamente educativo, nesse contexto, fica mais claro seja descrito em seus elementos dialeticamente complementares e contraditórios. Esses elementos são: ideias pedagógicas, as instituições pedagógicas, os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico (p. 87).

Com o intento de romper com a ideia de “*marginalidade científica*” (FRANCO, 2003, p. 70) que muitos creditam à Pedagogia e que acabou “[...] produzindo a não valorização científica da pedagogia que, abdicando de ser a ciência da educação, foi se contentando em ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa. Outras ciências, distantes da ótica do pedagógico, foram assumindo esse papel”, avoca-se a concepção de ciência pedagógica de Saviani (2012) no qual há um vínculo direto com sua *pedagogia histórico-crítica* de base marxiana e marxista em que fundamentam-se as análises educacionais a partir das condições históricas de produção da existência humana, que são resultado da forma social existente, dominada pelo capital:

[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico. [...] A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (p. 201-218).

Nesse texto há o entendimento de que a pedagogia é uma ciência que tem um objeto de estudo específico: a relação entre teoria e prática e seus vínculos com a prática social. Destarte, é a ciência da prática educativa com base em Libâneo, (2013; 2011; 2011b), Pimenta (2011a; 2011b), Franco (2003;2011) e Mazzoti (2011b), que compreendem que a Pedagogia deve visar à formação dos sujeitos para além do curso de licenciatura na área. A ciência da Educação tem nesse objeto uma perspectiva interdisciplinar (FRIGOTTO, 2008) que se faz

valer pelas contribuições de várias áreas como a História, Psicologia, Antropologia, Sociologia etc. Contudo, a ciência pedagógica deve estar em constante busca por tal *status*, amparando-se em uma epistemologia, num método de pesquisa, que faz uso de técnicas, instrumentos que irão proporcionar a produção de “*conhecimentos poderosos*” (YOUNG, 2007).

Vale a pena dialogar com a tese de Gauthier (1998) quando discorre sobre os obstáculos que a Pedagogia enfrenta: de ser um ofício sem saberes e de possuir saberes sem ofício. Para resolver o dilema, o autor apresenta seis saberes indispensáveis para a elaboração de uma teoria geral da pedagogia: “*saber disciplinar*”, “*saber curricular*”, “*saber das ciências da Educação*”, “*saber da tradição pedagógica*”, “*saber da experiência*” e “*saber da ação pedagógica*”. Sem desconsiderar nenhum dos conceitos anteriores, Gauthier (*idem*) elabora sua teoria geral da Pedagogia centrada no ato pedagógico e no uso consciente dos diversos conhecimentos do professor que passa a ser visto como:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (p. 331).

Cabe salientar a concepção de “*saber objetivo e escolarizado*” apresentada por Saviani (2012b) quando combate qualquer tentativa de classificações que insistem em considerar os saberes clássicos como tradicionais ou mesmo neutros. Pode-se levar em conta o ponto de vista do autor não só quando trata da educação básica, mas especialmente para se pensar nos currículos que formam os pedagogos. Esse saber, baseado na pedagogia histórico-crítica, supera a superficialidade de propostas curriculares aparentemente desinteressadas e baseadas nas “*pedagogias do aprender a aprender*” (DUARTE, 2000) ou ainda nas definições de saberes carregados de desinteresse e relativismo das ideias pós-críticas questionadas por Malanchen (2016):

[...] o debate educacional das últimas décadas tem se caracterizado pela hegemonia das “*pedagogias do aprender a aprender*”, do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo, da pedagogia das competências, da pedagogia de projetos e do multiculturalismo (p. 81).

Com os conceitos de história, ideias pedagógicas e pedagogia devidamente esclarecidos, torna-se importante revisitar as origens históricas do curso de Pedagogia no Brasil.



### 3.3 BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Saviani (2012c) apresenta para o período colonial três fases pelas quais a Pedagogia brasileira passou: “*pedagogia brasílica*” (1549-1599), caracterizada pela ação prática de catequizar o que incluía também a imposição da língua portuguesa, atitude liderada pelos jesuítas, mas com presença também dos franciscanos e beneditinos; “*pedagogia jesuítica ou do Ratio Studiorum*” (1599-1759), de caráter universalista, clássico, humanístico e elitista, o que posteriormente se convencionou chamar na modernidade de “*pedagogia tradicional*” e a “*pedagogia pombalina*”, caracterizada pela expulsão da ordem jesuítica do Brasil e criação improvisada das aulas régias.

Franco (2003) apresenta três caminhos históricos pelos quais a Pedagogia passou no Brasil: tratada como arte da educação, ciência da educação e ainda ciência da arte educativa. Segundo a autora, atualmente as discussões do campo pedagógico concebem que a Pedagogia brasileira aponta para a consolidação, não harmônica, de um caráter científico com uma tríplice configuração: a pedagogia filosófica (baseada na metafísica, social e idealista-dialética), a pedagogia técnico-científica (baseada no positivismo) e a pedagogia crítico-emancipatória (baseada na dialética marxiana, incorporando elementos da teoria crítica da Escola de Frankfurt). Essa última tem familiaridade com a proposta de Saviani (2012) quando defende a pedagogia histórico-crítica.

Durante o século XIX, o parlamento brasileiro aprovou a Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1817 e chamou atenção para a necessidade de “instrução pública” e preparo técnico dos professores para o exercício da função. Após o Ato Adicional de 1834, que determinou ser responsabilidade das províncias a instrução primária, o Rio de Janeiro inaugura a primeira Escola Normal do Brasil em 1835, na cidade de Niterói (SAVIANI, 2012c).

Em 1901, a Ordem dos Beneditinos de São Paulo criou a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, trazendo consigo, em anexo, o Instituto de Educação. Segundo Brzezinski (1996) “[...] renunciava a audácia dos católicos que manteriam a solidez do futuro sistema particular das Universidades Católicas Brasileiras” (p. 21), mesmo com o fechamento décadas depois desse espaço, e sendo ele de caráter privativista, a autora acredita que foi embrionário para a criação do curso superior de Pedagogia na recém-fundada USP.

No Final da “República Velha”, a questão da educação superior ganha novo fôlego a partir dos acontecimentos da “Revolução de 30” e da gestão de Vargas e de seu ministro Francisco Campos ao contribuir para a aprovação do Decreto nº. 19.851/31, que baixou o

Estatuto das Universidades Brasileiras. O caminho aberto para a criação de novos cursos superiores e universidades estava inaugurado (SAVIANI, 2013a).

As primeiras experiências oficiais de formação pedagógica ocorreram por meio da criação de Institutos de Educação, como o do Distrito Federal “[...] concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois por Fernando de Azevedo” (CRUZ, 2011, p. 30).

Em 1939, o país teve sua primeira legislação específica sobre a criação do curso de bacharelado em Pedagogia, o Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia e reorganiza seu funcionamento em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, somadas ainda a de Didática. Saviani (2012c) explica com detalhes esta gênese do curso de Pedagogia:

Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (p. 34).

Nessa mesma legislação foi dado o caráter de bacharelado para a Pedagogia com a duração de três anos, mas quem desejasse se tornar licenciado deveria estudar mais um ano no curso de Didática. “Está aí a origem do famoso esquema conhecido como ‘3+1’” (*ibidem*, p. 37). Isso assegurou, segundo Brzezinski (1996, p. 37), o “[...] caráter profissionalizante, prático e técnico [...] a vocação do curso criado em 1939 era de formar professores primários”. E nessa fase a experiência da USP e da recente Universidade Federal de Minas Gerais seria o germe da prática pedagógica em nível superior.

A partir deste marco legal, a formação de professores primários foi delegada às Escolas Normais, enquanto no curso superior de Pedagogia formavam-se os bacharéis, técnicos da educação e professores para o nível secundário e para as próprias Escolas Normais (CRUZ, 2011).

A LDB, Lei nº. 4.024/61, garantiu a manutenção do bacharelado e reorganizou a Pedagogia por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 251 de 1962 que trouxe o anúncio do fim do “esquema 3+1” (*ibidem*) e invocou a discussão sobre a necessidade da formação superior do professor primário. O resultado da ação legal, no entendimento de Silva (2003), foi a falha de não ter sido caracterizado nos documentos legais da época o perfil de egresso do curso e a afirmação da identidade da Pedagogia que já existia como campo científico consolidado. Nas reflexões de Franco (2003, p. 71), isso produziu um esvaziamento teórico do curso, e anos mais tarde:

A prática educativa foi sendo gradativamente colonizada, interpretada, avaliada, consumida pela ótica de diferentes profissionais, com diferentes perspectivas científicas, que atuaram desconsiderando a necessidade de fomentar a interpretação da ideologia que esteve subsumida a essas ciências auxiliares, em cada momento histórico.

Em 1968, a lei da reforma universitária (Lei nº. 5.540/68) trouxe uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, oficializada pelo Parecer nº. 252/69 do CFE de autoria de Valnir Chagas, que resultou na Resolução CFE nº. 2/69 e estabeleceu a duração do curso e os conteúdos curriculares mínimos do bacharelado. A regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e garantiu oficialmente a existência das habilitações como: Orientação Educacional, Administração Escolar com ênfase no 2º grau, Supervisão Escolar de 2º grau, Inspeção Escolar de 2º grau, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, da estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, Administração Escolar com ênfase no 1º grau, Supervisão Escolar de 1º grau e Inspeção Escolar de 1º grau (SAVIANI, 2012c).

O caráter da lei em formar técnicos, segundo Saviani (*ibidem*, p. 45-46) tencionava superar o caráter generalista do curso, mas o tempo mostrou as fragilidades e inconsistências da referida lei. Na verdade, a Pedagogia, assim como muitos cursos superiores no Brasil, traduz a “[...] ‘concepção produtivista de educação’ que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, tornou-se dominante em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje”.

Os anos de 1970 trouxeram a aprovação da nova LDB, Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 sendo que o texto legal caminhava pela tentativa de substituir o curso de Pedagogia pelos “estudos superiores de educação”, o que na concepção do idealizador dessa reforma, Valnir Chagas, traria um caráter mais completo para o curso. Esse debate percorreu os anos 70,80 e 90 do século passado, e mais especificamente na década de 1980, entidades educacionais como a ANFOPE, ANPED e ANPAE passaram a problematizar sobre a identidade e a organização da Pedagogia, temas que tentaram ser respondidos em 1996 com a aprovação da atual LDB, Lei nº 9.394, mas que ainda carecem de profícuo debate.

A atual LDB, Lei nº 9.394, porém, revelou um impasse em seu artigo 64 ao exigir minimamente para a atuação no magistério a formação superior, embora admita as formações adquiridas em nível médio nas Escolas Normais. O advento legal trouxe também a possibilidade de formação pedagógica nos Institutos Superiores de Educação e a criação das Escolas Normais Superiores.

Em 2005, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/CP o Parecer nº. 5/2005, complementado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/2006, que estabeleceu – via Resolução CNE/CP nº. 1/2006 – as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que passaria a ter a responsabilidade de funcionar em caráter generalista, ou seja, extinguindo-se as habilitações e passando-se a licenciar o portador do diploma para o exercício do magistério, na forma da lei em curso com duração mínima de 3.200 horas.

De acordo com Saviani (2012c), essas DCN’S apresentam um paradoxo, de serem:

[...] ao mesmo tempo extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização, ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais (p. 58).

O que se defende é que o profissional licenciado em Pedagogia consiga ter, a partir da formação inicial, os elementos que constituem a base de sua identidade docente – muitos autores como Libâneo (2006) denunciam que o texto das DCN’S para a Pedagogia não esclarecem o significado do próprio curso – mas que também sejam desenvolvidas práticas que contribuam para a construção de pesquisas para o campo educacional em seus variados desdobramentos, afim de que possam ser ampliadas no exercício da docência e nos Programas de Pós-Graduação, sobretudo, *stricto sensu*.

Em pesquisa sobre a natureza do curso de Pedagogia, Evangelista (2008) pondera que atualmente vive-se um período histórico em que são múltiplas as ações políticas e pedagógicas que tencionam humanizar o capital e catalisar as mentes para contribuir com sua lógica de exploração, situação rotineira nas instituições formativas de profissionais da educação. Isso se deve ao abandono da razão e pelo “[...] recuo da inteligência nacional em relação à perspectiva histórico-crítica pela adesão a um pensamento gelatinoso, pragmático e relativista” (p. 551).

Esse cenário se corporifica nos cursos de Pedagogia pelo empobrecimento teórico de algumas formações que se apropriam de maneira equivocada das legislações ou mesmo que centram sua rotina num pragmatismo irresponsável. Para Evangelista e Triches (2012), “[...] essas imprecisões e ampliações são os motivos que nos levam a discutir o processo de alargamento do conceito de docência e de reconversão do professor em *superprofessor* – muitas tarefas somadas à formação precária” (p. 189), termo anteriormente debatido por Moraes e Torriglia, 2003.

O “*superprofessor*” (TRICHES; EVANGELISTA, 2012) é caracterizado ainda por ser “[...] multifuncional, polivalente, flexível, tolerante, portanto, reconvertido [...] essa junção corrobora para a [...] desintelectualização dos professores e à desconfiguração do Curso de Pedagogia” (p. 1), além de alargar e esvaziar a função *mister* do professor: ensinar (MORAES e TORRIGLIA, 2003).

Atualmente, vive-se o período de implementação do Parecer nº CNE/CP 2/2015 que originou a Resolução nº 02/2015 e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A pretexto de ampliar a oferta de cursos de licenciatura, o documento regulamenta a coexistência de três cursos voltados para o magistério: a) cursos de graduação de licenciatura (1ª formação), b) cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e c) cursos de segunda licenciatura. A polêmica está na estrutura, principalmente dos cursos de formação pedagógica para profissionais não licenciados, porque a carga horária máxima prevista varia de 1.000 a 1.400 horas, mesmo sendo formações de caráter emergencial e provisório.

A crítica que se faz é em relação ao fato de que a autonomia para validar os cursos que serão aceitos nessa modalidade é da própria instituição de ensino, o que pode significar um verdadeiro esvaziamento teórico e didático da Pedagogia, pois o tempo para conclusão, nesse formato, equivale a menos da metade do gasto pelos estudantes que ingressam na primeira licenciatura.

Por conseguinte, o curso de licenciatura em Pedagogia necessita ser correntemente discutido uma vez que aqui o olhar se detém na relação entre o currículo que forma o pedagogo – preferencialmente com base na escolarização (BORGES, 2012) –, a conexão entre o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, o campo educacional alimenta muitos problemas que envolvem a formação inicial de professores pelo país e a própria pedagogia apresenta dificuldades que dialogam com o objeto dessa pesquisa, tais como:

- (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011a, p. 23-24).

O espaço curricular do Estágio Supervisionado estabelece-se como meio que também irá possibilitar a prática dos estudantes na atuação dos diferentes componentes curriculares, desde que rompa com a ideia de que o estágio é o local do abandono pedagógico dos

estudantes e que represente um mundo estranho ao estudado nas instituições de ensino superior. Na verdade, o estágio deve ser o momento de aproximação da realidade em que os futuros pedagogos irão atuar (PIMENTA, 1994). Mais uma faceta que cerca o debate epistemológico em torno do curso de Pedagogia, temática a ser explorada na próxima seção.

### 3.4 A NATUREZA EPISTEMOLÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Existe um debate de algumas décadas entre duas vertentes diferenciadas a respeito do objetivo do curso de Pedagogia: de um lado a ANFOPE – defendendo abertamente que a docência deve ser a base da formação e da identidade de professores –, portanto característica fundamental para o perfil de saída do curso de Pedagogia que é formar docentes que atuarão na educação infantil, no 1º ao 5º ano do ensino fundamental e na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Do outro lado da discussão, vários pesquisadores e estudiosos do campo educacional, como Libâneo (2011, 2011b), Pimenta (2011a, 2011b) e Franco (2011) argumentam que tal assertiva da entidade acaba por diminuir a Pedagogia a seu próprio campo investigativo.

Franco (2011, p. 127) é taxativa ao apontar um indicativo para a formulação dos currículos de Pedagogia no Brasil: “[...] a docência se faz pela Pedagogia e não seria correto afirmar que a Pedagogia se faz pela docência”. Na mesma direção, Pimenta (2011b) confirma a fala anterior e a endossa afirmando que a Pedagogia é um objeto inconcluso, só podendo ser captado nas diferentes manifestações dinâmicas no que a autora denomina pedagogia dialética, já que as reflexões em torno dos novos conhecimentos somente são produzidas e reconfiguradas na prática educativa: “O objeto/problema da Ciência da Educação (Pedagogia) é a educação enquanto prática social. Daí o seu caráter específico que a diferencia das demais, que é o de uma *ciência prática* – parte da prática e a ela se dirige” (p. 68 – grifos da autora).

Na contramão das reflexões anteriores, esse texto ancora-se em Saviani (2012c), que elabora uma trajetória histórica da Pedagogia no Brasil para confirmar sua natureza científica:

Parece, então, que o caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina (p. 63).

É pertinente também a reflexão de Borges (2015b) para ratificar que a ciência do fenômeno educacional se constitui a partir da docência e não somente por ela, e muito próximo do que defende a ANFOPE, a autora aponta que a docência deve ser a base e não o todo do percurso que se espera de um profissional do campo pedagógico:

Não olvidamos as possibilidades e alternativas de atuação dos profissionais da educação ao defendermos a docência como base dessa formação e a escola como espaço primário e referencial do trabalho docente [...] O que significa dizer que existem demandas formativas e de atuação dos profissionais da educação para além da docência e da escola que precisam ser pautadas, debatidas e materializadas no âmbito das políticas públicas educacionais e das instituições formadoras, conquanto que esses espaços de formação e de atuação não secundarizem a docência em ambos os contextos (p. 1.182-1.183).

Não se pode disseminar ainda a ideia de que o campo pedagógico é o resultado da soma de várias teorias e conceitos de outros espaços de produção do conhecimento e que nele apenas se aplicam teses, métodos e metodologias de trabalho. Essa posição pode endossar o equivocado pressuposto de que não há ciência e, conseqüentemente, produção de conhecimento na teoria ou prática pedagógica, quando na verdade é o contrário:

[...] la Pedagogia se entiende en esta mentalidad como una disciplina científica autónoma porque se construye em función de su próprio objeto de estudio (la educación) utilizando la forma de conocimiento científico-tecnológica, al igual que las demás disciplinas científico autónomas más consolidadas como pueden ser la Física, la Biología, la Psicología, la Sociología, etc. (MARTÍNEZ, 2006, p.45).

Talvez o embrião desse ideário, que concebe a Pedagogia como mero campo de aplicação de outras teorias, seja o contexto de publicações produzidas por Durkheim (1975) no final do século XIX e princípio do século XX. O filósofo acreditava na ordem gradual e progressiva da razão para garantir a formação do homem ideal e seu devido encaixe na organização social. Defendia que educação deveria ser:

[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (p. 41).

Novamente lembra-se das reflexões filosóficas de Saviani (2013a) para refutar as ideias anteriores de Durkheim e demarcar o território epistemológico da Pedagogia no qual essa pesquisa repousa:

[...] a pedagogia como *teoria geral da educação*, isto é, como sistematização *a posteriori* da educação. Isto significa que não se trata de uma teoria derivada da psicologia, da sociologia, da “filosofia”, da economia etc. Enquanto sistematização *a posteriori da educação*, a pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto) (grifos do autor - p. 70-71).

A legislação vigente atual corporifica parte das contradições anteriormente discutidas, mas traz a docência como elemento norteador dos cursos de licenciatura em Pedagogia:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da *docência* na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1 – grifos do autor).

Compreendem-se nos escritos do próprio Libâneo (2010a), a partir do crivo teórico de Saviani (2007a), o fato de a Pedagogia lidar com as várias instâncias do processo ensino e aprendizagem, sendo caracterizada como um campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e por este motivo, necessita estar estruturada a partir da docência, ou seja, o início dos estudos superiores da Pedagogia deve coincidir com a licenciatura para formar professores que atuarão na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos diferentes campos onde a figura do pedagogo for necessária. Quanto à formação de cientistas da educação (pesquisadores), Saviani (*idem*) acredita que essa demanda seja realizada no espaço da Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*). Portanto, a docência é ponto de partida, não de chegada.

Libâneo (2012) adverte que em toda manifestação docente tem-se o *pedagógico* unido ao *epistemológico*, e quando pensa-se o papel da didática geral e das didáticas específicas, é relevante refletir sobre o tema, porque nesse texto há o diálogo entre o ensino de História e o currículo que forma o pedagogo em que onde um profissional que não é habilitado nessa licenciatura necessita elaborar um saber sistematizado que vai além das diferentes idades dos estudantes atendidos que contemple a base para os estudos históricos.

Vale lembrar que o alinhamento entre o currículo da formação e o de atuação devem trilhar caminhos próximos, como já preveniu Borges (2010). Os debates sobre as disciplinas específicas de responsabilidade dos pedagogos para os anos iniciais devem estar cercadas pelos fundamentos teóricos e metodológicos que as caracterizam como área do saber, a História, por exemplo, mas também não se pode abrir mão de contextualizar os processos formativos no curso de Pedagogia com o currículo da escola.

Libâneo (2012) reafirma a urgente necessidade em promover o constante diálogo entre a *didática geral* (responsável por municiar pedagogicamente os docentes para o exercício de sua profissão: consolidar a aprendizagem de seus alunos por meio de técnicas e metodologias de ensinamentos próprios para cada nível, etapa e modalidade) e as *didáticas específicas* (próprias para cada área do conhecimento: Matemática, Geografia, História etc.). Na verdade, o referido autor sugere uma integração entre as duas didáticas tendo em vista que o centro do processo pedagógico é o próprio conhecimento, ainda que, por exemplo: planejar e ensinar História para crianças exija habilidades diferentes das que são esperadas no ensino de Matemática, logo:



A didática e as didáticas específicas têm, assim, a mesma tarefa: explicitar o processo docente do conhecimento por meio da investigação das leis e regularidades desse processo, da determinação de conteúdos da cultura a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação, [...] Essa forma de entender a atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor o domínio não apenas do conteúdo, mas também dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e de formas e habilidades de pensamentos que propiciam uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que está sendo aprendido (LIBÂNEO, 2012a, p. 64-79).

Ainda sobre a relação entre Didática e suas manifestações nos cursos de Pedagogia e sobre o possível tratamento meramente técnico e praticista que muitas instituições podem praticar na relação entre a Didática Geral e didáticas específicas, tem-se em Santomé (1998) uma reflexão que provoca questionamentos sobre a existência de *slogan* referente à *formação dos professores baseado na prática* que pode empobrecer os currículos e atuações pedagógicas, ficando reduzidas a:

[...] aprendizagem de técnicas de mímica, construção de marionetes, cerâmica, dança, utilização da gráfica escolar, correspondência escolar, perícia na formulação de taxionomias de objetivos operacionais, etc., mas que ao mesmo tempo contribui para continuar divulgando entre o corpo docente a “inutilidade” das teorias didáticas, psicológicas e sociológicas (p. 119).

A próxima seção traz a análise a respeito do funcionamento dos cursos de Pedagogia escolhidos para estudo, a partir das reflexões extraídas dos documentos institucionais – incluindo-se os PPC’S – e ementas que por ventura dialoguem com a temática.

### 3. 5 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO DISTRITO FEDERAL NA ESFERA PRIVADA: O QUE AS FONTES REVELAM

Foram estabelecidos os seguintes critérios metodológicos para validar a investigação: cursos de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, ofertados por instituições de ensino privado que obtiveram maior nota no CC – conceito de curso –, que é o resultado das somas do CPC – conceito preliminar de curso e do desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudante - Enade (2014)<sup>24</sup>.

Apenas um curso obteve menção 5 (cinco) conforme os dados da plataforma e-MEC<sup>25</sup>, por isso a intenção é investigar, além do referido curso, os outros que apresentaram nota 4 (quatro), sendo 13 (treze) e totalizando um universo de 14 (catorze) cursos investigados<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Neste ano (2017) os cursos de Pedagogia passam por nova avaliação no ENADE, mas os resultados são divulgados somente um ano depois, em média.

<sup>25</sup> As instituições e cursos obtidos vieram da seleção no sistema a partir da aba Consulta Avançada por “cursos de graduação”, UF: “Distrito Federal”, gratuidade do curso: “não”, modalidade: “presencial”, grau: “licenciatura”, Índice: “CC” 5 e 4, além da Situação: “Em Atividade”.

<sup>26</sup> Exclui-se deste inventário a Faculdade Horizonte (FACHORIZONTE) que tem CC 4, entretanto, só foi incluída pelo portal do MEC após concluída o período de análise dos dados.

Sabe-se que a maioria das avaliações de larga escala não significa a validação da qualidade do conhecimento curricular que é praticado nas instituições e/ou cursos avaliados, como previne Freitas (2011). Entretanto, o *ranking* criado a partir desse processo influencia em larga medida a procura por tais instituições. Foram encontrados os seguintes cursos e Instituições de Ensino Superior - IES<sup>27</sup>:

09/10/2016 - 09.37.10		Ministério da Educação - Sistema e-MEC								1/1
Relatório da Consulta Avançada										
Resultado da Consulta Por : CURSO										
Total de Registro(s) : 1										

Código IES	Instituição (IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação
1660	Centro Universitário Estácio de Brasília - Estácio Brasília (ESTACIO BRASILIA)	74104	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	4	3	200	Em Atividade

29/01/2017 - 13.16.32		Ministério da Educação - Sistema e-MEC								1/1
Relatório da Consulta Avançada										
Resultado da Consulta Por : CURSO										
Total de Registro(s) : 13										

Código IES	Instituição (IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação
518	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL (UDF)	1116091	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	3	200	Em Atividade
1173	FACULDADE ANHANGUERA DE BRASÍLIA (FAB)	18303	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	3	2	200	Em Atividade
1477	FACULDADE MICHELANGELO (MICHELANGELO)	22092	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	2	3	150	Em Atividade
1477	FACULDADE MICHELANGELO (MICHELANGELO)	113623	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	2	3	150	Em Atividade
1538	CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO (FAPRO)	1204947	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	120	Em Atividade
2491	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO CECAP (ISCECAP)	100388	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	3	2	200	Em Atividade
2904	FACULDADE JK - CLARÁ (ESAMC BRASÍLIA)	1183633	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade
2942	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FRANCISCANO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA (FATIMA)	75177	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	3	2	100	Em Atividade
3610	FACULDADES INTEGRADAS PROMOVE DE BRASÍLIA (I)	20476	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	3	3	100	Em Atividade
3663	FACULDADE EVANGÉLICA (FE)	86810	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	3	2	150	Em Atividade
3867	FACULDADE MALÁ DE BRASÍLIA (MALADP)	1259093	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	150	Em Atividade
4068	FACULDADE ICESP (ICESP)	95895	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	3	2	200	Em Atividade
4588	FACULDADE APOGEL (APOGEL)	1178385	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	100	Em Atividade

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 29/01/2017.

<sup>27</sup> Foram captados 13 cursos com nota 4, mas, na verdade são 11, visto que ao analisar com maior profundidade o sistema e-MEC constatou-se que o curso (20476) e (95898) pertencem à mesma instituição (3610/4068) – a última IES adquiriu a primeira e reformulou a licenciatura, mas o sistema ainda registra o funcionamento do curso mais antigo – e na verdade funcionam como um só, tendo PPC único. O mesmo ocorre com os cursos (22092-113623) que pertencem à mesma instituição (1477).

Justifica-se a opção por Instituições de Ensino privadas, com base nas afirmações de Sousa (2013) e Gatti (2009): nos últimos anos, o Estado optou por minimizar os investimentos da esfera pública de educação superior e supervalorizar e estimular investimentos de expansão no setor privado. Sousa (2013) revela ainda que em 2002 havia 233 (duzentos e trinta e três) cursos de graduação distintos oferecidos no Distrito Federal, dentre os quais, 217 (duzentos e dezessete) faziam parte do catálogo de instituições de natureza privada e com fins lucrativos. O autor apresenta os principais motivos para tanto crescimento na oferta dos cursos: aumento significativo da população em idade escolar, lento ritmo de expansão da UnB e o fato dessa universidade só ter iniciado a oferta de cursos noturnos em 1989.

Outro agravante é que a maioria dos cursos de licenciatura oferecidos no turno noturno corresponde à formação inicial dos pedagogos. Tal fato traz implicações importantes, pois muitas pesquisas, como a de Gatti (2009), alertam para possíveis precarizações nos espaços das formações em nível de licenciatura oferecidas no turno noturno:

**Ainda que a maior parte das matrículas dos cursos de licenciatura esteja no período noturno, observa-se que os cursos destinados à formação dos professores polivalentes têm mais alunos nesse período (68,6%) do que os das demais licenciaturas (60%), embora o percentual de matrículas nas Licenciaturas II seja também bastante elevado. Os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos. [...] Os estudantes que optam pela docência são, no entanto, relegados em sua esmagadora maioria aos cursos privados, que costumam apresentar menor qualidade acadêmica [...] A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais. [...] grandes nichos de formação de professores – o de polivalentes do ensino fundamental e da educação infantil e os de Educação Física – são predominantemente privados (p. 67-68-81 – grifos deste pesquisador).**

Confirmando as informações anteriores, em 2016 o MEC/INEP divulgou o Censo da Educação Superior de 2015. Os dados centrais que dialogam com esse objeto de pesquisa estão descritos abaixo:

- As instituições privadas, entre Faculdades e Centros Universitários, somaram o total de 448.961 matrículas em cursos de licenciatura, ou seja, 87,5%.
- 1.471.930 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 18,4% do total de alunos na educação superior de graduação.

- Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2015, 41,2% estão em instituições públicas e 58,8% estão em IES privadas, representando um universo de 892.933 universitários.
- Mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade à distância (51,1%).
- Com exceção de Rondônia e Rio Grande do Sul, as Unidades da Federação que têm, proporcionalmente, mais alunos na rede privada do que na rede pública, acima da média do Brasil (2,6), são da região Sudeste, além do Distrito Federal (p. 5).
- Pedagogia é a área de curso que possui mais mulheres matriculadas na graduação. Entre os homens, o curso de Direito é o que tem o maior número de alunos.
- No DF, foram 4.259 estudantes ingressantes no curso de Pedagogia em instituições privadas (Inep, 2016).

Destaca-se a Pedagogia como curso que liderou as Matrículas de Graduação em Licenciatura no ano pesquisado, conforme imagem abaixo:

**Imagem 1:** Matrículas da graduação (licenciatura) – CENSO 2015.

N	Curso/Nome OCDE	Matrículas <sup>1</sup>	Percentual (%)	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	648.998	44,3	44,3
2	Formação de professor de educação física	149.011	10,2	54,4
3	Formação de professor de biologia	88.294	6,0	60,4
4	Formação de professor de história	86.661	5,9	66,3
5	Formação de professor de matemática	84.522	5,8	72,1
6	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	80.737	5,5	77,6
7	Formação de professor de geografia	50.723	3,5	81,1
8	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	48.383	3,3	84,4
9	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	39.081	2,7	87,0
10	Formação de professor de química	35.892	2,5	89,5
11	Formação de professor de física	25.102	1,7	91,2
12	Formação de professor de filosofia	20.046	1,4	92,6
13	Formação de professor de artes visuais	17.609	1,2	93,8
14	Formação de professor de sociologia	15.220	1,0	94,8
15	Formação de professor de música	14.855	1,0	95,8
16	Formação de professor de ciências	13.183	0,9	96,7
17	Formação de professor de computação (informática)	12.210	0,8	97,5
18	Formação de professor de artes (educação artística)	6.692	0,5	98,0
19	Formação de professor de teatro (artes cênicas)	4.898	0,3	98,3
20	Formação de professor das séries finais do ensino fundamental	3.359	0,2	98,6

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed  
 Nota: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingresso

Se a intenção pedagógica e política desta tese é avançar no conhecimento relativo ao objeto aqui apresentado em suas múltiplas determinações, não se podem negar essas relações dialéticas e contraditórias entre formação inicial em nível de graduação na esfera pública e formação inicial na esfera privada, com ênfase nas ofertas noturnas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Não se podem esquivar-se do debate os grandes autores do campo pedagógico, que em maioria atuam na esfera pública das universidades, a crítica pela crítica e a sentença de que o ensino nas instituições privadas é frágil - e que a formação dos professores nestes espaços é aligeirada já que “[...] a preparação de professores tem a ver com a produção em massa de professores, entendidos como especialistas em disciplinas escolares e como funcionários da escola” (PINAR, 2007, p. 60) – tais argumentos pouco fazem a retórica avançar. É necessário que haja diálogos entre os profissionais do magistério superior, de todos os espaços, porque os que exercem atividade laboral no serviço público têm muito a conversar com os colegas das empresas privadas, esses últimos são sujeitos históricos e igualmente professores que precisam ser compreendidos, para além de meros objetos de estudo.

No entendimento do materialismo histórico dialético, essas advertências de estudiosos do campo são fundamentais, mas a realidade material e concreta é que se deve revelar antes da consciência do pesquisador, como preveniu Marx (1974). Essa percepção trará as condições para que se projete o concreto pensado no movimento dialético de confrontação e interpretação dessa concretude que tem uma historicidade própria e dinâmica. Dentro dessa realidade é que surgem estratégias na busca pela transformação da realidade investigada.

Em publicação de Sousa (2013), há um “inventário sobre a Educação Superior no Distrito Federal” com os dados (frutos de análise documental, aplicação de questionários e entrevistas) que o autor apresenta sobre artigos e pesquisas abrigadas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* sobre Educação Superior no Distrito Federal. Eles revelam que até a data da pesquisa (2000), nenhuma se debruçou sobre o currículo da Pedagogia ou mesmo sobre a situação da licenciatura no curso nas instituições privadas da capital do país.

O setor privado cresceu muito na última década no DF, contudo os estudos acadêmicos não acompanharam essa expansão. Essa a primeira razão pela qual se optou por delimitar o estudo no Distrito Federal. Além disso, o caráter de ser uma unidade da federação anômala – e capital federal – faz com que esta etapa da educação seja no DF um espaço de conflito, conchavos e disparidades, simultaneamente. Outro dado que prova a necessidade da pesquisa no DF é que em 2010 “[...] a educação superior local contava com um total de 8.906 professores, dos quais 6.446 (72,4%) atuavam no segmento privado” (*ibidem*, p. 204).

Outra contribuição singular da obra do referido autor é apresentar a história da Educação Superior no Distrito Federal em três períodos:

a) de 1962 a 1994, quando ocorre a instalação da primeira instituição pública (UnB) e daquelas de natureza privada; b) de 1995 a 2002, quando se verifica o processo de consolidação e de acentuada expansão, sobretudo via setor privado; c) de 2003 a 2010, quando ocorre um processo de intensificação concorrencial entre as instituições privadas, com sinais de exaustão desse mesmo setor, e ainda uma ampliação da atuação da UnB, mediante a instalação de novos campi em diferentes Regiões Administrativas do DF (*ibidem*, p. XIX – XX).

Um fenômeno social, político e econômico que explica o elevado número de instituições privadas no DF ocorre, dentre outros motivos, pela instalação de muitas dessas instituições em áreas externas de Brasília, ou seja, próximas às residências desses estudantes em potencial. Vale destacar que atualmente são 37 (trinta e sete) instituições privadas de educação superior com fins lucrativos cadastradas no e-MEC<sup>28</sup>, contando com 43 (quarenta e três) cursos de Pedagogia presenciais ofertados. Além disso, é preciso considerar a política federal dos últimos anos no que tange ao incentivo e à admissão na educação superior privada: destaca-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a ampliação de políticas de ingresso nas instituições de educação superior, para além do vestibular, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É preciso avaliar se a qualidade do ensino ofertado acompanha essas taxas de crescimento. Quando se trata de áreas da formação inicial docente, a lente desse pesquisador vai de encontro com a observação de Sousa (2013) de que a instalação de cursos de Pedagogia no DF esteve associada à relação custo/benefício: cursos de baixo custo financeiro e com possibilidade de empregabilidade relativamente rápida, fenômeno que não é exclusivo no Distrito Federal, mas acomete muitas unidades da federação no Brasil.

A realidade investigada começou a ser demarcada a partir de critérios pessoais, profissionais e teóricos no que diz respeito à escolha das instituições, como já foi apresentado anteriormente. A intenção inicial era verificar como o objeto de estudo proposto estava delineado nos documentos oficiais das entidades de ensino. Para tanto, buscou-se o máximo de informações nos endereços eletrônicos de cada Faculdade e Centro Universitário.

Das 14 (catorze) IES, obteve-se 10 (dez) PPC'S na íntegra, incluindo-se o conjunto de ementário, essencial para essa pesquisa. Desses documentos, 7 (sete) foram obtidos via site, 1 (um) foi enviado por email após contato eletrônico e telefônico com os/as coordenadores/as

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/06/2016.

de curso e 2 (dois) PPC'S foram entregues em mãos. Uma das instituições apresentou uma publicação própria, em formato de livro impresso, que continha as informações solicitadas a outra solicitou uma entrevista – cuja análise estará ao longo do trabalho – com a coordenadora de curso para, em seguida fornecer o documento.

Apenas duas instituições não permitiram acesso ao documento na íntegra: uma não respondeu aos contatos, nem mesmo atendeu este pesquisador pessoalmente; a outra enviou a seguinte mensagem eletrônica: “*Não temos o hábito de disponibilizar o PPC dos cursos em sua integralidade, mas teremos o maior prazer em contribuir com a sua pesquisa*”. Entretanto, também não compartilhou as informações por via alguma. Assim, as informações sobre esses dois cursos são apenas as encontradas em seus portais eletrônicos, como uma breve descrição do curso e do mercado de trabalho, além do fluxograma curricular. Desse modo, são 12 (doze) PPC'S catalogados, sendo que 10 (dez) serão analisados na íntegra e 2 (dois) com as informações gerais contidas nos sites eletrônicos, incluindo-se a concepção de Pedagogia, o perfil do egresso e o fluxograma<sup>29</sup> (comumente denominado de “grade curricular”).

Para garantir a dinâmica e fluidez do método de pesquisa e fugir de qualquer forma determinista, os dados analisados estarão presentes ao longo das próximas seções e capítulos. Aqui será feita uma avaliação no que diz respeito à pedagogia e visão geral das instituições e dos próprios cursos. O capítulo 4 trará as discussões teóricas e metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico – com ênfase no currículo – e o capítulo 5 encerrará os escritos com o exame da situação do ensino de História.

### **3.5.1 Dados Gerais das Instituições e Cursos investigados: concepções de formação educacional e escolar, pedagogia, objetivos do curso e perfil de saída (egresso)**

Visando facilitar a relação e a compreensão entre as instituições de ensino pesquisadas e o conteúdo de seus documentos, se utilizar-se-ão ao longo do texto as seguintes nomenclaturas, adaptadas do nome oficial, informado pelo portal e-MEC:

**Quadro 5** – Relação entre o nome oficial das instituições e a nomenclatura usada na pesquisa (continua).

N.	<i>Nome oficial da Instituição de Ensino</i>	<i>Nome usado na pesquisa</i>
1.	Centro Universitário Estácio de Brasília (Estácio Brasília)	Estácio
2.	Centro Universitário do Distrito Federal (UDF)	UDF

<sup>29</sup> Ao longo desta tese em respeito e coerência com as teorias críticas de currículo, será utilizado o termo “*fluxograma curricular*” e não “*grade curricular*” para tratar da disposição por semestre, por tema ou por eixo as disciplinas que compõem os cursos investigados.

3.	Faculdade Anhanguera de Brasília (FAB)	FAB
4.	Faculdade Michelangelo (Michelangelo) I e Faculdade Michelangelo (Michelangelo) II <sup>30</sup>	Michelangelo
5.	Centro Universitário Projeção (FAPRO)	Projeção
6.	Instituto Superior de Educação do CECAP (ISCECAP)	ISCECAP
7.	Faculdade JK - Guará (ESAMC Brasília)	JK
8.	Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima (Fátima)	Fátima
9.	Faculdades Integradas Promove de Brasília	Promove
10.	Faculdade Evangélica (FE)	FE
11.	Faculdade Mauá de Brasília (MAUADF)	MAUA
12.	Faculdade Icesp (ICESP) <sup>31</sup>	ICESP
13.	Faculdade Apogeu (APOGEU)	APOGEU

Fonte: elaboração do próprio autor.

Em relação à natureza acadêmica das instituições (Universidade, Centro Universitário Faculdade ou Instituto de Educação Superior), os 14 (catorze) cursos estão classificados da seguinte forma:

**Tabela 7** – Distribuição das IES de acordo com sua natureza acadêmica.

Tipo	Nº de Instituições	% das IES
Universidade	0	0
Centro Universitário	3	21,42
Faculdade	9	64,28
Instituto de Educação Superior	2	14,28
Total	14	100,00

Fonte: elaboração do próprio autor.

Observa-se uma ampla maioria de 9 (nove) ou seja, (64%) instituições classificadas como “faculdade”, seguidas de 3 (três), sendo (21%) “centros universitários” e 2 (dois) como (14%) “institutos de educação superior”, isso garante ampla oferta de vagas e relativa autonomia das IES em abrir novos cursos, conforme esclarece Ristoff (2014). Confirma-se a preocupação mercadológica e pouco preocupada com a pesquisa tendo em vista que no inventário não tenha surgido nenhuma universidade. E, mesmo nas 3 instituições nomeadas como “centro universitário”, após a análise que seguirá, corroborou-se a centralidade no ensino, em detrimento à pesquisa, o que vai de encontro às preocupações de Saviani (2015b) quando defende que a educação não se reduz ao ensino, mesmo o ato de ensinar sendo educação. No entanto, quando pensa-se na formação inicial de professores, o ato de planejar aulas é complexo e demanda extensa apropriação dos mais diferentes campos intelectuais, a

<sup>30</sup> Instituição duplicada no inventário, mas com o mesmo PPC. Portanto, ao longo das análises, quando se tratar desta instituição, é preciso lembrar que ela equivale a duas cadastradas no e-MEC.

<sup>31</sup> Como já foi esclarecida anteriormente, esta instituição é a mesma do grupo “PROMOVE”, a oferta dos cursos é feita em diferentes campi, mas o PPC é o mesmo.



pesquisa torna-se elemento fundante nessa lógica, e o ensino deve expressar a apropriação que professores e estudantes têm do ato de pesquisar:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo (p. 287).

Conforme Libâneo (2001, p. 5), mesmo com “[...] uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação paralela”, predomina nas IES que ofertam o curso de Pedagogia - sob influência de sua gênese nos anos de 1930 - a ideia de que o curso de Pedagogia prepara tão somente os professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre a visão geral das instituições/cursos pesquisados, torna-se central a ordenação dos seguintes dados de pesquisa expressos na tabela a seguir: localização geográfica das IES que ofertam o curso de Pedagogia, turno, Carga Horária - CH, vagas ofertadas e mensalidade:

**Tabela 8** – Dados Gerais das IES e dos cursos pesquisados.

<i>IES</i>	<i>Localização (Região Administrativa)</i> <sup>32</sup>	<i>Turno</i>	<i>Data de início do curso</i>	<i>C. H. total mínima para integralizar o curso</i>	<i>Vagas autorizadas</i>	<i>Valor médio da mensalidade no curso de pedagogia</i> <sup>33</sup>
Estácio	Taguatinga	Noturno	22/09/2004	3.820	200	R\$ 655,71
UDF	Brasília	Matutino/Noturno	01/02/2010	3.200	200	R\$ 498,00
FAB	Taguatinga	Matutino/Noturno	01/03/1999	3.200	200	R\$500,00
Michelangelo	Taguatinga	Noturno	04/09/2000	3.200	150	R\$968, 31
Projeção	Taguatinga	Matutino/Noturno	11/08/2014	3.200	120	R\$594, 53
ISCECAP	Paranoá	Noturno	26/12/2006	3.282	200	R\$500,94
JK	Guará	Noturno	24/02/2014	3.200	200	R\$ 1.073,50
Fátima	Brasília	Noturno	21/02/2005	3.200	100	R\$ 498,00
Promove	Guará	Matutino	01/02/2000	3.680	100	R\$ 895,00
FE	Taguatinga	Matutino/Noturno	26/08/2005	3.200	150	R\$ 850,00
MAUA	Taguatinga	Matutino/Noturno	01/07/2015	3.200	150	R\$ 347,50
ICESP	Guará	Noturno	01/08/2006	3.680	200	R\$ 895,00
APOGEU	Gama	Matutino/Noturno	03/02/2014	3.260	100	R\$ 605,00

Fonte: elaboração do próprio autor.

<sup>32</sup> Como o Distrito Federal tem uma peculiaridade geográfica e administrativa, ele acumula as funções de estado da federação e ao mesmo tempo de município, sendo anômalo. Por aqui, a terminologia “Região Administrativa” que já foi “cidade satélite” tem equivalência de “cidade”, ainda que nessas regiões não haja a figura política de prefeitos ou vereadores, mas de administradores indicados politicamente pelo governador.

<sup>33</sup> Valores referentes ao total da mensalidade, sem nenhum tipo de abatimento e/ou desconto seja por bolsa, programas de financiamento educacional, público ou da própria IES.

Chama à atenção na tabela anterior o fato de apenas 2 (dois) dos 13 (treze) cursos ofertados estarem no centro do Distrito Federal, ou seja em Brasília, o que atesta as impressões de Sousa (2013) ao concluir que o olhar mercadológico de fins lucrativos tem investido muito nas últimas décadas, nas regiões administrativas mais afastadas do centro, onde reside o público-alvo dessas empresas, ou seja, o jovem-adulto trabalhador que, por sua vez, também tem a possibilidade de graduar-se mais próximo de seu lar.

Com relação ao período ofertado, praticamente a metade das IES oferecem o curso também no turno matutino, o que pode promover uma ampliação de acesso aos universitários que têm horários de trabalho peculiares, sobretudo, os que se dedicam às atividades em comércios, principalmente *shopping centers*. Essa é uma realidade que povoou os processos seletivos a partir dos anos 2.000. Na amostragem, o curso mais antigo data de 1999 e o mais recente é de 2015. Cinco (5) cursos foram criados entre 2004 e 2006, dois (2) no ano 2000, um (1) em 2010 e três (3) em 2014.

Sobre a carga horária, a ampla maioria segue a diretriz nacional que orienta o curso, de 3.200 horas mínimas para integralização do mesmo, prevalecendo nessas instituições cursos com duração inferior a quatro anos. Cinco (5) instituições estão fora de tal tendência, apresentando carga horária entre 3.260 e 3.820. Todas organizam seu currículo em torno de semestres.

A média de vagas autorizadas para os processos seletivos esteve em torno de 100 e 200. Retomando os dados Inep (2016), percebe-se a ampliação de ofertas da Pedagogia com relação a outros cursos de licenciatura, o que nem sempre expressa qualidade acadêmica, tampouco significa imediato fracasso pedagógico. Em pesquisa realizada em 2013 sobre os cursos de licenciatura em Pedagogia no estado de São Paulo e as fragilidades na formação inicial do professor polivalente, Pimenta *et. al* (2017) concluíram que a maioria das IES que ofertam a Pedagogia são privadas, com carga horária mínima e sem a presença da pesquisa. E mais:

Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão, formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersa e sem foco [...] Esse professor permanece como um professor polivalente, assim, configurado desde as suas origens. No entanto, a questão da formação do professor polivalente, desapareceu dos cursos de pedagogia, das discussões, das pesquisas e das legislações (p. 15-24).

Com relação aos preços cobrados pelas IES, a média girou em torno de R\$ 400,00 e R\$600,00 reais. O menor preço empregado foi de R\$347,50 pela Mauá e o maior valor foi o

de R\$1.073,50 pela JK. Embora possa haver algumas diferenças de mensalidades em cada uma dessas instituições, o baixo custo aplicado ao curso pode indicar a presença atual de uma concepção reducionista e desprofissionalizante (LEITE; LIMA, 2010 e PIMENTA, *et. al.*, 2017) da Pedagogia que a coloca como palco para formação apenas e tão somente do pedagogo (docente) escolar que deverá atuar nos primeiros anos de escolarização e que, por consequência, não padece de um itinerário formativo consistente. Ideia contrária ao que defende Libâneo (2001). Para o autor:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre práticas educativas para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (p. 11).

Não se localizou no Brasil, até então, o registro de pesquisas acadêmicas que estudam a relação entre custo e qualidade dos cursos de Pedagogia, provavelmente resultado de um viés ideológico que não enxerga positivamente esse tipo de dado comparativo. Não obstante, quando qualquer inventário publica o valor das mensalidades, muitos pesquisadores se deparam com uma realidade cada vez mais caótica de caráter mercadológico, que por vezes, não prima por garantir um curso de licenciatura com todas as imbricações legais, pedagógicas e culturais exigidas.

O exemplo dessa realidade pode ser percebido abaixo:

A Pedagogia tem atraído cada vez mais universitários brasileiros. Além de ser uma profissão com altíssima empregabilidade (mais de 90% de taxa de ocupação, segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea), é uma das áreas prioritárias de formação do Governo Federal, o que significa mais políticas públicas de estímulo ao ingresso nesse curso superior. Outro dado interessante: os alunos de Pedagogia são os que mais fazem a graduação a distância – de cada quatro estudantes dessa modalidade no Brasil, um faz Pedagogia. O curso é fundamental para o desenvolvimento de um País, pois prepara aqueles que vão orientar nossas crianças no processo de conhecimento e descoberta do mundo. Quem faz Pedagogia pode atuar em: formação de crianças, jovens e adultos, gestão escolar, produção didática e Recursos Humanos de grandes empresas. Um dos fatores de atração para os alunos de Pedagogia é o valor das mensalidades – uma das mais baratas! Mesmo em cursos presenciais, que costumam ser mais caros que os a distância, os valores partem de R\$ 200! Confira a seguir os cursos de Pedagogia mais baratos do País! (GUIA DA CARREIRA, s/d, s/p – grifos do site).

Trata-se de uma matéria publicada em um site<sup>34</sup> de carreiras com o título: “Conheça os cursos de Pedagogia mais baratos do Brasil: descubra como estudar Pedagogia pagando menos em várias regiões do Brasil”. No mesmo espaço, encontram-se dados, de onde se pôde construir duas tabelas que comprovam a propaganda anunciada. A primeira traz o valor das mensalidades na modalidade EAD; a segunda ilustra os valores no modo presencial, distribuídas por estado da federação<sup>35</sup>:

**Tabela 9** – Cursos de pedagogia EAD<sup>36</sup> mais baratos do Brasil, a partir do site “guia da carreira”.

<i>Ranking</i>	<i>Instituição</i>	<i>Valor da mensalidade</i>
1º	Centro Universitário Anhanguera (ANHANGUERA)	R\$ 200
2º	Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)	R\$ 200
3º	Universidade do Contestado (UNC)	R\$ 200
4º	Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	R\$ 200
5º	Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)	R\$ 250
6º	Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG)	R\$ 250
7º	Universidade de Franca (UNIFRAN)	R\$ 250
8º	Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	R\$ 250
9º	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	R\$ 250
10º	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	R\$ 300
11º	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	R\$ 300
12º	Universidade Salvador (UNIFACS)	R\$ 300
13º	Faculdade Internacional de Curitiba (UNINTER)	R\$ 300
14º	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	R\$ 350
15º	Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	R\$ 350

Fonte: elaboração do próprio autor.

Como pode-se perceber, a partir da tabela anterior, os valores cobrados não passam de R\$350,00 e ainda é possível cursar a licenciatura em Pedagogia por apenas, R\$ 200,00 em quatro, das quinze instituições apresentadas. Isso justifica, como já foram expostos em dados

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www.guiadacarreira.com.br/cursos/faculdade-de-pedagogia-mais-barata/>. Acesso em: 02/05/2017.

<sup>35</sup> Em consulta feita ao sistema e-MEC, constatou-se que a ampla maioria (90%) dessas instituições está em funcionamento, mas mantém índices de desempenho acadêmico no limite mínimo, para garantir abertura de turmas, por exemplo, com conceito ENADE 2.

<sup>36</sup> O estado da federação das instituições não está informado porque a maioria mantém pequenos espaços físicos de onde distribuem a oferta em todo o território nacional, por meio dos polos EAD.

anteriores no último censo da educação superior, as matrículas de mais de 50% em cursos de licenciatura no Brasil serem na modalidade EAD. Embora o estudo aqui não tenha como foco a referida modalidade, é preciso fazer algumas considerações pertinentes que de certa forma mantêm ligação com esse objeto de pesquisa.

Parece haver um alinhamento quantitativo entre os cursos ofertados na esfera privada e a possibilidade de mantê-los na modalidade EAD. As pesquisas de Leite e Lima (2010) e Pimenta (2017) apontam que o desprestígio dos espaços de formação inicial de professores que ocorrem no ensino presencial são levados também às esferas tecnológicas que utilizam os espaços virtuais para garantir educação superior para uma quantidade cada vez maior de universitários. O problema central, que acompanha tanto instituições públicas quanto privadas, é o aspecto indutivo das políticas mercadológicas e neoliberais que emanam dos organismos internacionais e que pouco anseiam formar professores bem preparados e críticos com relação à natureza de sua própria profissão:

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, [...] à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. Introduce os tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior (FREITAS, 2007, p. 1.209).

Nem mesmo com a implantação dos polos de educação à distância empreitados pelas universidades públicas brasileiras, como a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB e normatizada pelo Decreto n. 5.800/06, têm deixado tranquilos os especialistas que discutem formação de profissionais da educação, tampouco, entidades representativas que velam por esta demanda, como é o caso da ANFOPE (1998), que discorda veementemente da possibilidade de cursar a primeira licenciatura na forma de EAD, independentemente da natureza da IES, seja pública ou privada, posição compartilhada por esse pesquisador.

Sobre a relação entre essas distintas instituições no que concerne à pedagogia EAD, Freitas (*Ibidem*) acredita que a universidade pública avançou muito nessa modalidade educacional, principalmente com relação às faculdades e centros de formação privados, mas ainda assim, as contradições não deixam dúvidas de que é preciso envolver os profissionais do ensino presencial na EAD, afinal:

As novas tecnologias não se constituem em propriedade privada de nenhum segmento, ao contrário, pertencem ao conjunto da sociedade e são meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Lidar com as

novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio que está posto para todos os educadores (p. 1.213).

Se for garantido um planejamento único, no sentido pedagógico, respeitando-se as especificidades de cada modalidade para que não haja concorrência pedagógica na oferta do mesmo curso talvez seja possível elevar a qualidade dele, já que todos os estudantes ao final do processo formativo receberão a mesma diplomação, sem distinção. É preciso esclarecer, segundo Freitas (2007), os percalços de pensar a formação primeira de professores à distância – é bem possível, como acreditam Onilza Martins (2008), Pereira; Moraes (2009), Barreto (2010) e Hernandes (2017), que a EAD consiga atender demandas em outras esferas formativas, como cursos de segunda graduação, disciplinas semipresenciais e complementares dos cursos presenciais, pós-graduações *lato sensu* etc. – como saídas de aligeirar e baratear a formação. Os dados que estão sendo analisados comprovam isso:

Estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional [...] A oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país. Esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação à distância para a formação inicial de professores em exercício (p. 1.206-1.210).

A seguir, a tabela demonstrativa dos preços praticados (dos cursos mais baratos) de Pedagogia por unidade da federação.

**Tabela 10** – Cursos de Pedagogia presenciais mais baratos do Brasil (por estado), a partir do site “guia da carreira” (continua).

<i>UF</i>	<i>Instituição</i>	<i>Valor da mensalidade</i>
AC	Faculdade de Educação Acreano Euclides da Cunha (INEC) / Rio Branco	R\$ 250
AL	Faculdade Alternativa de Ensino Superior do Agreste (FAESA) / Arapiraca	R\$ 200
AP	Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP) / Macapá	R\$ 600
AM	Faculdade Martha Falcão (FMF) / Manaus	R\$ 350
BA	Faculdade do Sertão (UESSBA) / Irecê	R\$ 300
CE	Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) / Aracati	R\$ 300
DF	Instituto Superior de Educação Albert Einstein (FALBE) / Brasília	R\$ 350
ES	Faculdades Unificadas Doctum de Iúna (Faculdades Doctum) / Iúna	R\$ 400
GO	Faculdade Central de Cristalina (FACEC) / Cristalina	R\$ 300
MA	Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) / Paço do Lumiar	R\$ 350
MT	Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia (Faculdades Cathedral) / Barra do Garças	R\$ 250

<i>UF</i>	<i>Instituição</i>	<i>Valor da mensalidade</i>
MS	Faculdade de Educação de Costa Rica (FECRA) / Costa Rica	R\$ 350
MG	Faculdade de São Lourenço (FASAMA) / São Lourenço	R\$ 200
PA	Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida (FESAR) / Redenção	R\$ 350
PB	Faculdades Integradas de Patos (FIP) / Patos	R\$ 400
PR	Faculdade de Educação São Braz (FSB) / Curitiba	R\$ 250
PE	Faculdade Luso-Brasileira (FALUB) / Carpina	R\$ 200
PI	Faculdade Evangélica Cristo Rei (FECR) / Jaicós	R\$ 200
RJ	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO) / São João de Meriti	R\$ 250
RN	Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (FACEX) / Natal	R\$ 300
RS	Faculdade Anglicana de Erechim (FAE) / Erechim	R\$ 400
RO	Faculdade de Educação de Colorado do Oeste (FAEC) / Colorado do Oeste	R\$ 250
RR	Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES) / Boa Vista	R\$ 350
SC	Faculdade Capivari (FUCAP) / Capivari de Baixo	R\$ 300
SP	Instituto Superior de Educação de Barretos (ISEB) / Barretos	R\$ 250
SE	Faculdade São Luís de França (FSLF) / Aracaju	R\$ 350
TO	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso (FECIPAR) / Paraíso do Tocantins	R\$ 300

Fonte: elaboração do próprio autor.

Os dados anteriores atenuam a fragilidade empregada nas IES que mantém seus cursos de Pedagogia com um baixo custo, e embora eles funcionem de forma presencial, o valor da mensalidade – em média de R\$ 250,00, repetindo os preços praticados na modalidade EAD, com exceção da instituição localizada no Amapá, que na forma presencial cobra R\$ 600,00 em seu curso de Pedagogia – é um indício do olhar que os empresários da educação têm para com o curso. Segundo Brzezinski (1996), mesmo no período de consolidação do curso de Pedagogia como área de formação que merecia atenção das recentes universidades públicas criadas, a iniciativa privada já tinha seus passos trilhados “É preciso considerar que, desde 1901 o ensino particular já dava seus primeiros, porém seguros, passos com o objetivo de formar professores em nível superior” (p. 30).

Ristoff (2014), numa pesquisa que traçou o novo perfil do estudante de graduação no Brasil, na última década, demonstrou que a desigualdade social e racial se atenua no campus brasileiro, quando os cursos que o autor denomina “mais competitivos” (Medicina, Odontologia, Engenharias e Direito) são majoritariamente povoados por brancos, e que a renda média de estudantes que frequentam esses espaços acadêmicos ultrapassa seis vezes mais o valor familiar mensal da população brasileira, enquanto o curso de Pedagogia tem estudantes com valores menores aos da sociedade brasileira; o primeiro grupo é formado por

egressos em ampla maioria de colégios particulares, enquanto o segundo conta com maioria de estudantes saídos de escolas públicas:

Os cursos mais competitivos, por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos [...] os estudantes do curso de Medicina são cerca de 6 vezes mais ricos que a população brasileira [...] já o curso de História apresenta percentual igual ao da sociedade brasileira e a Pedagogia recebe um percentual de ricos inferior ao da sociedade [...] 14% dos estudantes de Medicina vêm de famílias com faixa de renda de mais de 30 salários mínimos, enquanto História e Pedagogia têm representação próxima de zero nesta mesma faixa de renda [...] 89% dos estudantes de Medicina e 75% dos estudantes de Odontologia dizem ter cursado integralmente o ensino médio privado – setor que representa apenas 13% das matrículas do ensino médio como um todo. Por outro lado, percebe-se que são altos os percentuais de estudantes originários da escola pública em História e em Pedagogia (p. 732-734-737- 738-739).

Segundo estudos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior – GEA-ES abrigado na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – FLACSO Brasil (2012), no ano de 2010 havia no país 6,3 milhões de estudantes na educação superior, sendo 74,8% matriculados em instituições privadas e 25,2% em instituições públicas e mais: “O setor privado da educação superior vive forte processo de concentração e de internacionalização das instituições que, ao longo do início do século XXI, mantiveram a tendência de crescimento, especialmente nos primeiros anos da década” (p. 3).

Atualizando os dados supracitados e explicando o crescimento atual, Sguissardi (2015) sublinha o fato de que quem administra os quatro maiores grupos privados de educação superior no Brasil são fundos de investimento transnacionais, representando 28% do total de matrículas, que ao todo somam cerca de 5,5 milhões, o que equivale dizer que: Kroton/ Anhanguera, Estácio e Unip são responsáveis por cerca de 1,5 milhões de estudantes de graduação matriculados no Brasil.

Além disso, Sguissardi (2015) revela a condição precária pela qual a maioria dos professores de IES privadas passa em seu cotidiano acadêmico: “O regime de trabalho dos docentes das IES privadas: 41% horistas; 34% tempo parcial; e 24% tempo integral [...] A relação professor/alunos nas 108 universidades públicas, em 2012, é 1/13; a das 85 (oitenta e cinco) universidades privadas é de 1/33” (p. 884). O pesquisador conclui que atualmente o país vive um misto de democratização, mas ao mesmo tempo de massificação mercantil da educação superior, que a cada dia ganha um caráter mercadológico.

A realidade investigada e apresentada nessas pesquisas é desafiadora (sobretudo nas IES privadas): professores com pouco vínculo com a instituição, no caso da Pedagogia, que não têm atuação constante na educação básica e que, mesmo assim, ministram a formação



para atuar nessa etapa da educação. Os estudantes, em maioria, são de classe social mais baixa, pretos e pardos e oriundos de escolas públicas.

Entretanto, crucial se faz superar o nível de reflexão e garantir ações que promovam a diminuição de quaisquer resquícios explicativos para uma suposta fragilidade na qualidade acadêmica desses cursos pelos motivos anteriormente citados: se o PDI e o PPC das IES são fortalecidos e garantem ampla participação dos sujeitos implicados com a prática curricular, sobretudo professores, dadas as condições de trabalho (incluindo melhor remuneração), mesmo os docentes “horistas” podem oferecer aulas de qualidade, vinculados aos objetivos gerais das IES e do próprio curso em que atuam; baixa renda, cor da pele ou origem escolar (na educação básica) são parte dos argumentos parciais para explicar o possível baixo desempenho dos estudantes nesses cursos do âmbito dessas IES. Políticas focais com olhar específico para a área acadêmica e profissional, no caso o magistério, podem ser cruciais para superar os dados que aqui foram discutidos.

Outros argumentos elencados por Veiga (2016b) não podem ser retirados da esteira desse debate. Para a pesquisadora, a formação docente para atuar na educação superior merece toda a atenção, que atualmente não tem, e o professor desse nível de ensino precisa estar preparado para trabalhar pedagogicamente os conhecimentos específicos que domina:

A partir da década de 1990, os docentes de forma geral, e em particular os da educação superior, ficaram em evidência no que diz respeito à falta de formação ou formação inadequada, à desvalorização financeira, ao desprestígio social, à dificuldade em lidar com uma população estudantil heterogênea em virtude da democratização do acesso à educação superior [...] O aluno é outro e não basta ao professor a titulação de mestre ou doutor, ser um pesquisador atuante, ser renomado no mundo do trabalho e não ser capaz de exercer a docência com qualidade. Nesse sentido, diante das dificuldades do estudante a formação pedagógica é uma necessidade imperiosa (p.35- 111).

Nas reflexões de Brzezinski (1996), é possível perceber que em 1960 o país contava com 31 (trinta e uma) universidades, sendo 8 (oito) particulares. A autora refaz a trajetória histórica do curso aqui no Brasil para demonstrar que o “*pragmatismo funcional*” empregado na Pedagogia, mesmo quando ela ainda era um curso de bacharelado, reduziu muitas possibilidades de enriquecimento da formação nessa esfera. A maioria das políticas públicas e até das discussões envaidecidas da academia brasileira pulverizaram ao longo do século passado as muitas tentativas de fazer avançar o debate sobre a identidade ou identidades que devem permear o curso, situação que se tenta desviar nessa pesquisa.

[...] a pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área do saber, isto é, não

buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática. [...] o caráter profissionalizante do curso obstou, pela tradição, ao desenvolvimento da investigação científica nessa área. Acredito ser essa uma das causas da falta de amadurecimento dessa investigação até nossos dias [...] as práticas pedagógicas pragmática, tecnicista e sociologista reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva (p. 42-43).

Ainda com relação à natureza de origem administrativa das instituições catalogadas, sendo privadas e com fins lucrativos, confirmam-se as pesquisas de Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010b), Leite e Lima (2010) e Pimenta (2017) de que a ampla maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia pelo país é ofertada em instituições particulares de natureza isolada, ou seja, por amostragem os pesquisadores comprovaram que os cursos ocorrem em IES de baixo custo, com notas inexpressivas ou mínimas para garantir o seu funcionamento junto ao MEC, geralmente com a existência de no máximo três cursos.

Cabe ressaltar o estudo de Leite e Lima (2010) que comprovou em 2008, numa amostragem de 1.424 cursos de Pedagogia cadastrados no e-MEC a nível nacional, a ocorrência de 837 (oitocentos e trinta e sete), sendo (58%) somente em instituições privadas. A pesquisa confirmou também a região sudeste como líder em ofertas dessa natureza, do total de 731 (setecentos e trinta e um) cursos, 657 (seiscentos e cinquenta e sete), com (90%) na esfera privada. Quando se detém o olhar sobre a Região Centro-Oeste, percebe-se que conta com 159 (cento e cinquenta e nove) cursos (11%) das ofertas e que a ampla maioria concentra-se também em IES privadas.

Sem embargo, a intenção da tese não se dá somente pela reprodução de dados como os expostos, que são importantes. A ideia é avançar sobre eles, como já foi dito anteriormente, explica-se: se a maior parcela dos pedagogos brasileiros se gradua em IES dessa natureza, é papel da universidade debruçar-se sobre o funcionamento em todas as suas esferas, mas com um olhar de respeito e parceria. É preciso, então, transformar essa realidade, mas além das aparências. Somente reproduzir o discurso, por vezes tendencioso e superficial, de que em faculdades particulares o ensino é pobre e as práticas esvaziadas de teoria, ou vice-versa em nada faz avançar o problema.

Por isso, a partir do objeto da tese, ou seja, o ensino de História, e tendo como amostragem as IES privadas do DF mais bem avaliadas no MEC, pretende-se romper com a ideia consolidada no meio acadêmico e até ratificada por pesquisas já aqui delineadas. A contribuição central está em pensar, posteriormente, junto a essas instituições, de que maneira as fragilidades pedagógicas observadas podem ser transpostas e de como as práticas de

sucesso podem contaminar as outras IES, sobretudo as que possuem menção mínima de funcionamento junto ao e-MEC e por que não, a universidade pública da região. Escolheu-se o campo curricular, possivelmente sua tipologia integrada, para unir esses anseios e projetar um plano curricular para a Pedagogia que sustente, ao menos no nível “*prescrito*” (SACRISTÁN, 2000), a qualidade desejada para esses cursos. A ousadia é grande, mas se a ideia, a partir de Marx (1974), é ultrapassar o nível de compreensão e avançar para a transformação, o caminho pode ser esse.

Para seguir com a compressão de conteúdo dos documentos, faz-se necessário inicialmente apresentar as concepções de *Formação educacional e escolar e Pedagogia, além dos objetivos do curso e do perfil de saída (egresso)* dos doze cursos estudados, para então, sintetizar como dá-se a formação do pedagogo nessas IES, a partir do crivo teórico empregado nos documentos que sustentam essa análise.

Quadro 6 – Concepções de: Formação educacional e escolar e Pedagogia (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Formação educacional e escolar</i>	<i>Pedagogia</i>
Estácio	Articular teoria e <b>prática</b> ; acessar, processar e gerenciar as informações que proveem de diferentes fontes; integrar os saberes científico-tecnológicos, os conhecimentos específicos da formação profissional e os saberes tácitos advindos das práticas sociais e da experiência profissional (grifos deste autor).	Buscamos na docência o sentido da atuação do pedagogo, pois ela se fundamenta nos processo de ensino e de aprendizagem, que ocorrem em espaços de educação formal e não formal. Entende-se, assim, que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares que têm a <b>docência como base</b> (grifos deste autor).
UDF (não forneceu PPC)	Durante o curso são realizadas atividades que desenvolvem vivências culturais, pedagógicas e lúdicas com crianças, visando à superação de suas dificuldades de socialização, leitura e escrita. Os estágios e projetos desenvolvidos na comunidade permitem que os alunos unam as teorias estudadas com as <b>práticas educacionais</b> (grifos deste autor).	Além das salas de aula na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas nas redes pública e privada, você sabe onde mais um pedagogo pode atuar? Em creches, empresas, ONGs e em órgãos públicos, implementando e coordenando projetos educativos ou de capacitação de pessoal. Em hospitais, acompanhando o aprendizado de crianças internadas por longos períodos. Também poderá se tornar um gestor, atuando nos vários níveis de liderança: como diretor de escolas, coordenador pedagógico e supervisor de ensino. Em editoras, o pedagogo pode compor equipes multidisciplinares para coordenar a edição e publicação de obras didáticas e paradidáticas.
FAB	O curso deve ter visão empresarial e estratégica, gerenciado e povoado por no máximo seis professores, todos devem ser pesquisadores reconhecidos e pautar sua vida acadêmica pela	O que constitui um professor, antes de mais nada, é a habilidade de pesquisar, porquanto, se não produzir conhecimento, não tem o que ensinar. <b>Surge daí que professor não se define</b>

	produção científica constante e de qualidade.	<b>pelo ensino, mas pela aprendizagem.</b> Ser professor é cuidar que o aluno aprenda, não é necessariamente dar aula. Este vício secular precisa ser superado, porque, em grande parte, é o signo atual da mediocridade dos cursos superiores (grifos deste autor).
Michelangelo	De modo específico, o objeto de trabalho do pedagogo formado pela Faculdade JK/Michelangelo <b>centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem</b> relacionados à educação escolar, sendo, por isso, <b>a prática pedagógica escolar, o componente curricular central</b> que permeia todo o processo de formação, além das condições necessárias à atuação profissional também em outros contextos educativos, inclusive os não-formais (grifos deste autor).	O curso de Pedagogia atende às diretrizes propostas na LDB n. 9394/96. Pretende-se, por meio do desenvolvimento da prática pedagógica de seus docentes, disponibilizar aos seus discentes o acesso às informações, aos resultados de pesquisas nas múltiplas representações do conhecimento e do fazer humano, que contribuem para a revolução no campo educacional e, conseqüentemente, social.
Projeção	O Curso de Pedagogia da FAPRO parte do princípio de que o homem fundamentalmente um agente de mudanças, agente esse global, flexível, criativo, construtivo, responsável, solidário, em relação a si mesmo e aos outros e ao seu universo. <b>A Educação aqui é entendida num contexto democrático como processo responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas habilidades e aprendam conteúdos necessários à construção dos instrumentos de compreensão da realidade</b> e a participação em relações sociais amplas e diversificadas (grifos deste autor).	A oferta do Curso de Pedagogia contribuirá, de fato, para tornar a Instituição cada vez mais reconhecida pela comunidade, em seus diversos segmentos, e pelas empresas públicas, privadas ou do terceiro setor. Objetiva-se a formação de um profissional sintonizado, tanto com essa nova abordagem psicopedagógica, quanto com as normas curriculares exigidas por lei. <b>Um profissional que seja afeito às mudanças, que seja crítico, criativo e que esteja disposto a educar pelo binômio da tradição-inovação</b> , comprometido com a necessidade da formação continuada (grifos deste autor).
ISCECAP <sup>37</sup>	Atualmente, de modo geral, diversas instituições e profissionais da área de educação têm se dedicado a discutir a função da escola, a relação existente entre conhecimento escolar e vida social e cultural, entre outros temas. Em referência à educação básica essas questões inquietam à sociedade, principalmente no que se refere à formação do profissional que irá atuar em escolas de ensino fundamental e em educação infantil.	<b>Ancorado no tripé ensino-pesquisa-extensão</b> , fundamentado na realidade brasileira, e com especial destaque na região metropolitana do Distrito Federal, o Curso de Pedagogia direcionará sua prática pedagógica dentro de um conjunto de conhecimentos, voltados para a formação de um tipo de profissional atuante, com <b>competência científica e tecnológica, voltada ética e politicamente para a prática de uma educação direcionada para a cidadania, onde o “aprender a aprender”</b> seja o marco referencial de sua atuação profissional. (grifos deste autor).
JK	Entendemos a formação educacional em	Considera o Curso de Pedagogia um

<sup>37</sup> Causou estranheza neste pesquisador o fato deste texto da referida instituição do ano de 2008, cunhada na categoria “pedagogia”, ter similitude com o que foi captado nos seguintes PPC: “Fátima” e “FE”. A primeira IES publicou seu documento norteador também no ano de 2008, a segunda em 2012.

	torno da ação, que envolve o ensinar e o aprender como eixo central, acrescentamos o criar e o aprender fazendo, interagindo com um número de elementos diversificados, tais como: valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e, sobretudo indivíduos e grupos sociais com novos papéis a serem definidos em torno dessas ações docentes.	Curso de Licenciatura e, portanto, vem <b>resgatar a docência, o magistério da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e centrar também a formação do professor para que esse esteja apto ao exercício da docência</b> no ensino presencial ou à distância e a atividade afim no âmbito da Pedagogia quer nas escolas ou nas empresas e nos centros sociais. (grifos deste autor).
Fátima	O Instituto Superior Fátima pauta seu ensino no <b>aprender a aprender</b> , cujo princípio organizador do conhecimento está na abordagem sistêmica dos saberes, que favorece a inclusão e a interação entre as disciplinas, concentrando-se sobre as características comuns dos sistemas complexos, sem dispensar os quadros de referências analítica. Adota um ensino para a aprendizagem experiencial de ação solidária, em que a aquisição dos conhecimentos é organizada de maneira a permitir a inter e a transdisciplinaridade.	<b>Ancorado no tripé ensino-pesquisa-extensão</b> , fundamentado na realidade brasileira, e com especial destaque na região metropolitana do DF, o Curso de Pedagogia, direciona sua prática pedagógica dentro de um conjunto de conhecimentos, voltados para a formação de um tipo de profissional atuante, com <b>competência científica e tecnológica, voltada ética e politicamente para a prática de uma educação direcionada para a cidadania, onde o “aprender a aprender” o “aprender a ser” e o “aprender a conviver” sejam o marco referencial de sua atuação profissional</b> (grifos deste autor).
Promove/ ICESP	Além de desenvolver uma prática pedagógica democrática que conduza o aluno a pensar criticamente e a construir seu saber de forma independente, criativa, crítica, consciente e solidária. <b>O curso possibilita a iniciação da atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar</b> , necessária à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e em constante evolução (grifos deste autor).	O curso de Pedagogia do ICESP é voltado para a formação plena do educador por meio da habilitação em “Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.
FE	O curso de licenciatura em Pedagogia da FE parte do princípio que o homem é fundamentalmente um agente de mudanças – global, flexível, criativo, construtivo, responsável, solidário, em relação a si mesmo e ao outro. <b>O curso tem como princípio a educação num contexto democrático</b> , entendida como processo responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas habilidades e aprendam os conteúdos necessários à construção dos instrumentos de compreensão da realidade e à participação em relações sociais amplas e diversificadas (grifos deste autor).	<b>Ancorado no tripé: ensino/pesquisa/extensão</b> , fundamentado na realidade brasileira, e com especial destaque na região administrativa de Taguatinga, o curso de licenciatura em Pedagogia da FE Taguatinga direcionará sua prática pedagógica dentro de um conjunto de conhecimentos para a formação de um tipo de profissional atuante, com <b>competência científica e tecnológica, voltada para a ética e, politicamente, para a prática de uma educação direcionada para a cidadania, em que o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a conviver” e o “aprender a ser” sejam o marco referencial de sua atuação profissional.</b> (grifos deste autor).

MAUA (não forneceu PPC)	Trata-se de uma tarefa que se reflete por gerações. Ser professor é intervir diretamente no futuro das pessoas e, indiretamente, na vida de seus filhos, netos, etc. O bom professor, jamais é esquecido.	O curso tem a duração de 4 anos (oito semestres letivos), nos quais o aluno tem aulas, atividades práticas, projetos interdisciplinares, atividades complementares e tópicos especiais. Durante o tempo de formação, o aluno é desafiado a transformar sua percepção social e sua inclusão no mundo contemporâneo.
APOGEU	A formação de professores para a Educação Básica se torna uma ação legítima e necessária. <b>Assim, entre os grandes desafios que se colocam hoje para a educação, encontra-se a necessidade de articular o que acontece no mundo com os acontecimentos regionais e locais</b> , com vistas a auxiliar a construção da cidadania e atenuar as desigualdades sociais (grifos deste autor).	O profissional da educação tem a necessidade de <b>desenvolver sua capacidade de aprender a aprender</b> e de buscar informações de múltiplas formas. <b>O Curso possui uma gestão que propicia uma formação crítica e criativa</b> e uma postura transformadora da realidade educacional, seguindo uma linha da educação integral. (grifos deste autor).

Fonte: elaboração do próprio autor.

No que diz respeito à formação educacional e escolar, os documentos tentam justificar a importância dos professores na sociedade e o quanto a Pedagogia está ligada à escola. Tal inferência num primeiro momento parece ser positiva porque é cada vez mais comum o processo de desescolarização nos currículos desse curso, como já apontou anteriormente Borges (2012). Todavia, uma leitura mais atenta das fontes, revela o caráter pragmático, não crítico e com forte adesão à “*pedagogia do aprender a aprender*” e do “*treinamento técnico por competências*”, processos permeados por um desinteresse intelectual de anunciar de forma consistente sob qual perspectiva teórica se assenta o projeto pedagógico.

Não se encontra em nenhum dos documentos avaliados uma observação sobre o quão importante é o saber sistematizado que deve ser difundido nas escolas, e, naturalmente, na educação superior. E por ser, a própria escola, o lócus central de atuação dos futuros pedagogos, esse espaço não pode ser subsumido da graduação. Com relação à natureza da educação, Saviani (2015b) relata que,

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (p. 288).

Confirmando as reflexões anteriores, têm-se a palavra “prática” ou a expressão “práticas educacionais” emergindo da maioria dessas propostas curriculares, umas chegam a confirmar a inscrição na perspectiva do “*aprender a aprender*”, amplamente criticada nessa tese, e igualmente por autores como Saviani (2012a) e Duarte (2000).

Durante a “entrevista em profundidade”, a coordenadora de curso de Pedagogia, que será aqui tratada apenas por **coordenadora** para garantir o anonimato de sua identidade – que, embora a entrevista tenha ocorrido por iniciativa da própria professora, reafirma-se o caráter essencialmente documental desta pesquisa – visto que fornece um pequeno número de respostas que questionam alguns procedimentos adotados em sua própria IES. Por exemplo, quando indagada sobre “*Quais as concepções teóricas de educação e de pedagogia que sustentam o curso?*”, a resposta é enfática e confirma as suspeitas anteriores, além do excesso de formalismo legal e das práticas pedagógicas descoladas do espaço escolar:

*Aqui na instituição, basicamente, a concepção de Pedagogia dentro do PPC reproduz as DCN'S e o que diz a ANFOPE, embora nunca tenha havido discussão sobre isso: a docência deve ser a base, embora os estudantes só vão ao estágio na escola, depois do 4º semestre. Muitos preferem realizar os estágios em empresas, ou outros espaços, infelizmente eu sei que a pedagogia é uma ciência, que tem campo próprio e que não é só docência, mas aqui, fica um pouco difícil levar isso para o PPC e para as práticas em sala, que muitas vezes, eu reconheço, reduzem-se a treinamentos pouco ligados às teorias (COORDENADORA).*

A técnica da “*análise de conteúdo*” trouxe à tona as seguintes categorias sobre as concepções de pedagogia delineadas pelas IES:

**Quadro 7** – As concepções de pedagogia (continua).

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i> <sup>38</sup>
<i>Chancela para lecionar NOS ANOS INICIAIS - (concepção permeada pelo “aprender a aprender”)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os métodos a serem utilizados, além de propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos alunos, favorecerão a autonomia e a transferência de aprendizagem, visando não apenas ao aprender a fazer, mas, sobretudo, ao aprender a aprender.</li> <li>- Em torno dessa ação, que envolve o ensinar e o aprender como eixo central, acrescentamos o criar e o aprender fazendo, interagindo com um sem número de elementos diversificados, tais como: valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e, sobretudo indivíduos e grupos sociais com novos papéis a serem definidos em torno dessas ações docentes.</li> <li>- Mediante a utilização crítica do conhecimento e da autonomia crescente, o Curso está comprometido com o propósito do “aprender a aprender”, utilizando a produção de ideias coerentes e lógicas e com a interatividade do diálogo, articulando os diferentes campos do saber que constituem a base do pensamento pedagógico.</li> </ul>
<i>“Panaceia Pedagógica”- (forte adesão a um curso que tem por finalidade o treinamento técnico por inúmeras competências)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática de uma educação direcionada para a cidadania, em que o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a viver junto” e o “aprender a ser” sejam o marco referencial de sua atuação profissional.</li> <li>- As tendências da educação para as próximas décadas têm como pilares, por se constituírem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio democrático: aprender a</li> </ul>

<sup>38</sup> Como já foi apontado no capítulo da metodologia, o termo “indicadores” refere-se, na “*análise documental*” (BARDIN, 1977) às evidências empíricas que confirmam - atreladas às teorias – as categorias criadas.

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores<sup>38</sup></i>
	<p>conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como em todas as unidades da Rede de Ensino, o seu objetivo é preparar os jovens e adultos de Brasília para o desenvolvimento pleno de todas as suas habilidades potenciais e competências, conforme a exigência do mercado e formar a consciência da necessidade de aprendizagem contínua, enquanto ser social e agente de mudanças.</li> </ul>
<i>Ciência da Prática Educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A intenção maior é instituir um espaço diferenciado para a Formação de Profissionais da Educação, que esteja, ao mesmo tempo vinculados às Ciências da Educação, e também, norteado por todo um trabalho multidisciplinar que possa orientar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.</li> <li>- O egresso do curso de licenciatura em Pedagogia tem a formação do profissional cidadão reflexivo, inserido em três âmbitos de atuação pedagógica que se interpenetram, quais sejam: da docência - a base do saber/fazer pedagógico; da investigação - por ser a investigação constante da prática, um processo básico para produção competente dessa prática e de gestão.</li> <li>- A presente proposta considera o Curso de Pedagogia um Curso de Licenciatura e, portanto, vem resgatar a docência, o magistério da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental.</li> <li>- O Curso de Pedagogia está voltado à formação de licenciados plenos em educação.</li> <li>- O curso de Pedagogia, neste projeto e por meio de estratégias de ação a serem desenvolvidas por sua coordenação e seu corpo docente, tem por objetivo formar pedagogos com identidade profissional científica, conscientes da realidade brasileira.</li> </ul>

Fonte: elaboração do próprio autor.

Em relação a essa primeira classificação, buscou-se capturar dos documentos as relações entre as concepções sobre ciência pedagógica, do curso de Pedagogia em si e da figura do pedagogo. De pronto, é possível afirmar que, na maioria dos PPC'S há uma confusão epistemológica sobre o que é o curso de Pedagogia e a relação com o significado da ciência educativa e da própria Pedagogia, como se observa no trecho abaixo:

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados [...] Para o Curso de Pedagogia é central na formação do pedagogo a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma nova organização democrática com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade (ESTÁCIO, 2015, p. 8-9).



Os escritos refletem, conforme Pimenta *et. al.* (2017), a primeira tipologia, da “*chancela para lecionar*”, fundamentada nas pedagogias do “*aprender a aprender*”, amplamente criticada em outros trechos da tese. A retomada de conceitos descontextualizados dos escolanovistas não consegue sustentar a identidade de cursos emanados dessas teorias porque existe o aprisionamento da função exercida pelo pedagogo formado nesse prisma. Explica-se: é como se o estatuto profissional dos docentes-pedagogos que forem atuar nos anos iniciais do ensino fundamental precise girar em torno de práticas pedagógicas aplicadas num lugar estranho: a escola, e a chancela para ensinar nesses ambientes é a absorção das ideias de que o centro do curso de Pedagogia, que nem precisa ter caráter científico, reduz-se a aprender teorias das mais diversas áreas e depois empregá-las em qualquer ambiente educacional.

[...] os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil (p. 28).

Cabe ressaltar o caráter secundarizado creditado à escola nos últimos tempos como mola propulsora para esse tipo de formação que desconsidera a importância da apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Se a intenção for romper com esse modelo fragilizado de diplomação, é urgente promover a articulação dinâmica entre os processos de ensino e de aprendizagem nos cursos de Pedagogia porque,

[...] se, de fato, o licenciado sair com a formação proposta, não conseguirá executar sua função no processo de ensino-aprendizagem e a formação da classe trabalhadora na Educação Básica estará severamente comprometida [...] identificamos esse problema [...] na debilidade da formação no que tange aos conhecimentos, fundamentos e metodologias nas áreas de conhecimento específico que o licenciado terá que trabalhar na escola (TRICHES, 2016, p. 267).

A segunda tipologia, da “*panaceia pedagógica*”, é facilmente notada no PPC da IES “Fátima” que apresenta 81 (oitenta e um) competências básicas para a formação do profissional – percebe-se ao longo do documento um fanatismo pela visão redentora da educação e da escola, uma espécie de “*otimismo pedagógico*” (NAGLE, 1974) alimentado pela necessidade de preencher com o maior número possível de competências e habilidades o curso – com a justificativa de que os dados do ENEM e do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica têm demonstrado que o nível nacional e internacional, a partir do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, sobre a educação básica nacional apresentam graves problemas no processo de ensino e de aprendizagem, por exemplo:

Com o objetivo de amenizar o problema o Instituto Superior FÁTIMA pretende oferecer a este profissional um nivelamento de formação básica, e assim, desenvolver as competências fundamentais de domínio das diversas linguagens, da construção de argumentos claros e coerentes, da resolução de problemas e da capacidade criativa para elaborar propostas de intervenção na realidade e, para tanto, organiza um processo de recuperação, ministrando disciplinas que atendam essas necessidades (FÁTIMA, 2008, p. 9).

Eis a alusão ao significado de panaceia “como sendo a simpatia, ou qualquer coisa que se acredite possa remediar vários ou todos os males” (s/p)<sup>39</sup>. Um cenário desolador é criado, muitas vezes não representa o que de fato ocorre e a educação e a Pedagogia são apresentadas como antídoto que resolve tais problemas. Além disso, para mascarar a possível simplicidade dessa ideia, os documentos são nutridos com uma quantidade exagerada de resultados esperados, mas que geralmente são depositados na figura do profissional formado na área.

Conforme Triches (2016), o ensino empregado nesse tipo de curso presta o mínimo de atenção à carga horária de disciplinas específicas; enfatiza muito mais a aprendizagem (treinamento) isolada do que o processo dialético de ensino; aponta soluções meramente pragmáticas para problemas complexos do campo pedagógico; subordina a pesquisa científica apenas para aplicação funcional de sala de aula, e o resultado é que a noção de uma docência técnica e pragmática passa a ser o foco dessas instituições.

Por fim, a minoria dos cursos concebe a Pedagogia como sendo a “*ciência da prática educativa*” (BRZEZINSKI, 1996, FRANCO, 2003, LIBÂNEO, 2010a, PIMENTA, 2011a). Não só em trechos aleatórios, mas na organização das disciplinas e nos núcleos temáticos que foram criados (os mesmos serão discutidos no capítulo que tratará do campo curricular). Essa realidade confirma as reflexões de Brzezinski (1996, p. 72-73) de que nas faculdades e departamentos de educação que abrigam os cursos de Pedagogia, sem perder de vista a docência, consegue-se produzir teoria educacional: “[...] a pedagogia passou a ser estudada mediante o aporte epistemológico das ciências da educação, consideradas suas auxiliares [...] são as matérias pedagógicas que determinam o conteúdo específico dessa faculdade”.

Percebe-se que formar pedagogos tendo esse pressuposto não pode ser sinônimo de exaurir os espaços acadêmicos com professores super especialistas em algum aspecto teórico do campo educacional e inflar os currículos, tanto “*prescritos*” (SACRISTÁN, 2000) quanto praticados, com teorias descoladas do objeto de estudo da própria Pedagogia, antes, o intento deve ser o de fugir do “*ativismo pedagógico*” (SAVIANI, 2012c) e consolidar um percurso

---

<sup>39</sup> Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/busca.php?q=panac%C3%A9ia>. Acesso em: 11/05/2017.

formativo que atenda à ciência acadêmica educacional, o campo de atuação profissional dos futuros docentes e a dimensão humano-crítica do processo de ensino e de aprendizagem.

Para concluir a decantação dos dados neste primeiro eixo de pesquisa, apresentam-se abaixo, mais dois elementos que auxiliam na compreensão que as IES têm sobre a natureza da Pedagogia e do pedagogo.

**Quadro 8** – Objetivos do curso e perfil de saída (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Objetivos do curso</i>	<i>Perfil de saída</i>
Estácio	A formação de profissionais preparados para compreender a dinâmica da realidade e responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea atuando em uma complexa gama de atividades: no âmbito escolar em diversos níveis e modalidades de ensino, seja na gestão de sistemas educacionais ou na <b>docência, na supervisão e na pesquisa, no planejamento e na avaliação de projetos educacionais</b> e no estabelecimento de políticas educacionais, e no âmbito das organizações escolares e não-escolares. (grifos deste autor).	Compreender o seu contexto social utilizando-se dos conhecimentos relativos aos aspectos sócio-cultural, sócio-econômico e sócio-político para a <b>realização consequente do processo de ensino e de aprendizagem</b> ; criar espaços que favoreçam o trabalho em equipe e o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (grifos deste autor).
UDF (não forneceu PPC)	O pedagogo é um profissional especialmente habilitado a planejar, executar e avaliar qualquer processo de aprendizagem. <b>Ele sabe como ninguém organizar projetos, estabelecer objetivos educacionais e definir os passos para que sejam alcançados.</b> E muitas ações bacanas e relevantes à sociedade são coordenadas por esse profissional (grifos deste autor).	Metodológicos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Artes e Educação Física; Didática e as relacionadas à Educação Especial e Inclusiva. <b>Assim, você desenvolverá uma sólida formação geral, amparada por consistentes conhecimentos específicos à área de atuação do pedagogo</b> (grifos deste autor).
FAB	<b>O curso possibilita a formação de um educador pronto para atuar em espaços escolares e não escolares</b> , utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação, focando sua atuação no trabalho coletivo. (grifos deste autor).	O pedagogo estará capacitado a desenvolver <b>práticas pedagógicas</b> e de gestão educacional, promovendo a aprendizagem de quem esteja em diferentes fases do desenvolvimento humano (grifos deste autor).
Michelangelo	Formar profissionais capazes de promover a Educação para e na Cidadania, <b>articulando o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos socioculturais</b> e organizacionais, a partir da consciência de sua historicidade e do compromisso com os anseios da sociedade (grifos deste autor).	Um profissional que seja afeito às mudanças, que seja <b>crítico, criativo e que esteja disposto a educar pelo binômio da tradição-inovação</b> , compromissado com a necessidade da formação continuada. A formação do pedagogo, futuro especialista em educação, passa, então, a ser vista como um processo integrado <b>da reflexão sobre práticas pedagógicas</b> já experimentadas e a construção de uma nova concepção da formação, afeito à vivência de práticas pedagógicas reais e inovadoras (grifos deste autor).
Projeção	Formação de profissionais para	Em resumo, o profissional egresso do

	atuarem na área da educação, com habilidades, capacidades e técnicas para: <b>trabalhar com turmas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> ; trabalhar em áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos; saber trabalhar com as crianças e jovens portadores de necessidades especiais (grifos deste autor).	Curso de Pedagogia da FAPRO, habilitado para atuar nas áreas previstas na CNE/CP 1/06, encontra um mercado de trabalho emergente como resposta às demandas do Governo e da sociedade, no que diz respeito à formação diferenciada e qualificada na Educação Básica.
ISCECAP	Objetiva formar profissionais conscientes da realidade brasileira, com uma <b>base teórica aliada à competência técnica e política</b> , com vistas ao desenvolvimento de uma ação eficiente em sua área de atuação (grifos deste autor).	É desejável que ele possua um alto nível de conscientização e de formação científica. Esse atributo lhe permitirá uma percepção clara da função clara da sua função no interior da escola e fora desta, bem como a sua relação com o meio ambiente no campo político, social, econômico e cultural. Por isso são essas as <b>competências exigidas ao egresso</b> : competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do papel social da escola; competências referente ao domínio dos conteúdos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competência ao domínio de investigação que possibilitem o gerenciamento e o aperfeiçoamento da prática pedagógica (grifos deste autor).
JK	O curso de Pedagogia, objeto deste projeto, traz inovações educacionais em sua operacionalização, enfocando áreas das formações pedagógicas, para <b>formação de educadores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental</b> em atendimento das políticas educacionais aplicadas no currículo, numa visão maior de preparação básica (grifos deste autor).	O curso tem como proposta <b>formar um profissional habilitado para a investigação, análise e crítica dos problemas da prática pedagógica</b> e da prática social, capaz de propor formas de intervenção pedagógica e educacional (grifos deste autor).
Fátima	O curso de Pedagogia busca, em sua estrutura pedagógica, <b>formar profissionais capazes de ultrapassar os limites de sua habilitação legal</b> e na medida das necessidades do ambiente escolar e fora deste, exercer outras funções de caráter pedagógico, solicitados pelos sistemas de ensino e outros segmentos sociais, culturais e econômicos. (grifos deste autor).	O Curso de Pedagogia busca em sua estrutura pedagógica: <b>formar profissionais para o exercício do Magistério da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> , conscientes da realidade brasileira, com uma base teórica aliada à competência técnica e política, com vistas ao desenvolvimento de uma ação eficiente em sua área de atuação. Com ênfase na Gestão Pedagógica e Escolar. (grifos deste autor).
Promove/ ICESP	O curso preparar um profissional não apenas voltado para as demandas do mercado, mas apto a investigar, analisar e criticar os problemas da prática pedagógica, possibilitando a	O pedagogo formado pela Faculdade de Educação do ICESP estará <b>habilitado a atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do</b>

	renovação de formas de intervenção pedagógica e educacional.	<b>conhecimento</b> , em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (grifos deste autor).
FE	Formar pedagogos e pedagogas conscientes da realidade da educação brasileira, <b>dotados de competência teórica, pedagógica, técnica e política, capazes de criar ou reformular o saber científico por meio da pesquisa</b> e da integração à comunidade de forma transformadora (grifos deste autor).	Atuar com ética, compromisso para construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento integral; propiciar o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como dos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.
MAUA (não forneceu PPC)	O curso de Pedagogia tem como objetivo a <b>formação de professores para as classes iniciais do ensino fundamental</b> (grifos deste autor).	Este item não pôde ser captado nas informações disponíveis no site da IES, posto que ela é uma das que não forneceu seu PPC para esta pesquisa.
APOGEU	Formar <b>docentes para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos</b> e no Ensino Médio (modalidade Normal), conscientes de sua responsabilidade político-social, capazes de assumir de maneira crítica, criativa e construtiva o trabalho pedagógico. Formar profissionais que sejam capazes de participar da organização, gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino (grifos deste autor).	O curso busca, um <b>perfil que privilegia a formação do profissional, do docente e do cidadão</b> , tendo a ética como princípio norteador de suas ações. Compõe esse perfil a possibilidade de tomar decisões com base em investigação, análise e avaliação de problemas e necessidades individuais, grupais, comunitárias e institucionais, ações essas pautadas pelo rigor científico e intelectual, e por princípios éticos rigorosos, visando à qualidade de vida e à melhoria do nível educacional (grifos deste autor).

Fonte: elaboração do próprio autor.

O que é mais importante demarcar é ainda o caráter prolixo e muito convencional dos PPC'S que, nitidamente, seguem as orientações de avaliação do MEC, procedimento que não está equivocado, mas o engessamento e a centralização das propostas nesse formato impedem que a IES consiga imprimir sua marca, seu “DNA pedagógico” em seus documentos, tanto no PPC, quanto nos que irão nascer a partir dele. Como pontua Veiga (2003, p. 275), se a construção de qualquer proposta pedagógica primar pela “inovação metodológica” o projeto passa a ser,

[...] um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

À vista disso, cumprindo os aspectos legais exigidos pelo MEC nos processos de credenciamento e reconhecimento de cursos, as IES poderiam – respeitando-se suas singularidades – dar ênfase aos seguintes pressupostos em seus PPC'S, a fim de garantir seu caráter emancipatório comprometido em “[...] tornar a escola parceira na democratização

social, econômica e cultural, podendo, desasa forma cumprir o papel significativo na busca e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (LEITE, LIMA, 2010, p. 91):

- Assumir uma concepção geral e coerente de educação formal fundamentada em autores do campo.
- Diferenciar, de forma coesa, os conceitos de educação, escola, ensino escolar e Pedagogia (ciência e curso).
- Conceber um perfil de saída que seja possível de ser praticado e que atenda aos interesses das pessoas mais prejudicadas pelo sistema capitalista, não para funcionar em caráter redentor, mas para contribuir com as reflexões que podem romper com o ciclo de exclusão que ainda marca este modo de produção.
- Apropriar-se da concepção ampla e coletiva de Pedagogia enquanto “*ciência da prática educativa*” e conceber a complexidade do próprio curso, que esteve historicamente ligado às demandas dos projetos de sociedade hegemônicos e vigentes, como também acreditam Scheibe; Aguiar (1999).
- Admitir a docência como base e ponto inicial, não único, para fortalecer o caráter de licenciatura do curso.

Mais uma vez, recorre-se à “*análise documental*” para apresentar a seguinte epítome acerca das concepções de pedagogo, emanadas dos dados:

**Quadro 9** – As concepções de pedagogo (continua).

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>
“ <i>superdocente</i> ” (TRICHES, 2016)	<p>- O profissional formado no Curso de Pedagogia tem, ainda, competência polivalente para desempenhar seu papel numa perspectiva multidisciplinar, habilitado a exercer suas atividades na área da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em outras áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, quer nas escolas ou em outros espaços educativos, em diversas áreas de educação formal e não formal.</p> <p>- Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.</p>
“ <i>professor reflexivo</i> ” (SHON, 2000)	<p>- O egresso do curso de licenciatura em Pedagogia tem a formação do profissional cidadão reflexivo.</p> <p>- Considerando a necessidade de desenvolver um trabalho coletivo e integrador pelos docentes e alunos, a produção do conhecimento e a formação do professor reflexivo capaz de pensar, repensar e transformar a relação teoria-prática.</p> <p>- A prática da investigação sistemática no Curso de Pedagogia favorece a formação discente para a atuação do</p>

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>
	professor com atitude de pesquisador, crítico e reflexivo e/ou como profissional de Educação. - Contribuir para a formação do pedagogo, entendido como intelectual reflexivo, de modo a possibilitar uma autonomia intelectual no exercício de sua atividade profissional.
“ <i>docente desavisado</i> ” (BRZEZINSKI, 1996)	- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiosas, necessidades especiais, entre outras. - Utilização apropriada de tecnologias diversificadas.

Fonte: elaboração do próprio autor.

Essa realidade confirma, na primeira categoria, as pesquisas de Triches (2016) quando analisa documentalmente os projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia na esfera pública federal e conclui, a partir deles, que os cursos demandam a formação impraticável de um “*superdocente*” – outra instituição que dedica muitas páginas a descrever as aptidões que devem primar o perfil de saída de seus egressos é a “FE”, quando apresenta dezesseis (16) largas competências para o futuro pedagogo, ou ainda a IES “Apogeu”, que traz vinte e um (21) competências e habilidades para esse fim também – a partir de atividades pedagógicas variadas no curso que se baseiam na concepção de “*docência alargada*”:

[...] o “docente” abrange atividades de ensino, gestão e pesquisa, sobrecarregando o licenciado com muitas funções, responsabilidades, expectativas, sem a correspondente formação profunda [...] propõem um Licenciado em Pedagogia que não se sabe ao certo quem será, mas poder-se-ia chamá-lo de *superdocente* [...] A ideia subjacente é a da criação do consenso de que a escola é local de treinamento e os professores, como “super-heróis”, os responsáveis por fazer dos alunos campeões na vida (p. 263-265- grifos da autora).

Outro ponto fundamental é a adesão que o projeto da IES Apogeu faz à concepção liberal e interesseira da UNESCO, a partir do relatório DELORS (1999), embora o próprio documento careça de maior atenção quando anuncia sentenças que geram contradição epistemológica, como: “Articula, assim, a competência docente, a uma consciência crítica de educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade” (*Ibidem*, p. 19). O PPC da FE também assume esta concepção de educação e de formação profissional.

Para Saviani (2012a), propostas como essas, refletem o que o autor denominou de “*pedagogias tradicionais*” e “*pedagogias novas*”, sendo que a primeira tem como centro o

ensino dogmático e a última o aprender a aprender. Apropriações inadequadas do que os percussores da “*escola ativa*”, como Dewey, defenderam no início do século passado para uma sociedade específica – a estadunidense desse período –, chegaram com muita força no Brasil. As teorias que cercam o filósofo e seus seguidores foram plastificadas em orientações pedagógicas e metodologias de trabalho, carentes de aprofundamento teórico ou com uma carga prática descolada das reais necessidades e demandas para uma escola pública de um país latino-americano que fez adesão ao liberalismo econômico desde o início dos anos de 1990 e que tenta engrenar sua economia ainda pelo modo de produção capitalista, que vem com todas as suas contradições.

Inclusive com a criação de um nicho empresarial – amparado por inúmeras resoluções do MEC, como a Res. CP nº 1, de 30/9/99 – que tem sido promissor nas últimas duas décadas, a possibilidade de criar Institutos Superiores de Educação que servem ao mercado internacional e formam, em tempo recorde, professores das mais diversas áreas, mas com evidente holofote na Pedagogia. Aqui está o motivo pelo qual essa tese existe: chamar à atenção para que a esfera da educação superior privada, toda ela, não apenas os cursos mais bem qualificados na ótica avaliativa do MEC, mas qualquer instituição que forme professores preze pela qualidade de seus currículos e não se distancie do que os acadêmicos pensam e o que é vivido na educação superior pública, porque se o debate não for ampliado e a própria universidade se eximir de sua responsabilidade, sobretudo nos departamentos de educação, a situação aqui delineada não avançará. Esse temor é compartilhado também por Scheibe; Aguiar (1999) ao prevenirem que,

Provavelmente, diante desse quadro, pouco adiantará a oferta de melhores cursos pelas universidades públicas, em especial pelas federais, com tempo suficiente para uma formação qualificada, tendo em vista que os estudantes não resistirão ao fato de que seus colegas poderão diplomar-se até mesmo na metade do tempo, em cursos semelhantes, com a possibilidade de ingresso mais cedo no disputado mercado de trabalho. Dessa forma, o provável esvaziamento e a baixa demanda por tais cursos constituirão os fatores determinantes para a retirada das universidades públicas desse campo de formação dedicando-se, prioritariamente, a outras áreas profissionais tidas como mais nobres e promissoras [...] Destaque-se aí a questão da formação de professores. Estabeleceu-se como *locus* privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia. Um caminho que, independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário), deverá ser o menos oneroso (p. 230-231-222 – grifos das autoras).

Essa realidade apontada pelas autoras foi confirmada em larga medida pelas pesquisas de Gatti (2009), Sousa (2013) e Pimenta *et. al* (2017) quando destacam que a cada semestre o número de matrículas na graduação (em cursos de licenciatura) têm diminuído e que a ampla



maioria dos professores que ingressam na educação básica são advindos de instituições privadas, principalmente institutos de educação e faculdades.

No seio dessa perspectiva teórica está o papel do professor como sendo o grande responsável pelo fracasso ou sucesso escolar do estudante – essa demanda já foi exaurida por parte dos acadêmicos brasileiros, como Pimenta (2005) a quem acusam essa concepção de formação docente como sendo a que culpabiliza os professores pelas mazelas educacionais, a autora denomina de crítica ao “*professor reflexivo*<sup>40</sup>” (SCHÖN, 2000), o que contempla a segunda categoria cunhada – e essa cobrança intelectual inicia-se com o excesso de demandas e o esvaziamento teórico e prático do que é fundamental numa licenciatura. Borges (2010), pondera que o fosso que separa a educação básica da educação superior não pode ser transposto apenas pela inclusão das demandas do ensino básico no currículo que forma os professores, tampouco se faz com a atitude universitária, por vezes comum, em enxergar de forma reduzida o espaço escolar como palco para investigação e aplicação de teorias. Para a autora o diálogo e a parceria das instituições é que devem orientar a feitura desse currículo que integra os espaços educacionais:

A formação de professores em seus diferentes níveis e modalidades sempre demandará um currículo específico que a oriente. A configuração curricular do processo formativo deverá pautar-se em alguns princípios básicos que garantam o efetivo trabalho pedagógico, como o conteúdo e o método, como a relação entre teoria e prática, como a integração entre educação superior e a educação básica. Isso necessariamente requer uma parceria permanente entre a universidade e o sistema de ensino, com um foco na escola. Essa relação deve basear-se na convergência entre currículos da formação docente e os das escolas (p. 58-59).

Sobre o tipo “*licenciado desavisado*”, Brzezinski (1996) informa que durante o regime militar, as universidades brasileiras foram golpeadas em sua autonomia, mas que na esfera dos departamentos e institutos de educação havia um encantamento pelo curso – mesmo com a saída em massa de muitos intelectuais desinteressados com esse campo – que nublava sua natureza, a universidade formava esse “*licenciado desavisado*” que só descobriria no último ano de graduação, por ter de cursar disciplinas pedagógicas, que seria professor. Situação explicada pela desarticulação entre as licenciaturas das IES pelo Brasil, ainda tão atuais, que caminham a passos largos e diferentes, fetichizadas pelos saberes específicos de sua área, e enfatizando direta ou indiretamente o caráter menor e de pouca relevância da formação pedagógica.

---

<sup>40</sup> Sobre este assunto, vale a pena consultar as obras de: Ghedin (2005), Magalhães (2004) e Alarcão (1996).

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de pedagogia [...] as licenciaturas de conteúdo específico foram se encastelando cada vez mais em seu próprio conteúdo e, portanto, fragmentando o saber e descartando o princípio da interdisciplinaridade. Com essa atitude, as licenciaturas desvalorizavam o pedagógico, na medida em que dissociavam os conteúdos (p. 46).

Sabe-se do ganho acadêmico e profissional caso as IES se preocupassem em consolidar o perfil de saída de seus cursos, sobretudo o da Pedagogia, desde o início das atividades pedagógicas. Por meio de diversos momentos acadêmicos, como aulas públicas, aulas-passeio, palestras, seminários e encontros onde a docência e a escola fossem categorias e temas de discussão ligados às teorias debatidas nas disciplinas curriculares do curso. Tal percurso pode frear a constituição de “*licenciados desavisados*”, pois os estudantes em licenciatura passam a ter condições intelectuais de consolidar sua identidade profissional ao longo de toda a formação inicial.

A pesquisa apontou uma invasão de “temas emergentes” – como tecnologia, meio ambiente, gênero, sustentabilidade etc. – majoritariamente de fora do âmbito central da Pedagogia, e o desaparecimento ou enfraquecimento de conteúdos e conceitos que são considerados clássicos na formação dos pedagogos, como a diminuição da carga horária das disciplinas de Psicologia, Filosofia, Sociologia e História da Educação.

A Pedagogia, sendo concebida como a “ciência da educação” (FRANCO, 2003), e como tal, produtora de conhecimento na ótica do materialismo histórico e dialético precisa, em caráter de urgência, romper com os dilemas artificiais que foram fomentados por parte da academia – como, por exemplo, a suposta falta de identidade, exaustivamente debatida nessa tese – se desejar superar a presumida fragilidade pela qual passa, como a tomada acrítica de teorias ou a promoção de atividades pragmáticas em excesso, pouco vinculadas com o campo de atuação desses futuros profissionais.

O campo curricular pode dar pistas se os cursos ofertados estão ou não em sintonia com as demandas epistemológicas, sociais, políticas, econômicas e históricas que cercam a profissão docente, o que também pode ser sinal de avanço e inovação, não apenas de lacunas e desobediência.

## 4 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

*“Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”.*

*Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda a autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional”.*

(YOUNG, 2014b, p. 195).

Neste capítulo, buscou-se compreender a relação entre as teorias, tão relevantes, conforme a reflexão anterior de Young (2014b), e as concepções curriculares para a formação e atuação do pedagogo, principalmente nos primeiros anos de escolarização, especificamente relacionadas à didática para o ensino de História, mas considerando também as disciplinas de conteúdo e os estágios supervisionados, além do PIBID – Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência, da extensão, da iniciação científica, do PET - Programa de Educação Tutorial ou de outros espaços curriculares não disciplinares que também podem contribuir para essa formação (BORGES, 2012).

Embora no setor privado isso não seja tão usual quanto nas universidades públicas, é preciso reconhecer tais possibilidades. Segundo dados do Capes<sup>41</sup>, o DF conta com 4 (quatro) instituições que oferecem o PIBID, sendo duas públicas: a Universidade de Brasília – UnB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB; as privadas são: a Universidade Católica de Brasília – UCB e o Centro Universitário Projeção – UniProjeção (instituição que tem seu curso de Pedagogia como um dos estudados nesta tese), o Programa aqui no DF conta com 76 (setenta e seis) coordenadores e supervisores envolvidos, 38 (trinta e oito) projetos e 823 (oitocentos e vinte e três) bolsistas.

É importante destacar, antes de prosseguir, a pertinente reflexão de Elias e Feldmann (2013) a respeito de como deve ser o perfil de pedagogos formados a partir de uma concepção integrada e globalizante da Educação, já que,

Para esse intelectual, trabalhar a integração do saber representa a possibilidade e a diretriz da recuperação da totalidade do ato de conhecer, totalidade esta que se apresenta como oposição à multiplicidade desordenada das especializações do saber e da falta de unidade das linguagens específicas entre as disciplinas do curso de Pedagogia e no trabalho universitário em geral (p. 108).

---

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 23/03/2017.

O capítulo trata dos seguintes itens: o contexto das teorias e a epistemologia do campo curricular, o debate em torno do *currículo integrado* e da interdisciplinaridade em suas diferentes possibilidades, uma discussão sobre os conceitos de eixos: estruturante e transversal e as ideias captadas dos documentos pesquisados sobre o campo curricular.

#### 4.1 AS TEORIAS E CONCEPÇÕES CURRICULARES

Segundo Libâneo e Pimenta (2011a), o magistério em nível superior tem exigido dos licenciandos um duplo desafio: “[...] dominar os conteúdos, mas, especialmente, o modo de pensar e raciocinar próprio de cada disciplina. [...] Os professores precisam ter muita segurança em relação ao processo de investigação próprio de cada disciplina” (p. 88).

O problema central da tese dialoga com a assertiva anterior, pois remete a ideia de que os professores de educação infantil e de anos iniciais necessitam de um sólido domínio dos conteúdos próprios da História: “É claro que não se exigirá um domínio de conteúdos igual ao que se ministra no bacharelado de cada uma das matérias (Letras, Geografia, Matemática, etc.), mas de um corpo de conhecimentos básicos em nível superior ao que se exigirá das séries iniciais” (LIBÂNEO, 2011, p. 88-89).

De forma concomitante com as teorias específicas de cada disciplina, a formação pedagógica não pode prescindir dos estudos curriculares, por isso Young (2014b) problematiza a questão, afirmando que os pedagogos devem ser “*especialistas duplos*” e mais:

Nossa especialização principal é a teoria de currículo. Mas também precisamos de um certo nível de familiaridade com os campos especializados que estamos pesquisando, seja engenharia ou alfabetização. Em geral, é aqui que a teoria do currículo fracassa, e talvez seja por isso que não se desenvolve: as duas formas de especialização – a teoria do currículo e o campo específico sob exame – são raramente reunidas (p. 202).

Pondera-se, entretanto, que o licenciado em História e não o bacharel deve apropriar-se em profundidade dos conteúdos pertinentes ao seu destino de trabalho, ou seja, aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O currículo desses níveis de ensino exige outro tipo de formação no campo da disciplina, não necessariamente mais ou menos densa. Já a História é cabível na esfera de atuação do pedagogo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Um ponto fundamental desta tese está nesse ponto: formar o pedagogo tendo como referência sua esfera de atuação o currículo da escola.

Em pesquisa realizada sobre o papel ocupado pelas didáticas específicas nos currículos de 25 (vinte e cinco) cursos de Pedagogia do estado de Goiás, Libâneo (2010a) chega a

considerações pertinentes que revelam algumas faces do objeto a ser estudado: desarticulação entre conteúdos específicos e metodologias práticas, prática pedagógica baseada na prática e ausência de conceitos que as oriente e até mesmo ausência de disciplinas específicas do ensino fundamental nos cursos analisados. O autor encerra seus argumentos com a seguinte constatação:

[...] há 35 anos se sabe que é precária a formação do professor para os anos iniciais quanto aos conteúdos que irá ensinar, e nada foi feito pelo sistema de ensino, pela legislação, pelos movimentos organizados da área de educação, pelos estudiosos da formação nesse nível em relação ao provimento de saberes disciplinares no currículo de formação [...] professores dos anos iniciais do ensino fundamental que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados (LIBÁNEO, 2010b, p. 579-581).

Desenvolver um “*currículo em ação*” (SACRISTÁN, 2000) que atenda essas aspirações sob a égide da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012b) significa repensar a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino para além dos “*currículos mínimos*” (SACRISTÁN, 2000) que são, na realidade, a manifestação política de um grupo em desfavor de outro. A tese central do professor Saviani é a de que os conhecimentos relevantes que garantem o poder de decisão e que promovem a emancipação dos sujeitos e a consolidação de sua base material necessitam ser elaborados no ambiente escolar, sobretudo na escola pública. O pensamento dessa corrente pedagógica ampara-se no movimento histórico para expressar os principais desafios de um currículo e uma educação escolar que promovam a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012b, p. 8-9).

O componente do processo de ensino e aprendizagem onde é possível realizar tais ações é o próprio currículo. Segundo Silva (2011), podem-se alocar as teorias curriculares sob três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas. O problema de pesquisa e a tese aqui proposta encontram abrigo na concepção crítica de currículo, concebido como mecanismo propagador ou contestador de ideologias (APPLE, 2006) ou ainda na conceituação de Sacristán (2000),

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (p. 17).

Cabe salientar a concepção de “*currículo prescrito*” que compõe o problema de pesquisa e a tese propostas neste texto: “*O currículo prescrito: ponto de partida orientado por uma/s concepção/s de teoria/s que influencia/m redes e sistemas de ensino, tem aspecto de orientação*” (*Ibidem*, p. 104).

Ainda que o campo curricular tenha nascido, segundo Silva (2011), a partir das tensões entre a necessidade de mão de obra e a formação intelectual dos quadros profissionais de alto nível no início do século XX nos Estados Unidos da América, a perspectiva tradicional e tecnicista não foi unitária, tendo em vista que o mesmo autor nos apresenta outras duas vertentes para compreendermos a estruturação e regulação do currículo: as teorias críticas sustentadas na escola marxista que visam à emancipação dos sujeitos envolvidos com o processo educacional e as teorias pós-críticas que defendem as minorias sociais em torno da reflexão da linguagem e na crença da existência de uma era pós-moderna e no fim das metanarrativas.

Sobre as últimas, é preciso frisar que a convicção na existência de uma era pós-moderna dilui e fragiliza a luta pela emancipação do sujeito histórico contemporâneo que ainda reside sua existência no modo de produção capitalista. Além disso, negar o próprio sujeito, a razão, a luta de classes, a história, a totalidade e o conhecimento objetivo pode gerar um esvaziamento curricular ou mesmo a materialidade de propostas superficiais e descompromissadas com a ideia de superação do próprio modo de produção em curso (MALANCHEN, 2016). Sabe-se que garantir meios intelectuais para o trabalhador e para as pessoas mais vulneráveis só ocorre a partir da consolidação de uma escola pública e de uma proposta curricular centrada no conhecimento objetivo e científico acumulado pela humanidade e transformado em teorias e ideias escolarizadas (SAVIANI, 2013a).

A filiação política com cada perspectiva teórica desta traz consequências para todos os níveis e etapas do currículo. Esta pesquisa posiciona-se na teoria crítica por entender que ainda se vive a maioria das contradições da era moderna, embora se respire outro contexto histórico, mas ainda marcado pelos contrassensos do sistema econômico capitalista e sua interferência ideológica nas instituições educativas. Dessa maneira, concebe-se currículo como artefato social e cultural: “Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de

suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13-14).

A teoria *tradicional*, para Silva (2011), nasceu a partir da obra referencial de Bobbit (1918) *The Curriculum* com base na ideia da reforma curricular fordista que ocorreu nos Estados Unidos da América sob forte influência da corrente filosófica positivista que concebeu a escola e o documento que norteia seu trabalho como um artefato meramente técnico relacionado apenas com questões de planejamento, metodologias, avaliações sem a preocupação em debater a própria sociedade capitalista a qual estava inserida.

A obra de Tyler (1973) é outro marco do período. O autor é enfático ao descrever os passos e princípios básicos do currículo, denotando a ideia do pensamento da época: transportar para a escola a lógica de produção de mercadorias em partes e centralizar o trabalho pedagógico na execução de tarefas ligadas a objetivos pré-fixados:

Al preparar un programa educativo que se proponga alcanzar los objetivos fijados, se plantea la cuestión de decidir las actividades educativas particulares que habrán de ofrecerse, pues por medio de ellas se producirá el aprendizaje y se alcanzarán los objetivos de la educación [...] el planeamiento del currículo es un proceso constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se los debe ensayar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras (p. 65-125).

Na contramão disso, para Silva (*Idem*), a segunda posição teórica de currículo, a *crítica*, ancorada no legado de Marx e da Escola de Frankfurt, passou a entender que as relações de ideologia e poder são traduzidos na feitura e aplicação dos documentos curriculares, ou seja, é no bojo do espaço escolar que é possível garantir a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Por último, o referido autor (*Idem*) aborda as teorias *pós-críticas* que trazem o questionamento da própria noção de modernidade com as ideias do pós-colonialismo e do pós-estruturalismo, e que se traduzem de maneira geral nos currículos com o advento de questões das chamadas minorias, como raça/etnia e gênero.

Para autores como Malanchen (2016) e Duarte (2003), os tempos vividos na atualidade, no que concerne à adesão de concepções teóricas pós-críticas na educação e no campo do currículo, apontam para o enfraquecimento e desvalorização do conhecimento objetivo, além de provocar a morte do currículo, ao menos como documento e conjunto de práticas, a partir da teoria crítica. O motivo é que:

[...] as pedagogias hegemônicas, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo pertencem a um universo ideológico constituído tanto pelo neoliberalismo quanto pelo pós-modernismo [...] o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de modo comprometedor a função social da escola, que, mais que nunca, mostra-se aprisionada nos limites da vida cotidiana, assumida como instância da prática social (MALANCHEN, 2016, p. 8).

O ceticismo epistemológico em torno das concepções pós-críticas (*Ibidem*, p. 85) traduzem-se no “[...] empobrecimento da pesquisa educacional, da formação de professores e da elaboração de currículos escolares, levando a uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e a uma epistemologia que desmerece o conhecimento teórico/científico/acadêmico”.

Ribeiro; Veloso; Zanardi (2016) defendem a atualidade das teorias críticas de currículo e criticam qualquer análise ortodoxa do campo curricular que ponha as teorias – tanto críticas como pós-críticas – em análises deterministas, principalmente algumas projeções “pós” mais radicais. Os autores lembram que:

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença, valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o inacabado, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal, total e imutável nessa dispersão [...] o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele, não uma sucessão linear à modernidade [...] Os pensadores pós-estruturalistas, como já afirmado, não são coesos, nem articulados homogeneamente em termos de ideias e propostas, com várias posições expressas no desenvolvimento de formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições específicas (p. 260-262).

De acordo com Saviani (2010), embora os grupos excluídos historicamente em seus países sejam marginalizados dos documentos curriculares, eles figuram na classe trabalhadora, portanto, para que suas demandas sejam atendidas, o quesito econômico classista precisa estar presente nas discussões juntamente com os assuntos sociais, culturais, políticos, religiosos, étnico-raciais, de gênero etc. A advertência de Silva (2012), mesmo em uma obra inserida na vertente dos estudos pós-críticos de currículo, assegura a opção teórica desta pesquisa:

Continuamos a ser uma sociedade capitalista, uma sociedade governada pelo processo de produção de valor e de mais-valia. Ligar o currículo a esse processo é um dos avanços fundamentais que devemos à vertente crítica da Teoria do Currículo. [...] Acredito que o papel de uma Teoria Crítica do Currículo é o de ampliar essa compreensão, não o de estreitá-la (p. 200).

As reflexões de Ribeiro; Veloso; Zanardi (2016) confirmam o que esta tese carrega, enquanto concepção crítica de currículo: a teoria crítica não anula a diferença e não se fecha



em “modelos” de sociedade, ao contrário, tenta captar as ricas contribuições das teorias pós-críticas, contudo,

[...] seus excessos podem paralisar a potencialidade do sujeito de intervenção, ainda que mínima, em sua realidade. Podem representar a desesperança, o desencanto, a inércia, retirando do sujeito a utopia [...] Defendemos também que na relação entre as teorias críticas e as perspectivas “pós”, uma não anula a outra, não decreta o fim da outra, muito menos que não haja possibilidade de diálogo entre ambas. Reiteramos que a possibilidade de diálogo entre as duas vertentes pode se dar no limite de suas próprias fronteiras. Justamente no acolhimento, por parte das teorias críticas, de problematizações típicas das correntes pós-modernas, mas que não chegam a tirar das teorias críticas seu protagonismo e sua defesa por projetos coletivos de sociedade. De outro modo, as teorias críticas que acolhem acepções “pós”, compreendem que os projetos de sociedade que defendem não se constituem na verdade sacralizada e sim em um ponto de vista, propositivo e discursivo, que, para além dos discursos e do texto em si, visa uma intervenção em determinadas realidade, de modo a ressignificá-las (p. 280-277).

Observa-se a ideologia marxiana que se faz presente em boa parte de sua obra e que fica evidente quando Marx descreve o seu método de pesquisa, o materialismo histórico dialético: a compreensão e transformação do que é discutido significa que é necessário mergulhar na realidade da qual deseja-se transformar. E para tanto, cada espaço precisa encontrar mecanismos que evidenciem esse diagnóstico coletivo, que é dinâmico, só assim se poderá garantir uma fluidez da organização do trabalho pedagógico. Apple (2006, p. 146) relembra que, “[...] é crucial nos lembrarmos de que enquanto Marx pensava que a tarefa principal de sua filosofia e da teoria não fosse meramente a de ‘compreender a realidade’, mas a de mudá-la”.

O espaço curricular para a formação docente deve prever a ampla integração entre as diferentes práticas educativas e os saberes científicos com vistas a garantir o desenvolvimento profissional mais sólido para a carreira magistério, assim como alerta Franco (2011, p. 102): “Refletir sobre um currículo de formação de pedagogos exige, necessariamente, a consideração dos pressupostos que fundamentam as raízes epistemológicas do corpo de conhecimento da pedagogia, buscando assim perspectivar caminhos mais sólidos”.

O currículo necessita ter caráter mais aberto e menos engessado, mas sem perder suas bases integralizadoras. Sua teoria não pode abrir mão de ser poderosa o suficiente para influenciar a reflexão da prática pedagógica, como acredita Kemmis (2008): “Necesitamos uma teoría más poderosa del *currículum* que nos permita efectuar mejores análisis de la naturaleza y efectos de los *currícula* contemporáneos y actuar más adecuadamente sobre la base de lo que conocemos” (grifos do autor - p. 12). Nos escritos de Borges e Dias (2015, p. 121) há também uma saída no sentido de que para consolidar uma proposta curricular forte o

suficiente para garantir a aprendizagem que ocorra na forma de um pacto, como defendem as autoras:

[...] é preciso romper com a organização burocrática dos saberes que promove a fragmentação do que se aprende – *dimensão instrumentalizadora*; e ultrapassar a ordenação dos saberes disciplinares – de uma relação fechada com limites prescritos para uma relação aberta entre temáticas/áreas- *dimensão integralizadora* (grifos das autoras).

Uma Pedagogia que prima pela emancipação de seus protagonistas deve buscar o desenvolvimento de uma razão crítica (LIBÂNEO, 2011) e o fim de “*autonomias artificiais*” (SAVIANI, 2013b), como condição para desvelar as restrições à autonomia dos educandos no contexto do mundo moderno. Da mesma forma, o profissional do magistério necessita ser competente no domínio das matérias, métodos e procedimentos que leciona para garantir aprendizagens duradouras aos estudantes. Exige-se do professor o compromisso com uma educação emancipatória (BORGES, 2010, p. 37) para que possa “[...] ser um detentor de saberes acadêmicos e profissionais que vão muito além do seu repertório cotidiano da sala de aula, isto é, ele é capaz de superar o que ensina”.

Vislumbra-se uma proposta curricular para a formação de professores da educação básica que esteja intimamente ligada com o currículo de atuação destes profissionais, e projetos baseados em perspectivas de currículos integrados (C.f. BERNSTEIN, 1977; SANTOMÉ, 1998) têm se mostrado eficazes em várias discussões acadêmicas. A proposição de Borges (2010, p. 59) sustenta esses argumentos:

Um currículo para a formação de professores na perspectiva da integração nos desafia a romper com o isolacionismo e com o individualismo tão presentes na sociedade atual e reafirmados pelas relações de produção. Romper com esse referencial educativo que tenha como princípio a desalienação e o protagonismo docente e discente requer a integração de ideias, de práticas, de recursos, de tempos e espaços e, sobretudo, de um espírito coletivo inspirado no ideal de propriedade comum e de respeito à diversidade.

A relevância na busca por uma formação desse nível é indiscutível, entretanto, não se pode silenciar outro fator preponderante que influencia as políticas para o campo educacional amplamente debatido no meio acadêmico e que acompanha a carreira dos professores: as condições de trabalho e a sua intensificação, que por vezes geram outro fenômeno: a desprofissionalização que ainda pode provocar a descaracterização do papel do docente e da própria instituição docente em conectar as crianças e jovens ao saber científico e cultural sistematizado (APLLE, 1995; DAL ROSSO, 2008).

Quando cogita-se moldar um currículo integrado, fruto de um debate social e longe de ser um processo lógico e pré-determinado tecnicamente (GOODSON, 2013) que seja íntegro e coerente para o campo da formação inicial de profissionais do magistério, lembra-se à

advertência pertinente de Borges (2015b) ao discutir a relação entre Eixos Estruturantes e Transversalidade. A autora lembra que nem todos os elementos que estruturam conteúdos, metodologias e procedimentos cabem num mesmo curso. Sobretudo na licenciatura em Pedagogia, o que se tem observado é um esvaziamento teórico do que é nuclear dessa formação, tornando conhecimentos essenciais como coadjuvantes (transversais) e centralizando as práticas curriculares em torno de temáticas que poderiam ser complementares, mas que por disputas políticas e acadêmicas assumem o caráter (estruturante). Tal realidade compromete o perfil de saída dos estudantes que se pretende formar na licenciatura:

A questão pode se tornar um problema quando a inversão entre o que se deve considerar transversalidade toma o lugar do eixo estruturante ou vice-versa, pois o currículo que se deseja tem suas bases calcadas no pensamento e na ação coletiva que contemplam espaços disciplinares e não disciplinares, obrigatórios e optativos, com equidade, preservando, sobretudo, a identidade do sujeito, futuro profissional, que se pretende formar [...] Visualizamos o currículo como a espinha dorsal do processo formativo e o eixo estruturante como o coração do currículo [...] Finalmente, os currículos que orientam a formação dos profissionais da educação têm em seus eixos estruturantes os referenciais conceituais de base disciplinar, onde se produz a capilaridade materializada pela transversalidade (BORGES, 2015b, p. 1.182- 1.192 - 1.197).

As reformas políticas curriculares que têm acontecido pelo mundo giram em torno da sacralização de determinadas áreas disciplinares que contam como conhecimentos válidos, ou seja, o debate candente ainda está em torno das disciplinas e dos conteúdos, apenas. A esse respeito, Lopes (2008, p. 19) enfatiza que: “Com isso, a reflexão sobre as formas de organizar os conteúdos de ensino assume um espaço ainda mais expressivo, como se reformar o currículo fosse, sobretudo, fazer uma reforma de sua organização”.

A autora lembra que em vários países como Espanha, Inglaterra, País de Gales, Portugal e o próprio Brasil, assuntos como eixos, temas transversais, currículo por competência, interdisciplinaridade, integração curricular estão nas agendas das principais entidades, órgãos e cientistas da educação preocupados com os assuntos curriculares.

Young (2010) pontua que esses debates precisam nascer da teoria pedagógica e devem visar ir além de discursos vazios ou de uma retórica instrumental ou mesmo de programas de governo que injetam suas esperanças, de maneira equivocada, em políticas supostamente revolucionárias, embora carentes de apropriação teórica e estudos de impacto. No que diz respeito ao currículo, a intimidação está para que as instituições educativas abandonem o currículo disciplinar, caracterizado ideologicamente por esses sujeitos como sendo retrógrado, ao mesmo tempo em que se incentiva a adesão à integração de tempo e de conteúdos, como panaceia para os problemas educacionais, que se sabe, são muito mais profundos. Destarte,

Consequentemente, as universidades estão a sofrer pressões para abandonarem as disciplinas em favor de modelos de produção do conhecimento mais transdisciplinares e as escolas são encorajadas a passarem de um currículo baseado em disciplinas para outro assente na modularidade, a misturarem os estudos académicos e os vocacionais e a promoverem as competências genéricas (p. 83).

Lopes (2008) reitera que a questão da globalização, da tecnologia e da necessidade de prover a formação de mão de obra, um trabalhador mais completo, ocasiona uma influência direta nas variadas formas de organização curricular atuais com ênfase nas proposições integradas. A autora acredita que as políticas internacionais de organização curricular legitimam esses desenhos curriculares.

A partir deste pensamento inicial, propõe-se ir além de uma visão meramente expositivo-reflexiva acerca do debate, embora sempre importante, mas que tem avançado letargicamente acerca dos benefícios e percalços em torno da materialização do currículo integrado (BERNSTEIN, 1971, 1977; TORRES SANTOMÉ, 1998). Essa intenção requer um estudo que deve ser sustentado pela teoria crítica (SILVA, 2011; SACRISTÁN, 2000) de base marxiana (MARX, 1982) com vistas a consolidar práticas curriculares que possam garantir “*conhecimentos poderosos*” (YOUNG, 2007) que tenham sentido científico, social, político, afetivo para uma formação integrada do estudante e sua efetiva emancipação como elemento impulsionador da realidade passível de transformação que o cerca, num processo dinâmico, histórico e contextualizado.

#### 4. 2 CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE

O currículo é o componente pedagógico responsável por direcionar a didática (planejamento) e a avaliação, portanto, norteia todas as decisões dos sistemas educacionais em seus diferentes níveis, e nisso residem as decisões de quem e quais as escolhas serão feitas para compor o documento prescrito sabendo que ele se modificará até chegar ao nível do currículo *em ação* (SACRISTÁN, 2000). No meio dessa caminhada existe a modelagem curricular em que reside grande potencialidade a fim de que o docente se torne protagonista do processo, dominando os principais conceitos epistemológicos da proposta. Esta seção tenciona municiar a pesquisa com os elementos da tipificação curricular integrada/globalizada e da interdisciplinaridade (BERNSTEIN, 1977; TORRES SANTOMÉ, 1998).

No intuito de garantir uma educação de qualidade baseada em uma prática pedagógica reflexiva de ensino integrado comprometida com o desenvolvimento integral do estudante, reconhecendo a diversidade humana, concebe-se uma proposta pedagógica sustentada pelo

currículo integrado (Santomé, 1998), entendendo que ele questiona a fragmentação do conhecimento e propõe a materialização de um currículo baseado na interdisciplinaridade (integração em um nível elevado de disciplinas) e na existência de um ou mais eixo/s estruturante/s.

São inúmeras as publicações que fomentam o debate em torno da defesa por um currículo integrado e suas formas, como a interdisciplinaridade. Aqui no Brasil, nem sempre esses ensaios estão em sintonia com os documentos oficiais (Bernstein, 1971; Jantsch e Bianchetti, 1995; Torres Santomé, 1998; Fazenda, 2012a; 2012b).

Em seu modelo teórico, Bernstein (1971) desenvolve um olhar que investiga a maneira como a sociedade seleciona e distribui os saberes, e isso reflete a distribuição do poder que se traduz nas propostas teóricas curriculares por ele apresentadas: o enquadramento (coleção) por disciplinas garante as relações de poder da sociedade pois promove a fragmentação do conhecimento pelo seu forte caráter classificatório entre as disciplinas, discursos e funções, ou seja, maior a classificação, maior o enquadramento. A partir dessas reflexões, o inglês chega aos conceitos de currículos: *coleção e integrado*.

O próprio autor (BERNSTEIN, 1977, p. 76) tratou de apresentar sua crítica ao modelo *coleção*, presente nas escolas londrinas, mas ao mesmo tempo trouxe uma contribuição inenarrável para a ciência social educativa com sua proposição de currículo *integrado* que ainda figura como um grande desafio para as atuais políticas educacionais:

[...] se os conteúdos estão claramente delimitados e separados entre si, chamarei a tal currículo de *coleção*. O estudante tem que eleger um grupo de conteúdos especialmente favorecidos para satisfazer algum critério exterior. [...] quero justapor a esta idéia de coleção um currículo em que os diversos conteúdos não recorrem caminhos distintos, mas que é um currículo em que os conteúdos favorecidos mantêm entre si uma relação aberta será chamado *integrado*. Estes são os extremos, pode haver diferentes graus de integração.

Há uma razão contemporânea para a defesa de tal tipificação curricular: ela foi a base de investigação do próprio Bernstein, que já na década de 1960, enxergava que vivia-se um período pós-fordista com uma necessidade muito maior em formar habilidades mais integradas a partir de um profissional especialista, ainda necessário, mas que tivesse familiaridade com uma cultura geral e habilidade para dialogar com diferentes áreas do conhecimento.

Na continuação das pesquisas acadêmicas com o intuito de justificar um currículo integrado, encontra-se em Torres Santomé (1998) um conjunto de críticas ao modelo baseado

em disciplinas isoladas, uma das mais graves é a que trata da inflexibilização na organização do trabalho pedagógico.

Outro ponto nevrálgico a considerar a partir do pensamento de Bernstein e Santomé é como essa nova visão curricular necessita chegar primeiramente no próprio espaço de formação do docente. Em reflexão recente, Borges (2010) pontua sobre essa disjunção entre os currículos da formação inicial e o da atuação dos docentes.

Quanto à interdisciplinaridade, as obras referenciais como as de Japiassu (1976), Jantsch e Bianchetti (1995), Fazenda (2012a; 2012b; 2013), Veiga-Neto (2012) e do próprio Torres Santomé (1998) auxiliam a compreender a importância que o conceito tem para o movimento do currículo integrado.

O pensamento de Japiassu (1976, p. 75) trouxe impactos teóricos importantes na América Latina, embora na prática, aqui no Brasil, as maiores mudanças curriculares só foram percebidas no início da década de 1990. A grande preocupação do teórico à época era com o reconhecimento das situações interdisciplinares:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas.

A partir da crítica ao fato de boa parte da produção intelectual do campo educacional brasileiro buscar um *status* epistemológico, apesar de ainda depender de escritos de autores estrangeiros, Jantsch e Bianchetti (1995) anunciam também que o atual momento de fragmentação do conhecimento humano é o reflexo do modo de produção vigente.

Os estudiosos apontam que a saída mais comum para construir uma educação interdisciplinar tem sido a utilização de dois tipos de interdisciplinaridade: “*generalizadora e instrumental*”. A primeira é a mais comum e incide em propor formas unificadas de produzir reflexões científicas, utilizando diversos conceitos e construções teóricas de “ciências menores”, ao passo que na “*interdisciplinaridade instrumental*” a ciência é concebida como mero instrumento pragmático com intuito único de resolver problemas. Este texto alinha-se com o pensamento dos brasileiros que defendem que as reflexões e práticas interdisciplinares não podem ser centradas no sujeito e transformar-se em meros manuais técnicos, ou mesmo na busca insana por uma ciência completa e única.

Nesse sentido, as duas propostas fracassaram e, quando foram estendidas para a educação, resultaram em processos burocráticos que são reflexos, como previne Frigotto (1995), do “[...] especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico” (p. 46). Além disso, “A interdisciplinaridade na escola não pode constituir na criação de uma mistura de conteúdos ou métodos de diferentes disciplinas. Este procedimento não só destrói o saber posto, mas acaba também com qualquer aprendizagem” (ETGES, 1995, p. 81).

As reflexões anteriormente discutidas resultam numa concepção histórica e filosófica da interdisciplinaridade em que a materialidade das ações interdisciplinares transcende os sujeitos nelas implicados e promove o diálogo dinâmico entre ciência como processo e práticas educativas, num misto que poderá contribuir sumariamente para a concretização do currículo integrado:

A interdisciplinaridade que propomos não se funda em um nível metafísico, mas no trabalho dos cientistas. Parte da lógica imanente do trabalho e vê a ciência como produção de novos mundos, adequados ao sujeito. Como o sujeito e a inteligência de onde ela provém, a ciência constitui uma totalidade fechada, compacta em si, e só tem existência pela sua exteriorização na linguagem (ETGES, 1995, p. 72).

Lenoir (2012) reconhece que não há um tipo apenas de interdisciplinaridade, mas pelo menos cinco tipos: “*científica*”, “*escolar*”, “*profissional*”, “*prática*” e “*curricular*”. A última é caracterizada da seguinte forma pela autora:

Ela consiste no estabelecimento – após uma análise sistemática de programas de estudo, particularmente sobre certos parâmetros (o lugar e a função de diferentes matérias – sua razão de ser -, sua estrutura taxionômica, seus objetos de estudo e de aprendizagem, suas tentativas de aprendizagem, etc.) – de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado (*ibidem*, p. 57).

Na esteira desse debate, Fazenda (2014) busca constituir as bases de uma teoria da prática docente interdisciplinar e estuda as consequências nas ações cotidianas do professor em relação ao tema, defendendo uma postura interdisciplinar por parte deste e mais: que isso não é tarefa simples, já que duas grandes problemáticas são enfrentadas por quem decide, na educação, caminhar pela prática interdisciplinar:

Duas categorias de problemas emergem ao pensarmos na execução de um projeto interdisciplinar – a primeira delas refere-se à dificuldade na explicitação e conseqüente *compreensão do significado antropológico e histórico da interdisciplinaridade*. A segunda estaria na ausência de um *método* ou caminho estruturalmente concebido que pudesse simplificar a viabilidade do *trabalho ou da ação interdisciplinar* (FAZENDA, 2012a, p. 66 – grifos da autora).

Superados esses obstáculos, Fazenda (2014) aponta um pressuposto, que somado aos de: Jantsch e Bianchetti (1995); Frigotto (1995) e Etges (1995), anuncia a concepção de interdisciplinaridade que sustenta estes escritos: “[...] interdisciplinaridade não como panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permitirá uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino” (FAZENDA, 2012a, p. 39).

O texto de Veiga-Neto (2012) descreve como aqui no Brasil o movimento integrador avançou, a partir de um “*otimismo pela interdisciplinaridade*”, porém, ao mesmo tempo o autor destaca que a prática escolar coroou o “*intervencionismo curricular*” como sendo a expressão do levante pela interdisciplinaridade que resultou na morte ou na tentativa de liquidar as disciplinas, mas que na realidade não passava de sugestões apostiladas de atividades com junção de recursos e conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Para ele, a interdisciplinaridade não fará milagre e nem pode ser encarada como “*motor de transformação pedagógica*” de um possível saber total, principalmente se optar por abandonar o que as matérias escolares e áreas do saber têm para oferecer. Todavia, se houver adesão pela interdisciplinaridade, dadas as condições para que ela avance e faça avançar o conhecimento – após serem exauridas outras possibilidades de mudança pedagógica – ela precisa ser encarada da seguinte forma:

Pode-se dizer que um saber total é a antítese de um saber disciplinar. Removidas as fronteiras disciplinares, ou seja, superado o fracionamento dos saberes, chegar-se-ia a um ponto ômega e lá encontraríamos uma “entidade” que não mais seria uma disciplina. Então, uma interdisciplinaridade radical vem a ser uma antidisciplinaridade. Se isso for pensado em termos curriculares, nesse ponto final ainda estaria valendo o conceito moderno de currículo, mas agora esse teria um “aspecto” diferente daquele que ele hoje apresenta. Isso me parece interessante na medida em que, mesmo numa situação-limite, é muito difícil, se não impossível imaginar o processo de educação escolar sem uma estrutura curricular baseada em categorias, quais unidades mais ou mesmo estanques e mais ou menos articuladas entre si. Podemos até não fazer da disciplina a unidade dessa estrutura. Mas chamem-se como quiser essas unidades e sejam elas quais forem – disciplinas, temas, eixos temáticos, núcleos conceituais, conceitos-chave etc.. – pelo menos uma delas sempre está presente, como parte do arcabouço do currículo. (VEIGA-NETO, 2012, p. 91).

Furlanetto (2014) traz uma contribuição relevante para este debate ao assumir que a interdisciplinaridade, na verdade, gera um conhecimento entre limites que, resguardadas as proporções e níveis de entendimento, constitui-se no conceito denominado “*epistemologia de fronteira*”: “[...] produzida nas bordas, nas brechas, fruto de intercâmbios entre diferentes que se aproximam e necessitam reinventar formas de se relacionar para criar e comprometer-se com maneiras mais adequadas de estar na ‘vida viva’” (p. 73).



Ultimamente, as propostas que orientam o “*sistema curricular*” (SACRISTÁN, 2000) para a assunção de um caráter integrador e interdisciplinar têm provocado certos dissabores entre os estudiosos do campo, da própria interdisciplinaridade e, mais recentemente, dos pesquisadores, como este, que tentam alinhar as teorias críticas de currículo e sua prática sob o prisma da integração interdisciplinar, todavia fogem da superficialização e do esvaziamento teórico, que podem ocorrer. Sobre isso, Malanchen (2016) previne que,

Desse modo, podemos observar que a teoria curricular interdisciplinar tem suas bases filosóficas e metodológicas no idealismo e no pragmatismo, o que leva a uma visão da realidade limitada a fenômenos aparentes e a tentativas superficiais de unificação das disciplinas escolares, desconsiderando seus fundamentos teóricos, os métodos próprios a cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo. [...] É necessário, desse modo, que a escola não empobreça o currículo por meio de uma prática interdisciplinar que lance mão de projetos, pois reduzir o trabalho pedagógico aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento da capacidade crítica e da compreensão da realidade como um todo estruturado (p. 197).

Baseado em Jantsch (1979), o curricularista Torres Santomé (1998) apresenta uma interessante hierarquização de níveis de colaboração e integração entre disciplinas e a partir dela a proposição de currículo integrado ganha sentido para o autor. A distinção teórica apresenta cinco níveis de interdisciplinaridade na seguinte ordem de força de integração: multidisciplinariedade, pluridisciplinariedade, disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade e transdisciplinariedade. Elas são pensadas da seguinte forma:

- *Multidisciplinariedade*: reflete o nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Fica-se no nível de justaposição de matérias diferentes.
- *Pluridisciplinariedade*: ocorre quando há a justaposição de disciplinas de certa forma próximas, dentro de uma mesma área, por exemplo: humanas, exatas.
- *Disciplinaridade Cruzada*: é mais uma tentativa de integração curricular, embora de forma desigual pois aqui uma disciplina tentará ser mais forte que as outras, num jogo de força, e a matéria escolar considerada mais importante determinará os assuntos que as outras irão estudar.
- *Interdisciplinariedade*: diferentemente das outras, ocorre de forma coletiva e intencional, envolve a dependência clara entre as disciplinas que trazem um novo formato de planejamento, didática, metodologias, avaliações e gravitam em torno de um projeto maior (eixo estruturado/estruturante/integrador).

- *Transdisciplinariedade*: em um sistema de cooperação total entre as disciplinas, as barreiras entre elas desaparecem totalmente; é o nível mais elevado da interdisciplinariedade.

A razão pela qual a distinção anterior é relevante centra-se no fato de que o autor sugere que sua proposta curricular de globalização depende do nível de comunicação entre as disciplinas e áreas do conhecimento; para ele um currículo globalizado só pode ser assim denominado se apresentar um eixo que o estructure e diferentes abordagens metodológicas que garantam um trabalho coletivo, no mínimo interdisciplinar:

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem (TORRES SANTOMÉ 1998, p. 27).

Também não se pode ser ingênuo em imaginar que tal proposição curricular não apresenta falhas. Torres Santomé (1998) previne que os três maiores problemas que o currículo integrado pode trazer são: o uso vazio da interdisciplinaridade sem distinção, a possibilidade de os estudantes só terem contato com os conteúdos sínteses sem o devido aprofundamento necessário e, por fim, a exigência do trabalho em equipe por parte dos profissionais envolvidos que pode provocar uma disputa entre professores de algumas matérias que começam a enxergar os pares como rivais, sobretudo, quando há a distinção entre “matérias fáceis” e “matérias difíceis”. Assim:

[...] o corpo docente especialista em áreas do conhecimento de maior prestígio social, como matemática, por exemplo, costuma supervalorizar seu trabalho de várias maneiras: às vezes ocupando no planejamento do horário mais tempo do que o que lhe corresponderia em uma divisão equitativa; outras vezes negando-se a colaborar em experiências mais integradas por pensar que isso representa um desprestígio ou rebaixamento de sua área; outras pressupondo que sua área é mais valiosa por ser “mais difícil”; pensando que sempre foi e será assim e que a integração não fará com que alunos e alunas cheguem a compreender melhor seus conteúdos (p. 127).

Passar de uma proposta curricular *integrada* em detrimento da *coleção* não se dá de maneira natural. Para Lopes (2008), é preciso um esforço hercúleo para que as rotinas pedagógicas incluam estudos destinados ao campo curricular, levando em consideração o contexto histórico e político no qual vive-se no momento em que são criados os documentos curriculares; não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, pois se há modificações nos códigos que orquestram os currículos, há possibilidades de modificações nas relações de poder, e nesse processo, os protagonistas devem ser todos que participam da organização do processo pedagógico, a saber: comunidade escolar, corpo docente, discente e os profissionais

da unidade de ensino. Vale a pena sublinhar as reflexões da autora sobre as dificuldades em implementar currículos integrados:

[...] exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para os encontros de professores e os processos coletivos de estudo e debate. Igualmente, é necessária uma nova maneira de realizar os registros: não basta saber o que cada classe trabalhou, mas no que esteve empenhado cada aluno (p. 59).

Existe a concepção de que as disciplinas escolares são áreas científicas adaptadas para esse fim, portanto as análises acerca delas são feitas com base no próprio campo da ciência. As disciplinas escolares têm sustentáculos próprios, distintas das científicas, não cabendo uma simples transposição de lógica ou ordem lógica. Ou seja, o “[...] currículo disciplinar é fruto da lógica das ciências” (LOPES, 2008 p. 47-48), e traz consigo o mecanismo das relações dos meios de produção e de poder da sociedade capitalista, posto que disciplina escolar “[...] é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (*Ibidem*, p. 27).

O fortalecimento das matérias curriculares por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade não pode perder de vista a origem das disciplinas, já que,

Quando falamos de matérias das áreas curriculares, estamos nos referindo a conteúdos que, em última instância, correspondem a disciplinas como Matemática, Física, Química, Biologia, Língua, Literatura, História, Geografia, Filosofia, Artes... isto é, àquelas que giram em torno de temáticas que podemos qualificar de milenares. São artes e saberes aos quais a humanidade tem se dedicado há séculos; suas origens coincidem com as da cultura europeia, à qual não podemos renunciar (MORENO, 1997 p. 25).

Para Young (2014c), é preciso demarcar bem as teorias que fundamentam cada disciplina e desenvolvê-las com os estudantes só para depois tencionar ampliar e integrá-las:

[...] devemos construir o currículo de forma a habilitar os alunos a se engajar com as disciplinas, de forma a que cheguem depois a conseguir constatar que os limites entre as disciplinas não são inteiramente fixos e que é possível avançar para além deles. Não vejo problema algum com o currículo interdisciplinar, desde que, antes, os alunos já tenham tido acesso às disciplinas que compõem o currículo interdisciplinar (p. 1119).

Goodson (1997, p. 32) levanta uma crítica contundente acerca da fragmentação dos conteúdos escolares por meio das divisões em disciplinas. Segundo ele,

De certa forma, a disciplina escolar permanece como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades. Enclausurados dentro de cada micro disciplina, os debates mais vastos sobre os objectivos sociais do ensino tendem a ser travados de forma isolada e segmentada (e, sem dúvida, sedimentada) entre os diferentes níveis internos e externos e entre os domínios públicos e privados do discurso.

O currículo integrado se desenvolve a partir das disciplinas escolares, (FAZENDA, 2012a) sem esquecer-se, entretanto, da precaução de Bernstein (2003, p. 102) de que “[...] o currículo é uma coleção de disciplinas singulares, cujos aspectos comuns não são postos em prática de forma efetiva”. Quer dizer, há muitos discursos assumidos em prol de uma suposta integração interdisciplinar curricular que na prática acabam reforçando o papel rígido das áreas, e pela fragilidade dos projetos, descambam para o enfraquecimento do que consideramos conhecimentos essenciais nas propostas, em nome de uma hipotética inovação pedagógica. Não se pode esquecer que a escola jamais poderá superar uma suposta fragmentação que nem mesmo foi gestada por ela. Dessa forma,

[...] podemos afirmar, em termos de escola e currículo, que a superação possível e relativa dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais precisa ser situada no processo histórico, pois não superaremos plenamente no currículo o que ainda não foi superado socialmente. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, mas pela prática social como um todo (MALANCHEN, 2016, p. 205).

Veiga *et. al.* (1997) assume que construir um currículo-integração para a formação em nível superior de pedagogos precisa romper com a fragilidade de utopia inatingível. Para tanto, a identidade desse pedagogo precisa ter a educação como o cerne de seu processo de construção, chamar a participação dos estudantes em licenciaturas como meta e mais:

O currículo-integração pressupõe a interdisciplinaridade, dissipando-se a hierarquia e estabelecendo-se uma relação aberta entre os diversos conhecimentos. [...] Essa concepção de organização curricular requer a construção de unidade do curso, favorecendo a produção do conhecimento ao longo do processo de formação profissional (p. 117).

É preciso, sem embargo, superar os *slogans* (SANTOMÉ, 1998) que propagam a integração como sendo uma forma mágica de romper com as fragilidades da educação no país, cenário que não é tão distante na educação superior. Apontam-se caminhos a partir do materialismo histórico e dialético, tomando a categoria trabalho como ponto central para avançar nessa seara:

Neste estudo, o que podemos responder é que um currículo pensado com base na pedagogia histórico-crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, porém com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas considerando o elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho [...] Podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na pedagogia histórico-crítica se diferencia das pedagogias burguesas tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautado em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas materialista histórica e dialética. Compreendermos, desse modo, que para superar o modelo capitalista precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, permanecemos no conhecimento imediato e pragmático sem base para planejar o futuro [...] um currículo sob a luz da pedagogia histórico-crítica deve oferecer

conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de maneira social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal (MALANCHEN, 2016, p. 210-219).

Então, para modificar as estruturas de um currículo *coleção* (disciplinar) para um *integrado* (interdisciplinar), é necessário o uso das próprias disciplinas, não mais no formato de saberes hierarquizados e inflexíveis fechados em si mesmos, mas de conteúdos e temas que coexistem e dependem uns dos outros para a promoção da construção do conhecimento escolar. Em síntese, o que foi dito é que o *currículo globalizado* não defende o fim das disciplinas, mas o fortalecimento destas a partir da existência do movimento dinâmico e estruturante da prática *interdisciplinar curricular* e histórica (FAZENDA, 2012b) e dos eixos, assunto que será discutido a seguir.

#### 4. 3 EIXOS: ESTRUTURANTE/INTEGRADOR E TRANSVERSAL<sup>42</sup>

No Brasil, as políticas educacionais oficiais a partir da década de 1990 trouxeram como *novidade* temas transversais, integração por interdisciplinaridade e trabalho por projetos, modalidades que configuram o currículo integrado e que foram a roupagem, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Lopes (2008, p. 48) lembra que: “Tratar tais modalidades de currículo integrado como novidades é ignorar muito do que os professores já realizam em suas práticas e muitos dos saberes que construíram ao longo de suas trajetórias profissionais”, o que se percebe é uma contradição entre as proposições político-teórico e o que realmente ocorre no processo de modelagem curricular.

Macedo (1999) exemplifica e faz uma importante provocação com base em políticas curriculares de referência nacional, novamente os PCN’S, por ainda trazerem fundamentos teóricos tão enfraquecidos e carregados de enormes equívocos conceituais que desencadeiam construções e reformas curriculares pelo país e pouco contribuem para o avanço de propostas curriculares que questionem a ordem tradicional dos conteúdos e disciplinas e garantam a emancipação dos sujeitos.

Tal contradição se dá, principalmente, quando o assunto é a materialização do currículo integrado e sua dependência lógica de um eixo estruturante e de uma transversalidade que garanta o diálogo das várias áreas do conhecimento, por vezes o que se percebe é o eixo estruturante sendo coadjuvante do trabalho pedagógico e os temas/eixos

---

<sup>42</sup> Baseado em: SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Integrado, Eixo Estruturante e Unidades Didáticas Integradas no cotidiano escolar**. Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Universidade Federal da Paraíba, Brasil, João Pessoa, Paraíba, 2016b.

transversais subsumindo das propostas que voltam a reificar a função das disciplinas escolares:

Nesse ponto, emerge uma questão fundamental: para que os temas transversais funcionassem como eixo integrador das diferentes áreas do currículo e deste com a realidade social seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais. Ou seja, a seleção e a organização do conhecimento em cada área deveria ter por fundamento os temas transversais, defendidos pelo próprio documento como tendo uma importância inegável na formação dos jovens. (MACEDO, 1999, p. 56).

Não obstante, o maior desafio talvez nem seja a compreensão das funções e desdobramentos dos conceitos aqui decantados, e embora essa etapa seja essencial, Torres Santomé (1998, p. 126-127) orienta que emplacar tal proposta esbarra numa sólida barreira: a hierarquização social de determinadas áreas do saber que fazem com que os professores não dialoguem e queiram manter-se alheios a tal perspectiva porque

[...] o ideal e a ideologia da interdisciplinariedade e integração continuam encontrando dificuldades para sua concretização prática, [...] o corpo docente inicia uma competição quando o trabalho é meramente disciplinar, uma corrida pela atenção do aluno, e nenhuma preocupação em interagir com outros colegas.

De maneira clássica, pensar em uma lógica de organização curricular significa elaborar um documento que tome como ponto inicial o conhecimento em uma ordem psicológica ou epistemológica (Lopes, 2008). A depender da concepção de mundo, sociedade, educação, Filosofia, Pedagogia, esta lógica de customização do conhecimento pode refletir a ordem social vigente e privilegiar uma determinada classe social, garantindo as relações de poder estabelecidas historicamente.

É preciso considerar igualmente os níveis curriculares, e entender suas dinâmicas sociais e políticas, sem determinismos, por exemplo, "[...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" (GOODSON, 1997, p. 20), portanto influencia diretamente as práticas vividas no cotidiano pedagógico do professor com seus estudantes.

O currículo com coluna dorsal que orienta o processo pedagógico nas instituições educativas de diferentes matizes deve ainda mostrar-se capaz de promover mudanças sócio-históricas, baseadas na participação dos estudantes como agentes críticos e ativos desta transformação.

Bernstein (1971) discorre teoricamente sobre o campo curricular e suas relações com a ciência pedagógica, segundo ele, é o próprio currículo (quem o elaborou) quem define o conhecimento válido, e a pedagogia vai definir o que conta como transmissão válida do

conhecimento, a avaliação determina o que conta como o conhecimento adquirido ou não foi validado.

É basilar atentar-se para a teorização do autor sobre como as pedagogias visíveis e invisíveis fazem-se presentes na relação teoria-prática materializada na pedagogia, pois ambas reproduzem pressupostos de classes e por isso nenhuma seria capaz de eliminar a reprodução das desigualdades de classe.

Em relação ao Brasil, "[...] o foco na integração curricular está presente nos níveis fundamental e médio de ensino. A interpretação conferida à integração curricular, porém, não é a mesma. No nível fundamental, a opção é pelos temas transversais; no médio, pela interdisciplinaridade" (LOPES, 2008, p. 35).

Seja qual for o nível, etapa ou modalidade nas quais a integração curricular gravite, seu sucesso dependerá de muitos fatores. Borges (2010, p. 59) elenca alguns:

A integração curricular não se faz no vazio, a sua materialidade exigirá das instituições e das pessoas uma predisposição para "se desarmarem", para romperem com territórios do conhecimento já consagrados, legitimados e privatizados, "feudalizados". Ela também exigirá por parte de quem elabora e vigia as políticas públicas educacionais uma postura mais dialogada e compartilhada com as instituições e as pessoas que compõem os sistemas educativos em suas diferentes esferas.

Entende-se que os processos gerenciais de fora e dentro do ambiente escolar remontam à Organização do Trabalho Pedagógico – que para além de sua tríade tradicional (BERNSTEIN, 1977), que considera o *currículo*, a *didática* e a *avaliação* como elementos estruturantes do fazer pedagógicos – e abrange a ligação entre todos os atores sociais (internos e externos), bem como as interferências na maneira como o planejamento educacional configura-se.

A suspeita é de que tudo isso seja um reflexo do modo de produção capitalista que credita à escola pública, na maioria das vezes, a tarefa de formar o trabalhador que garantirá o funcionamento de sua lógica, por consequência é de suma importância perceber os pontos de ligação entre economia, sociedade, cultura e Organização do Trabalho Pedagógico na disciplina História.

Os conflitos que envolvem a visão de uma organização curricular diferente das tradicionais disciplinas trazem consigo divergências que geram o questionamento da própria natureza do conhecimento, da pedagogia e da escola, o que faz com que muitos profissionais saiam de suas zonas de conforto abrigadas na cristalização do saber de suas áreas de conhecimento. Conquanto, o currículo integrado e interdisciplinar só será uma realidade se,

“[...] no âmago do projeto pedagógico [...] ganhar credibilidade e legalidade a partir do momento em que gestores, corpo docente, técnico e estudantes o tomarem para si, como compromisso pessoal, profissional e institucional, de forma colaborativa” (VEIGA, 2016b, p. 122).

Embora seja significativo frisar que a reflexão de uma futura proposta integrada não é sinônimo de desaparecimento ou enfraquecimento das matérias escolares, ao contrário, é por meio do eixo estruturante (BORGES; 2015b; SILVA, 2015b) – que é o elemento nuclear que dá base e sentido ao currículo integrado –, que as disciplinas e áreas, num movimento que não é estático, mas dinâmico, promovem a verdadeira construção coletiva do conhecimento, com o auxílio dos eixos/temas transversais. Encontra-se em Martins e Valente (2008, p. 20-21) uma interessante concepção para transversalidade a partir dos usos dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os TT vêm complementar as disciplinas específicas, por isso são de extrema importância [...] o educador pode abordar questões de relevância para o desenvolvimento da educação integral pautados nos PCN baseando-se no que está ao alcance dele e de acordo com as ferramentas disponíveis. [...] Por isso os TT não representam mais uma disciplina no currículo, e sim assuntos que devem ser explorados por todas as disciplinas, já que estas possibilitam a reflexão e a compreensão dos mesmos através de conteúdos trabalhados no dia-a-dia.

Bolívar (1998) provoca reflexão marcante ao afirmar que temas transversais não são “baús de alfaiate”, onde seja possível retirar objetos e simplesmente costurá-los nos currículos escolares. Seu argumento é confirmado por Yus (1998) ao reconhecer a possibilidade da “*intertransversalidade*”, que seria a interdisciplinaridade entre temas transversais, além dos seguintes tipos de transversalidade: “*disciplinar*”, “*no espaço*”, “*no tempo*”, “*ambiental*” e “*curricular*”. Abaixo a concepção de transversalidade que sustenta e apoia este texto:

[...] os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (p. 17).

Araújo (2014) propõe uma organização curricular baseada em projetos cercados pelos temas transversais, que, para o autor são “[...] temáticas específicas relacionadas à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas, a suas necessidades e seus interesses” (p. 52).

Moreno (1997) ousa teoricamente ao defender que o protagonismo dos temas transversais deve ser considerado e que, se forem tomados como referências,

[...] as matérias curriculares girarão em torno deles; desta forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades que,



por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, a interrogações e respostas, em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais (p. 53).

Lopes (2008) lembra o fato de que, diferentemente da Espanha, como se percebeu na reflexão de Moreno (1997), aqui no Brasil há a necessidade e centralidade de um eixo integrador ou estruturante (BORGES; 2015b; SILVA, 2015b) que cumprirá a missão de sustentar pedagogicamente as disciplinas, projetos e garantir a transversalidade dos temas escolhidos pela comunidade escolar. Tem-se, portanto, as funções e finalidades explícitas do que define-se por estruturante e transversal.

Para Lopes (2008), na prática o currículo integrado nas escolas se dá por meio da junção das disciplinas escolares e são esses processos de disciplinarizações, suas relações de poder e hierarquias que devem ser compreendidos, em razão de que em muitos espaços educacionais há uma tensão entre temas, eixos transversais e disciplinas, logo, pode-se observar como o caráter tradicional disciplinar transforma-os em matérias escolares ou o contrário, a transversalidade passa a ser encarada como uma ação pedagógica supérflua e inatingível, visto que os conteúdos mínimos e essenciais, frutos de uma opção ideológica (APPLE, 2006), é que devem ser prioridade.

A própria legislação curricular nacional, como PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais, traz tal orientação e reforça o argumento anterior: de que não há perda de campo ou epistemologia das disciplinas, pois em qualquer dessas perspectivas, “[...] entende-se que há necessidade de um eixo integrador, seja ele um objeto de conhecimento, um projeto de integração ou um plano de intervenção. Mas também se ressalta que não desaparecem as fronteiras disciplinares: as disciplinas não perdem sua individualidade” (LOPES, 2008, p. 108).

Confirmando isso, Araújo (2014) define a transversalidade como um pressuposto epistemológico para além do intercruzamento de conhecimentos em que:

[...] o transversal dá uma ideia de “atravessamento” do que é longitudinal, como se ambos fossem duas retas que se cruzam. Se isso é uma verdade, ao mesmo tempo deve-se compreender que as temáticas transversais não são novos campos disciplinares, e sim áreas de conhecimento que “atravessam” os campos disciplinares [...] Assim, a transversalidade sobre a qual estamos falando refere-se a temáticas contextualizadas nos interesses e nas necessidades da maioria das pessoas, e não a conteúdos de natureza científica ou de interesse de pequenas parcelas da população (p. 46).

Por isso, não é novidade a defesa pela integração de áreas, conteúdos, disciplinas e profissionais, mesmo em diferentes concepções curriculares teóricas – tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2011) – o que por vezes tornam-se inéditas as práticas que ocorrem sob

essa visão entre as várias etapas e modalidades da educação e que podem tão bem servir de argumentos políticos e pedagógicos para inovações, respeitando-se os limites específicos de cada região geográfica e escolar e mesmo o contexto histórico o qual as instituições e seus atores sociais estão inseridos.

Questionar a ordem, organização e a hierarquia das disciplinas é pôr à prova a própria lógica da ciência positivista que historicamente liderou a disciplinarização do conhecimento científico para conhecimento escolar e garantiu que as relações sociais, econômicas e políticas de poder do mundo capitalista refletissem nas escolhas curriculares. Goodson (1993) pontua que o princípio utilitarista de determinadas disciplinas reforça o caráter dualista da educação em alguns locais em formar trabalhadores somente práticos ou trabalhadores práticos e reflexivos, isso legitimando as formas de dominação política.

Na convergência desse discurso, Saviani (2012c) sustenta que é preciso tomar a história como eixo de organização dos conteúdos curriculares e a escola como espaço privilegiado para perceber-se os desdobramentos da construção desses conhecimentos, se o desejo for a formulação de uma nova perspectiva para o curso de pedagogia. O autor dá pistas de como a integração curricular intencional, responsável e radical pode trazer novos horizontes para o magistério no Brasil. Sua posição em tomar a História como centro gravitacional dos currículos se coaduna com a tese aqui proposta:

Pelo caminho da história, os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador. Com esse desenho curricular, as disciplinas do currículo de pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim, como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc. deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático, tornando-se algo vivo (p. 129).

Para elucidar mais ainda estas ações-reflexões, sem, no entanto, tencionar construir uma lista de predicados, elenca-se abaixo – a partir dos autores anteriormente citados e de experiências práticas vividas em ambientes de pesquisa acadêmica e profissional – as principais características que podem contribuir para diferenciação dos eixos que fazem parte do Currículo Integrado:

*a) Eixo Estruturante/Integrador (SILVA, 2015b):*

- Elemento norteador e nuclear da proposta curricular que costuma ser escolhido e debatido anteriormente às disciplinas.

- As disciplinas, temas, áreas e projetos gravitam em torno dele e é ele quem promove o diálogo destas diferentes esferas do saber.
- Uma matéria escolar com os devidos critérios pode ser elevada ao nível de eixo estruturante.
- É o eixo estruturante quem garante a verdadeira integração entre áreas do conhecimento e profissionais da educação (BORGES, 2015b).

Esse eixo integrador tem a função de organizar as disciplinas e projetos e deixar espaço para a transversalidade, garantindo a construção efetiva de conhecimentos de alto nível para o perfil de saída dos estudantes que irão emancipar-se e interferir na realidade em que vivem.

b) *Eixo ou Tema transversal:*

- Mantém intensa ligação com o eixo estruturante.
- Garante caráter menos prescritivo e inflexível do currículo.
- Favorece o trabalho coletivo entre os profissionais da educação.
- Pode mudar periodicamente (mensalmente, bimestralmente, semestralmente).
- Garante a entrada de assuntos contemporâneos nas aulas, como: educação das relações étnico-raciais, sustentabilidade, misoginia, homofobia, xenofobia, drogas, tecnologias e redes sociais, sexualidade etc.
- Pode romper com o etnocentrismo.
- Seu uso requer planejamento coletivo e sistemático. As aulas que envolvem-no devem ter significado para docentes e discentes.

Encontra-se em Borges (2015b) interessante discussão acerca das nuances que legitimam a necessidade da existência dos eixos. Uma das preocupações centrais da pesquisadora é diferenciar um do outro para que não haja propostas curriculares supostamente integradas, embora assentadas na disciplinarização do que configura-se como transversal, o que consolida as ideias até aqui debatidas:

O eixo estruturante em perspectiva curricular apresenta as bases sobre as quais os diferentes componentes curriculares poderão se organizar, dando sentido de integração e integralização, seja por disciplinas, por temáticas, por projetos, entre outras possibilidades [...] A possibilidade de o conhecimento atravessar campos disciplinares ou espaços curriculares de diferentes naturezas contribui para a qualificação dos processos formativos institucionais à medida que abre espaços para contemplar interesses individuais ou coletivos, institucionais ou sociais. A natureza que abstraímos da transversalidade é associativa, complementar aos demais componentes curriculares. [...] a transversalidade não constitui campo disciplinar, mas seus respectivos conteúdos integram o ementário e respectivas unidades temáticas [...] Assim compreendidos, os *temas transversais* figuram como coadjuvantes, como complementariedade (p. 1.193- 1.196- 1.197).

Garantir que exista sintonia entre a materialidade do currículo integrado – com o entendimento de que se sustentará a partir de um eixo estruturante (que pode ser a própria área de conhecimento da História) – com as disciplinas e projetos e ainda que deixe espaço para a transversalidade, garantindo a construção efetiva de conhecimentos sólidos para o perfil de saída dos estudantes que irão emancipar-se e interferir na realidade que vivem é o desejo da maioria dos especialistas em currículo, ao menos dos que declaram ter suas bases conceituais fincadas na teoria crítica.

O espaço da formação inicial de pedagogos padece de momentos acadêmicos em que os currículos praticados tomem como cerne o objeto de estudo da Pedagogia (SAVIANI, 2007b), ou seja, a própria prática pedagógica sem esquecer-se, entretanto, que as teorias que sustentam a ciência pedagógica devem ser o chão por onde pisa-se. Chão esse que, devidamente assentado, recebe as contribuições das várias áreas do conhecimento que completam o cabedal de atuação dos futuros docentes, e cada uma é importante, qualquer uma delas que seja negligenciada, a História, por exemplo, acarretará numa formação pedagógica que levará lacunas para a vida profissional desses estudantes.

Por isso, respeitando-se as singularidades, os limites e as particularidades de cada instituição e público atendidos, aponta-se a concepção e prática do currículo na forma integrada, como já foi descrito e problematizado anteriormente, como uma possível saída para os impasses e as contradições que povoam o curso de Pedagogia, como por exemplo: o curso deve ter caráter mais teórico ou prático? Qual deve ser a identidade do curso? A escola precisa ser protagonista nessa etapa de formação? Deve-se dar mais atenção às disciplinas pedagógicas ou às de caráter específico, como as de fundamento e/ou metodologia? No caso dessas últimas matérias acadêmicas, o professor responsável por ministrá-las deve dar maior atenção aos conteúdos teóricos específicos ou às práticas pedagógicas empregadas nelas?

Vale ressaltar que nem todas as perguntas anteriores devem ser respondidas, apontando-se um caminho único que atenda apenas um prisma ou eixo contrário assinalado. A seguir, tem-se a apresentação e discussão dos dados centrais emanados dos PPC'S e de algumas ementas das IES investigadas, a partir das concepções de: currículo, integração, currículo integrado e interdisciplinaridade.

#### 4.4 QUE DIZEM OS DADOS SOBRE O CURRÍCULO

Torna-se relevante compreender a relação ou não que os cursos pesquisados mantêm entre suas concepções de educação, Pedagogia e currículo (ao menos no nível “*prescrito*”, SACRISTÁN, 2000), além das possíveis adesões ao currículo do tipo integrado e de propostas que intentam chegar à interdisciplinaridade. Abaixo, encontram-se as estas sínteses, a começar pelos conceitos de currículo, assumidos nos projetos pedagógicos de curso.

**Quadro 10** – Concepções de currículo (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Currículo</i>
Estácio	O Projeto Pedagógico do Curso, fruto de discussões coletivas, procurou contemplar os aspectos legais e as normas vigentes para a área, na formação de profissionais capazes de pensar, problematizar, decidir, criar, planejar e realizar atividades educacionais em várias instâncias e níveis. Considera-se, ainda, que todo currículo é fruto de um processo contínuo de construção, baseado na avaliação, na investigação e na prática coletiva, não sendo, porém, um produto fechado e concluído. A <b>flexibilização curricular</b> possibilita a ampliação dos horizontes do conhecimento e o desenvolvimento de uma <b>visão crítica</b> mais abrangente, pois permite ao aluno ir além de seu campo específico de atuação profissional, oferecendo condições de acesso a conhecimentos, habilidades e atitudes formativas em outras áreas profissionais (grifos deste autor).
UDF (não forneceu PPC)	Informação não se encontra nos dados coletados.
FAB	Comum em universidades que privilegiam atividades de pesquisa dos alunos, mais que as aulas dos professores, o <b>currículo intensivo</b> , é desconhecido entre nós, porque estruturamos a aprendizagem do aluno colada na aula do professor. Essa noção curricular pode oferecer muitas vantagens à instituição, entre elas, trabalhar com um número mais reduzido de docentes, mas a principal seria a de formar melhor os alunos, razão de ser de qualquer entidade educacional. O currículo intensivo não descarta a aula, apenas a coloca em seu lugar supletivo, introdutório, auxiliar. Tratando-se aula expositiva, tanto faz se é para 30 ou três mil pessoas. Esse tipo de aula pode ser útil. Exige, porém, que o professor a prepare exaustivamente, pó escrito, e seja acessível a todos (grifos deste autor).
Michelangelo	Fundamenta o currículo do seu Curso de Licenciatura em Pedagogia e estabelece suas linhas curriculares a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, nos termos da Resolução CNE/CP nº 1, DE 15 de maio de 2006 e Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006. Diretrizes curriculares do curso de Curso de Pedagogia, em vigor na Faculdade Michelangelo, com duração de 4 anos, objetivam contemplar um equilíbrio entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica, tendo como <b>núcleo aglutinador</b> a relação <b>teoria e prática</b> . Buscou-se, na organização das diretrizes curriculares desenvolvidas pela Faculdade JK/Michelangelo uma real articulação entre os três módulos ou núcleos temáticos que sustentam a graduação de Pedagogia: Formação Acadêmica, Fundamentos do Processo Educativo e Formação Docente (grifos deste autor).

Projeção	Deve-se lembrar de que o <b>currículo é uma prática</b> que expressa a missão sociocultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais, um grupo <b>pode assegurar a seus membros a aquisição da experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada</b> (grifos deste autor).
ISCECAP	<b>Currículo é uma prática</b> que expressa a função sociocultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais, um grupo social <b>pode assegurar a seus membros a aquisição da experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada</b> <sup>43</sup> (grifos deste autor).
JK	Ao propor o Curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo como respaldo sua grade curricular adaptada à legislação vigente a Faculdade JK atenderá bem às necessidades político-econômicas, sociais, culturais e geográficas das cidades do entorno de Brasília. Na modalidade presencial o conceito ENADE não passou da nota 3, fato que nos estimula a entrar no mercado educacional com a proposta de um <b>currículo inovador</b> e uma execução que favoreça a valorização que o curso e a profissão requerer. Faz parte do currículo do pedagogo o conhecimento do conteúdo e a didática básica que envolve as áreas: da matemática, português, ciências naturais, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, administração, informática, legislação, história e geografia, de modo que se for observar a relação estreita da pedagógica como conteúdo permeador da formação de profissionais em qualquer área do conhecimento, vamos observar que em todos os cursos e currículos, haverá sempre a ciência educacional interagindo com os demais conteúdos (grifos deste autor).
Fátima	O Curso na sua organização curricular se orienta conforme o Parecer CNE/DF nº5/2005, a partir de um <b>Núcleo de Estudos Básicos</b> , um <b>Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos</b> e outro <b>Núcleo de Estudos Integradores</b> que propiciam, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação docente, contemplando em sua estrutura curricular a carga horária destinada à concretização da disciplina e do núcleo integrador. Oferecendo, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, <b>práticas</b> de trabalhos pedagógicos: seminários, oficinas, monitorias, estágio curricular, pesquisa de extensão, de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, alargando as experiências dos estudantes e consolidando a sua formação (grifos no original).
Promove/ ICESP	Informação não se encontra nos dados coletados.
FE	Para efeitos didáticos, as <b>disciplinas</b> do Curso de Pedagogia, licenciatura foram distribuídas <b>em quatro eixos temáticos</b> (Bases da formação do educador, estratégias de ensino para formação do docente, instrumentalização para a prática pedagógica e fundamentos teóricos para o conhecimento em educação) que irão facilitar o intercâmbio de informações, projetos e <b>atividades interdisciplinares</b> entre os professores e alunos. Na escolha desses eixos, levou-se em consideração o elemento comum das disciplinas que possa facilitar o desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar. Os quatro eixos apontam para a preocupação de se trabalhar, de forma articulada, com os Fundamentos da Educação, os Conteúdos e Metodologias das Ciências que integram o currículo próprio ao início da escolarização básica. Com a dinamização destes conhecimentos, por meio do trabalho (grifos deste autor).
MAUA (não forneceu PPC)	Informação não se encontra nos dados coletados.

<sup>43</sup> Mais um trecho similar deste PPC com o da IES Projeção.

APOGEU	Foi elaborado um <b>currículo flexível</b> sob uma perspectiva <b>inter e multidisciplinar</b> fundamentado em um processo que articula <b>teoria-prática-teoria</b> , de maneira a permitir que o profissional assuma o papel de mediador na construção da cidadania e na transformação da realidade social. O currículo de Pedagogia foi desenvolvido de forma a possibilitar que o perfil desejado dos egressos seja alcançado. Seu currículo tem sido objeto constante de análise, já tendo ocorrido atualizações decorrentes da própria dinâmica da área. Dessa forma, o currículo do curso de Pedagogia está coerente com a proposta da formação de um egresso que domine os conhecimentos concernentes à sua área de formação (grifos deste autor).
--------	--

Fonte: elaboração do próprio autor.

É preciso reiterar, a partir de Sacristán (2000), que o professor é o último árbitro na feitura e implementação do currículo, podendo enriquecer ou empobrecer a proposta original. Dados os limites desta tese, que debruça-se sobre a prescrição, depreende-se que ainda que uma síntese (baseada na análise da prescrição curricular) não consiga compreender plenamente o processo de prática curricular, acredita-se que essa base conceitual teórica diz muito sobre o “*currículo em ação*” (SACRISTÁN, 2000) posto em prática pelos profissionais que interpretam o documento.

Sobre o recorte do quadro acima, chama à atenção os seguintes aspectos:

- além das duas IES que não forneceram seus PPC’S para análise, uma terceira que teve seu documento estudado na íntegra não trouxe ideia alguma ou direção sobre qual concepção de currículo segue;
- novamente houve trechos similares entre os documentos de instituições distintas, o curioso está no fato de que são as únicas instituições que trazem uma ideia coesa e concisa sobre o que seja currículo;
- nenhuma IES citou qualquer autor do campo curricular, tampouco, defendeu alguma teoria de currículo, de acordo com a perspectiva de Silva (2011), embora uma tenha citado o termo “visão crítica”, mas que não revela, na verdade, o cerne das teorias críticas do campo;
- a ampla maioria ampara-se nas diretrizes legais e normativas para reafirmar o caráter pragmatista e imediatista de seus projetos pedagógicos, destacando palavras unidas ou separadas, como “teoria” e “prática”;
- os termos “currículo flexível”, “flexibilização” e “currículo inovador” foram captados em duas IES. Elas, porém, não trazem o conceito epistemológico que justifica a adesão; apenas são pretextos para criticar a organização curricular por disciplinas e propor perspectivas multidisciplinares, interdisciplinares, eixos temáticos ou núcleos de estudos.

É possível, isso posto, apresentar as seguintes concepções curriculares oriundas dos PPC'S: a maioria fez adesão ao currículo de caráter tradicional e técnico, por meio de “grades”; uma parte aderiu aos currículos pragmatistas baseados no slogan do “aprender a aprender”; uma IES filiou-se às ideias curriculares pós-modernas e pós-críticas e duas às concepções críticas/progressistas. A constatação destoa do que a literatura consagrou ser o embate teórico do momento: as continuidades e rupturas entre as concepções críticas e pós-críticas de currículo, visto que os documentos revelaram um caráter mais conservador e metódico na estrutura de seus currículos. Tal assertiva responde, em parte, a uma das perguntas secundárias de pesquisa: existe relação entre teorias curriculares e as propostas de formação nos documentos oficiais locais? A resposta é pouco ou quase nenhuma relação.

Para completar a resposta a esse questionamento, montou-se um quadro com a amostragem de como está inserida ou não a questão teórica do currículo nos cursos investigados. Esse não é o durame da tese, apesar de o objeto de estudo e o pressuposto da pesquisa perpassarem esse item, e por isso a necessidade de conhecer a importância que as IES dedicam aos estudos curriculares:

**Quadro 11** – Situação dos estudos curriculares nos cursos de graduação pesquisados (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Nome da disciplina</i>	<i>C.H</i>	<i>Semestre</i>	<i>Ementa</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Referências Bibliográficas</i>
Estácio	Currículo: teoria e prática	72	7º	Estudo do currículo como espaço de relações e dinâmicas no qual interagem conhecimentos e valores inspirados em concepções filosóficas, sócio-históricas, políticas e culturais.	Compreender a contextualização e a inter-relação com as políticas para a Educação Básica e seu compromisso com a gestão democrática.	Não forneceu.
UDF (não forneceu PPC)	Currículo e Sociedade	Não fornece u.	Não fornece u.	Não forneceu.	Não forneceu.	Não forneceu.
FAB	Teorias e práticas do currículo	60	7º	Não forneceu.	Não forneceu.	Não forneceu.
Michelangelo	Não possui disciplina que trate do campo teórico do currículo.					
Projeção	Currículo e Diversidad e Cultural	80	7º	Currículo: conceitos, histórico e construções epistemológicas. Currículo e diversidade	Compreender as principais discussões que cercam o campo curricular e os conceitos de	- MOREIRA, A. F. B. ;SILVA , T. T. da . <b>Currículo, Cultura e Sociedade.</b> São Paulo, Cortez, 1999. - SILVA, T T. da.: <b>Documentos de</b>



				<p>cultural. Currículo e processos de exclusão: aspectos étnicos, de gênero, de classes sociais, religiosas e culturais. Orientações legais do currículo. Planejamento, execução e avaliação curricular. Currículo básico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.</p>	<p>“diversidade cultural”: história, teorias e concepções, níveis e tipologias curriculares, bem como identificar a estreita relação entre o debate curricular e a formação de professores com vistas a formar profissionais capazes de contribuir com a transformação, sob a égide das teorias críticas, da contraditória realidade teórica e concreta pelas quais a sociedade e a escola brasileira passam.</p>	<p><b>identidade:</b> uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.  - MOREIRA, Flávio B. <b>Currículos e Programas no Brasil.</b> São Paulo: Papyrus, 2004.  - WRAGG, E. C. <b>Organização da sala de aula.</b> Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.</p>
ISCECAP	Não possui disciplina que trate do campo teórico do currículo.					
JK	Não possui disciplina que trate do campo teórico do currículo.					
Fátima	Organizações Curriculares e Práticas Pedagógicas	84	2º	<p>Compreensão dos fundamentos teóricos para análise das visões em suas diferentes concepções curriculares para o cumprimento das exigências feitas para a construção curricular.</p>	<p>Compreender a relação teoria e prática no trabalho do professor, análise reflexão e distinção das diferentes teorias da educação e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>- COOL, César. <b>Psicologia e Currículo:</b> uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.  - D'AMBRÓSIO, Ubiratan. <b>Transdisciplinaridade.</b> 2. ed. São Paulo: Palas Athenas, 1997.  - DEMO, Pedro. <b>Complexidade e Aprendizagem:</b> a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.  - SACRISTAN, J. Gimeno. <b>O Currículo:</b> uma reflexão sobre a prática Tradução de</p>

	Currículo e Diversidade	91	7º	A organização do trabalho educativo no Brasil, tendências e perspectivas emergentes na história do currículo, tendo em vista a construção de uma matriz curricular para a Educação brasileira. Conceituação de currículo em diferentes contextos e as influências histórica, de gênero, étnica e de classe. Currículo e conhecimento, elaboração do currículo escolar e planejamentos. Currículo e diversidade cultural e a contextualização do currículo (política, econômica, cultural e social).	A disciplina pretende possibilitar espaços de reflexão acerca dos desafios da escola contemporânea, procurando repensar práticas curriculares excludentes suas implicações na formação das singularidades que constitui o aluno.	Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.  - AQUINO, Julio Groppa (org)- <b>Diferenças e Preconceitos na Escola.</b> Alternativas teóricas e práticas. São Paulo. Summus. 1998. - DEMO, Pedro. <b>Política social, educação e cidadania.</b> Campinas: Papyrus. 1994. - VIGOTSKY, L. S. <b>A Formação Social da Mente.</b> São Paulo: Martins Fontes, 1984. - GIMENO SACRISTÁN, José. <b>Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.</b> Porto Alegre: Artmed, 2002.
Promove/ICESP	Não possui disciplina que trate do campo teórico do currículo.					
FE	Currículos e Programas	66	8º	Conhecimento da organização e dinâmica curricular e em seus aspectos históricos, políticos, culturais e sociais.	Não forneceu.	Não forneceu.
MAUA (não forneceu PPC)	Não possui disciplina que trate do campo teórico do currículo.					
APOGEU	Currículo Escolar	80	4º	Determinações histórica,	Não forneceu.	- APPLE, M. <i>et al</i> <b>Currículo, poder e</b>

				<p>cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo; paradigma técnico, prático e crítico e suas implicações para o processo de desenvolvimento curricular; pós-modernidade e suas implicações para o currículo escolar; perspectiva construtivista, pós-construtivista e sociointeracionista do currículo escolar; pressupostos sociofilosóficos de propostas curriculares de diferentes sistemas de ensino.</p>	<p><b>lutas educacionais:</b> com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p> <p>- MOREIRA, Antonio F. B. <b>Currículo:</b> políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.</p> <p>- MOREIRA, Antonio F. B. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) <b>Currículo, cultura e sociedade.</b> São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>- MOREIRA, Antonio F. B. SILVA (Org.) <b>Currículo:</b> questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 2012.</p>
--	--	--	--	---	---

Fonte: elaboração do próprio autor.

Percebe-se que, do universo dos doze cursos apresentados no quadro anterior, (2) dois não forneceram seus PPC'S na íntegra, e as informações contidas foram capturadas de seus endereços eletrônicos devidamente citados ao final da pesquisa, nos apêndices. Ainda assim, foi possível ao menos revelar, de todas as IES estudadas, quais oferecem algum espaço disciplinar para o estudo do campo do currículo por meio do fluxograma apresentado em seus portais virtuais. Moreira (2001, p. 47) defende ser “[...] inadiável a discussão e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo em nossas instituições de ensino superior”, contudo aponta um caminho viável para fazer avançar o campo: "Em resumo, minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência” (*Idem*). Assim, é possível enumerar as seguintes reflexões, nascidas do inventário anterior:

- Das 12 (doze) IES, 5 (cinco) não ofertam em momento algum do curso, ao menos no nível da prescrição, qualquer matéria acadêmica que trate do currículo;

- Nas outras sete que possuem o estudo do campo curricular em seus fluxogramas, a nomenclatura da disciplina privilegiou os seguintes termos: teoria, prática, currículo escolar, sociedade, organização e diversidade cultural;
- Destaca-se a instituição Fátima que oferece duas disciplinas com a temática. São elas: Organização Curricular e Práticas Pedagógicas e Currículo e Diversidade;
- As IES têm essas disciplinas com caráter obrigatório e, em maioria são oferecidas na última parte do curso, nos 6º e 7º semestres;
- O conjunto das ementas estudadas revelou que apenas as IES Projeção e Fátima se preocuparam com algum aspecto epistemológico do currículo; as outras centraram suas disciplinas no âmbito da prática pedagógica na escola, trazendo aparentemente, um caráter mais operacional para a disciplina, como reflete Pacheco (2013):

É esta separação teórico-prática que tem conferido aos estudos curriculares a sua errância conceptual, isto é, uma identidade fragmentada entre os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular, como se fosse possível reduzir os estudos curriculares às ciências do ensino ou à didática geral (p. 450).

- A presença constante da temática “diversidade” revela certa influência das teorias pós-críticas do campo do currículo nos processos de criação das ementas, ainda que apenas uma IES prometa que irá tratar do cenário pós-moderno no âmbito das políticas curriculares. Ou ainda a mistura ingênua de várias temáticas e autores no campo do currículo, enquanto disciplina acadêmica, provocando uma indefinição ementária que caminha muitas vezes para um excesso de teorias, esvaziada de ligação com as práticas educacionais, como sublinha Moreira (2001):

[...] dificuldades envolvidas na articulação teoria-prática, assim como da corrente indefinição em relação ao perfil da disciplina, aos seus conteúdos básicos, à sua fundamentação teórica e aos seus autores mais significativos. Se, por um lado, a ampliação de referenciais pode enriquecer a discussão das questões de currículo, facilitando a compreensão das mesmas, por outro, a diversidade de temas, autores e abordagens, que hoje caracteriza o ensino de Currículo, não propicia, necessariamente, o estabelecimento de elos mais significativos com situações e problemas vivenciados na prática (p. 43).

- Nenhuma ementa ou objetivo trouxe à baila os estudos sobre integração curricular, interdisciplinaridade, temas transversais ou currículo integrado, apenas ideias vagas sobre estudo de tipos curriculares ou dos temas transversais, na contramão do que defende Veiga (2016b) sobre como deve funcionar um currículo integrado e interdisciplinar na educação superior:

A organização curricular integrada é estruturada em forma de “matriz curricular” que traduz uma concepção mais abrangente e dinâmica do currículo. É uma organização flexível, que cruza caminhos, promovendo o entrelaçamento de conhecimentos e práticas por meio das relações, inter-relações e interdependências [...] A opção por um currículo integrado proporciona a possibilidade de uma aprendizagem pluralista, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, com a discussão coletiva crítica e reflexiva que oportunize aos estudantes a convivência com a diversidade epistemológica e metodológica (p. 85-94)

- A IES Projeção assume a teoria crítica de currículo, embora as referências bibliográficas não contemplem de forma satisfatória a perspectiva. Cabe ressaltar, todavia, que a bibliografia indicada nos PPC’S serve às recomendações do MEC com relação ao processo de elaboração desses documentos, por exemplo, o fato de que estas não podem estar desatualizadas, o que promove uma exclusão, ao menos no nível oficial, de leituras esgotadas do campo do currículo, obras que só tiveram edição única na década de 1990. É plausível que os professores usem outras referências teóricas em seus planos de ensino, emanados do PPC, realidade que só poderá ser confirmada em pesquisas posteriores, dadas as dificuldades em ter acesso a esse tipo de documentos;
- Por fim, na coluna que traz as bibliografias, percebe-se uma disputa entre autores consagrados do campo, como os brasileiros Antonio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva e outros intelectuais ligados à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, o que sugere o olhar ainda de aplicação do currículo na escola por parte de algumas instituições que creditam à psicologia da educação a função de organizar e normatizar a organização da prática curricular.

Além disso, durante a “entrevista em profundidade”, a interlocutora, ao ser questionada sobre a existência de momentos pedagógicos em que são abordadas ou não as teorias e/ou concepções de currículo, informou de seu desconhecimento e pouca familiaridade com o campo, além de afirmar sobre a dificuldade em contratar docentes que “dominem” a área, bem como que muitos professores do curso que ofertam currículo centrando as aulas em um único livro ou no estudo de documentos curriculares nacionais e locais:

*Se há o estudo do currículo no curso? Sim, na disciplina de “currículos e programas”, mas te confesso que, mesmo tendo pouco domínio da área, mesmo sendo pedagoga e mestre em educação, nunca tive o estudo do currículo em minha trajetória, e sinto, muito por isso, não só porque estou coordenadora, mas porque imagino que essa disciplina devidamente estudada, pode me tornar uma professora mais competente, por isso, procuro entregar esta disciplina para professores que a tenham estudado, mas isso é muito raro, a dificuldade com relação ao currículo aqui na pedagogia, é encontrar docentes que encarem a disciplina como ela deve ser, estudo teórico e relacional com a escola. A maioria que se aventura a*

*ministrá-la reduz o estudo, ao livro do Tomaz Tadeu, “Documentos de Identidade”, e a pesquisas sobre PCN ou sobre o currículo do GDF (COORDENADORA).*

As ementas demonstraram, em sua maioria, uma fragilidade teórica e metodológica que comprova ainda a dificuldade que as IES têm em inserir os estudos curriculares na formação inicial de pedagogos, ainda que o estudo até aqui tenha apontado que a maioria dos cursos insere o currículo como disciplina obrigatória.

Em seções anteriores desta pesquisa as bases conceituais que sustentam o currículo integrado foram debatidas, e a síntese sobre esse assunto é a de que para que haja manifestação pedagógica desta tipificação curricular é necessário que esta emane das teorias críticas e presuma a adesão a eixos estruturantes ou integradores e ainda transversais – cercados pelo princípio da transversalidade – situação que não foi expressa em nenhuma proposta pedagógica estudada, nem mesmo naquelas que afirmaram usar eixos ou núcleos temáticos, como se verá a seguir.

#### **4.4.1 Integração, Currículo Integrado e Interdisciplinaridade nos documentos**

Para tentar compreender os meandros do campo curricular que interessa a esta pesquisa – e responder à seguinte pergunta secundária de investigação: há a presença de atividades integradoras e/ou interdisciplinares nos documentos dessas instituições? – retomase a ideia central apontada na tese: a defesa pelo ensino de História como eixo estruturante (BORGES, 2015; SILVA 2015b) do currículo dos cursos de Pedagogia.

No entanto, para sustentar este apontamento teórico, recorreu-se a uma vasta bibliografia e ao que se denominou “estado da arte” para caracterizar o que os teóricos consideram ser integração, interdisciplinaridade, transversalidade e o próprio currículo integrado. Para completar este inventário e alimentar a tese, apresentam-se os diferentes pontos de vista sobre estas categorias, recorrendo-se ao caráter quantitativo da “*análise de conteúdo*” para numerizar os referidos termos/conceitos emergidos do campo empírico.

Foram encontrados os seguintes quantitativos das palavras “*integração*”, “*interdisciplinaridade*”, “*transversalidade*” e “*currículo integrado*” ou “*integração curricular*” como mostra a tabela:

**Tabela 11** – Ocorrência dos termos “*integração*”, “*interdisciplinaridade*”, “*transversalidade*” e “*currículo integrado*” ou “*integração curricular*” (continua).

<i>IES</i>	<i>Integração</i>	<i>interdisciplinaridade</i>	<i>Transversalidade</i>	<i>Currículo integrado / integração curricular</i>
Estácio	19	17	03	01

<i>IES</i>	<i>Integração</i>	<i>interdisciplinaridade</i>	<i>Transversalidade</i>	<i>Currículo integrado / integração curricular</i>
UDF	Não forneceu seu documento na íntegra.			
FAB	---	---	---	---
Michelangelo	06	03	01	---
Projeção	16	13	02	---
ISCECAP	06	10	---	---
JK	12	01	---	01
Fátima	21	13	07	---
Promove/ ICESP	---	---	---	---
FE	---	01	---	---
MAUA	Não forneceu seu documento na íntegra.			
APOGEU	21	04	02	---

Fonte: elaboração do próprio autor.

A primeira ponderação pertinente a despeito dos dados anteriores é no que se refere ao amplo uso do termo “integração”. Foi possível conceber que as propostas pedagógicas o utilizam de maneira genérica, apenas como recurso de construção semântica, para evidenciar a união entre “família e escola”, “professor e aluno”, “teoria e prática” etc. Apenas duas IES o utilizam aplicado ao campo do currículo, por isso a necessidade de elaboração da última coluna da tabela.

A IES Estácio, no campo “atividades complementares”, justifica a necessidade de currículo integrado da seguinte forma:

Sendo assim, na concepção/elaboração de um **currículo integrado** que contemple atividades estruturadas, alguns passos devem ser trilhados:

1. Definir conteúdos e competências e organizá-los por categorias;
2. Em cada categoria definir conceitos, processos, princípios e técnicas para o desenvolvimento de tais conjuntos de conteúdos/competências;
3. Elaborar um mapa conceitual/estrutura de conteúdos, a partir da organização anterior;
4. Destacar, no mapa conceitual, as unidades de aprendizagem, que se definem como estruturas pedagógicas dinâmicas orientadas por determinados objetivos comuns de aprendizado;
5. Definir o conjunto de disciplinas mais apropriadas para incorporarem as atividades estruturadas supervisionadas. Obs: As atividades poderão ser interdisciplinares, ou seja, uma mesma atividade poderá atender várias disciplinas (ESTÁCIO, p. 18 – grifos deste autor).

O termo “atividades estruturadas” encontra-se no âmbito de oficinas que a IES anuncia realizar em vários momentos do curso, o que evidencia um avanço no questionamento da lógica disciplinar do seu currículo, porém, essa tentativa de promover integração entre várias disciplinas só ocorre pela adesão facultativa dos estudantes, não havendo a junção dessa proposta com o fluxograma geral do curso, tampouco exprimem o uso de eixos ou da interdisciplinaridade.

A instituição JK usa o termo “integração curricular” no seguinte contexto para justificar as várias atribuições de seu NDC – Núcleo Docente Estruturante: “Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo” (JK, 2010, p. 76). Mesmo proclamando um possível caráter integrador e interdisciplinar de seu currículo, o fluxograma da IES revela uma contradição porque apenas traz as disciplinas separadas por semestre.

Sobre a categoria “interdisciplinaridade”, o destaque se deu em três instituições que evocaram o termo 17 (dezessete) e duplamente 13 (treze) vezes. Vale a pena organizar esses dados no seguinte quadro:

**Quadro 12** – Interdisciplinaridade (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Indicadores</i>
Estácio - 17 (dezessete) vezes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A organização dos currículos obedece aos princípios de flexibilização, interdisciplinaridade e contextualização.</li> <li>- O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.</li> <li>- A interdisciplinaridade propicia o diálogo entre os vários campos do conhecimento e a integração do conhecimento. Visa a superar uma organização curricular tradicional, que coloca as disciplinas como realidades estanques, fragmentadas, isoladas e dificulta a apropriação do conhecimento pelo aluno. A interdisciplinaridade, ao contrário, busca favorecer uma visão contextualizada e uma percepção sistêmica da realidade, permitindo uma compreensão mais abrangente do saber.</li> <li>- A interdisciplinaridade tem sua origem na necessidade de corrigir os desvios causados pela fragmentação disciplinar, resultante da compartimentação que marca a produção científica de caráter positivista. A integração entre as disciplinas do currículo criam condições para a pesquisa e para a criação de modelos explicativos que efetivamente consigam captar a complexidade da realidade. Propicia a reorganização e a recomposição dos diferentes âmbitos do saber por meio do estabelecimento de intercâmbios cognitivos.</li> <li>- A interdisciplinaridade não significa uma justaposição de saberes, nem implica uma comunicação reduzida entre as disciplinas. Envolve a elaboração de um contexto mais geral, no qual as disciplinas em contato são modificadas, passando a depender claramente uma das outras. Promove, portanto, intercâmbios mútuos e recíprocas integrações entre as disciplinas.</li> <li>- As propostas de ensino baseadas na interdisciplinaridade têm um grande poder estruturador, pois as definições, os contextos e os procedimentos estudados pelos alunos passam a ser organizados em torno de unidades mais globais, que agregam estruturas de conceitos e metodologias compartilhadas por várias disciplinas, capacitando os alunos para enfrentar problemas que</li> </ul>



	<p>transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar novas questões.</p>
<p>Projeção - 13 (treze) vezes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo de discussão e inovações propostas na elaboração deste projeto pedagógico permite avançar na questão da interdisciplinaridade (segundo eixo), visto que os conhecimentos a serem trabalhados ao longo do curso procuram refletir o atendimento das necessidades do aluno e ao perfil desejado para os egressos.</li> <li>- A interdisciplinaridade deverá consistir em um trabalho conjunto, tendo em vista a interação de disciplinas, seus conceitos básicos, dados, metodologia, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino, tendo como ponto referencial o núcleo temático de cada bloco de disciplinas. Para atingir esse objetivo, procurar-se-á, sempre, na medida do possível e com respeito à estrutura epistemológica de cada disciplina, a operacionalização dos planos de ensino, de forma a possibilitar que as diferentes áreas de conhecimento se interpenetrem e se relacionem dentro de um processo de intensa cooperação.</li> <li>- Neste contexto, o ensino passa a ter como paradigmas a interdisciplinaridade e a <b>transdisciplinaridade</b>, considerando que o foco da atenção é deslocado do ensino para a aprendizagem, e isso tem implicações muito importantes para o trabalho das instituições de educação superior e o ensino é definido pela produção da aprendizagem que acontece em cada aluno, passo a passo, paulatinamente.</li> <li>- O objetivo da interdisciplinaridade é a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida, mas que parece construir o ideal de todo saber, pretendendo corresponder às exigências fundamentais e holísticas do ser humano.</li> <li>- Opta-se, portanto, pela interdisciplinaridade como segundo eixo norteador da prática pedagógica, visto que o trabalho interdisciplinar supõe uma interação das disciplinas, dos docentes, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa, a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas áreas do conhecimento, que formam o currículo de um curso.</li> <li>- A possibilidade de adoção de temas transversais se explica pela necessidade da existência de um espaço para o trato de assuntos ocasionais que interessam a mais de uma disciplina ou a mais de um semestre, numa perspectiva de interdisciplinaridade (grifos deste autor).</li> </ul>
<p>Fátima - 13 (treze) vezes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estrutura curricular parte de um eixo epistemológico que baliza as disciplinas por períodos, propondo núcleos transdisciplinares que venham concretizar a interdisciplinaridade.</li> <li>- Definição periódica (nunca superior a dois anos): o ementário das disciplinas que atendem a estrutura curricular possibilita atender aos princípios da interdisciplinaridade e da</li> </ul>

	<p><b>transdisciplinaridade.</b></p> <p>- A transdisciplinaridade tem em vista o diálogo entre as diferentes áreas do saber, com a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade das disciplinas em seus conceitos básicos, seus dados e sua metodologia, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino, tendo como ponto referencial o núcleo transdisciplinar de cada bloco de disciplinas (grifos deste autor).</p>
--	---

Fonte: elaboração do próprio autor.

Ao que tudo indica, o nível prescrito da prática curricular dessas 3 (três) instituições denota a tentativa de implementação do currículo integrado, apesar de todas ainda apresentarem seu fluxograma centrado nas disciplinas – conforme bastante debatido na tese – o centro gravitacional dos currículos que autoproclama-se “integrado” deve ser o eixo estruturante ou integrador. Nenhuma proposta esclarece isso não obstante avancem quando tentam investir em outro *layout* de seus cursos. Cabe ponderar, todavia, que essas IES se preocupam muito mais em descrever o funcionamento de seus currículos do que propriamente fazer uso de autores (muito embora as ideias de alguns sejam usadas sem a devida referência) ou explicitar os conceitos dos quais fazem adesão, por exemplo: eixos, temas geradores, áreas e núcleos.

Sem embaraço, cabe explicitar, na íntegra, como essas IES acreditam que seu fluxograma curricular deve funcionar:

Segundo a Estácio (2008):

Para garantir a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, a principal estratégia empregada foi a definição de **temas geradores** para cada período do curso, conforme consta na relação abaixo e nos quadros apresentados posteriormente:

1º período: Sociedade, Cultura, História e Educação

2º período: Sociedade, Cultura, História e Educação

3º período: Espaços Educativos: Aprendizagem e Subjetividade

4º período: Construção do Conhecimento e Ensino

5º período: Trabalho Educação e Sociedade

6º período: Políticas Públicas e Gestão Educacional

7º período: Currículo e Organização do Espaço Escolar

8º período: Ética, Trabalho, Educação e Compromisso Social

Esses **eixos temáticos** foram pensados para propiciar a integração das diferentes disciplinas selecionadas para cada período, podendo favorecer, também, a organização de projetos diversos de atividades complementares, de acordo com os interesses e necessidades de cada espaço (unidade - campus). Dessa forma, os temas geradores poderão favorecer o princípio da interdisciplinaridade, propiciando uma integração horizontal entre as diversas disciplinas que compõem o currículo de cada período e uma integração vertical, dada a interdependência entre os diferentes eixos estabelecidos. Outra estratégia que poderá favorecer a interdisciplinaridade é a existência da disciplina: Pesquisa e Prática em Educação em todos os períodos do curso, o que tem por finalidade um exercício constante do olhar sobre a realidade, da busca de conhecimentos e do questionamento para melhor compreender, planejar, coordenar, executar e avaliar situações de aprendizagem. Esse processo só pode ser realizado através de uma metodologia de ensino que privilegie a resolução de situações-problema contextualizadas e a elaboração de projetos educacionais (p. 14-15 – grifos deste autor).

Já para o Projeção (2014):

É importante ressaltar que de maneira transversal serão trabalhados no decorrer dos semestres, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, temas relacionados à: relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como, sustentabilidade e meio ambiente. **Núcleos Temáticos:** A estrutura do curso de licenciatura em Pedagogia da FAPRO tem como núcleos principais, os seguintes: Núcleo de estudos básicos; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e Núcleo de estudos integradores. (p. 44 - grifos deste autor)

Por fim, a IES JK (2010) defende que:

A estrutura curricular do curso de pedagogia concretiza suas ações educativas por meio de uma dinâmica curricular que está alicerçada em todos os princípios já citados, sendo estes norteados por três **grandes núcleos**: Um primeiro núcleo denominado básico que parte do primeiro ao sétimo período e que sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade brasileira permite ao futuro profissional o conhecimento da literatura pertinente e de realidades educacionais de reflexão e ações críticas, articulará todos os conhecimentos necessários à formação docente e a gestão pedagógica, sendo estes contemplados por um núcleo integrador, finalizando com um núcleo de aprofundamento que permitirá ao futuro profissional o conhecimento do campo da gestão escolar. Nesta dinâmica o currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Superior Fátima conta com eixos **intertransdisciplinares**, que a cada período proporciona a concretização das práticas pedagógicas, associado às relações semânticas entre o ensino, a pesquisa e a extensão, num tripé de sustentação, que provê a identidade do Curso (no sentido restrito) e da Instituição. Essas relações serão construídas de forma indissociável, de maneira que a atividade fim (ensino, pesquisa e extensão) seja realizada com competência, eficiência, adequação, responsabilidade e em constante processo de atualização e aperfeiçoamento. Assim, constrói o sujeito coletivo, com características próprias e únicas, que emerge da relação *praxiológica* dessas três áreas (p. 29-30- grifos deste autor).

Sobre a última concepção de integração da JK, destaca-se o uso do termo “intertransdisciplinares” que não encontra explicitação no documento. Infere-se que o curso queira chegar à filosofia defendida por Jean Piaget em 1970 durante o I seminário Internacional sobre pluri e interdisciplinaridade, ocorrido na Universidade de Nice, (SANTOS, 1995). Segundo o suíço, o paradigma positivista de fazer ciência só poderia ser rompido com o estudo e a prática científica por ele denominada de “intertransdisciplinaridade”, ou seja, da integração mais íntima de conteúdos e conhecimentos (interdisciplinaridade) poderia chagar-se ao rompimento radical das barreiras que separam as disciplinas e as áreas do saber. Um verdadeiro desafio para a formação dos pedagogos que embora tenham em sua natureza o manuseio didático de vários saberes, ainda encontram (na formação e na atuação profissional) verdadeiras muralhas que impedem a prática defendida por Piaget.

Por fim, captou-se da instituição de ensino superior Faculdade Evangélica – FE uma estrutura que remonta à ideia de um currículo integrado, de forma muito clara, porque apresenta eixos e aglutina em seu fluxograma <sup>44</sup> as disciplinas em cada um deles, mesmo o documento não trazendo o conceito de currículo integrado nem tampouco a necessidade da prática interdisciplinar para garantir a fluidez da proposta. Vejam:

Assim, a formação do professor terá como eixo estruturador as práticas sociais que, circunscritas à educação, organizam-se através de suas próprias práticas pedagógicas. Para isso, propõe-se uma estratégia pedagógica que vá criando, de forma crescente, as condições de articulação entre teoria e prática [...] Para efeitos didáticos, as disciplinas do Curso de Pedagogia, licenciatura foram distribuídas em quatro eixos temáticos que irão facilitar o intercâmbio de informações, projetos e atividades interdisciplinares entre os professores e alunos. Na escolha desses eixos, levou-se em consideração o elemento comum das disciplinas que possa facilitar o desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar (p. 17-18).

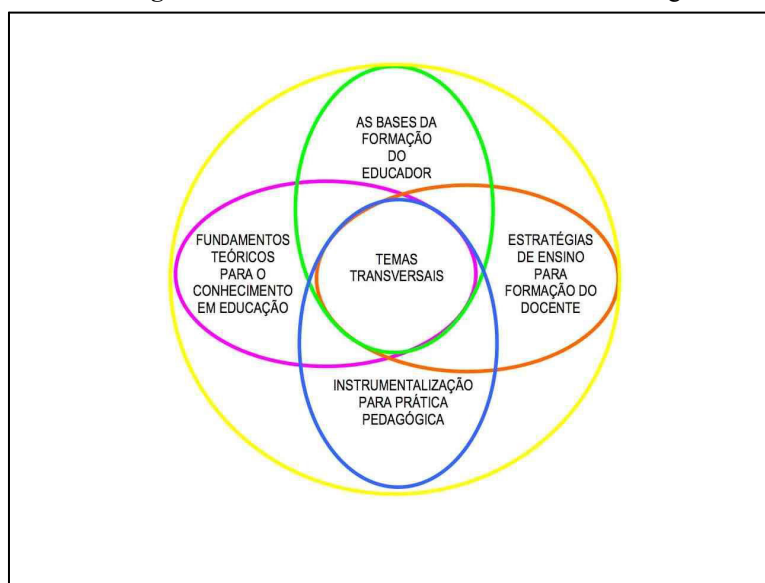
As ideias impressas no documento se unem às reflexões de Veiga (2016b) quando tratam da importância de um currículo integrado da educação superior, pautado na interdisciplinaridade:

O currículo integrado e interdisciplinar, no âmago do projeto político-pedagógico, ganhará credibilidade e legalidade a partir do momento em que gestores (reitoria, diretores, coordenadores de curso), corpo docente, técnico e estudantes o tomarem para si, como compromisso pessoal, profissional e institucional, de forma colaborativa. E também ao perceberem que, por meio do trabalho coletivo, interdisciplinar, poderão validar e relacionar os diferentes saberes plurais, experiências temporais [...] O currículo fundamentado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, princípios, procedimentos estão organizados em torno de unidades mais globais compartilhadas por várias disciplinas. Um currículo interdisciplinar possibilita transcender os limites de uma disciplina concreta [...] Além de se preocupar com uma sólida formação básica, o currículo interdisciplinar assegura a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida, indicando tópicos, temas, campos de estudo e “galerias temáticas” (p. 72-85-94).

No meio da seção que justifica a dinâmica dos “conteúdos curriculares”, a IES apresenta igualmente o seguinte esquema, em forma de imagem. Ele é importante porque traz outra visão, diferente desta, defendida pela tese. No PPC da FE, o centro do currículo são os temas transversais, como apontado por Moreno (1997). Não se sabe, todavia, se a instituição evoca mesmo a função da transversalidade como cerne do currículo, ou se a utiliza, com o caráter integrador/estruturante. Seja qual for a resposta – e parece que ela coincide mesmo com a ideia da centralidade dos temas transversais – a proposta avança muito e surge como uma grata surpresa nesta pesquisa.

---

<sup>44</sup> Ao final da tese, nos anexos, encontram-se os fluxogramas das IES pesquisadas.

**Imagem 2** – Estrutura Curricular da Faculdade Evangélica.

Fonte: (FE, 2012, p. 19)

O saldo dessa seção é o aparecimento de 4 currículos que intentam promover algum aspecto da integração, da interdisciplinaridade e da formação integrada do sujeito. Cada um, a sua maneira, quebra algum aspecto do currículo disciplinar, o que faz o campo investigativo avançar. É sabido que sugestões como estas ainda são verdadeiros “campos minados” no cotidiano educacional dos cursos de graduação. Nada obstante, é louvável quando IES dessa natureza, privadas, intentam inovar e quebrar o estigma de que não promovem avanços em suas práticas curriculares.

Cabe insistir que, mesmo com tantos progressos, o ineditismo desta tese permanece inabalado. Não houve nenhum documento curricular que tenha indicado que a história deva ser o eixo que normatiza, estrutura e direciona o próprio currículo. Por esse motivo, contudo fugindo de qualquer pretensão normatizadora e meramente prescritiva que possa reduzir o conhecimento ou apresentar sínteses mecânicas e superficiais (VEIGA, 2016a) dos conhecimentos que sustentam a Pedagogia, propõe-se um ensaio do que poderia tornar-se o embrião de um currículo integrado e interdisciplinar (quadro 13) para o curso de licenciatura em Pedagogia tomando o pressuposto da docência como bússola orientadora que poderá levar os egressos a muitos campos de atuação profissional, como gestão, supervisão e orientação educacional escolarizadas, em empresas públicas ou privadas.

**Quadro 13** – Fluxograma geral de um currículo para o curso presencial de licenciatura em Pedagogia (integrado e interdisciplinar). (continua)

<b>EIXO ESTRUTURANTE<sup>45</sup>: Conhecimento histórico e ensino de história</b>	
<b>Eixos temáticos<sup>46</sup> / Semestres<sup>47</sup></b>	<b>Descritor (temas dos eixos e disciplinas)</b>
<b>I</b>	<b>Fundamentos das Ciências Humanas e Sociais</b>
1º	- Língua Portuguesa: leitura e produção textual acadêmica - Economia Política e Financiamento da Educação no Brasil - Filosofia - Sociologia - Antropologia da Educação
<b>II</b>	<b>Epistemologia das principais áreas do conhecimento</b>
2º	- Matemática Básica: aritmética e álgebra - Geografia Política do Brasil - História do Brasil e História Afro-Brasileira. - Ciências Naturais: conceitos centrais - Educação Artística (Plásticas, Música e Cênicas)
<b>III</b>	<b>Princípios Teóricos da Educação</b>
3º	- Sociologia da Educação - Filosofia da Educação - Psicologia da Educação - História da Educação e da Pedagogia - Epistemologia da ciência pedagógica
<b>IV</b>	<b>Princípios Legais e Gerenciais da Educação</b>
4º	- Política da Educação no Brasil - Orientação, Gestão da Educação e Políticas Públicas para a área - Educação à Distância e Tecnologias Educacionais - Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem - Educação Especial e Inclusão
<b>V</b>	<b>Organização Teórica do Trabalho Pedagógico I</b>
5º	- Didática Geral - Projeto Político Pedagógico aplicado - Avaliação: da aprendizagem e de <i>larga escala</i> - Currículo: teorias, fundamentos e concepções práticas - Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas
<b>VI</b>	<b>Organização Teórica do Trabalho Pedagógico II</b>
6º	- Educação Ambiental aplicada à Educação. - Língua Brasileira de Sinais (Libras) - Educação de Jovens e Adultos (Andragogia) - Pesquisa em Educação (Construção do Projeto de Pesquisa aplicado à educação) - Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo e a Educação Escolar Quilombola - Estágio Supervisionado I (Educação Infantil e Anos Iniciais)
<b>VII</b>	<b>Currículo Praticado</b>
7º	- Estágio Supervisionado II (EJA, Escola Rural e outros espaços educacionais) - Alfabetização e Letramento: A psicogênese da escrita e da leitura

<sup>45</sup> A partir do conceito abordado por Borges (2015b) e Silva (2015b).

<sup>46</sup> O “eixo temático” é um desdobramento do eixo estruturante e funciona como mecanismo propulsor para garantir a transversalidade (que só ocorre na ação pedagógica intencional e planejada) do currículo e fluidez entre conceitos, temas e as próprias disciplinas. Entretanto, salienta-se que os mesmos podem e devem ser eleitos, mediante amplo debate com a comunidade acadêmica, respeitando-se as singularidades regionais e o princípio democrático e legalista da realidade nacional. Por isso, os temas transversais não são elencados aqui.

<sup>47</sup> Esta proposta fundamenta-se nas orientações das DCN (desde a carga horária até a organização curricular que trouxe a inclusão de algumas temáticas, anteriormente negligenciadas) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa</li> <li>- Fundamentos do Ensino de Matemática</li> <li>- Fundamentos do Ensino de Geografia</li> <li>- Fundamentos do Ensino de História</li> </ul>
VIII	<b>Prática Docente e Pesquisa aplicada</b>
8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos do Ensino de Ciências</li> <li>- Fundamentos do Ensino de Educação Artística</li> <li>- Fundamentos do Ensino de Educação Física</li> <li>- Educação em Direitos Humanos: gênero, raça/etnia e sexualidade.</li> <li>- Jogos e Princípios da Recreação Escolar</li> <li>- Projeto de Pesquisa aplicado à educação (Trabalho de Conclusão de Curso)</li> </ul>

Fonte: elaboração do próprio autor.

A legislação que regulamenta atualmente (2015) o curso de licenciatura em Pedagogia prevê uma carga horária total, mínima. Geralmente a maioria das IES prima por cumpri-la à risca. Apesar disso, se a educação superior no âmbito do magistério quiser superar seus dilemas e consolidar um curso que ultrapasse essas expectativas e prepare, de fato, professores para atuarem com excelência, deve ampliar essa carga horária. Por tal razão, não se pode esquecer das disciplinas optativas ao longo do curso. Nesta pesquisa sugerem-se as seguintes:

- História das Religiões.
- Literatura infantil e infanto-juvenil.
- Arte de Contar História.
- Pedagogia Empresarial.

Como já foi dito anteriormente, sendo o professor o “*último árbitro*” que corporifica as práticas curriculares (SACRISTÁN, 2000), os resultados exitosos dessas ações dependem de sua formação, de sua experiência e de seu entendimento – no caso da Pedagogia – sobre o objeto de estudo e o campo de atuação dos profissionais formados na área, além das condições de trabalho dadas ao docente.

Parte dessas premissas – no caso de um currículo integrado e interdisciplinar que conta com os eixo estruturante e o princípio da transversalidade – depende da ação constante e coletiva da gestão (direção acadêmica, reitoria, pró-reitoria etc.), coordenação e dos próprios professores envolvidos no curso. As atividades que vão garantir que o eixo estruturante proposto (Conhecimento histórico e ensino de História) seja um verdadeiro “*guarda-chuva*” (SANTOMÉ, 1998) são as realizadas entre as disciplinas (obrigatórias e optativas), ao longo do curso, como palestras, seminários, cursos, viagens e espaços curriculares “não disciplinares” (BORGES, MOREIRA, 2008) e unidos a cada semestre, visando garantir um perfil de saída bem delineado que contenha os conhecimentos acadêmicos para além do “*ativismo pedagógico*” (SAVIANI, 2012c) e imprescindíveis para a atuação profissional desses egressos.

## 5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ENSINO DE HISTÓRIA

*“A pedagogia histórico-crítica considera como prioridade trabalhar os conteúdos em um processo educativo intencional, e isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, compreendendo portanto que o conhecimento tem caráter histórico. Desse modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens”.*

(MALANCHEN, 2016, p. 213).

Este último capítulo se pauta a partir das reflexões do filósofo Demerval Saviani e de obras acadêmicas baseadas em sua *pedagogia histórico-crítica* que, conforme Malanchen (2016, p. 65), é um “esboço de uma teoria marxista de currículo” – como a citação expressa acima – resultado de uma tese de doutorado que estudou as reformas curriculares do estado do Paraná e tentou fazer um paralelo entre o campo do currículo e a teoria de Saviani. Este capítulo se subdivide em duas seções: na primeira encontra-se um panorama sobre o ensino de História no Brasil com ênfase no campo de formação e posterior atuação dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, além da compilação e análise crítica dos dados captados das ementas das disciplinas que tratam do ensino, da didática ou dos fundamentos do ensino de História no curso de Pedagogia. Por fim, discutem-se os pilares que sedimentam a *pedagogia histórico-crítica* e sua necessária entrada na formação dos pedagogos.

### 5.1 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL

Pretende-se ir além do embate sobre a natureza do trabalho docente do professor pedagogo a partir de sua função específica nos anos iniciais do ensino fundamental na educação básica: o exercício da polivalência e a possível perenidade (REIS; PEREIRA, 2013) com a qual ministra as disciplinas sobre as quais deveria ter pleno domínio para aquela etapa.

Cabe elucidar que não se objetiva caminhar para o simples e pueril pressuposto de que bastaria distribuir melhor o tempo e os conteúdos da disciplina História ou mesmo centralizá-la e subsumir com os conhecimentos das outras áreas para resolver o dilema e retirá-la o status de “disciplina decorativa” (PENTEADO, 1992). Até porque várias pesquisas da área, como as de: Oliveira (2003), Moura (2005), Aguiar (2006), Hollerbach (2007), Cainelli e Sanches (2008), Bernardo (2009), Machado (2009) e Talamini (2009), já demonstraram o quanto o terreno é um campo carcomido que revela-se complexo quando se questiona a centralidade curricular dos processos de alfabetização para a etapa, além do fato de que



muitos historiadores acreditam na impossibilidade de crianças aprenderem História nos anos iniciais (ZARBATO, 2014).

Na direção oposta desses últimos, Fonseca (2009a; 2010), em textos singulares, problematiza a questão do lugar da História no processo de alfabetização ao longo das últimas décadas, afirmando que seu ensino era separado da reflexão. Essa situação, somada às fragilidades da formação inicial dos pedagogos e às condições materiais de trabalho forçavam o professor a “[...] cristalizar fatos, ideais e valores como verdades absolutas, inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno” (FONSECA, 2009 p. 251). Porém, “Esse ‘privilégio’ da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências” (FONSECA, 2010, p. 5).

Mais recentemente, segundo a autora, houve um adensamento entre a separação do ato de alfabetizar e o de ensinar História, prática comum na maioria das instituições de ensino básico que tem relação direta com o currículo formador dos professores que atuam nessa etapa. Sobre isso, Fonseca (2009a) é taxativa ao defender que não é preciso “[...] primeiro alfabetizar a criança (ensinar a ler e escrever no sentido estrito) para depois ensinar História, conforme preconizam alguns educadores, mas ao contrário, a proposta é alfabetizar ensinando História” (*Ibidem*, p. 255). Nas palavras da própria historiadora:

Se “ler” é “ler o mundo”, não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão da História, da Geografia construídas pelos homens, compreensão das coisas do mundo, das experiências humanas, das relações sociais, de trabalho, de tempo [...] o estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade é fundamental para que o indivíduo possa conhecer-se, conhecer os grupos, perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços [...] a História é formativa, ajuda-nos a compreender o mundo. **Logo, não pode ser ensinada separada, isolada dos processos de alfabetização da criança e do adulto** (*Ibidem*, p. 252 – grifos deste autor).

A saída para esse impasse apontado por Fonseca (2009a) vem ao encontro dessa tese. Para ela, o trabalho interdisciplinar com uso de temas transversais pode ser a garantia para promover práticas curriculares que intercalem harmonicamente os processos de alfabetização e o ensino de todas as outras áreas do conhecimento, inclusive a História, mas garantindo-se seu espaço curricular disciplinar. Aqui, amplia-se o olhar para o campo curricular que prepara os docentes formados na Pedagogia para que tenham a leitura sobre a importância do ensino de História desde a sua graduação. Portanto,

[...] acreditamos que não é possível alfabetizar a criança no sentido pleno como defendido pelos mestres Freire e Soares, sem ler o mundo, sem a formação histórica do aluno desde os anos iniciais. É possível, sim, desenvolver as competências linguísticas da leitura e da escrita, de forma articulada ao desenvolvimento das noções de História, sociedade, cultura, trabalho, cidadania, tempo e espaço. Não é

necessário primeiro ensinar a ler e a escrever para depois e somente depois iniciar os estudos da História. Ao contrário, a história de vida da criança, de sua família, de sua escola, de sua cultura deve ser levado em conta e contribui nesse processo [...] **Assim, é possível alfabetizar aprendendo e ensinando a nossa própria história** (*Ibidem*, p. 264– grifos deste autor).

A pesquisa de Soares (2009) tenta superar a constatação levantada por ele próprio: de que os conhecimentos curriculares de História nos anos iniciais são ligados somente ao cotidiano e à cultura escolar e não mantém identificação com o conhecimento histórico-científico, não sendo, por consequência, conhecimentos históricos escolares. O autor encerra sua reflexão com uma observação para as práticas curriculares de História nos anos iniciais:

Não se tem por objetivo abarcar toda a história do Brasil ou buscar um aprofundamento em todas as características fundamentais do trabalho do historiador. O que se pretende é que os alunos da Pedagogia estudem e aprendam o que é básico na compreensão da história a ser ensinada: que a história é elaborada com base em métodos de pesquisa; de que para cada conteúdo a ser ensinado há uma produção historiográfica correspondente; por fim, que a história demonstra que as relações humanas não são naturalizadas, mas correlacionam-se a um contexto histórico específico (p. 144-145).

O trabalho anterior fez um estudo de caso sobre o ensino de História no curso de Pedagogia da UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas, em Minas Gerais, tendo como hipótese central a suposta incipiência dos conhecimentos históricos deixados de lado durante a formação inicial e o conseqüente despreparo dos docentes em realizar práticas que transformem a cultura local regional, por exemplo, em conteúdo histórico.

A pesquisa aqui delineada diferencia-se da anterior porque tem o campo curricular como espaço cêntrico para suas inquietações e investiga as instituições privadas no que diz respeito à materialidade do ensino de História em seus documentos prescritos. Além disso, um pressuposto que acompanha esses escritos é a defesa por uma História de base crítica, empregada na concepção integradora e interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998) de currículo.

Existe uma normatização epistêmica que paira em muitos cursos de Pedagogia no Brasil que consagra o *status* de alfabetizador como uma espécie de credencial essencial para lecionar nos primeiros anos de escolarização. Talvez seja um resquício dos processos de formação profissional adquirido ao longo de décadas nas Escolas Normais, como aponta Oliveira (2008).

Em Soares (2004), a definição de alfabetização é ligada ao de letramento; a autora defende que o processo de alfabetização ocorra ao longo de toda a vida, mas dá-se institucional e formalmente nos primeiros anos de escolarização. No conceito de letramento, encontram-se possibilidades de integrar princípios e ideias de outras disciplinas para além da

Língua Portuguesa, em que comumente ocorrem as atividades voltadas para esse fim, uma vez que estar letrado significa fazer uso social da língua:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (p. 14).

O que tem-se defendido ao longo desta tese é que não se trata de privilegiar o componente curricular História na formação inicial docente, muito menos nos primeiros anos de escolarização, tampouco de suprimir os conhecimentos históricos, como denuncia Oliveira (2008), em detrimento das aulas que envolvem a demanda por “*alfabetizar e letrar*” (SOARES, 2004).

Reis e Pereira (2013) demonstram que muitos cursos de Pedagogia pelo Brasil não têm preocupação em abordar as especificidades da disciplina História, porque há

[...] predomínio nas séries iniciais do ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Na maioria das escolas públicas, do total de 25 horas/aula semanais, apenas duas são destinadas à disciplina História. [...] Além disso, as avaliações externas nas séries iniciais focam a aprendizagem das habilidades em Língua Portuguesa (p. 63).

Freitas (2010) destaca a importância de se aprender noções de teoria da História e de História da historiografia escolar nas formações universitárias dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Com base em suas reflexões, elegem-se abaixo as finalidades da História na Pedagogia:

- Fornecer exemplos edificantes para compreensão da importância da História.
- Compreender os diferentes níveis e graus das experiências humanas ao longo dos diferentes tempos e espaços.
- Descobrir as leis que governam os acontecimentos.
- Compreender o presente e apurar o senso crítico e,
- Descobrir os padrões da mudança social.

Talvez a dificuldade em reconhecer a síntese científica da ciência histórica como produto de múltiplas determinações e com esquemas de métodos próprios de pesquisa esteja na interpretação dada por parte dos formadores de formadores que atuam na Pedagogia – os limites desta pesquisa desvelam a ressalva de que nesse ponto caberia outra investigação – por não serem pedagogos ou por serem ‘apenas’ professores de História. O fato é que Freitas (2010) receia que essa situação acione o mecanismo de um ensino frágil e superficial na

graduação, que é o momento em que não se pode abrir mão de saber as diferenças e intimidades entre as Escolas Teóricas da História, os campos e domínios historiográficos, visto que são essenciais – ao lado dos fundamentos didático-pedagógicos –, para ensinar a ensinar História na licenciatura em Pedagogia.

Ou seja, ainda que haja percalços é possível pensar historicamente na formação universitária e nos anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro passo, segundo Freitas (2010), é fugir do pragmatismo, das teorias genético-cognitivas e socioculturais mal interpretadas e aplicadas que acabam orientando os estudos curriculares sobre a aprendizagem histórica das crianças e dos adultos. Por isso, é importante levar em conta “[...] as aprendizagens históricas do professor (a compreensão que eles têm do passado e da História) e as situações de aprendizagem planejadas e executadas são determinantes para que as crianças aprendam a pensar historicamente” (p. 185).

Embora alguns autores (LIBÂNEO, 2000; BORGES, 2010) manifestem que nem mesmo a especificidade – a de formar docentes – do curso está acontecendo, muitos estão sem identidade e por vezes organizam suas propostas curriculares somente na formação de seus professores, não observando legislações específicas que normatizam como se delineia a organização do trabalho pedagógico nas licenciaturas em Pedagogia.

Mesmo com a própria legislação vigente, no caso as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, determinando qual deve ser o perfil de saída dos docentes formados nessa licenciatura:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, **História**, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, **História** e Geografia, Artes, Educação Física; (BRASIL, Parecer CNE/CP 03/2006, p. 2-3 – grifos deste pesquisador).

Os cursos de formação inicial de pedagogos devem tomar a “História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora” (GUIMARÃES, 2012, p. 144), assim é possível garantir uma formação sólida de conteúdos escolares que torne a criança sujeito histórico da vida presente e passada (SILVA, 2013b, p. 107), capaz de repensar sua própria história, de sua comunidade e de seu país e para que isso ocorra é “[...] fundamental apresentar aos alunos, desde os primeiros anos da escolaridade básica, situações simples que os levem a exercitar esse pensamento crítico” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 15).

Refletir sobre o lugar da História na Educação Superior e, mais especificamente na licenciatura em Pedagogia, torna-se uma necessidade importante dadas as atuais

circunstâncias em que encontra-se a política nacional para a Educação. A saber: uma onda neoconservadora<sup>48</sup> e neoliberal de caráter reacionária invadiu os espaços democráticos em que são debatidas as grandes questões para a área no país, a ponto de questionar-se a necessidade da História na Educação Básica e limitar a um ensino neutro e esvaziado de formação crítica. Reafirma-se neste texto que “Não há como ensinar História sem educar também para o pensamento crítico” (SELBACH, 2010, p. 125). Esse fenômeno – da retomada “democrática” dos sujeitos sociais que pertencem à “direita” política do Brasil, unificados algumas vezes pelo ufanismo religioso – já era denunciado por Silva (1995, p. 185):

A “nova” direita – em muitos casos uma aliança ou combinação de neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral) – triunfante em tantos países coloca a educação e o currículo no centro de suas tentativas de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no fundamento de mercado. A política social e educacional da “nova direita” pode, inclusive, ser lida precisamente como uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados [...] A nova direita tem um plano muito claro para a educação e para o currículo [...] mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais.

Não é qualquer ensino de História que se defende nesta tese. Na verdade, os argumentos de Silva (2013b) expressam parte do que um currículo (de formação e de atuação) para os anos iniciais na área de História deve primar, por exemplo: partir do comprometimento com os conteúdos, pois os professores não ensinam “qualquer coisa”, ensinam história e lidam com conhecimento histórico:

[...] campo de saber dotado de métodos, com tradições acumuladas e criticáveis, aberto à produção de novas interpretações; nossa presença no ensino fundamental e no ensino médio diz respeito exatamente à garantia de que esse conhecimento alcance crianças, jovens e adultos em geral (p. 15).

Zarbato (2014) diferencia e demarca os campos específicos da História e da História da Educação – ambas comumente disciplinas do curso de Pedagogia – e estabelece as bases pelas quais a História deve caminhar na relação entre o futuro-pedagogo e seu campo de atuação, além de pontuar que é papel do curso de Pedagogia propiciar momentos de aprofundamento teórico dos conceitos fundamentais das disciplinas específicas, como a

---

<sup>48</sup> Sobre conservadorismo são pertinentes os esclarecimentos de Sepulveda; Sepulveda (2016): “[...] o conservadorismo é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Conhecemos o conservadorismo porque frequentemente as pessoas se comportam de forma conservadora. Este processo histórico gera certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de uma cultura conservadora. Dessa forma, não é possível se pensar em conservadorismo como uma categoria estática, tanto sociológica quanto antropológicamente [...] o termo se refere a um conjunto de

História, para além de ações voltadas para as práticas. Se a História não for interessante para os pedagogos em formação, tampouco será para os estudantes dos anos iniciais,

[...] a história ensinada nos anos iniciais precisa relacionar conhecimentos específicos, com um certo consenso entre os historiadores, pedagogos com a matriz curricular e políticas educacionais, no sentido de aprofundar, discutir e produzir conhecimento histórico que leve em conta a multiplicidade e que rompa com os discursos que atestam a ‘generalização’ dos conhecimentos vinculados ao ensino nos anos iniciais e que aponte a fundamentação da formação docente que atuará no ensino de História [...] Ensinar História nos anos iniciais requer mais do que decorar nomes e datas, requer fazer uma ‘imersão’ pela História. São concepções que nos apontam os diferentes ‘olhares’ de cada acadêmica, que visam a formação, não só de professores, mas também de formar um sujeito com consciência histórica, com envolvimento e com função social (p. 91-96).

Ao longo do século passado, o ensino e o currículo de História sofreram algumas modificações importantes (HORN; GERMINARI, 2013; BITTENCOURT, 2011; GUIMARÃES, 2012; ZAMBONI; FONSECA, 2008), entretanto, sua entrada em terras brasileiras registra-se desde a chegada dos padres jesuítas, responsáveis por trazer em sua proposta curricular a formação humanística clássica assentada numa historiografia baseada na vida de grandes heróis da Europa, com destaque para os portugueses, uma vez que o objetivo era consolidar a ligação entre colônia (Brasil) e metrópole (Portugal). Posteriormente, notou-se uma influência direta da concepção historiográfica francesa, o chamado *quadripartite francês* – (história antiga, medieval, moderna e contemporânea), idealizado por autores como Gabriel Monod, Charles Seignobos, Charles Langlois e outros positivistas (NAPOLITANO, 2004) –, como sendo a base dos currículos para a História, tanto na educação básica como para o ensino superior, consolidando a europeização das propostas curriculares para a disciplina e a paulatina perda da produção e valorização do saber histórico nacional.

Entre as questões postas para esta pesquisa foi investigado se o profissional licenciado em Pedagogia consegue ter, a partir da formação inicial, os elementos que constituem a base de sua identidade docente, garantindo um ensino de História que vise formar alunos cidadãos num sentido amplo, pedagógico (GASPARELLO, 2012) – cujas aulas de História transformem-se em verdadeiros espetáculos cercados de debates “[...] em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (SCHMIDT, 2013, p. 57) – e de excelência para crianças em idade de alfabetização.

Outro desígnio deste estudo é argumentar em favor da formação de professores e estudantes intelectuais orgânicos dotados de uma visão revolucionária na perspectiva de

---

práticas e de retóricas que inviabilizam e dificultam a mobilidade social [...] O conservadorismo é um elemento ideológico que constrói senso comum. Portanto, não é exclusivo de nenhuma classe social” (p. 145).

Gramsci (1978): capazes de transformar sua própria realidade compondo os futuros quadros dirigentes do país comprometidos com a organicidade de seu grupo social de origem para além do “*otimismo pedagógico*” (NAGLE, 1974) ou do mero slogan. Sabe-se não ser fácil materializar os desafios de sua proposta revolucionária de uma *escola una* que consiga aglutinar “[...] o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1978, p. 118), mas entende-se que o direito a uma escola pública possibilita a elaboração de elementos que podem levar à emancipação da classe trabalhadora por meio do próprio debate de seu projeto autoral e epistemológico de formação humana.

O pressuposto desta tese se alimenta da ideia de que isso só efetivar-se-à se o ensino de História tiver a mesma importância que as outras disciplinas no currículo da formação inicial de professores formados no curso de licenciatura em Pedagogia. Curso este que, conforme Pinto (2011), é o que mais acumula pesquisas e produção do conhecimento sobre esta seara: das teorias e práticas de como ensinar em diferentes contextos e tempos históricos.

Ao longo do período colonial e imperial, o ensino de História buscou construir um patriotismo civil militar no Brasil, no entanto, apenas para os poucos estudantes que tinham acesso ao ensino regular. Isso se estendeu ao início da República, seu objetivo “[...] deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Durante o período regencial, especificamente em 1837, o Colégio Pedro II criou a disciplina História, com um caráter nacionalista e ufanista, como acreditam Borges e Braga (2004, p.1):

[...] a História é implantada como disciplina escolar da escola secundária, na fundação do colégio Pedro II. Neste mesmo ano nasce o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável por construir a genealogia nacional, buscando uma identidade para a nação recentemente formada.

Na fase inicial do ensino de História, o currículo centrava-se nas grandes narrativas que retratavam Portugal como sendo a grande nação europeia que havia trazido notável grau de desenvolvimento para sua maior colônia, o Brasil. Basicamente, o ensino seguia uma ordem temporal e cronológica que ia desde o “descobrimento” até os tempos, que naquela época eram contemporâneos, com o estudo da independência nacional.

Nota-se que, durante o início da República, o culto aos heróis nacionais da pátria se consolidou e os conteúdos de História daquele período, baseados em datas comemorativas, ainda são sentidos nas propostas curriculares atuais (SAVIANI, 1994), muitas vezes tornam-

se o centro de toda organização do trabalho pedagógico, gerando prejuízos acadêmicos para os estudantes que são impedidos de desenvolver sua capacidade intelectual de interferir na vida política do país.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Cultura, houve o estabelecimento padronizado do ensino de História, que deveria contemplar a história geral, a história do Brasil e quando possível, a história da América. Segundo Fonseca (2009b), as Reformas: Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) reafirmaram o estudo da história universal e dividiram a história do Brasil em duas séries: 1ª série deveria estudar até a independência e à 2ª série caberia o ensino do I Reinado até o presente à época (Estado Novo).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, o Conselho Federal de Educação passou a recomendar o ensino de história geral e do Brasil, quando possível da América, reforçando o caráter cronológico e eurocêntrico da História ensinada no Brasil. Sobre isso, Simonini e Nunes (2008) lembram que o objeto de estudo da História é a realidade social, sendo assim, para uma reflexão aprofundada de tal realidade faz-se necessário romper com os modelos de divisão temporal da História, tradicionalmente hegemônicos aqui no Brasil.

Não faz sentido priorizar o estudo da Europa como sendo o conteúdo central da disciplina e os outros: Brasil, América, África etc. como apêndices ou ainda materializar um “*currículo de turista*” (SANTOMÉ, 1998) caracterizado por basear a prática docente em datas comemorativas ou ainda “*currículo festivo*” (SILVA, 2015a) em que o escracho pedagógico e a superficialidade são marcas nas aulas que envolvem temáticas caras à história do Brasil, como o processo de escravidão, como um exemplo. Nesse currículo, os temas são tratados de forma superficial e apolítico e encerram-se em festividades sociais que pouco refletem o peso desses assuntos, quando na verdade deveriam observar que:

A fundamentação teórico-metodológica deve enfatizar o estudo das experiências humanas, a realidade vivida na relação passado/presente em interação e também a história como mudança das sociedades humanas: materiais, culturais, sociais, políticas, econômicas, éticas, com a participação de diversos sujeitos sociais. A simples memorização e comemoração de datas cívicas ou folclóricas deve ser evitada, assim como a transmissão de conteúdos e conceitos prontos, abstratos e sem nenhuma relação com as experiências de vida de professores e alunos (SIMONINI;NUNES, 2008 p. 176).

Em 1971, a disciplina foi transformada em Estudos Sociais, por meio da Lei 5.692/71, que tratou da reforma de ensino de 1º e 2º graus, segundo Guimarães (2012), muitos estudiosos da época criticaram isso afirmando que a união entre Geografia e História causaria



um esvaziamento teórico e metodológico dos dois campos de pesquisa e ensino. Sabe-se que esse período histórico coincidiu com a vigência do Regime Ditatorial no Brasil e que por meio da criação de disciplinas obrigatórias como EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que aos poucos foram sendo ministradas como sinônimo às aulas de História em todos os níveis e etapas da educação, um dos objetivos do regime era controlar os ânimos dos movimentos docentes e estudantis contrários à ditadura militar. Segundo esses atos, crianças e jovens:

[...] cultuavam símbolos e os heróis nacionais – por meio de homenagens ao hino, à bandeira, aos heróis – [...] esse processo passou a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª séries, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira (GUIMARÃES, 2012, p. 27-28).

Para as séries iniciais, o currículo escolar estabeleceu o estudo da História a partir dos seguintes conteúdos: eu, a família, a comunidade, a rua, o bairro, a cidade e o país. Essa forma de ordenamento das práticas curriculares voltadas ao ensino da disciplina é muito bem denominada de “*ensino psicologizante*” por Borges e Braga (2004), que concebia o ensino do mais próximo para o mais distante de forma sequencial e compartimentada (FONSECA, 2009b).

Esse consenso curricular tornou-se a base do que Fonseca, já em 1992, convenientemente denominava de “*conteúdo universal*”, o agravante é que pensar num currículo nesse formato desencadeia-se para um ensino de base conteudista “[...] pretensamente objetivo, neutro, insubstituível” (p. 44). Uma prática que, segundo os autores anteriormente citados, é recorrente atualmente nos anos iniciais, o que acaba influenciando na formação desses profissionais. Ou seja, priorizam-se outras temáticas, de outras disciplinas e credita-se à História, tanto na graduação quanto na educação básica (anos iniciais), o papel de despertar uma “*pseudo cidadania*” que deve ser plena, entretanto deve ser desenvolvida sempre com a lógica curricular anteriormente descrita.

A relação entre ensino de História e formação política está diretamente ligada e ambos já são passíveis de adulterações desde os primeiros anos de escolarizações em que a “História, como disciplina formativa, pode manipular fatos, acontecimentos, histórias, dados que são variáveis importantes na correlação de forças. A História e o seu ensino podem propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva” (GUIMARÃES, 2012, p. 30). Na verdade, o currículo também concebido como alavanca potencial de transformação social e política de um país (KARNAL, 2004) encontra na disciplina escolar de história mecanismos para atingir tal objetivo.

Com a crise do regime militar e o retorno da democracia ao país no fim da década de 1980 e início de 1990, houve a diluição dos estudos sociais, o fim das disciplinas de EMC e OSPB e o retorno gradativo da História e da Geografia com caráter autônomo e amplo nos debates acadêmicos pelo país. Marcas disso foram a aprovação da própria Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a publicação da nova LDB, Lei nº, 9394/96, a divulgação dos PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais e a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh).

Embora estudiosas como Oliveira (2003) acreditem que a prática nos anos iniciais até o momento, concebe à História um espaço marginal, e um ensino baseado ainda no calendário cívico, até porque, segundo a autora, a volta da Geografia e da História para os anos iniciais do ensino fundamental não foi incorporada pela grande maioria dos professores generalistas, o que reflete a fragilidade de sua formação inicial.

Silva e Guimarães (2012) revelam que no presente um dos mais graves problemas do ensino de História é a materialização de um currículo geral constituído para atender às demandas dos vestibulares e das avaliações de larga escala. Esse fenômeno é denominado “*estreitamento curricular*” por Freitas (2011) e ocorre quando são os exames externos que determinam os rumos da prescrição e da ação curricular. Os autores apontam que os testes de larga escala, atualmente voltados para os anos iniciais, não privilegiam o conhecimento histórico e isso pode explicar, em parte, a ausência ou mesmo a superficialidade das aulas de História nessa etapa e ainda o provável desprestígio dessa área na formação inicial do pedagogo. O currículo passa a ser o resultado de um acordo político (PINAR, 2007) e não o fruto reflexivo de discussões. A consequência de um currículo nesses moldes pode ser catastrófico, conforme resume Young (2014b):

Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química: não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações (p. 195).

O que acontece na maioria das escolas, segundo Nadai (2014), é que, nos raros momentos dedicados à disciplina, é um currículo praticado nos anos iniciais de uma “*história presentista*”, uma forma de trabalhar com atualidades do meio do aluno, mas sem uma repercussão de como o conhecimento historiográfico foi produzido e quais as suas conexões com o tempo presente. Tal situação ocorre com a cópia de livros ou matérias de jornais e a resolução de questionários extensos e descontextualizados, ou seja, não passa de uma História que ainda, “[...] procura garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade

comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa” (p. 29).

Isso é o fruto do que Pinar (2007) apropriadamente denominou de “*cadeado curricular*”, que resulta no anti-intelectualismo pelo qual passa a maioria das instituições de ensino, em todas as esferas. Acordos políticos e interesseiros têm delineado as prescrições curriculares e até os manuais de ensino, e o objetivo, segundo o autor, é a estagnação do conhecimento: “[...] criaram uma coisa que poderá parecer com consenso curricular, mas é mais como um ‘cadeado’ curricular, no qual o processo educativo está a manter-se imóvel” (p. 112).

Reconhecendo o cenário atual – com as contradições que permeiam as relações trabalhistas originárias do sistema capitalista e neoliberal – concorda-se com o alerta de Frigotto (2010a, p. 36) a respeito da postura que o Sistema Capitalista adota ao assumir a defesa pela universalização dualista/segmentada acerca da distribuição do conhecimento escolar, pois em sua visão, o ambiente escolar apresenta duas facetas: “[...] escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”.

Esse caráter controlador e enquadrador (BERNSTEIN, 1977) se corporifica a partir de práticas como avaliações de larga escala descontextualizadas da realidade social e curricular da escola, programas de incentivo e responsabilização do professor em relação às aprendizagens de seus estudantes, aquisição de apostilamentos e a concepção de uma escola pública como um negócio que deve contribuir para o aprimoramento de uma mão de obra técnica e eficiente e que responda às demandas de mercado, garantindo a lógica da dominação capitalista neoliberal. Temas tão caros como os citados não podem ser subsumidos dos currículos da formação inicial do pedagogo.

Cada fato desse contribuiu para repensar o currículo, o ensino e a formação do docente ligados à História: do licenciado na disciplina e do professor de anos iniciais do ensino fundamental, formado no curso de Pedagogia, porque a própria História ocupa um espaço estratégico no currículo do ensino fundamental e deve ter duas diretrizes básicas: “[...] auxiliar o aluno a se ver como sujeito de sua própria história e propiciar-lhe o contato com diferentes histórias” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 28), ao passo que o respectivo espaço curricular pode ser concebido como um campo de lutas e de relações de poder. Isso significa que “Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias” (*Ibidem*, p. 61).

A literatura acadêmica já postula vários desafios que são apresentados aos professores de anos iniciais que lecionam muitas disciplinas. Espera-se que esta pesquisa contribua para reflexões pedagógicas que corroborem para a superação da maioria deles: "Conceber o aluno como sujeito histórico; partir da realidade do aluno para ensinar história; colaborar para construção do pensamento crítico entre os estudantes; educar para a construção da cidadania e educar para desenvolver a solidariedade entre os alunos e a comunidade" (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 9).

A intenção é apresentar os elementos constituintes de um ensino de História – desde que seja concebida a "História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora" (GUIMARÃES, 2012, p. 144) – para os anos iniciais que subsidiem o currículo da formação do pedagogo com vistas a garantir uma formação sólida de conteúdos escolares – que fujam da história baseada em datas cívicas (CABRAL, 2013) – tornando a criança sujeito histórico da vida presente e passada (SILVA, 2013b, p. 107), capaz de repensar sua própria história, de sua comunidade e de seu país. Para isso, é "[...] fundamental apresentar aos alunos, desde os primeiros anos da escolaridade básica, situações simples que os levem a exercitar esse pensamento crítico" (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 15).

Embora as diferentes concepções de História e suas diferentes abordagens, campos e domínios (positivismo, marxismo e a escola dos *Annales*<sup>49</sup>, principalmente) contribuam com variados saberes do campo historiográfico, é necessário repensar o currículo e a prática pedagógico-didática do ensino da disciplina, considerando e respeitando essas correntes para fugir de qualquer tipo de reducionismo, mas constituindo o saber histórico a partir da concepção geral de trabalho em Marx e da visão teórica marxista por meio dos historiadores ingleses Thompson (1981) e Hobsbawm (1983), embora eles não se limitem a tal categoria, a cultura, por exemplo, é objeto de discussão dos mesmos. O pressuposto de tal visão é delineado por Horn; Gemrinari (2013, p. 84), que igualmente representantes dessa corrente histórica, explicam que, “[...] produzir conhecimento histórico significa procurar captar o movimento do real-histórico, isto é, reconstituir e recuperar as relações que se estabeleceram entre os homens organizados na sua atividade social e produtiva em diferentes tempos e espaços”.

Associar esse pensamento com a formação do pedagogo é um desafio uma vez que ele possui um perfil de saída que o torna habilitado a lecionar diferentes disciplinas, o que

---

<sup>49</sup> Corrente teórica francesa que criticou, no início do século XX, a chamada historiografia positivista, e propunha analisar os fatos históricos e apresentando todos os aspectos possíveis da vida humana ligada à análise das estruturas. Seus principais representantes foram: Lucien Febve, Marc Bloch, Fernand Braudel, Jacques Le

significa por vezes impor conhecimentos em excesso de algumas disciplinas (OLIVEIRA, 2008) e subsumir os conteúdos de História da prática pedagógica dos primeiros anos de escolarização. Notam-se elementos fortes que confirmam esse pressuposto em concepções pedagógicas baseadas nas teorias tradicionais, e até mesmo nas crítico-reprodutivistas, pois não consideram a necessidade de repensar os modos de produção e a própria história como fundamentos para estruturar a base de uma escolarização que emancipe os sujeitos a partir do estudo sistemático e do resgate histórico a despeito da produção do conhecimento objetivado e transformado em conhecimento escolarizado nas instituições educativas.

Nesse sentido, é a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012b) quem busca resolver esse dilema. Tais reflexões são confirmadas por Fonseca (1993, p. 70-71) que eleva duras críticas a esta situação:

Este profissional, ao assumir as atividades em sala de aula, ministra o ensino de todas as áreas e disciplinas, entre elas História e Geografia. Assume, assim, a condição de polivalente, o que torna seu desempenho, bastante vulnerável e superficial, em todos os setores. [...] isto redundou numa fragmentação dos conteúdos e no privilegiar da alfabetização no sentido restrito, apenas como leitura e escrita de sílabas, letras, palavras e textos sem uma reflexão sobre o sentido e o significado dos mesmos. História e Geografia (Estudos Sociais) tornaram-se apêndices, lembradas pelos professores nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas. [...] Tudo isso expressa os limites do ensino de história nas séries iniciais.

À vista disso, essa pesquisa vai na contramão dessa realidade: espera-se fazer articular o saber escolar, o ensino de História e o seu currículo (HORN; GERMINARI, 2013) tendo a prática social brasileira como ponto de partida numa dimensão dialética em que o saber histórico, numa postura marxiana, “[...] permita afirmar que o movimento do pensamento parta do empírico, passe pelo abstrato e chegue ao concreto pensado, uma síntese superadora” (p. 81), que desvele as contradições da sociedade, eleve a participação das classes e grupos historicamente explorados e reverbere para uma ação transformadora e contra-hegemônica a partir de uma organização do trabalho pedagógico autônomo por intermédio de um currículo crítico que dialogue com as estruturas sociais vigentes, para compreendê-las e transformá-las.

Questionar a ordem, a organização e a hierarquia das disciplinas é pôr à prova a própria lógica da ciência positivista que historicamente liderou a disciplinarização do conhecimento científico para conhecimento escolar e garantiu que as relações sociais, econômicas e políticas de poder do mundo capitalista refletissem nas escolhas curriculares. Goodson (1993) preconiza que o princípio utilitarista de determinadas disciplinas reforça o

caráter dualista da educação e legitima as formas de dominação política, e é justamente nesse ponto que pode-se reconfigurar a organização do trabalho pedagógico para além do fazer técnico, todavia na busca pela transformação da sociedade por meio da emancipação do sujeito.

O último ano (2017) plasmou-se num período de retomada de práticas políticas no campo do currículo que caminham na contramão desse movimento. Amostra disso foi a aprovação da terceira versão da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” que será discutida a seguir, principalmente na relação com a formação do pedagogo que irá ministrar, entre outras disciplinas, a História para os anos iniciais e seus diferentes sujeitos de aprendizagem, a exemplo do segmento composto por jovens e adultos nessa etapa de ensino.

### **5.1.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o ensino de história para os Anos Iniciais**

“A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 5). Com essa afirmação, o documento prescrito anuncia seu caráter supostamente democrático que na prática, não existiu. Na verdade, sua implementação é resultado de uma forte influência de gestores da política nacional ligados a setores direitistas e conservadores da sociedade. Como acredita Apple (2011):

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (p. 94).

Em outra publicação sobre o tema, Silva; Vasconcelos; Casagrande (2016) denunciam as fragilidades da BNCC, demonstrando que sua existência é o reflexo de gestões educacionais fortemente burocráticas e administrativas assentadas numa política de responsabilização na figura do professor a despeito do sucesso ou do fracasso escolar de seus estudantes:

As fragilidades da Base: ênfase nos processos avaliativos de caráter privatista em larga escala o que resulta na responsabilização dos profissionais pelos resultados alcançados; o caráter padronizador da proposta gera regulação e controle dos processos pedagógicos das instituições de ensino, principalmente as públicas; pulverização da diversidade e a necessidade de promover constantemente processos criativos de currículos nas realidades próprias e específicas do Brasil (p. 5).

Num movimento institucional contrário à BNCC, a Anped<sup>50</sup> publicou um documento onde elenca os pontos incomuns que a prescrição trouxe:

- A elaboração privilegiou a contribuição de alguns especialistas em educação e subsumiu a participação das comunidades escolares.
- A BNCC tem como amálgama a centralização curricular, prática amplamente criticada em experiências realizadas em outros países, como Chile e Austrália.
- A retirada do Ensino Médio da prescrição torna a proposta contraditória pois evoca o sentido da formação integral e integrada do ser humano, mas amplia o abismo entre ensinos fundamental e médio quando não trata no mesmo documento dessa etapa.
- O “retorno” das competências pulveriza o avanço epistemológico do campo do currículo trazido pelas DCN’S.
- A concepção minimalista acerca dos processos de alfabetização.

Na prática, o documento expressa o retorno de uma “*racionalidade técnica*” (FREITAS, 2011) travestida de um suposto progressismo educacional e curricular, situação invisibilizada para a ampla maioria dos professores do Brasil que, devido aos percursos pessoais de formação, tornam-se meros reprodutores de propostas como essas, com pouca chance de terem a crítica conceitual, epistemológica e pedagógica que o documento exige. Como demarcam Fonseca e Silva (2010):

El currículo prescrito, de base nacional común, y los procesos de evaluación del rendimiento pasarán a ejercer una gran influencia en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores, especialmente en la enseñanza media, pero no solo pasarán a dictar los contenidos que deben ser enseñados para atender a la demanda de los sistemas evaluativos, sino los instrumentos que deben aplicarse a los alumnos a fin de entrenarlos para realizar las plantillas de las pruebas de los principales exámenes del país (p. 54).

É importante destacar o caráter metódico e positivista que a BNCC creditou à área de História, trazendo orientações que apontam para uma narrativa histórica ordenada cronologicamente e sustentada em datas, fatos e heróis nacionais, mesmo com as inúmeras tentativas de diálogo de entidades representativas, como a Anped e a ANPUH. A preocupação aqui é que uma base assentada nesses princípios ceife os tímidos avanços alcançados nas últimas décadas nos cursos de Pedagogia, sobretudo na área de fundamentos e metodologistas

---

<sup>50</sup> Disponível em:

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf). Acesso em: 21/04/2017.

do ensino de História, tendo em vista que a maioria dos currículos da formação inicial baseia-se, ao menos no nível “*prescrito*” (SACRISTÁN, 200), nas orientações curriculares nacionais.

Talvez a Lei Federal 10.639/2003 que acrescentou o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis de educação pública e privada no Brasil por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais signifique um dos maiores avanços na área de História nos últimos tempos, muito embora várias pesquisas do campo, como as de Filice (2011), Cavalleiro (2000), Gomes; Martins (2009) e Silva (2013) reafirmem que as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas e nos cursos de licenciatura permanecem reduzidas a ações solitárias e de pouco resultado.

Destaca-se a pesquisa desenvolvida por este pesquisador que resultou em dissertação de mestrado (SILVA, 2013), na qual buscou compreender quais os currículos eram praticados nos anos iniciais do ensino fundamental com relação ao cumprimento ou não da Lei 10.639/2003. O autor apontou a existência de um “*currículo festivo*”, já citado anteriormente, que prima pelo fetichismo e pela centralidade do mínimo, do trivial e do superficial quando tenta implantar práticas de combate ao racismo. Embora a dissertação tenha se debruçado sobre os anos iniciais, sua repercussão serve de reflexão para a licenciatura em Pedagogia. O pesquisador direciona caminhos para a concretização de um “*currículo antirracista*” com singularidades imprescindíveis nas disciplinas de ensino e fundamentos de História. São essas as características de tal modalidade curricular:

Reconhece a presença negra no Brasil bem como suas consequências: movimentação da economia por meio da exploração de mão de obra escravocrata e consequente hierarquização social inferiorizada; Analisa a questão negra no Brasil sob o ponto de vista de duas categorias: raça e classe (FILICE, 2011); Admite que o país ainda reduz a participação e nega acesso a vários bens básicos à população negra; Reconhece e aplica os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação; As ações e projetos são resguardados pelos marcos legais e trabalhados por toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários em geral; Materializa os temas da educação das relações étnico-raciais em vários movimentos dos anos escolares, em diferentes disciplinas e de maneiras diversificadas; Produz materiais didáticos próprios que elevam à participação negra e ao mesmo tempo combate a entrada de recursos didáticos que perpetuam a visão inferiorizada dos afrodescendentes (p. 115-116).

Rocha e Guimarães (2016) compreendem que o estudo da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas deve constituir-se como conteúdo obrigatório dos cursos superiores de formação docente, quiçá a Pedagogia, aliás, seja um tema fundamental para propiciar aulas de História de qualidade, já nos anos iniciais. Segundo as autoras,



Respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, [...] ser tratadas como meros preceitos legais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e cidadã de jovens [...] É inegável que para abordar as nuances desta área nas salas de aula, é necessária uma formação sólida acerca dos temas, fontes e problemas, bem como dos modelos de ensinar, analisar, pesquisar e interpretar (p. 2.432-2.437).

Essa angústia tem sentido quando constata-se a tecnificação do currículo proposto, que traz, por exemplo, 9 (nove) competências para o ensino fundamental na área de História e retoma o “*ensino psicologizante*” (BORGES; BRAGA, 2004) anteriormente criticado nesta pesquisa, além de riscar das orientações diversos temas conquistados historicamente, como o estudo dos negros e dos indígenas no Brasil.

Os processos de mudança na política curricular que desconsiderem o protagonismo docente tendem a cair num relativismo e num esvaziamento epistemológico grave, dado que para Sacristán (2000), os docentes não convidados a participar democraticamente dos processos de feitura curricular se autoautorizam a boicotar o próprio “*sistema curricular*” porque entram num processo de “*desprofissionalização docente*”. Ou seja, o professor deve ser concebido como,

[...] um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos [...] Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino, deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais (p. 166).

Para ilustrar o que foi analisado até então, segue uma epítome elaborada a partir da BNCC sobre os temas a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles são estruturados em unidades temáticas que levam aos objetos de conhecimentos e às habilidades:

**Quadro 14** – Unidades Temáticas da BNCC para os Anos Iniciais

<i>ANO</i>	<i>Unidades Temáticas</i>
1º	- Mundo pessoal: meu lugar no mundo. - Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
2º	- A comunidade e seus registros. - As formas de registrar as experiências da comunidade. - O trabalho e a sustentabilidade da comunidade.
3º	- As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. - O lugar em que se vive. - A noção de espaço público e privado.
4º	- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos. - Circulação de pessoas, produtos e culturas. - As questões históricas relativas às migrações.

5º	- Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social. - Registros da história: linguagens e culturas.
----	---

Fonte: elaboração do próprio autor.

Não se pode negar o caráter político de toda e qualquer seleção de conteúdos curriculares. Na área de História, isso fica evidente quando toda narrativa ensinada tem origem numa concepção de ciência, tempo e educação, e cada fato histórico é trabalhado sob diferentes perspectivas e leituras, de modo que,

A História ocupa um papel estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias (FONSECA, 2010, p. 3).

A despeito do ensino de História nos currículos dos cursos pesquisados, Silva e Guimarães (2012) demarcam que o campo do currículo é “contextual” e não pode abrir mão da reflexão coletiva que explica as escolhas de abordagens teóricas e metodológicas para qualquer disciplina. Seja qual for a opção curricular, os historiadores confirmam o que este pesquisador destaca ser fundamental em toda prática curricular que envolva o ensino de História: “[...] combater os discursos etnocêntricos, conservadores e preconceituosos, implícitos e explícitos nos discursos curriculares, nos meios de comunicação de massa e nos materiais didáticos, devemos valorizar permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos” (p. 55).

### **5.1.2 Interpretação sobre os documentos institucionais da área de ensino de História**

O caráter generalista dos cursos de licenciatura em Pedagogia, em concordância com o que foi discutido anteriormente, revela outro imbróglgio que orbita os currículos desses cursos. Além do problema levantado por alguns sobre o caráter científico ou não do campo, está a regulação sobre as áreas específicas demandadas para os profissionais formados no curso. O entendimento teórico e legal até aqui constatado ancora-se na legalidade de que o curso de Pedagogia emana da própria ciência que investiga os processos de ensino e de aprendizagem e que, portanto, têm objeto de estudo próprio, metodologias, instrumentos e técnicas capazes de gerar novos conhecimentos.

Dessa forma, a Pedagogia, como ciência mais importante do campo educacional, fornece o sustentáculo para a existência e para o funcionamento do seu curso de licenciatura, que deve ter a base docente, não o todo da formação, mas a escola e os processos de

escolarização como bússolas que devem orientar a formação inicial (BORGES, 2015b). Com isso, é preciso repetir que a formação inicial não consegue desenvolver todos os pré-requisitos necessários para um professor, mas que, na perspectiva do conceito de “*desenvolvimento profissional docente*”, (NÓVOA, 1999) cada educador consegue, nos outros espaços formativos, garantir respostas para suas inquietações profissionais, muitas vezes nascidas do próprio contato com a prática de ensino. Não obstante, é preciso romper com a ideia panfletária de que o curso de Pedagogia deve conter tudo, para não cair no vazio curricular. Ou ainda, que devam existir dois cursos de licenciatura: o que forma o professor e o que garante a formação do cientista da educação, como defende Libâneo (2010a).

Ora, são funções profissionais distintas, porém envolvem o mesmo processo humanizador: a prática de ensino e de aprendizagem. Por fim, formado o pedagogo no nível de graduação, procede-se com os caminhos abertos para a continuação dos processos formativos que, a depender da finalidade, podem ocorrer no nível *lato* ou *stricto sensu*.

Uma vez que os que desejam tornarem-se cientistas ou pesquisadores, gestores, especialistas, orientadores etc. tendo em sua formação inicial o debate e a vivência própria da escola, poderão integrar-se facilmente nessas outras esferas de atuação.

Aos que desejarem exercer a função de professor no âmbito da Pedagogia, é exigido, conforme os inúmeros documentos já apresentados nesta pesquisa (os da esteira da formação e da atuação), o pleno domínio das diferentes áreas do saber, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Artística, Educação Física etc. Tomando a história como campo científico e disciplina acadêmica e escolar obrigatória em toda a educação básica, notam-se os seguintes olhares dados pelas IES em seus documentos curriculares, principalmente as ementas expressas nos planos de ensino, disponíveis online ou enviadas por e-mail.

**Quadro 15** – Aspectos gerais das disciplinas da área de história nos currículos dos cursos de pedagogia (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Nome da disciplina</i>	<i>C.H</i>	<i>Semestre</i>	<i>Ementa</i>
Estácio	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia	72	5º	Estuda os aspectos metodológicos crítico-reflexivo de forma contextualizada e multidisciplinar na construção do conhecimento da História e Geografia, salientando a importância da investigação em célula cooperativa de aprendizagem.
UDF (não forneceu PPC)	Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia I e II	Não forneceu	Não forneceu	Não forneceu.

FAB	Princípios Teóricos Metodológicos do Ensino de História	100	6º	As ciências humanas no ensino fundamental. Por que aprender história e geografia. Parâmetros Curriculares Nacionais; história e geografia. Proposta de ensino de História e Geografia: eixos geradores, metodologia, conteúdos e métodos, avaliação.
Michelangelo	Ensino de Geografia e História: Conteúdos e Orientações	96	6º	Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A produção do conhecimento geográfico e suas consequências para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. A construção do conceito de espaço geográfico na criança. O processo de produção, reprodução do espaço geográfico mediado pelo trabalho social do homem. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da geografia. O conhecimento Histórico: relações e abordagens, conceitos e procedimentos.
Projeção	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	80	5º	A sala de aula como espaço de produção do conhecimento sobre a sociedade e sobre a ciência. A problematização como estratégia de investigação e ensino da história voltada para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Caracterização e análise do trabalho de campo como estratégia de ensino da história. A utilização de diversas fontes de informação na compreensão da sociedade. Planejamento e desenvolvimento de atividades para o ensino de história. Análise de material didático.
ISCECAP	Conteúdos e Metodologia de História e Geografia	72	5º	Relações sociais no grupo de convívio e na sociedade (relação temporal e espacial). História individual como parte de histórias coletivas. Modo de vida de diferentes grupos,

				em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais. DF: História, aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Formas político - institucionais e organizações da sociedade civil, acontecimentos históricos (localização temporal). Conhecimento histórico como parte do conhecimento interdisciplinar. Noções de espaço geográfico, tipos de paisagem, paisagens brasileiras, território e lugar. Conhecimento das relações entre as pessoas e o lugar: as condições de vida, as histórias, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem. Referências espaciais de localização, orientação e distância. Aspectos físicos, humanos e econômicos das regiões brasileiras e do Distrito Federal. Metodologia de ação.
JK	Fundamentos da Geografia e da História	80	3º	Não forneceu.
Fátima	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História e Geografia I <sup>51</sup>	91	7º	Compreensão do processo de ensino-aprendizagem na escola, nas suas relações com o contexto social, histórico e geográfico do país. Análise curricular do ensino de História e Geografia nas séries iniciais, com a operacionalização de temas transversais, pelo exercício da interdisciplinaridade nos procedimentos metodológicos.
Promove/ ICESP	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia e História	80	5º	Conceito de ciências. Objeto das ciências humanas. Concepções teóricas nas áreas de ciências humanas. O método das ciências humanas. As ciências humanas na educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação dos conceitos fundamentais das ciências humanas e suas relações

<sup>51</sup> Embora haja a especificidade de a disciplina ser “I”, não há, no fluxograma o que seria a parte “II”.

				com conteúdos programáticos e currículos. Formação do conceito de relações sociais, espaço e tempo na educação infantil e anos iniciais. Alternativas metodológicas para o ensino das ciências humanas. O livro didático. O local e o regional na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
FE	- Fundamentos do Ensino da História e da Geografia	80	5º	Conhecimento dos conteúdos, objetivos, estratégias e metodologia do ensino da História e da Geografia previstas nas DCN'S e outros documentos legais.
	- Conteúdos e Metodologia da História e da Geografia	80	3º	Conhecimento dos conteúdos, objetivos, estratégias e metodologia do ensino da História e da Geografia previstas nas DCN'S e outros documentos legais.
MAUA (não forneceu PPC)	- Metodologia do Ensino da História e da Geografia 1	60	6º	Não forneceu.
	- Metodologia do Ensino da História e da Geografia 2	60	7º	Não forneceu.
APOGEU	Metodologia do Ensino de História	80	5º	Conceitos de tempo, cultura, memória, diferença e identidade. Noções de história da família e gênero. Metodologia de ensino de História: propostas e recursos.

Fonte: elaboração do próprio autor.

Com relação à presença das disciplinas nos fluxogramas, chama à atenção o fato de que apenas as IES Mauá e UDF reservaram dois componentes curriculares para dedicar-se ao estudo e ao ensino de História. Sobre a presença da História em outras disciplinas, não é possível constatar isso, ao menos no que concerne aos nomes presentes na prescrição. Um dado relevante é o fato de que, mesmo com a legislação vigente que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos processos de formação inicial de professores, apenas as IES Fátima e Estácio trazem o tema, de forma explícita nas disciplinas respectivas: “Fundamentos para a Educação das Relações Étnico-Raciais” ofertada no 7º semestre e “História dos povos indígenas e afrodescendentes” no 8º período. As outras instituições tratam do assunto, de forma genérica, quando, por exemplo, aderem a termos como cultura e diversidade, unidos à outras matérias curriculares.

Das 12 (doze) IES elencadas, 9 (nove) mantêm as áreas de Geografia e História concentradas na mesma disciplina, e três (FAB, Projeção e APOGEU) dedicam espaço exclusivo para cada área. Isso tem um significado: o resqúcio da junção das disciplinas e a criação dos Estudos Sociais e de outras matérias curriculares que serviam aos interesses ideológicos do Regime Militar. A consequência foi a criação de cursos de curta duração na graduação para promover a formação direcionada de profissionais aptos a lecionarem os temas de OSPB, EMC e dos próprios Estudos Sociais, é o que apontam Castro e Andrade (2009):

A História e a Geografia tiveram sua carga horária reduzida para implantação de disciplinas de cunho nacionalista [...] Os docentes dessas áreas presenciaram a implantação da licenciatura curta em Estudos Sociais, uma fusão das áreas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, que pretendia formar professores polivalentes, em um curto espaço de tempo, o que era economicamente viável para o governo, para atender à crescente demanda da escola fundamental (p. 18).

O conjunto de disciplinas usam os seguintes termos em seus nomes: conceitos, objetivos, didática, fundamentos ou ainda metodologia; esses dois últimos são presentes em praticamente todas. Uma utiliza ainda a palavra “*prática*” e outra faz uso de “*orientações*”. São termos que traduzem o caráter pragmático dessas disciplinas. Isso não chega a ser um problema, a menos que os docentes que as ministram assumam apenas o caráter prático do fazer pedagógico na docência das áreas específicas que, de fato, demandam o uso de metodologias e técnicas de ensino específicas para os primeiros anos de escolarização, ou ainda para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, mas que não podem prescindir de um amplo estudo teórico das categorias centrais que fundamentam o ensino de História, além da observação com relação à temática específica de História do Brasil, conteúdo nuclear que deve demandar os outros temas que formam o currículo dos anos iniciais ou da EJA.

Numa pesquisa que tentou responder à seguinte pergunta: “*Quem são os formadores de professores de História?*”, Machado e Correa (2009) investigaram a realidade de universidades nas áreas de didática e prática do ensino de História, e elas revelaram o desprestígio que a área tem nos currículos dessa licenciatura. Embora, esta tese investigue a mesma área, mas no curso de Pedagogia, um dos pontos centrais do texto em foco critica o crédito que muitos profissionais e até instituições dão à prática e à experiência como elementos central desses formadores, secundarizando o poder de reflexão dos educadores, que, amparados por teorias, podem chegar a inúmeras reflexões sobre sua prática, pela pesquisa acadêmica, por exemplo, e não pela mera reprodução de discursos vazios:

Mas, insistimos, nesse ponto, a experiência por si só não é formadora. Essa ideia é recorrente. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina. Formadora é, sobretudo, a reflexão sobre essa experiência, e, no caso do professor formador, a pesquisa sobre as experiências sociais, educacionais, etc. (p. 119).

A respeito da carga horária das disciplinas, elas estão entre 60 (sessenta) e 100 (cem) horas, e a maioria figura a partir do 3º semestre, concentrando-se principalmente entre o 5º e o 6º semestre. As ementas revelam concepções bem distintas sobre a história para a formação do pedagogo, mas ainda existe uma centralidade no estudo de metodologias e técnicas aplicadas ao ensino. O que talvez torne algumas dessas ementas mais interessantes é a existência da perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e do uso de temas transversais, embora não esclareçam de que forma isso deve estar articulado. Percebe-se a tentativa de consolidar práticas de ensino voltadas para o campo de atuação do pedagogo, e que aventure-se a ir além da mera reprodução dos conteúdos disciplinares. O exemplo destacado é quando uma das IES propõe estudo de campo e de atividades integradas.

Ainda assim, é nítido o quanto há uma confusão conceitual e identitária sobre a natureza do conhecimento geográfico e historiográfico; ambos são aglutinados na mesma disciplina, ao menos na ampla maioria das IES estudadas. Uma das ementas privilegia explicitamente o estudo geográfico em detrimento do histórico; outra aponta que conceitos como tempo, cultura, e identidade histórica devem permear toda a disciplina, o que também torna a Geografia coadjuvante.

O caminho para resolução desse dilema já foi apontado: garantir um componente curricular distinto para cada área (sendo uma disciplina teórica e outra destinada às práticas pedagógicas próprias delas). Além disso, consolidar momentos de integração em que os eixos (estruturante e transversal) demandem a cadência e o ritmo das atividades desenvolvidas. Nas reflexões de Fonseca (2009b) têm-se a confirmação do que se discute nesse item. A historiadora pondera sobre as relações de proximidade, ao mesmo tempo em que preserva a autonomia das áreas que devem-se fazer presente nos currículos atuais:

No século XXI, estamos vivenciando o retorno da História e da Geografia nos currículos dos anos iniciais da educação básica. Apesar da fusão e de todas as mudanças curriculares, é importante registrar que a História e a Geografia têm como objeto de estudo aspectos específicos da realidade e do conhecimento. As duas disciplinas têm em comum uma preocupação e um papel importante na educação: ajudam-nos a compreender o mundo, o tempo e o espaço, a experiência humana. A História nos auxilia nessa tarefa. Ela é fundamental para a formação da consciência histórica do educando, para a formação do cidadão (p. 17).

Durante a “entrevista em profundidade”, a coordenadora de curso trouxe à baila uma experiência didática singular que ocorre há algum tempo na Pedagogia, dentro da disciplina



“Fundamentos da História” que, mesmo a IES não trazendo em seus documentos curriculares a ideia teórica e oficial da integração e da interdisciplinaridade, a depender do professor que a ministra pode tornar-se um poderoso espaço de construção de novos conhecimentos. A fala transcrita abaixo evidencia ainda a importância da formação dos formadores, sobretudo, quando se trata do ensino de disciplinas específicas no curso de Pedagogia, como é o caso da História. A questão lançada foi a seguinte: “Como ocorrem as atividades curriculares referentes à temática que trata de metodologia/didática e/ou prática de ensino de História?”

*Temos uma doutoranda em História que é professora também da rede pública de ensino, ela é formada em História e tem o magistério. Não tenho dúvidas de que isso é o motivo pelo qual a disciplina que ela ministra é tão bem executada, no caso, é fundamentos da história, eu não gosto de comparar, mas não tenho o mesmo sucesso em outras didáticas específicas, tanto que esta mesma professora trabalha com o ensino de geografia. Ela realiza ao longo do semestre várias saídas de campo, para fazer estudos do meio com os alunos da pedagogia, desde ida à feiras, parques ecológicos, museus e shoppings com o intuito de perceber a materialidade das categorias geográficas e históricas que ela trabalha. Depois os estudantes preparam relatórios teóricos, resenhas e propõem e executam aulas voltas para os anos iniciais, tomando as saídas de campo como experiência exitosa (COORDENADORA).*

Para alimentar o objeto e a construção teórica e conceitual da tese, parte-se para a descrição – a partir do cruzamento das informações das ementas, somadas aos objetivos e às referências bibliográficas propostas nos PPC’S – de como as IES assumem o ensino de História.

**Quadro 16** – Objetivos e Referências Bibliográficas da área de História nos currículos dos cursos de Pedagogia (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Referências Bibliográficas</i>
Estácio	Não forneceu.	Não forneceu.
UDF (não forneceu PPC)	Não forneceu.	Não forneceu.
FAB	Ter conhecimento teórico e prático sobre o ensino da História e Geografia analisando e decidindo sobre organização curricular para melhor adequá-la a realidade de seus alunos, conhecendo, produzindo e utilizando diferentes metodologias e materiais para favorecer a aprendizagem significativa.	- PENTEADO, Heloisa Dupas. <b>Metodologia do Ensino de História e Geografia</b> . 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
Michelangelo	Não forneceu.	- FONSECA, Selva Guimarães. <b>Didática e prática de ensino de história</b> . 6 ed. Campinas: Papyrus, 2013. - PENTEADO, Heloisa Dupas. <b>Metodologia do Ensino de História e Geografia</b> . 4 ed. São Paulo, Cortez, 2013. - VIERA, Jair Lot (Org.). <b>Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Complementar</b> .

		6 Ed. São Paulo: Edipro, 2013.
Projeção	Compreender os principais conceitos teóricos e metodológicos relativos ao ensino de História (sobretudo a do Brasil) e aplicá-los em atividades práticas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental.	- CABRINI, C. <b>O ensino de história</b> . São Paulo: Brasiliense. <sup>52</sup> - FONSECA, Selva Guimarães. <b>Didática e Prática de Ensino de História</b> . Campinas: Papyrus. - PORTELLA, Rosalva. <b>Didática dos estudos sociais</b> . São Paulo: Ática.
ISCECAP	Criar situações para que os alunos conheçam os conteúdos básicos a serem desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como compreender e utilizar estratégias e procedimentos adequados aos conteúdos propostos.	- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/ SEF/MEC</b> , 1998. - SILVA, Marcos (Org). <b>Repensando a História</b> . 6ª Ed. Marco Zero, 1996. - DUPAS, Heloisa Penteado. <b>Metodologia do Ensino de História e Geografia</b> . São Paulo: Cortez, 1994.
JK	Não forneceu.	Não forneceu.
Fátima	Domínio das noções básicas para aprender e ensinar História e Geografia aos alunos das Séries Iniciais, baseado na transversalidade dos temas sociais e na interdisciplinaridade curricular, produzindo materiais e recursos necessários à prática pedagógica, em sala de aula.	- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental</b> . – Brasília: MEC/SEF, 166p. - NEMI, Ana Lúcia Lana. <b>Didática de história: o tempo vivido: uma outra história?</b> . São Paulo: FTD, 1996. - KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. <b>Didática de Geografia: memórias da terra: o espaço vivido</b> . São Paulo: FTD, 1996. (Conteúdo e metodologia) - LÜCK, Heloísa. <b>Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos</b> . 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. - PENTEADO, Heloísa Dupas. <b>Metodologia do ensino de História e Geografia</b> . São Paulo: Cortez, 1994. (Série

<sup>52</sup> A IES não informou em seus documentos o ano das obras.

		Formação do Professor).
Promove/ ICESP	Compreender e aplicar, numa abordagem construtivista, interdisciplinar, as referências teóricas / conceituais de História e de Geografia como instrumentos analíticos, norteadores destas disciplinas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	– BRASIL, <b>Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia nos Anos Iniciais</b> – MEC. 1998. – RODRIGUES, André Wagner. <b>A história através de Conceitos: metodologias e práticas de ensino voltadas a uma Educação para o Pensar.</b> São Paulo: Andreoli, 2009. – CASTELAR, Sonia. <b>Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.</b> São Paulo: Contexto, 2005.
FE	Não forneceu.	Não forneceu.
MAUA (não forneceu PPC)	Não forneceu.	Não forneceu.
APOGEU	Não forneceu.	- BITTENCOURT, Circe. <b>O Saber Histórico na Sala de Aula.</b> São Paulo-SP: Contexto, 2004. - KARNAL, Leandro (Org.) <b>História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas.</b> 6 ed. São Paulo-SP: Contexto, 2010. - RICHMANN, Roseli. <b>Estudos Sociais: Outros Saberes e Outros Sabores.</b> Porto Alegre: Mediação, 2005.

Fonte: elaboração do próprio autor.

Das instituições de ensino que forneceram os planos de ensino, foi lícito extrair as seguintes constatações:

- O conhecimento teórico e prático é anunciado como sendo central por praticamente todos os cursos.
- Há uma forte presença das atividades supostamente interdisciplinares como carro-chefe da área. Isso pode tornar-se uma prática curricular, mesmo na graduação, conforme Selbach (2010), caso considere-se que:

[...] trabalhar História como uma ferramenta interdisciplinar não implica que o professor tenha de conhecer elementos e fenômenos de todas as disciplinas, mas que saiba se insinuar como um propositor de desafios levando os alunos a essas ligações (p. 143).

- Para reforçar a estrutura de um ensino de História pautado num currículo integrado e interdisciplinar, não se pode abrir mão do uso consciente dos temas transversais. Neto (2004) explica de que forma isso pode ocorrer:

A inserção dos temas transversais deve ser considerada nesse contexto de questionamento aos procedimentos escolares. Alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino. Deve-se abandonar a visão do conhecimento específico da disciplina, sem abrir mão dos repertórios e recursos de cada área do conhecimento, e, ao mesmo tempo, incorporar o papel de formação exercido pelo educador, tratando de temas e questões que ultrapassam o conteúdo programático, por meio dos temas transversais (p. 66).

- Duas instituições se destacam em propor metas que, como será delineado no próximo quadro, dialogam com a defesa desta tese, por um ensino de História que traga uma carga teórica específica do campo, além dos estudos curriculares da disciplina, visando formar pedagogos que, no exercício da docência, sejam capazes de ir além da mera reprodução dos livros-texto. São elas, a FAB: “Ter conhecimento teórico e prático sobre o ensino da História e Geografia analisando e decidindo sobre organização curricular para melhor adequá-la a realidade de seus alunos” e o Projeção: “Compreender os principais conceitos teóricos e metodológicos relativos ao ensino de História (sobretudo a do Brasil) e aplicá-los em atividades práticas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental”.
- No item das referências bibliográficas, chama atenção a presença maciça da obra da professora Heloísa Penteado, que é uma renomada estudiosa do campo, mas os livros sugeridos tratam do ensino de Geografia e de História voltados para a formação de professores no curso de nível médio, magistério. Ou seja, resquício do olhar saudosista de décadas anteriores, onde o curso normal era o espaço privilegiado para formar professores que atuariam nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Há a presença de três estudiosos da área do ensino de História: Selva Fonseca Guimarães, Marcos Silva e Circe Bittencourt, o que pode contribuir para as reflexões empregadas nessas disciplinas. Salienta-se, que as obras descritas fazem parte do item “obrigatórias” nas referências complementares. Existem outros olhares, mais atuais e condizentes – ao menos com a ideia defendida nesta tese – com uma nova perspectiva da prática do ensino de História, como por exemplo, os livros: “**Ensino de história: fundamentos e métodos**” de Circe Bittencourt e ainda,

as obras: “**Dos Estudos Sociais à História**” e “**Ensino fundamental: conteúdo, metodologia e práticas**” de Selva Fonseca Guimarães.

Apesar da metade das IES não ter fornecido de maneira completa as ementas da área ou mesmo os planos de ensino que representam a fase de “*modelagem curricular*”, (SACRISTÁN, 2000) foi possível analisar os conteúdos anunciados em 6 (seis) cursos, a partir de planos de ensino obtidos por meio de contato telefônico, via e-mail e presencial:

**Quadro 17** – Conteúdos da área de História nos currículos dos cursos de Pedagogia (continua).

<i>Instituição</i>	<i>Conteúdos</i>
Estácio	Não forneceu.
UDF (não forneceu PPC)	Não forneceu.
FAB	<p>1. As ciências humanas no ensino fundamental. Metodologia de Ensino.</p> <p>2. Por aprender história? Por que a Geografia pode não ser tão interessante? Analisar a questão das Identidades, da representação no mundo contemporâneo.</p> <p>3. Aprender e ensinar Geografia e História nas séries iniciais do Ensino fundamental. Objetivos e critérios de avaliação em Geografia e História. Eixo temático e orientação didática – PCN.</p> <p>4. Uma visão crítica da História A história cotidiana. O estudo do tempo: a narração. O estudo do tempo: as imagens. O estudo do tempo: o tempo histórico e tempo vivido no ensino fundamental.</p> <p>5. A construção da noção de tempo e espaço. A evolução da forma de apreensão do tempo e do espaço pela criança. A representação espacial, cartografia e orientação. A construção da lateralidade e o mapa corporal.</p> <p>6. Proposta de procedimentos e atividades.</p>
Michelangelo	O ensino da história: diferentes perspectivas. Concepções de tempo e de tempo histórico. História cultural e das representações; história do cotidiano; história local e regional. Elementos do saber histórico escolar. Metodologias do ensino da história: materiais, linguagens, atividades e estratégias de ensino. Fontes e recursos para o estudo da história: documentos, memória, patrimônios e locais históricos. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da história e da Geografia.
Projeção	<p><b>Unidade I – Introdução ao Ensino de História</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é história?</li> <li>• Conceitos em historiografia: fato histórico, sujeito histórico, fonte histórica e tempo histórico.</li> <li>• História da disciplina “História” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.</li> <li>• O Currículo de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul> <p><b>Unidade II – Breve História do Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Brasil Colônia (1500-1808)</i></li> <li>• <i>Brasil Monárquico (1808-1889)</i></li> <li>• <i>A primeira República (1889-1930)</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O Estado Getulista (1930-1945)</i></li> <li>• <i>A Experiência Democrática (1945-1964)</i></li> <li>• <i>O Regime Militar e a Transição para a Democracia (1964-1984)</i></li> <li>• <i>República Contemporânea (1984-2016)</i></li> </ul> <p><b>Unidade III – Fundamentos teóricos e práticos do ensino de História</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes fontes e linguagens no ensino de História: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinema, documentário, animação;.</li> <li>• Canções e Danças.</li> <li>• Literatura.</li> <li>• Documentos.</li> <li>• Imprensa: Jornais, revistas impressas e histórias em quadrinhos.</li> <li>• Fontes orais.</li> <li>• Fontes iconográficas (pinturas e fotografias).</li> <li>• Tecnologias Digitais de comunicação e de informação.</li> <li>• Museu e cultura material.</li> <li>• Artesanato e Danças.</li> <li>• Jogos.</li> </ul> </li> </ul>
ISCECAP	Construção de um gnomon e a compreensão dos pontos cardeais. Elaboração de proposta de trabalho de história e geografia para cada série específica. Um projeto de trabalho a partir da relação história e literatura – Roseli Inês Hickmann Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais. Formas de representar a terra (livro – Pequeno cidadão – 3ª série) . O Distrito Federal no centro do Brasil (Livro pequeno cidadão – 3ª série). Ensino de história: algumas reflexões sobre a apropriação do saber – história em poemas. Estudo do lugar para compreender o mundo – análise das paisagens nas séries iniciais. Elaboração de avaliações de história e geografia nas séries iniciais. Conteúdos e metodologias de história para séries iniciais do Ensino Fundamental Construção de maquetes.
JK	Não forneceu.
Fátima	Não forneceu.
Promove/ ICESP	<p><b>Unidade I</b>  História de vida da criança. Caracterização da área de História; Aprender e ensinar História no ensino fundamental; Conteúdos de História: critérios de seleção e organização. História e historiografia: a produção de conhecimento sobre o passado; História como disciplina escolar: relações entre conhecimento acadêmico e dimensão escolar; História nas atuais propostas curriculares; Memória, monumento, educação e patrimônio cultural, identidades e diversidade cultural brasileira e seu potencial educativo. Livros, materiais didáticos e indústria cultural. As ciências humanas na escola básica. Alcance e significação das Ciências Humanas. Os desafios da sociedade tecnológica.</p> <p><b>Unidade II</b>  Ensino e aprendizagem da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental; Espaço geográfico: o caráter histórico da organização espacial; paisagem, território; territorialidade, fronteiras; A criança e as relações espaciais: “alfabetização espacial”. Conceitos: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território; Cartografia: evolução, recursos, técnicas e novas tecnologias cartográficas e usos didáticos. Livros, materiais didáticos e indústria cultural; qualidade de vida nos tempos modernos.</p>
FE	Não forneceu.
MAUA (não forneceu PPC)	Não forneceu.
APOGEU	As fontes históricas para a construção e o ensino de história. Educação para as relações étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação

Positiva – a questão das cotas.
---------------------------------

Fonte: elaboração do próprio autor.

Diante da listagem dos conteúdos anunciados anteriormente nos planos de ensino, pode-se chegar às seguintes constatações: um grupo que se ampara nos documentos curriculares, como o PCN, com o intuito de assegurar o conteúdo historiográfico na disciplina, tem o desígnio de unir formação e atuação pedagógica; uma segunda visão do que é ensinar História na Pedagogia busca nos elementos do saber histórico, como memória, patrimônio e tempo sua plena aplicação nas aulas na graduação para que tome a história de vida pessoal da criança como norteadora da organização do trabalho pedagógico dessa disciplina; por fim, o modo de conceber a História para pedagogos, na perspectiva de duas IES (FAB e Projeção), está na aquisição dos conceitos teóricos da História, seguidos do estudo da História do Brasil, e integrada com práticas de aulas próprias para o período de alfabetização.

Ambas têm méritos, porém, sem dúvida alguma, a última concepção se aproxima do que acredita-se ser um ensino de História voltado para a criticidade, não vazia, mas de poder garantir já nos primeiros anos de escolarização ferramentas de compreensão da realidade social e concreta que cercam o estudante. Segundo Selbach (2010), é esperado dos estudantes que assistem à boas aulas de história as seguintes atitudes: realizar sempre uma leitura compreensiva, conquistar o domínio de múltiplas linguagens, alcançar plena competência de solucionar problemas, conquistar uma visão integrada e sistêmica, ter perícia de argumentação e diálogo, desenvolver a iniciativa e a criatividade, pesquisar e acessar informações, desenvolver a capacidade crítica e desenvolver a faculdade da cooperação e da socialização.

Peculiarmente, uma IES promove trabalho por projetos baseados em livros didáticos dos anos iniciais. A ideia é positiva, contudo não pode ser o cerne da disciplina. Outra proposta transforma o ensino de História em História e Cultura Afro-Brasileira, o que também não é saudável (FELICE, 2011; SILVA, 2015a) tendo em vista que o propósito da Educação das Relações Étnico Raciais é favorecer o debate democrático, mas crítico e político acerca de todas as matrizes culturais que formaram o país, não somente de uma, embora seja inegável que o estudo do negro e de seu percurso histórico é substancial para aniquilar o racismo e quaisquer práticas de discriminação ligadas ao pertencimento étnico-racial dos sujeitos.

Ainda sobre o item “conteúdo”, é vital problematizar sobre a relação entre a presença de conteúdos em disciplinas e a produção de projetos didáticos de caráter interdisciplinar. Uma coisa não anula a outra, como já foi delineado em capítulos anteriores desta tese, cabendo ainda a explicação teórica de Cabrini (2004) sobre o tema:

É preciso que fique claro que, quando dizemos que se deve abandonar as divisões tradicionais da dita história geral (antiga, medieval, moderna e contemporânea), não queremos dizer que não se deva tratar como objeto de estudo nada do que elas abordam. Obviamente, não é questão de se repudiar *in totum*, e assim tão tranquilamente, todo esse respeitável cabedal de conhecimento produzido em todos esses séculos [...] não adianta *dar um chute no conteúdo tradicional*, se não se colocar *algo muito importante no seu lugar*; ou seja: *garantir*, por parte de seus alunos, *a produção de uma reflexão de natureza histórica* (p. 29 – grifos da autora).

Tomando a estrutura geral dos documentos analisados nesta seção, percebem-se a emergência das seguintes concepções sobre História na Pedagogia e sobre seu ensino, expressas nas categorias do quadro seguinte:

**Quadro 18** – As concepções de história e ensino de história

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>ensino de História prático</i>	- Acredita que desenvolver muitas atividades que envolvam metodologias e técnicas aplicadas à escola garante por si só, o ensino de História.
<i>ensino de História documental</i>	- Estudo dos PCN'S, DCN'S e currículos oficiais para formulação de uma organização curricular que abarque todo o conteúdo da área. Busca cobrir o ensino de História com uma ênfase no conhecimento dos conteúdos presentes nas propostas curriculares da educação básica.
<i>ensino de História integrado e interdisciplinar</i>	- Toma os conceitos de História e suas categorias historiográficas centrais (tempo, sujeito, fato e fonte) como mola propulsora de estudo da história do Brasil integrada com o domínio das metodologias e das técnicas específicas e próprias para o período de alfabetização (infantil e adulta).

Fonte: elaboração do próprio autor.

É indispensável reconhecer como a visão de educação, Pedagogia e formação docente se alinham com as categorias sobre ensino de História anteriormente apresentadas. No primeiro grupo encontram-se possivelmente a maioria das ideias pedagógicas que formam a história no curso de Pedagogia. Atribuir o caráter pragmático ao curso é reforçar o que Saviani (2012c) denomina “*ativismo pedagógico*”, ou o que Duarte (2000) amplamente acredita ser a retomada da escola tradicional mas com uma vestimenta nova, da pós-modernidade que reverbera nas pedagogias do “*aprender a aprender*”. Isso ocorre durante a licenciatura em Pedagogia, presumivelmente pela formação do formador, se em sua trajetória acadêmica foi natural aprender pela prática, tão somente. Se assim for, é coerente que ele reproduza isso em seu fazer pedagógico. E, talvez, se esse profissional não tiver uma formação e uma atuação pedagógica historicizadas, não conseguirá formar pedagogos com tais predicados.

Note-se que isso não significa que para se ter aulas de Fundamentos da História na Pedagogia seja necessário contar com um professor licenciado na área em nível de graduação, mas ao menos na pós-graduação o profissional que forma o pedagogo precisa dominar



plenamente os conteúdos da sua cadeira. Além do mais, ele não pode abrir mão em formar educadores compromissados com a formação histórica de seus estudantes.

Atribuir à História um caráter de “ensino meramente documental”, como é o caso da segunda concepção, é fugir das exigências conceituais e teóricas próprias do período de alfabetização e que devem ser estudadas e aplicadas no processo de ensino e de aprendizagem, como consideram Simonini; Nunes (2008):

Para atender às exigências do programa de história dos anos iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário atribuir um amplo significado à palavra alfabetização, principalmente em se tratando desse nível de ensino e da educação infantil. Dessa maneira, é importante direcioná-la também para o pensamento histórico, por meio do estudo e da compreensão dos conceitos de tempo, espaço, sujeito, memória e fato [...] A metodologia de ensino deve enfatizar a experiência e a cultura dos alunos como formas de lidar com a história, estimulando a compreensão e não a memorização [...] Assim, a história se transforma em instrumento para a compreensão da realidade. Com a análise de problemas vivenciados pro todos, no cotidiano, é possível propor soluções e interagir com os responsáveis para a solução dos problemas observados (p. 176).

Não é demais lembrar que o processo de modelagem do currículo (SACRISTÁN, 2000) é apenas uma das dimensões do que o próprio autor denomina de “*sistema curricular*”, que vai da prescrição à avaliação. “O currículo não é apenas o elemento ‘guia’ do trabalho na escola, mas o instrumento veiculador de interesses sociais e culturais contextualizado na prática escolar [...] Campo que não é neutro” (FONSECA, 2009b, p. 62). Não tem sentido fetichizar os documentos do currículo da História presentes nos anos iniciais do ensino fundamental sem compreender o significado de cada tema e seu desdobramento na prática curricular, que deve ser permeada pelo pleno domínio do objeto de estudo da História, que conforme Simonini; Nunes (2008) é: “[...] a realidade social, com a problematização do real para a compreensão do processo histórico em sua multiplicidade, no tempo e no espaço, num permanente diálogo entre historiador e professor, teoria e realidade observada” (p. 176).

Tão importante quanto o aspecto documental da área é compreender o objeto de estudo que fundamenta a Pedagogia unida ao caráter de licenciatura que permeia o curso. Esses atributos não são completamente supridos nos documentos e essa é uma tarefa que demanda formação pedagógica e historiográfica, ao mesmo tempo. Alves e Fonseca (2009) inspiram nesse sentido ao trazerem num texto os resultados de sua pesquisa que investigou de que jeito ocorreu o processo de aprender e ensinar História no projeto de formação inicial docente em serviço – “projeto veredas” – ocorrido a partir de 2002 no estado de Minas Gerais. Segundo as pesquisadoras, o curso resultou em uma nova abordagem, em detrimento de uma perspectiva tradicional, para o ensino de História nas primeiras etapas de escolarização, em

parte, porque seu currículo para a área de ensino de História contou com os seguintes conteúdos:

[...] História da disciplina escolar história no Brasil; o estatuto dos saberes histórico; os objetos, sujeitos, fontes e tempos históricos; as correntes historiográficas; propostas curriculares para o ensino de história; temas transversais; a história da infância; o conceito de cidadania e seus significados históricos; as concepções e lutas pela cidadania no Brasil; identidades, memória e patrimônio cultural; as cidades na história do Brasil; a pluralidade religiosa brasileira; o estudo da História Local nas séries iniciais do ensino fundamental; a pluralidade cultural; as noções de tempo (relações entre passado e presentes); e a história do cotidiano (p. 154).

Sobre ensino de “história integrado e interdisciplinar” é relevante destacar que o caráter de integrado atribuído à História na Pedagogia se concretiza pela junção e compressão entre teoria e práticas pedagógicas direcionadas para seu ensino; integração entre os objetos de estudo da pedagogia e da história; integração entre universidade e escola básica; integração entre diferentes temas e matérias que permeiam a formação do pedagogo. Ele adquire o caráter interdisciplinar quando se une à visão de integração curricular, que traz também a transversalidade – eis o significado epistemológico de adotar – como eixo estruturante no currículo da formação inicial de pedagogos, o ensino de História.

Vale ressaltar que “A interdisciplinaridade não é, a meu ver, nenhuma fórmula milagrosa, capaz de resolver os problemas de aprendizagem. É sim uma atitude que se caracteriza pela ousadia da busca, pela inquietação” (FONSECA, 2009b, p. 80). As ideias da autora se unem às desta tese porque assumem que o trabalho por temas, eixos e projetos contribui para a materialidade de uma prática curricular verdadeiramente integrada:

Assim, defendo a opção por temas, por eixos temáticos, situada no atual movimento curricular para o ensino de História. Entendo que o estudo a partir de temas possibilita a problematização e a recuperação de diversas dimensões da experiência humana, num processo ativo de diálogo entre sujeitos, espaços e tempos [...] Podemos e devemos motivar as crianças nesse sentido, desenvolvendo desde o início do ensino fundamental as noções sobre como a História é construída (as fontes, os registros, documentos) (*Ibidem*, p. 62).

Somando aos conteúdos anunciados no último quadro das duas instituições que já foram destacadas (por conter elementos que consolidam o caráter crítico ao ensino de História) as reflexões de autores do campo, enumeram-se abaixo, sob um prisma de orientações teóricas, os “*conhecimentos considerados poderosos*” (YOUNG, 2007) para os currículos em seus diferentes níveis, nas áreas que tratam de fundamentos, didática e prática no ensino de História (integrado e interdisciplinar) para a Pedagogia:

- Desenvolver as noções de História, historiografia, campo histórico, memória e patrimônio.
- Resgatar a história da disciplina História no Brasil, com olhar direcionado para os anos iniciais do ensino fundamental.
- Diferenciar os conceitos de: fonte, sujeito, tempo e fato histórico.
- Conhecer os currículos (nacionais e regionais) do ensino de História (anos iniciais e EJA) e realizar atividades que integrem os dois níveis de ensino, como análise de livro didático, produção de planejamentos de ensino e de aula, além de unidades didáticas integradas (SANTOMÉ, 1998).
- Fazer com que os estudantes compreendam os principais fatos da história do Brasil, relacionando-os, sempre que possível, com a história geral e local.
- Conhecer, manusear, preparar e aplicar aulas de História voltadas para os anos iniciais que tomem inúmeros recursos como artefato essencial na produção do conhecimento para a etapa. É possível citar alguns: datas, fotografias, publicidade, desenhos, colagens, histórias em quadrinhos, linha do tempo, jogos, personagens históricos, cinema, música, museus, arquitetura, periódicos, danças etc.

Com uma concepção definida e coerente com as demandas legais, teóricas e sociais da Pedagogia e da formação do pedagogo é possível pensar nesse currículo de História integrado e interdisciplinar sabendo dos limites que toda proposta curricular padece. Fonseca (2009b) julga que,

Um projeto interdisciplinar não tem que necessariamente abranger todas as disciplinas, podendo tornar-se uma possibilidade/meio para se atingir qualquer temática em suas várias dimensões. Se entendemos interdisciplinaridade como interpenetração de método e conteúdo, que se opõe à mera fusão ou justaposição, um projeto integrado não visa a delimitar ou reforçar as fronteiras dos territórios disciplinares dos vários campos do saber. Ao contrário (p. 146).

Não chega a ser uma utopia projetar concretamente para a realidade um ensino de História na graduação em Pedagogia nesse formato, mas, isso só ocorre, conforme Santomé (1998) e Borges (2010), se houver uma cultura do diálogo, da ética e da solidariedade permeando as rotinas pedagógicas, e as relações profissionais, na educação superior. O caminho inicial para isso é assumir o compromisso social e ético com a profissão, em que pese o item específico de ser professor de professores. As etapas seguintes podem explorar várias frentes. O caminho proposto aqui é o da integração curricular, tomando a disciplina de História como eixo estruturante e a filosofia da interdisciplinaridade como amálgama para repensar os processos formativos na Pedagogia e elevar a licenciatura ao seu patamar

merecido, que conforme Saviani (2015) ela é ciência da prática educativa quando “[...] preocupa-se com a identificação dos elementos materiais e culturais à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo” (p. 293).

E, para fugir dos *slogans* (SANTOMÉ, 1998) ou do “*ativismo pedagógico*” (SAVIANI, 2012c), que inicie-se a debater e a problematizar, para ir além da essência e transformar o currículo da formação de professores (pedagogos) a partir do ensino de História como um espaço onde os egressos sejam vistos como sujeitos históricos comprometidos com seu campo de atuação e responsáveis por parte da escrita de uma visão contra-hegemônica em relação ao modo de produção capitalista, que ainda existe na sociedade, com todas as suas contradições.

Ir além da aparência, capturar a essência e sintetizar o concreto pensado permanece sendo o desafio de todos os sujeitos envolvidos com a educação que almejam consolidar o seu devido lugar de destaque como campo teórico responsável por alicerçar os elementos para a emancipação humana. Para tanto, assume-se a pedagogia histórico-crítica enquanto elaboração complexa, mas ao mesmo tempo simples, que serve aos interesses da classe trabalhadora e direciona para a elaboração de um currículo coeso com seus princípios.

O campo do currículo, à luz da pedagogia histórico-crítica, segundo Malanchen (2016), deve primar por oferecer “[...] conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de maneira social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal” (p. 219). Existe uma diferença central desta pedagogia com relação às burguesas e às do “aprender a aprender”, a concepção do mundo a partir da ótica do materialismo histórico dialético. Esse entendimento fomenta a tese e realiza as conexões entre a Pedagogia, o currículo da formação do pedagogo e o ensino de História, integrado, interdisciplinar e crítico, sublinhado pela visão de mundo, sociedade e de homem emanadas do método de pesquisa de Marx. Assim esclarece Malanchen (*Idem*):

Podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na pedagogia histórico-crítica se diferencia das pedagogias burguesas tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas materialista histórica e dialética. Compreendemos, desse modo, que para superar o modelo capitalista precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, permanecemos no conhecimento imediato e pragmático e sem base para planejar o futuro (p. 219).

É possível enxergar uma teoria crítica e revolucionária de currículo na elaboração de Saviani por que: “[...] a pedagogia histórico-crítica apresenta uma teoria curricular quando

buscar superar a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, isto é, trata-se de uma pedagogia verdadeiramente revolucionária” (MALANCHEN, 2016, p. 218).

Parte-se agora para a última seção da tese, que tem por objetivo central contextualizar a pedagogia histórico-crítica no movimento teórico do pensamento pedagógico brasileiro, bem como relacionar seus princípios centrais com o campo do currículo.

## 5.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

A obra do professor Dermeval Saviani insere-se no pensamento pedagógico latino-americano a partir do contexto histórico brasileiro marcado pela retirada de direitos democráticos fundamentais ao longo do período militar, sobretudo em meados da década de 1970.

O livro “*Escola e Democracia*”, publicado originalmente em 1983 e atualmente com pelo menos 42 edições, é a reunião de artigos e conferências que Saviani protagonizou na busca pela constituição de reflexões que servissem para a gênese de sua proposição pedagógica, lançada academicamente no ano seguinte, em 1984, sob o nome de *pedagogia histórico-crítica*, e que virou livro em 1991 com o mesmo título “*Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*”. Para a compreensão de suas teses, a leitura das duas obras deve ocorrer de forma simultânea e contínua.

*Escola e Democracia* apresenta uma análise das principais teorias pedagógicas que circulam pelo Brasil e propõe repensar uma nova pedagogia, a partir da prática social do sujeito, com base no entendimento de Filosofia e História em Marx. Para além do debate maniqueísta que a obra ainda possa provocar, o autor em todos os prefácios e ao longo dos escritos esclarece que o livro não é uma suma teórica contra a Escola Nova, ao contrário, reconhece os avanços progressistas do movimento em relação à Escola Tradicional, mas posiciona-se contrário à pedagogia liberal burguesa que por vezes traveste-se nessas duas vertentes.

O filósofo da educação permanece no século XXI sendo uma referência na constituição de uma teoria educacional genuína a quem denominou num primeiro momento de *pedagogia revolucionária*, pois abalou a suposta hegemonia das teorias não críticas e das crítico-reprodutivistas de uma maneira segura academicamente, e ao mesmo tempo,

considerada polêmica, pois sustentava a maioria das políticas educacionais do Brasil. Saviani (2012a) é enfático ao afirmar que:

[...] para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer [...] Já em relação às teorias crítico-reprodutivistas não há uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é [...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso (p. 14-29).

A origem das teorias pedagógicas modernas localiza-se no período histórico da constituição do sistema de produção capitalista (séculos XVIII e XIX) e do surgimento da nova classe social que viria a liderar esse novo momento da história da Europa, com desdobramentos para todo o mundo: a burguesia.

Se o Estado burguês se consolida e a burguesia se apresenta como classe revolucionária, num primeiro momento, seus interesses convergem com o caminhar histórico. Entretanto, a sedução pela permanência no poder torna a própria classe burguesa conservadora, fazendo com que lance mão do movimento histórico o ponto de negá-lo. Nesse sentido, a pedagogia da essência, própria da Escola Tradicional, torna-se obsoleta, surge então a proposta de pedagogia da existência com o pressuposto de que a ciência da educação é quem legitima as desigualdades e a dominação. Argumento sustentado por Saviani (2012a) ao diagnosticar o papel da burguesia nesse período:

É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história (p. 40).

Em que pese à responsabilidade, mais uma do pedagogo, é urgente que os currículos que o formam e com os que lidará no futuro desenvolvam os temas/conhecimentos da cultura que os dominantes usam para subjugar os menos favorecidos, uma vez que sem o domínio desses conteúdos, o dominado não se liberta, e está aí o ponto central da pedagogia histórico-crítica: converter o saber objetivo em saber escolar, embora seja importante frisar que objetividade não significa neutralidade. Deste modo, um currículo para a formação de pedagogos fincado na pedagogia histórico-crítica deve:

Identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana

omnilateral, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos (p. 40).

Justifica-se ser a História nos currículos (centrados no saber objetivo e organizado que supere as visões cotidianas e pragmatistas de conhecimento) e nos programas dos anos iniciais do ensino fundamental o espaço profícuo para germinar essa postura contra-hegemônica que deve originar-se e buscar transformações na prática social, sem esquecer-se da ponderação de Saviani (2012a) de que a alteração concreta na sociedade ocorre de modo indireto e mediato, sobre os sujeitos da prática. A propósito, a teoria de Saviani elucida que os pontos de partida e de chegada devem ser respectivamente as práticas: sociais e pedagógicas,

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação ou expressão ou de literatura brasileira etc. Têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. [...] Ora, em meu ponto de entender tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global (p. 80).

Esse pressuposto apontado pelo autor reflete também na formação de professores. Fazenda (2012b) defende que a prática social como início e fim dos cursos de Pedagogia resultará numa ressignificação dos saberes pedagógicos:

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de fundamentar-se em diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de *reinventar* os saberes pedagógicos com base na prática social da educação. No caso da formação de professores, com base em sua prática social de ensinar (p. 170 – grifos da autora).

Para resolver o dilema teórico de sua análise, Saviani (2012a) usa a alegoria da vara de Lênin, curvando-a totalmente para as teorias tradicionais, afirmando que o caráter democrático das pedagogias novas na verdade não encontrou e nem se materializou em práticas democratizantes. Ele próprio reconhece que muitos o classificaram como retrógrado, mas a análise crítica de sua reflexão demonstra o oposto disso:

E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. **A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional**, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária (p. 57 – grifos deste pesquisador).

Uma vez que a vara atinja seu ponto de equilíbrio, é possível inserir este objeto de pesquisa como sendo uma das frentes materializáveis dessa pedagogia revolucionária,

histórico-crítica que não pode abrir mão dos conteúdos culturais de História, com um caráter de serem desenvolvidos sob uma roupagem dinâmica, viva e atualizada. Nesse sentido, a ciência educacional postulada por Saviani, na qual esta tese se baseia, deve inserir a educação a serviço da transformação das relações de produção. Para isso:

[...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola particular. Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, [...] não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. A pedagogia revolucionária é crítica (*idem*, p. 65).

A opção teórica que se fez em favor da *pedagogia histórico-crítica*, de caráter revolucionário e não reformista (BATISTA; LIMA, 2012) para sustentar a defesa pela centralidade do ensino de História de base marxiana com desdobramentos culturais na formação curricular do pedagogo e de sua atuação no campo profissional se dá porque, embora a obra de Saviani não esteja comprometida em criar uma epistemologia curricular, é nítido em sua teorização discussões que pertencem ao campo dos estudos curriculares. Por exemplo quando defende que uma prática educacional que não consiga se distinguir da política tende a perder sua especificidade, já que para ele o conhecimento é o outro no poder. Autoras, como Malanchen (2016), debruçaram-se sobre o alinhamento entre currículo e *pedagogia histórico-crítica* e encontraram uma epistemologia curricular sob tal perspectiva:

[...] podemos afirmar que ele é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade. Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo [...] Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências [...] o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado (p. 176-177-208).

Uma vez que o conhecimento educacional se amplie— como instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla — para as classes que historicamente não puderam se apropriar dele, teremos a prática, completamente circuncidada por elementos teóricos consistentes, da *pedagogia histórico-crítica* acontecendo. Esse processo se concretiza, segundo Batista e Lima (2012) porque,



Não se trata meramente da valorização dos conteúdos, ou da qualidade do ensino, mas de um processo de transformação cujo objetivo a ser alcançado é o fim da divisão do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista. Movimento que ganha maior potência ao se expressar por meio de uma concepção pedagógica revolucionária, fundamentada não somente no conteúdo técnico-científico, mas na prática social transformadora, cujo norte é a superação da unilateralidade dos subalternos, elevados à capacidade dirigente (p. 35).

Intelectuais do campo curricular, como Silva (2011), reconhecem a contribuição singular de Saviani quando afirma que na, visão do filósofo, uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Isso pode acontecer de forma prática quando observa-se, por exemplo, as bases de “*Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*”, organizada por Gasparin (2012) que tem a “Teoria Dialética do Conhecimento e a Teoria Histórico-cultural como suportes epistemológicos e representam um esforço e uma tentativa de traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica” (p. 10).

Saviani (2015b) insiste em demonstrar que a forma como o conhecimento é organizado deve justificar a existência da própria escola. Tal afirmação se expressa no currículo de caráter clássico, que é nada mais, nada menos, que uma escola operando em plenitude:

Ora, clássico na escola é a transmissão – assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (p. 290).

A proposição anterior tem origem em outro texto do próprio Saviani (2012b) que se ampara no movimento histórico para expressar os principais desafios de um currículo, de uma educação escolar e do ensino de História que garantam a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (p. 8-9).

Vale lembrar novamente que Bernstein (1977), ao apresentar sua tipificação curricular, pondera que, para além de reconhecer tais práticas, é necessário que a *integração* possa

prevalecer sobre a *coleção*, sendo que a primeira tem uma chance grande de promover a emancipação dos sujeitos, enquanto a segunda contribui para o alargamento das injustiças sociais que o sistema capitalista produz. Uma das principais é a fragmentação do conhecimento que é distribuído para os filhos das classes mais baixas, gerando a mão-de-obra barata que vai garantir a manutenção de uma situação de desigualdade escolar, social, econômica e cultural.

Young (2007) faz uso da alegoria de Bernstein (1977) sobre a existência de fronteiras entre as estruturas de conhecimento e da identidade do aluno para problematizar a possibilidade de manter ou cruzar certas fronteiras que podem ser entendidas como campos do saber, e a exemplo das próprias disciplinas que, a depender da área (humanas ou exatas, por exemplos), ganharam *status* de possuir fronteiras fortes. Talvez esteja aqui a relação primordial que deva existir numa proposta curricular integrada e interdisciplinar: movimentar os estudantes para que, com as mediações do processo de ensino e aprendizagem, possam elaborar novos “*conhecimentos de fronteira*”, e até criar novos espaços de saber. O resultado dessa produção ousada é levar para mais estudantes o “*conhecimento poderoso*” (YOUNG, 2007):

[...] as fronteiras fortes entre os conteúdos terão consequências distributivas ou, em outras palavras, serão associadas a certas qualidades negativas de resultados [...] a inovação, seja ela associada a criar novo conhecimento (na universidade) ou ampliar a aquisição de conhecimento poderoso para novos grupos de alunos, demandará que cruzemos fronteiras e coloquemos identidades em questão. Em outras palavras, a melhoria das escolas sob essa perspectiva irá envolver tanto a estabilidade quanto a mudança, ou, como descrito neste capítulo, a relação entre a manutenção e o cruzamento da fronteira (p. 1.298).

O movimento dialético de tese, antítese e síntese pressupõe observar a reflexão acima e talvez esse seja o maior desafio da pesquisa dialética em Marx, visto que a realidade foge do controle de quem pesquisa, ela é dinâmica, não se trata de aprisionar o objeto em leis e categorias, ainda assim é necessário propor uma síntese que consiga responder a uma inquietação apresentada, não sendo apenas soma de partes, ou seja: mais uma pesquisa determinista.

Para que isso não ocorra é preciso, conforme Lombardi (2000), manter vivo o rigor histórico e lógico que a elaboração científica exige. É necessário contribuir para transformar o mundo existente, assim como para manter aceso o sonho de um dia construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Uma sociedade socialista (associação livre e de homens livres) que floresça da democracia da maioria, que se consolide na igualdade social com

liberdade e no pluralismo e na qual os homens possam desenvolver, plenamente, sua forma de ser.

Esse movimento contra-hegemônico não é estático nem linear, ele tem diferentes frentes de batalha, neste trabalho optou-se pela perspectiva de reificar o papel da disciplina História já no universo infantil, fugindo de *slogans* (SANTOMÉ, 1998) que a tipificação curricular integrada possa trazer.

Desarte, o campo curricular no Brasil consolida teorias e visões de educação, de escola e de formação de professores como sendo críticas e progressistas, quando na verdade, conforme Malanchen (2016), são visões míopes da realidade, teorias muito mais “reacionárias” do que revolucionárias. É o caso do construtivismo, da pedagogia do aprender a aprender do multiculturalismo, que são movimentos teóricos e políticos que, ao cruzarem o currículo, encontram fácil abrigo nas teorias pós-críticas de caráter pós-moderno e pós-estruturalista. Na prática, as políticas curriculares sob esse prisma trazem o estudo da cultura e do cotidiano como norte para a organização do trabalho pedagógico, geralmente em práticas lideradas pelo trabalho por projetos que resultam na propagação do senso comum:

[...] as teorias pedagógicas contemporâneas têm discutido o currículo por meio do trabalho por projetos, o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses imediatos dos alunos empíricos, e não dos alunos concretos, bem como na cultura popular, no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em detrimento do erudito e do universal (p. 214).

O ensino de História só tem sentido nos currículos de Pedagogia se as condições materiais e intelectuais de produção do conhecimento estiverem a serviço dos professores. Uma prática curricular pautada na pedagogia histórico-crítica prima por enriquecer todo o trabalho pedagógico. O conhecimento científico objetivado pela escola permanece sendo a grande utopia dos dias atuais; as fórmulas mágicas travestidas de uma suposta revolução na educação e no ensino, dadas as circunstâncias aqui delineadas, não passam de um *upgrade* das pedagogias burguesas que nasceram no século XVIII na Europa Ocidental e que permanecem com o intuito original: enriquecer os produtores e gerenciadores da riqueza e empobrecer aqueles que, embora sejam a maioria, permanecem sendo operários que garantem a lógica de dominação.

Quanto à pedagogia burguesa liberal, atualmente reificam o estudo imediato do cotidiano do estudante para mascarar as situações de desigualdades e opressões geradas no seio do próprio sistema capitalista. O caminho, não se sabe ao certo, mas tem início com uma educação pública de qualidade – e se não for pública e ocorrer no nível de graduação, na esfera privada, que sejam dadas todas as condições de pleno funcionamento, ao passo que

consiga formar profissionais capazes de abstrair sua realidade e propor mudanças para ela – com o ensino de História como carro-chefe abrigado num currículo histórico-crítico integrado e interdisciplinar, com forte vocação para fomentar a produção de novos conhecimentos entre fronteiras que poderão alimentar a esperança de uma sociedade melhor, primeiro realizando a formação intelectual dos sujeitos históricos, depois com a possibilidade concreta destes personagens provocarem a revolução social tão esperada por muitos.

## 6 PROJETANDO O “CONCRETO PENSADO”

*“[...] ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em 2º lugar, superar as impressões primeiras as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao sem âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primitivas do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado”*  
(KOSIK, 2011, p. 45).

Esta tese de doutorado teve como objeto de estudo o ensino de História nos “currículos prescritos” (SACRISTÁN, 2000) dos cursos de licenciatura em Pedagogia, com notas 5 (cinco) e 4 (quatro) no Enade 2014, na esfera privada do Distrito Federal. O pressuposto defendido foi de que a busca por uma formação crítica nesse curso específico de licenciatura tem a possibilidade de materializar um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) se o “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000) contemplar o ensino de História com a mesma densidade atribuída às outras disciplinas destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental. A tese aqui elaborada tem seu caráter inédito quando debruça-se sobre o universo dos currículos das instituições de ensino superior privadas no âmbito do Distrito Federal e como foi possível capturar dos documentos institucionais, a percepção de que, de fato, o ensino de História ocupa lugar periférico na ampla maioria dos fluxogramas.

A tese traz contribuições importantes como o próprio estudo dos “currículos prescritos” (SACRISTÁN, 2000) das IES pesquisadas, além da proposição de um fluxograma que ousa cumprir o que anuncia-se na ideia síntese que sustenta a tese: a centralidade, enquanto eixo estruturante, do ensino de História no currículo da formação inicial de pedagogos.

O problema central buscou compreender quais as implicações de um currículo para a formação inicial do pedagogo no Distrito Federal que não insere o ensino de História com a mesma centralidade das outras disciplinas? O objetivo geral foi o de identificar de que maneira os currículos dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal, com notas 5 (cinco) e 4 (quatro) no sistema e-MEC, contemplam o ensino de História.

O interesse em debruçar-se sobre tal temática deu-se pela dupla habilitação do pesquisador nas áreas de Pedagogia e História, além do mergulho na prática de ensino nos anos iniciais na rede pública de ensino do Distrito Federal e em cursos privados de licenciatura em Pedagogia. Como já foi discutida na própria tese, a rede pública de ensino recebe em grande quantidade profissionais egressos de instituições de ensino particulares. São

professores, que em maioria, são egressos da rede pública e tornaram-se trabalhadores estudantes, escolhendo ou não, o magistério como campo profissional, e tendo que ser “*agentes modeladores*” (SACRISTÁN, 2000) do currículo, com todas as suas minudências próprias do professor formado no âmbito da Pedagogia, com o selo de generalista.

Nesse sentido, pela experiência e estudo do tema, percebe-se o esvaziamento das práticas pedagógicas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia) nos anos iniciais do ensino fundamental por pressões externas como é o caso do “*estreitamento curricular*” (FREITAS, 2011) ou pela preparação fragilizada durante a licenciatura e não porque cursou em IES privada, mas pelo cuidado e importância que não foram dados a essas áreas durante o processo formativo.

No capítulo que trouxe o “*estado do conhecimento*”, foram estudadas 37 (trinta e sete) dissertações de mestrado e teses de doutorado, catalogados em Faculdades/Departamentos de Educação das universidades brasileiras, defendidas entre 1997 e 2015, sendo 25 (vinte e cinco) dissertações de mestrado acadêmico e 12 (doze) teses de doutorado. Os trabalhos completos foram selecionados a partir dos seguintes termos indutores: Pedagogia, currículo integrado, interdisciplinaridade e ensino de História. Os trabalhos serviram de bússola para catalogar e analisar os outros textos, da Anped, do ENDIPE e da Rede SciELO.

Os trabalhos acadêmicos, em sua maioria, constataram uma incipiência na formação inicial do pedagogo para essa função e estabeleceram o professor licenciado em História como sendo ainda o responsável por conseguir desenvolver uma educação baseada em conceitos históricos. As dissertações e teses quando trataram de algum aspecto do currículo ou da formação dos pedagogos na interface com o ensino de História apontaram que o maior problema está na dificuldade curricular do professor pedagogo em ministrar aulas de disciplinas nas quais não se especializou e que, portanto, desconhece as especificidades teóricas e metodológicas dessas matérias, o que se reverterá em aulas de História com caráter factual e com forte apelo à memorização.

As soluções apontadas pelas pesquisas foram: permanente discussão em torno da formação dos pedagogos, desenvolvimento de uma política de pesquisa permanente na área de História para os primeiros anos de escolarização além de um assessoramento específico nas disciplinas em que os professores de anos iniciais lecionam por meio de uma coordenação local para estudos e formação.

Com relação aos 17 (dezessete) artigos publicados nos eventos da Anped, revelaram as seguintes constatações: percebe-se uma divisão de concepções teóricas para os diversos níveis de currículo e para o ensino de História. Antes dos anos 2000, imperavam as análises críticas

de base marxista – geralmente apontando a integração via interdisciplinaridade como condição para a implantação de uma proposta integrada – e após a virada do milênio, intensificaram-se os discursos pós-críticos e pós-estruturalistas nas pesquisas do campo curricular, relativizando os saberes objetivos e a própria crítica ao sistema capitalista. Suas categorias centrais de análise são: a cultura, o conhecimento e o cotidiano.

Já os textos do Endipe, que ao todo somam 44 (quarenta e quatro), classificados em comunicações orais e mesas-redondas, demarcaram que: o campo do currículo no Brasil não se desligou das produções estrangeiras e ainda reproduz modelos incipientes para superar seus próprios impasses; propor políticas educacionais e curriculares baseadas em experiências externas ao Brasil não se constitui um problema em si, mas replicar práticas sem o devido cuidado adaptativo e contextual pode tornar-se um imbróglio maior ainda; a pedagogia enquanto ciência padece de debates mais profundos sobre sua identidade e de como poderá formar os profissionais preconizados nas legislações não somente na docência mas a partir dela; na verdade, muitas pesquisas não têm se atentado ao fato de que a Pedagogia não tem uma identidade, mas múltiplas identidades.

Por último, as pesquisas divulgadas na Rede SciELO, somando 18 (dezoito) artigos acadêmicos brasileiros ao todo, abrigados no grande campo da Educação, expressaram o quanto a educação e o campo do currículo, no que diz respeito à integração via interdisciplinaridade, estiveram subsumidos. O mesmo ocorreu com o ensino de História, praticamente inexistente no SciELO. O destaque ocorreu nas pesquisas sobre o curso de Pedagogia, e embora centrassem suas inquietações na implementação das diretrizes curriculares (2006), relacionaram os impactos dessa normativa legal para ampliar, e em alguns momentos, reduzir a natureza epistemológica da própria Pedagogia e de seus diferentes currículos praticados pelo país.

A abstração dessa realidade – unida ao estudo dos documentos nacionais que deliberam sobre a formação inicial de professores em nível superior, além dos documentos das 12 (doze) Instituições de Educação Superior, com a leitura na íntegra de 10 (dez) PPC'S e das ementas das disciplinas próximas ao campo do currículo e as que fundamentam o ensino de História com auxílio da técnica da “*análise do discurso*”), à entrevista em profundidade e ao estudo bibliográfico do campo – só foi possível pelo manuseio consciente e direcionado do vigoroso e atual método materialista histórico dialético, atribuído a Marx (1974). Ele expôs as contradições entre as recomendações teóricas de estudiosos da área do ensino de História, do currículo e da própria Pedagogia, com as matrizes curriculares e com o conjunto de ementas

investigadas. Tais reflexões acompanharam toda a tese nos três eixos que sustentam a pesquisa.

O intuito foi de não perder nenhuma face do objeto em suas múltiplas determinações. Essa ação metodológica e teórica é complexa, mas pode trazer pistas seguras que rompam com a aparência da realidade investigada para que se chegue à essência que por si só é o coração da síntese superadora e transformadora do que pretendeu-se investigar.

Buscou-se seguir na pesquisa, as orientações metodológicas dos autores que discutem sobre a “*análise de conteúdo*” da seguinte forma: na primeira fase, chamada de “pré-análise” houve, o exame dos documentos: PPC’S, fluxograma curricular e ementas; após esse procedimento, ocorreu a “*Leitura flutuante*” (contato inicial com os textos e discursos impressos). Para a validação do *corpus documental* (BARDIN, 1977), foram observados os seguintes itens: 1. Exaustividade, 2. Representatividade, 3. Homogeneidade e 4. Pertinência.

A segunda fase, denominada de “exploração do material” contou com a exploração do material e elaboração dos indicadores: I – Concepções de Pedagogia, pedagogo e do próprio curso. II – Concepção de currículo, integração e interdisciplinaridade e III – Concepção de ensino de História. Isso foi feito com a construção de inventários e recortes dos trechos mais significativos dos documentos e com a congregação dos dados em categorias (prévias e posteriores) à análise: categorização, codificação e classificação do material.

Por último, a terceira fase: “tratamento dos dados, influências e interpretações” que primou por teorizar os dados e construir quadros de resultados para compor a escrita da síntese (concreto pensado) diluída ao longo da tese, a partir do entrecruzamento qualitativo de teorias e dados empíricos.

Assim, no primeiro eixo, “A pedagogia e a formação do pedagogo”, foi possível perceber que, na maioria dos PPC’S, há uma confusão epistemológica sobre a natureza do curso de Pedagogia e a sua relação com o significado da ciência educativa e da própria Pedagogia, impressas nas seguintes concepções de Pedagogia: chancela para lecionar nos anos iniciais, panaceia pedagógica e ciência da prática educativa.

Quando estima-se existir uma “*chancela para lecionar*”, significa que ela está assentada nas pedagogias do “*aprender a aprender*”, amplamente criticada em outros trechos da tese. A retomada de conceitos descontextualizados dos escolanovistas não consegue sustentar a identidade de cursos emanados dessas teorias porque existe o aprisionamento da função exercida pelo pedagogo formado neste prisma, explica-se: é como se o estatuto profissional dos docentes-pedagogos que forem atuar nos anos iniciais do ensino fundamental precise girar em torno de práticas pedagógicas aplicadas num lugar estranho: a escola, e a



chancela para ensinar nesses ambientes é a absorção das ideias de que o centro do curso de Pedagogia, que nem precisa ter caráter científico, reduz-se a aprender teorias das mais diversas áreas e depois empregá-las em qualquer ambiente educacional.

A “*panaceia pedagógica*” apresenta inúmeras competências básicas para a formação do profissional com a justificativa de que os dados do ENEM e do SAEB têm demonstrado que os níveis nacional e internacional, a partir do PISA sobre a educação básica nacional, apresentam graves problemas no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, há a produção de um cenário desconfortador que muitas vezes não representa o que de fato ocorre. A educação e a Pedagogia são apresentadas como antídoto para resolver esses problemas.

A minoria dos cursos concebe a Pedagogia como sendo a “*ciência da prática educativa*”. Nos documentos que as sustentam existe a crença de que nas faculdades e departamentos de educação que abrigam os cursos de Pedagogia consegue-se produzir teoria educacional sem perder de vista a docência. Na ótica do materialismo histórico e dialético é preciso, em caráter de urgência, romper com os dilemas artificiais que foram fomentados por parte da academia – como, por exemplo, a suposta falta de identidade, exaustivamente debatida nesta tese – se desejar superar a presumida fragilidade pela qual passa, com a tomada acrítica de teorias ou a promoção de atividades pragmáticas em excesso, pouco vinculadas com o campo de atuação desses futuros profissionais.

Além disso, foram capturadas as seguintes visões sobre pedagogo: “*superdocente*” (TRICHES, 2016), que representa um super-herói com um excesso de tarefas, que, uma vez resolvidas, serão capazes de solucionar todos os males da educação. Já a segunda categoria “*professor reflexivo*” (SHON, 2000) é caracterizada por trazer também um excesso de demandas e o esvaziamento teórico e prático do que é fundamental numa licenciatura, tem que o docente é responsável unicamente pelo sucesso ou pelo fracasso escolar de seus estudantes. Por fim, há o “*docente desavisado*” (BRZEZINSKI, 1996), que só descobre no último ano de graduação, por ter que cursar disciplinas pedagógicas, que será professor, situação que o impede de se relacionar de forma mais qualitativa com as disciplinas que formam todo o curso.

O segundo eixo buscou entender e problematizar sobre “O currículo da formação inicial do pedagogo”. Os PPC’S e ementas demonstraram que: a maioria fez adesão ao currículo de caráter tradicional e técnico, por meio de “grades”, uma parte aderiu aos currículos pragmatistas, baseados no slogan do “aprender a aprender”, uma IES filiou-se às ideias curriculares pós-modernas e pós-críticas e duas às concepções críticas/progressistas. A constatação destoa do que a literatura consagrou ser o embate teórico do momento: as

continuidades e rupturas entre as concepções críticas e pós-críticas de currículo, uma vez que os documentos revelaram um caráter mais conservador e metódico na estrutura de seus currículos.

Nenhuma instituição trouxe ao centro, os estudos, na forma de disciplinas, sobre integração curricular, interdisciplinaridade, temas transversais ou currículo integrado. Apenas ideias vagas sobre estudo de tipos curriculares ou dos temas transversais. Durante a “entrevista em profundidade”, a coordenadora de curso de uma das IES, ao ser questionada sobre a existência de momentos pedagógicos em que são abordadas as teorias e/ou concepções de currículo, informou de seu desconhecimento e pouca familiaridade com o campo, além de reafirmar a dificuldade em contratar docentes preparados para ministrar aulas de teoria curricular, situação que gera uma fragilidade teórica e metodológica nas IES em inserir os estudos curriculares na formação inicial de pedagogos. Mesmo a maioria dos PPC’S trazendo a disciplina de currículo como obrigatória.

Nessa seção houve o aparecimento de 4 (quatro) currículos que intentam promover algum aspecto da integração, da interdisciplinaridade e da formação integrada do sujeito. Cada um, a sua maneira, quebra algum aspecto do currículo disciplinar, o que faz o campo investigativo avançar. É sabido que sugestões como essas, ainda são verdadeiros “campos minados” no cotidiano educacional dos cursos de graduação. Entretanto, é louvável quando IES de natureza privadas, intentam inovar e quebrar o estigma de que não se promove avanços em suas práticas curriculares.

A tese propõe um embrião de fluxograma para o curso de licenciatura em Pedagogia que tenciona atender às orientações legais de peso nacional. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012b) assume o papel de ser a teoria que deve fortalecer essas práticas curriculares, questionando quaisquer propostas de currículo que estejam centradas no estudo superficial, trivial e desinteressado da cultura e do cotidiano do aluno. Ao contrário, a ótica aqui defendida é a de que, um currículo alinhado com a pedagogia histórico-crítica deve concentrar-se em promover o contato dos sujeitos com os conhecimentos objetivos, científicos e próprios da ciência e que foram elaborados ao longo de séculos pela humanidade. Tem-se a intenção de fugir de qualquer pretensão normatizadora e meramente prescritiva que possa reduzir o conhecimento ou apresentar sínteses enrijecidas e triviais dos conhecimentos que sustentam a Pedagogia.

“Pedagogia histórico-crítica e ensino de História” é o eixo que encerra a tese. As categorias que emergiram foram: *ensino de história prático* – acredita que desenvolver muitas atividades que envolvam metodologias e técnicas aplicadas à escola garantem por si só, o

ensino de História; *ensino de História meramente documental* – faz uso dos PCN’S, DCN’S e currículos oficiais para formulação de uma organização curricular que abarque todo o conteúdo da área, além de cobrir o ensino de História com ênfase no conhecimento dos conteúdos presentes nas propostas curriculares da educação básica e *ensino de história integrado e interdisciplinar*: toma os conceitos de História e suas categorias historiográficas centrais (tempo, sujeito, fato e fonte) como mola propulsora de estudo da história do Brasil, integrada com o domínio das metodologias e das técnicas específicas e próprias para o período de alfabetização (infantil e adulta).

Diante dessas constatações, foram elencados alguns pressupostos que podem orientar as disciplinas de fundamentos, didática e prática no ensino de História no curso de Pedagogia: desenvolver as noções de História, historiografia, fonte, sujeito, tempo e fato histórico, campo histórico, memória e patrimônio; resgatar a história da disciplina história no Brasil, com olhar direcionado para os anos iniciais do ensino fundamental; conhecer os currículos (nacionais e regionais) do ensino de História (nas várias etapas e modalidades em que atuam os pedagogos) e realizar atividades que integrem os dois níveis de ensino, como análise de livro didático, produção de planejamentos de ensino e de aula, além de unidades didáticas integradas (SANTOMÉ, 1998); fazer com que os estudantes compreendam os principais fatos da história do Brasil, relacionando-os, sempre que possível, com a história geral e local e conhecer, manusear, preparar e aplicar aulas de História voltadas para os anos iniciais que tomem inúmeros recursos como artefato essencial na produção do conhecimento para a etapa. É possível citar alguns: datas, fotografias, publicidade, desenhos, colagens, histórias em quadrinhos, linha do tempo, jogos, personagens históricos, cinema, música, museus, arquitetura, periódicos, danças etc.

Em suma: o caminho para consolidar o ensino de História como eixo estruturante dos currículos dos cursos de Pedagogia tem início com uma educação pública de qualidade – e se não for pública, se ela ocorrer no nível de graduação, na esfera privada, que sejam dadas todas as condições de pleno funcionamento, e que consiga formar profissionais capazes de abstrair sua realidade e propor mudanças para ela – amparada num currículo histórico-crítico integrado e interdisciplinar, com forte vocação para fomentar a produção de novos conhecimentos entre fronteiras que poderão alimentar a esperança de uma sociedade melhor, que cuida da formação intelectual dos sujeitos históricos e dá a eles autonomia para exercer o poder de decisão sobre sua própria vida e sobre os rumos políticos de seu país. Eis o caráter revolucionário da pedagogia histórico-crítica; baseia-se no método materialista histórico

dialético e rompe com qualquer pretensão de se alinhar com a pedagogia da essência ou com a da existência.

Se as alterações curriculares aqui propostas não ocorrerem, há um risco grande de que a disciplina História permaneça coadjuvante nas aulas dos anos iniciais, em detrimento do processo de alfabetização, desde a graduação dos profissionais que estarão implicados diretamente com a prática pedagógica nessa etapa da educação básica, nesse formato, até os estudantes são preparados com o conhecimento histórico limitado, sendo tão importante para a emancipação dos sujeitos. Por isso, esta pesquisa resiste à ventania da pós-modernidade, não a negando, mas afirmando que as contradições econômicas burguesas que hoje têm novas roupagens permanecem inalteradas e, portanto o uso de Marx é indispensável para a alteração desse quadro, ainda que o diálogo com os “pós” seja essencial.

A intenção desta tese foi ventilar o debate em torno da possibilidade de repensar a Organização do Trabalho Pedagógico no “*currículo prescrito*” (SACRISTÁN, 2000) do curso de licenciatura em Pedagogia, tendo como perspectiva a utilização do currículo integrado que traga como eixo estruturante o ensino de História na formação inicial de pedagogos.

Embora os escritos tenham gravitado em torno de um problema e objetos delimitados e situados historicamente, sabe-se que temas como: políticas de ciclo, dimensões da avaliação, papel da didática, políticas de meritocracia e responsabilização docente, Educação Integral etc. se fazem presentes em todas as formas de organização pedagógica, portanto não podem ser desconsiderados nas pesquisas deste âmbito.

Para pesquisas futuras, várias seriam as possibilidades, mudando-se ou não, a perspectiva metodológica, por exemplo: refletir sobre os processos de excesso de transposição de documentos curriculares no âmbito nacional para a formação de professores e as consequências para as políticas de formação docente; analisar em separado a organização curricular dos mesmos cursos de instituições privadas na modalidade de Educação à Distância; investigar os currículos prescritos das IES privadas que têm o menor índice (CC) no e-MEC; por meio de estudo de caso, aprofundar-se em algumas práticas consideradas peculiares e inovadoras na área do ensino de História, dessas mesmas instituições; compreender a relação entre formação de formadores (que atuam nesses cursos) com o ensino de História ou ainda pesquisar o processo de planejamento e prática curricular do estágio supervisionando, na área de ensino de História.

O debate candente do currículo – e de todos os assuntos que podem contribuir para a criação e vivência de uma proposta integrada, sabendo claramente a distinção entre eixos, a título de exemplo – é indispensável para promover uma verdadeira mudança estrutural em

qualquer sistema de ensino, seja lá qual for a ideologia por traz de tal postura, e aqui se buscou saídas para alargar brechas que rompem com a lógica de mercado que tem povoado as escolas públicas sob a couraça de uma suposta democratização do saber que tem gerado exclusão e fragmentação do conhecimento.

Assim, entende-se que, apesar dos limites de qualquer teoria, pensamento ou concepção, ainda é necessário eleger um caminho para alterar ou provocar a reflexão na consciência das pessoas para que repensem sua forma de atuação na sociedade contemporânea, com vistas a transformá-la. Sabe-se não ser da escola essa única tarefa, mas a instituição de ensino tem papel central nessa função. Reitera-se a necessidade de currículos – elemento central nessa hercúlea tarefa – que priorizem um ensino de História crítico, que contemple os múltiplos sujeitos envolvidos com a concretude das relações de trabalho.

Não se pode esquecer a crença na possibilidade de transformação individual pelo conhecimento e no papel científico da universidade em contribuir para aqueles que buscam realizar-se e transformar-se pelo acesso ao conhecimento que foi historicamente acumulado pela humanidade, e que, mesmo com os avanços políticos dos últimos 20 anos no país ainda constituem-se privilégio de poucas pessoas. E tal constatação só é possível de ser feita porque existem seres humanos, como historiadores e professores, dotados de um talento que pode ser perfeitamente adquirido: o de registrar a memória de seu tempo, resgatar e refletir sobre os dilemas e ensinamentos do passado e sintetizar, resolvendo, ou apontando caminhos, para as futuras gerações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### DOCUMENTOS ANALISADOS – PPC’S

CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BRASÍLIA (ESTÁCIO BRASÍLIA). **Relatório – Projeto Pedagógico – Matriz**. Brasília, DF, 2015.

CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO (FAPRO). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Taguatinga, DF, 2014.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO CECAP (ISCECAP). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2008.

FACULDADE ANHANGUERA DE BRASÍLIA. **Acultura da Anhanguera Educacional: as crenças, valores, o bom professor, a pesquisa e a avaliação institucional como instrumento de melhoria da qualidade**. Contém o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. NETTO, Antonio Carbonari; CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; DEMO, Pedro. Valinhos, SP: Anhanguera Publicações, 2009.

FACULDADE APOGEU (APOGEU). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Gama, DF, 2013.

FACULDADE EVANGÉLICA (FE). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Taguatinga, DF, 2012.

FACULDADES INTEGRADAS PROMOVE DE BRASÍLIA E FACULDADE ICESP (ICESP). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Guará, DF, 2013.

FACULDADE JK - GUARÁ (ESAMC BRASÍLIA). **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Pedagogia**. Brasília, DF, 2010.

FACULDADE MICHELANGELO (MICHELANGELO) I E FACULDADE MICHELANGELO (MICHELANGELO) II. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2015.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FRANCISCANO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA (FÁTIMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2008.

### DEMAIS REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido**. Dissertação (mestrado), Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação – Uberlândia, 2006.

ÁGUIDA, Maria Igoete de. **A língua inglesa no currículo integrado: novas abordagens, novas competências**. Orientador: Profº Drº Sérgio Schimitz. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina /UDESC, Centro de Ciência da Educação – Joinville, SC, 2003.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALMEIDA, Marlene Medaglia. **Introdução ao estudo da historiografia sul-rio-grandense: inovações e recorrências do discurso oficial (1920-1935)**. 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1983.

ALVES, Elaine. **O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Maria Amélia de Campos Oliveira. Tese (doutorado em enfermagem) – Universidade de São Paulo /USP, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Programa Interunidades de doutoramento em enfermagem – São Paulo, SP 2013.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **O impacto do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selva Guimarães Fonseca. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação – Uberlândia, MG, 2008.

ALVES, Raquel Elane dos Reis; FONSECA, Selva Guimarães. Aprender e Ensinar História: o curso de formação superior de professores “projeto veredas” MG – Brasil. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

AMADEO, Javier. Mapeando o marxismo. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

ANDERSON, Perry. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. **Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ**. Tese (Doutorado) em Educação. UNICAMP. Orientadora: profa. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato. Campinas, São Paulo, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANFOPE. **Documentos Finais dos VI, VII, VIII e IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 1992, 1994, 1996 e 1998 e 2000.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

\_\_\_\_\_. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANHA, M.<sup>a</sup> Lúcia Rocha. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. **Avaliação do currículo integrado no PROEJA do IFCE: concepção e prática na percepção do docente**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Helena Carvalho Holanda. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará/UFC - CE, Programa de Pós-Graduação em Educação – Fortaleza, CE, 2010.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de Histedbr**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais, Pedagogia de Projetos e as Mudanças na Educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível na íntegra no portal da ANPED, 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: O Uso de Fontes**. Dissertação (Mestrado) em História Social. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Orientador: Prof. Dr. Cristiano Biazzo Simon. Londrina, Paraná, 2009.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

\_\_\_\_\_. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madri: Akal, 1977.

\_\_\_\_\_. **La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control (Volumen IV)**. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

\_\_\_\_\_. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de Pesquisa, n. 120, setembro - novembro/ 2003. Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique, publicada por Taylor & Francis, Londres, em 1996.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. **Processo Interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador- autor e ator- de seu fazer cotidiano escolar**. Orientadora: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Cláudio Del Pino. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Química – Porto Alegre, RS, 2011.

BOLÍVAR, Antonio. Prefácio. In: YUS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOMFIM, Manoel. **América Latina: Males de Origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Coletânea de trabalhos apresentados no 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Brasília: Líber Livro; Editora ANPED, 2008.

\_\_\_\_\_. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. Desescolarização nos Currículos da Pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional. In: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar; Fabiany de Cássia Tavares Silva. (Org.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste**: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. 1ª ed. Campo Grande - MS: Editora UFMS, 2012, v. , p. 123-141.

\_\_\_\_\_; DIAS, A. M. I. . Políticas de Currículo Nacional na Educação Superior: sinal vermelho para a diversidade. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Ângela Cristina Alves Albino; Veridiana Xavier Dantas. (Org.). **Políticas de currículo e formação**: desafios contemporâneos. 1ed. João Pessoa: UFPB, 2015a, v. 1, p. 119-133.

\_\_\_\_\_. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). **Didática e Prática de Ensino**: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 1ed. Fortaleza-CE: UECE, 2015b, v. 4, p. 01181-01199.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; MOREIRA, E. M. F. **Os Espaços Curriculares Não-Disciplinares no Curso de Pedagogia**: uma visão docente. In: 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, 2008, Taguatinga – DF.. Educação: tendências e desafios de um campo em movimento, 2008.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista On-line Unileste – MG, Minas Gerais, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004

BORON, Atilio A. Aula Inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394/1996. Diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134 nº 1.248, p. 27.883-27.841, dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília**, 09 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. “Parecer CNE/CP n.º 05/2005”, de 13/12/2006. **Diário Oficial da União**. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)).

\_\_\_\_\_. “Parecer CNE/CP n.º 03/2006”, de 21/02/2006. **Diário Oficial da União**. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)).

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a Base**. (3ª versão – final). Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, CFE. Parecer n. 251/62. **Documenta**, n. 11, p. 59-65, jan-fev, 1962.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 292/69. **Documenta**, n. 100, p. 101-117, abr, 1969.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 867/72. **Documenta**, n. 141, p. 339-341, ago, 1972.

BRZEZINSKI Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: o lugar das efemeridades**. Texto publicado no XXVII Simpósio Nacional de História. “Conhecimento histórico e diálogo social”. Natal – RN – 22 a 26 de julho 2013.

CABRINI, Conceição. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAINELLI, Marlene; SANCHES, Tiago Costa. **Saber histórico de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula**. Revista História e Ensino, Londrina, v. 14, p. 145-156, ago. 2008.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANTANHÊDE, Rosa Maria Pimentel. **Currículo integrado do projoovem urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do programa**. Orientador: Profª Drª Maria Alice Melo. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão /UFMA, Programa de Pós-Graduação em Educação – São Luís, MA, 2011.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do Currículo Integrado no curso técnico de eletrotécnica no CEFET – PA/UNED – Tucuruí**. Dissertação (Mestrado). PPGE. Universidade de Brasília. Orientadora: profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges. Brasília, 2009.

CARVALHO, J. M. Unificação da elite: uma ilha de letrados. In: \_\_\_\_\_. **A construção da ordem**. Brasília: UnB, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick & Dominique MAINGUENEAU (Orgs.). **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A História no pensamento de Marx. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Formação com Pedagogos Primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Recife, 2012. 278f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Marcus V. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro**: a centralidade da noção de movimento. Revista Brasileira de Educação n. 17. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!**: a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo. 2008.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: polêmicas de nosso tempo, Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ELIAS, Marisa del Cioppo; FELDMANN, Marina Graziela. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, Ivani (Coordenadora). **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real**. Orientadora: Profª Drª Miriam Pires Corrêa de Lacerda. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul/PUC - RS, Programa de Pós-Graduação em Educação – Porto Alegre, RS, 2014.

ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

EVANGELISTA, Olinda. **Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor**. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. Editora UFPR, 2012.

FARIAS, Sheila Esteves. **Organização e gestão do curso de Enfermagem de uma Universidade Pública**: mediações do gestor em um currículo integrado. Orientadora: Profª Draª Maria Helena Dantas De Menezes Guariente. Dissertação (mestrado em enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina /UEL. Programa de Pós-Graduação em enfermagem – Londrina, PR, 2013.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

\_\_\_\_\_. (Coordenadora). **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 257-272.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, dos Adriane Santarosa. **Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FILHO, Eduardo Sucupira. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **O Ensino de História e Geografia Nas Series Iniciais: A Temática Regional**. Ensino em Revista, Uberlândia-MG, v. 1, n.1, p. 43-48, 1992.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **É Possível Alfabetizar sem “História”? Ou... Como Ensinar História Alfabetizando?** In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensino fundamental: conteúdo, metodologia e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. In: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte MG. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-13.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAG, Barbara; PINHEIRO, Maria Francisco (Orgs.). **Marx morreu: Viva Marx!**. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes De. **A (Nova) Política De Formação De Professores: A Prioridade Postergada**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2010.

FREITAS, L. C. de. **Interações Possíveis entre a Área de Currículo e a Didática: o Caso da Avaliação**. Revista Pro-Posições - Vol.9 nº 3 (27). Novembro de 1998.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas**. Eccos Revista Científica, v. 4, n. 1, p. 79-93, 2002.

\_\_\_\_\_. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo**. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, v. 28, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. JANTSCH, Ari Paulo. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.

\_\_\_\_\_. Tecnologia, relações sociais e educação. **Tempo Brasileiro**, n. 105, p. 131-148.1991b.

\_\_\_\_\_. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Campus: Foz do Iguaçu. V. 10 - nº 1 - p. 41.62, 1º sem. 2008.

\_\_\_\_\_. A educação como campo social de disputa hegemônica. IN: FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. **“Escola sem partido”**: imposição da mordaca aos educadores.2016. Disponível em: <http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: 11/07/2016.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Interdisciplinaridade: uma Epistemologia de fronteiras. In: BERKENBROCK-ROSITO, May; HAAS, Celia Maria (Orgs.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GANEN, Angela. **Karl Popper versus Theodor Adorno: lições de um confronto histórico**. Revista de Economia Política, vol32, nº 1 (126), p87-108, janeiro-março/2012.

GARANHANI, Mara Lúcia. **Habitando o Mundo da Educação em um Currículo Integrado de Enfermagem: Um olhar à luz de Heidegger**. Orientadora: Profª Drª Elizabeth Martins do Valle. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo/USP - SP, Escola de Enfermagem – São Paulo, SP, 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GEA – GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. **Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios**. Cadernos do GEA, n. 1, jan.-jun. 2012.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 6a. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A.; McLAREN. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina**. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, Set./Dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 47, maio-ago. 2011.



GOMES, Nilma Lino e MARTINS, Araci Alves. História da África e das Culturas Afro-Brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação Continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONZÁLEZ, Sabrina. Crônicas marxianas de uma morte anunciada. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Scholl subject and the curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Civilização Brasileira S.A. RJ. 1982.

GROPPO, Luís Antonio e MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Piracicaba, SP: Biscalchin, 2009.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva ; SILVA, Marcos Antonio da . **Enseñar Historia en Brasil: indagaciones sobre los curriculos prescritos**. Enseñanza de las Ciencias Sociales , v. 9, p. 41-50, 2010.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público**. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2017.

HOBBSAWM, Eric. **Marxismo e Historia Social**. Puebla: Universidad autónoma de Puebla, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Era das Revoluções – 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. **O Jovem e o ensino de História: a construção da concepção de história por alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora Lana Mara de Castro Siman. Co-orientadora Claudia Sapag Ricci. 2007.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. (Orgs.). **O método**

**dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados/Brasília. DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

Inep – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 09/10/2016.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.

JANTSCH, Erich. (1979). **Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación.** Seminario de la OCDE.1979.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Rio de Janeiro. Francisco Alves 1978.

JOÃO, David de Souza. **Dois professoras e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental em Laguna / SC.** Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristiane Bereta da Silva. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC, Programa de Pós-Graduação em Educação – Florianópolis, SC, 2014.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JORDANE, Alex. **Constituição de comunidades locais de prática profissional:** contribuições para a construção de um currículo integrado no curso técnico na modalidade de EJA. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lígia Arantes Sad. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo/UFES - ES, Programa de Pós-Graduação em Educação – Vitória, ES, 2013.

JUNIOR, Arnaldo Cunha de Aguiar. **A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA:** avaliação, percepções desafios. Orientador: Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> José Fernando Manzke. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão /UFMA, Programa de Pós-Graduação em Educação – São Luís, MA, 2012.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

KEMMIS, Stephen. **El curriculum:** más allá de la teoría de la reproducción. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

KIKUCHI, Edite Mitie. **Vivenciando o mundo da avaliação em um Currículo Integrado de Enfermagem:** uma abordagem à luz de Heidegger. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra<sup>ª</sup> Maria Manoela Rino Mendes. Tese (doutorado em enfermagem) – Universidade de São Paulo /USP, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Programa Interunidades de doutoramento em enfermagem – São Paulo, SP, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: BRASIL. **Politécnia no ensino médio**. São Paulo-Brasília: Cortez/Ministério da Educação, 1991.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. **O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de pedagogia**. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais, 2013.

LEITE, Yoshie Ussami Ferreira; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. Dossiê formação de professores, 2010.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da Didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Produção de Saberes na escola: Suspeitas e apostas. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, nº. 229, p. 562-583, set./dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Que destino os educadores darão à Pedagogia? PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia: Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. Didática e epistemologia: para além do embate entre didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILLA, Cristina Maria

(Orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMBARDI, J. C. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da história. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa em Educação**. História Filosofia e Temas Transversais. Campinas – SP: Autores Associados. Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LÓPEZ, Bernardo Gargallo. **La Teoría de la Educación: Objeto, Enfoques y Contenidos**. Revista Teoría Educacional. Ediciones Universidad de Salamanca. N. 14, 2002.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. São Paulo: Loyola, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

LUKÁCS, Geörg. Ontologia do ser social. In: \_\_\_\_\_. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-15, 2003.

MACHADO, Liliane Campos. **Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia**. Tese (Doutorado) em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Selva G. Fonseca. Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

MACHADO, Liliane Campos; CORREA, Silvina Fonseca. Ensinar a Ensinar História: quem são os formadores de professores de história? In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MACHADO, M. Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Coleção Educadores MEC-Unesco-Fundaj. Brasília, 2010.

MAGALHÃES, Juliane Nacari. **Currículo Integrado, mapas conceituais e aprendizagem: um estudo junto ao curso de licenciatura em Ciências da Natureza – IF/SC**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Maria Quarteiro. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina /UDESC, Centro de Ciência da Educação – Florianópolis, SC, 2011.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e Reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. **Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual**. Revista Germinal: Marxismo em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de Histedbr**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

MARIA, Noemi Antonio. **O Currículo e o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Sousa Fonseca. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação – Porto Alegre, RS, 2013.

MARTÍNEZ, Antonio Rodríguez. **Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina**. Revista Tendencias Pedagógicas II, 2006.

MARTINS, Ariani Terezinha Mendes, VALENTE, Silza Maria. Temas Transversais: breve contextualização. In: MARCONDES, Martha Aparecida Santana (organizadora); Adreana Dulcina Platt... [ et AL. ] **Temas Transversais e Currículo**. – Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Trabalho apresentado na 29<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ernesta Zamboni. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2000.

MARTINS, Onilza Borges. **Os caminhos da EAD no Brasil**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008.

MARX, Karl. **Prefácio do Capital**. [1867]. Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974.

\_\_\_\_\_. Prefácio da crítica da economia política. In: **Manuscritos econômico-filosóficos**. [1859] Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni. (Manuscritos econômico-filosóficos. Edgar Malagodi. (Para a Crítica da Economia Política). José Arthur Giannotti e Walter Rehfed. O Rendimento e suas Fontes e Leandro Konder (Salário, Preço, e Lucro). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Lisboa: Edições Progresso; Moscovo, 1982 [1859].

\_\_\_\_\_.; ENGELS Friedrich. **Obras Escolhidas (em Três Tomos)**. Feuerbach. Oposição das Concepções Materialista e Idealista (Capítulo Primeiro de A Ideologia Alemã). Editorial "Avante!" - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982.

\_\_\_\_\_. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. (Trad. Maria Helena Barreiro Alves). São Paulo: Mandacaru, 1989.

\_\_\_\_\_. & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_.; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular [1848], 2008.

MAZZOTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia: Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M: (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. CUNHA, Célio da; Sousa, José vieira de; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. **Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária**: os caminhos do ensino de História. Profª Drª Maria Antonieta de Campos Tourinho. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia /UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação – Salvador, BA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **O Campo do Currículo no Brasil**: os anos noventa. Revista Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 2012b.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors (et. al.). **Temas Transversais em Educação**: Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.

MOURA, Michele Cristina. **Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientadora: Profª. Dra. Selva Guimarães Fonseca. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação – Uberlândia, 2005.

NADAI, Elza. O ENISNO DE História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (autor e organizador). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NAPOLITANO, Marcos. História Contemporânea: pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

NELLI, Eunice Maria Zangari. **O Currículo Integrado na formação crítica do enfermeiro e seu impacto na atuação profissional**. Orientadora: Profª Drª Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa . Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente /UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente, SP, 2009.

NETO, José Alves de Freitas. A Transversalidade e a Renovação no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor**. NÓVOA, António (Org.). 2 ed., Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Silma do Carmo. **O pensando e o vivido no ensino de História**. Orientadora: Profª Drª Ernesta Zamboni. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2001.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de. **Formação Continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica**. Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Guedes-Pinto. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2011.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. **O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Orientadora: Profª Drª Ernesta Zamboni. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos**. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.

PACKER, Abel L.; COP, Nicholas e SANTOS, Solange M. A Rede SciELO em Perspectiva. In: PACKER, Abel L. (Org.) **SciELO - 15 Anos de Acesso Aberto** [livro eletrônico]: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica. / Organizado por Abel L. Packer, Nicholas Cop, Adriana Luccisano, Amanda Ramalho e Ernesto Spinak. – Paris: UNESCO, 2014.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA E. W; MORAES, R. A. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil**. Ed. da UnB, Brasília, 2009.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011a.



\_\_\_\_\_. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia: Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011b.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade Pinto. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar., 2017.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

PINTO, Umberto de Andrade. O Pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

QUINTINO, Tânia Cristina de Assis. **Alice no País das Maravilhas: Interdisciplinaridade, Currículo Integrado e um Grupo de professores que mergulhou na toca do coelho.** Dissertação (Mestrado) em Educação. UNICAMP. Orientadora: profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa. Campinas, São Paulo, 2005.

RAMOS, André R. F. **Ação Educativa. Fórum de atualização sobre culturas indígenas. II Módulo.** Brasília, 2010.

REIS, Iete Rodrigues; PEREIRA, Marli Amélia. **O currículo e sua relação com o ensino de História: uma articulação necessária.** Cadernos Cenpec. São Paulo v. 3, n. 2, p.57-12, jun. 2013.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx.** Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIBEIRO, Márcen de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Fim da Teoria Crítica?** Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.** Revista Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014.

ROCHA, Camila. Boaventura.; Guimarães, Selva. **O ensino de História nos anos iniciais no ensino fundamental: dos PCNs a BNCC.** In: XIII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, 2016, Uberlândia. XIII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar. Uberlândia MG: Edufu, 2016. v. 1. p. 2425-2440.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O PROEJA no CEFET-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração.** Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Livia Freitas Fonseca Borges. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília /UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação – Brasília, DF, 2009.

SACRISTÁN, Jose. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, R. dos. **Transdisciplinaridade.** Cadernos de Educação, Lisboa: Instituto Piaget, n. 8, pp. 7-9, 23 nov. 1995.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: MANACORDA, Mario Aligheiro. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2010.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Pedagogia.** *Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.*

\_\_\_\_\_. **Educação e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Campinas: Autores Associados, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Vicissitudes e perspectivas do direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** *Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013b.*

\_\_\_\_\_. **O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural.** Revista Germinal: Marxismo em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.** Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015b.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor.** Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão.** Revista Educação & Sociedade, não XX, nº 68, Dezembro/1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo, Contexto, 2013.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. **O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade.** Revista Teias, v. 17, n. 47 (Out.- Dez., 21016).

SGUISSARD, Valdemar. **Educação Superior no Brasil: Democratização ou Massificação Mercantil?** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.- dez., 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Daniel Pinha. **Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, Ensino de História e o Projeto “Escola Sem Partido”.** Revista Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07. set. 2016.

SILVA, Elizabete Vieira Matheus da. **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Um Estudo Exploratório de Três Cursos de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.** Dissertação (Mestrado) em Educação e Cultura. Centro de Ciências da Educação - CCE/FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina. Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria Martins de Melo. Florianópolis, Santa Catarina, 2004.

SILVA, Estácio Moreira da. **A Implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanabi.** Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Livia Freitas Fonseca Borges. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília /UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação – Brasília, DF, 2009.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares.** 2013c. 142f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. Rio Grande, Pluscom Editora, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Currículo Integrado, Eixo Estruturante e Unidades Didáticas Integradas no cotidiano escolar**. Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Universidade Federal da Paraíba, Brasil, João Pessoa, Paraíba, 2015b.

SILVA, Francisco Thiago; CASAGRANDE, Robson Carlos. ; VASCONCELOS, Laryssa. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história: reflexões docentes**. Revista *Projeção e Docência*, v. 7, p. 01-14, 2016.

SILVA, João Eudes Moreira da. **Estudo de caso avaliativo do currículo integrado do curso de refrigeração e climatização do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Meirecele Caliope Leitinho. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará/UFC - CE, Programa de Pós-Graduação em Educação – Fortaleza, CE, 2013a.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. (Orgs.). **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Marcos (Org.). **História: Que ensino é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 2013b.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: m busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Pensamento pedagógico na formação do pesquisador em educação**. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Org.). **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015c.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Apresentação**. In: PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**. In: PUCCI (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo e identidade social: Territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas da Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SIMONINI, Gizelda Costa da Silva; NUNES, Silma do Carmo. **A formação de futuros docentes para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de**

licenciatura em Pedagogia e Normal Superior. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr, nº 25, 2004.

SOARES, Olavo Pereira. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Formação dos Professores. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.

\_\_\_\_\_. Método Materialista Histórico-Dialético e Pesquisa em Políticas Educacionais: uma relação em permanente construção (Apresentação). In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília. DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. **Análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, 2010.

SYDOW, Bernhard. **Currículo integrado para o PROEJA**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Valdete dos Santos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação – Porto Alegre, RS, 2012.

SZTUTMAN, Tania. **Ensino de História no Primário**: Depoimento de ex-alunos do período de 1930 a 1960. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonia Terra de Calazans Fernandes. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo/USP, Programa de Pós-Graduação no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – São Paulo, SP, 2014.

TALAMINI, Jaqueline Lesiniovski. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental** : a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Maria Figueiredo Braga Garcia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Curitiba, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia: espaço de reconversão do professor em superprofessor**. Trabalho apresentado na IX Anped Sul: 29 de julho a 1º de agosto, Caxias do Sul, RS 2012.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Olinda Evangelista. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016.

TRINDADE, Héglio. A república positivista. In: TRINDADE, H. (Org.). **O positivismo: teoria e prática**. Brasília: Unesco; Porto Alegre, UFRS, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

TYLER, Ralp W. **Princípios básicos del currículo**. Traducido por Enrique Molina de Vedia. Buenos Aires: Editorial Troquel S. S., 1973.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) et. al.: SOUSA, José Vieira de; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; DAMIS, Olga Teixeira. **Licenciatura em Pedagogia: Realidades, incertezas, utopias**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo Integrado e Interdisciplinar: um processo inovador e colaborativo. In: **Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Série. Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar, Edilene Rocha Guimarães e Carlos José Morgado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016b.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 1993.

WOOD, Ellen Meiksins. “O que é a agenda “pós-moderna”?”. In: WOOD, Ellen Meiksins & FOSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Trad.: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. Estado, Democracia e Globalização. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

\_\_\_\_\_. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e Currículo:** Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **The curriculum and the entitlement to knowledge** (This is a slightly edited text of a talk given at a seminar organised by Cambridge Assessment Network on Tuesday 25 March 2014, Magdalene College, Cambridge.) 2014a.

\_\_\_\_\_. **Teoria do currículo:** o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, março. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Michael Young e o campo do currículo:** da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. (Entrevista). GALLAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014c.

YUS, Rafael. **Temas Transversais:** em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZARBATO, Jaqueline Ap. M. **Ensino de História e Currículo nos Anos Iniciais:** reflexões sobre as concepções do ensino de História no curso de Pedagogia. Revista História e Diversidade. Vol. 4, nº. 1. 2014.

## APÊNDICE A – Roteiro para Análise Documental

### Objetivos:

- Examinar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de instituições privadas no Distrito Federal, sobretudo nos aspectos que envolvem ou não metodologia/didática/fundamentos para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

- Identificar possíveis atividades curriculares ou não, voltadas para a integração de áreas e/ou componentes curriculares nos cursos de Pedagogia de instituições privadas do Distrito Federal.

- Compreender a relação entre epistemologia/teoria curricular com a formação e atuação propostas para os futuros docentes nos anos iniciais a partir dos documentos curriculares oficiais (DCN'S, PCN, PPC e as ementas das disciplinas que tratam do ensino de História) no âmbito das instituições a serem pesquisadas.

### Documentos:

- Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura pela Resolução CNE/CP 1/2006.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, Resolução CNE/CP n. 02/2015.

- Projetos Pedagógicos Curriculares – PPC dos cursos pesquisados.

- Planos de ensino das disciplinas: Currículo ou Teoria e Prática Curricular e Fundamentos, Didática ou Metodologia do Ensino de História.

### Eixos de análise

- Diretrizes Curriculares Nacionais

- Concepção de Educação, Pedagogia e perfil de saída do curso.
- Organização curricular.

- PPP'Cs e Planos de Ensino

- Concepção de Educação, Pedagogia e perfil de saída do curso.
- Fluxograma do curso.
- Concepções teóricas e organização das disciplinas de currículo e que envolvem o ensino de história: objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e referencial teórico.



**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****Universidade de Brasília - UnB****Faculdade de Educação - FE****Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE****Grupo de Pesquisa: Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas****Orientadora: Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges**

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “O Ensino De História Nos Cursos De Pedagogia Privados: Caminhos Da Integração Curricular”.

A tese será defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA e Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação.

A pesquisa tem por objetivo identificar de que maneira os currículos dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia presenciais de 12 instituições de Ensino Superior, com notas 5 e 4 no sistema e-MEC, das instituições privadas do Distrito Federal, contemplam o ensino de história.

Conhecendo o objeto da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado, caso deseje, sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele minha identidade seja divulgado, sem minha autorização.

O pesquisador responsável estará disposto a qualquer esclarecimento antes, durante e depois da entrevista.

Dados do (a) Participante

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

Pesquisador responsável: Francisco Thiago Silva

Instituição procedente da pesquisadora: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília.

Telefone: (61) 33072123

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista em profundidade - Para a Coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia**

- **Data e local da entrevista:**

**Objetivos**

Identificar a/s concepção/ões de currículo desenvolvidas no curso de licenciatura em Pedagogia da IES e as ligações com o ensino de História sob a perspectiva da gestão.

**Questões**

**- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.**

1. Quais as concepções teóricas de Educação e Pedagogia que sustentam o curso?
2. Existem atividades de caráter multi, pluri ou interdisciplinar no curso? De que forma elas ocorrem?
3. Há disciplinas ou momentos pedagógicos onde se abordem as teorias e/ou concepções de currículo? Se sim, como ocorrem?
4. Como ocorrem as atividades curriculares referentes à temática que trata de metodologia/didática e/ou prática de ensino de História?

**- Agradecimento pela valiosa colaboração.**

**Dados de Identificação**

Nome:

Idade:

Cor:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

## ANEXO A– Fluxograma Curricular das IES pesquisadas

## ESTÁCIO

## MATRIZ CURRICULAR DE PEDAGOGIA

TEMPO DE DURAÇÃO: 08 PERÍODOS

## ESTRUTURA CURRICULAR

## PEDAGOGIA - GRADUAÇÃO - 213

1º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
ANÁLISE TEXTUAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PLANEJAMENTO DE CARREIRA E SUCESSO PROFISSIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	44
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	44
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO I	OBRIGATÓRIA	36	0	0
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
<b>TOTAL: 07 Disciplinas</b>				
2º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	OBRIGATÓRIA	36	0	44
RACIOCÍNIO LÓGICO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO II	OBRIGATÓRIA	36	0	0
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
DIDÁTICA	OBRIGATÓRIA	72	0	44
<b>TOTAL: 06 Disciplinas</b>				
3º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DA ARTE	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CON. METOD. E PRÁT. DO ENS. NAS CREC. E EDU. INF.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO III	OBRIGATÓRIA	36	0	0
MET. PRAT. DE ALFABETIZAÇÃO E	OBRIGATÓRIA	36	36	0

LETRAMENTO

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

OBRIGATÓRIA

36

0

0

**TOTAL: 06 Disciplinas**

	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PRÁT.DE ENS. E ESTÁG. SUP. EM DOCÊN.EDU. INFANTIL	OBRIGATÓRIA	36	0	66
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO IV	OBRIGATÓRIA	36	0	22
EDUCAÇÃO SEXUALIDADE E GÊNERO	ELETIVA REG	36	0	0
HISTÓRIA DA ARTE REGIONAL	ELETIVA REG	36	0	0
CONT. MET. E PRAT. DE ENSINO DE EDUC. FÍSICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONT. MET. E PRAT. DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONTÉÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MATEM	OBRIGATÓRIA	36	36	0
EDUCAÇÃO E SAÚDE EM CONTEXTO HOSPITALAR	ELETIVA REG	36	0	0
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	ELETIVA REG	36	0	0

**TOTAL: 09 Disciplinas**

	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
CONTÉÚDO, MET. E PRÁT. DE ENS. DE HIST. E GEOG.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
EDUCAÇÃO E ECONOMIA POLÍTICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
FUND. DA EDUC. DE JOVENS E ADULTOS E EDUC. POPULAR	OBRIGATÓRIA	36	0	0
CONT. MET. E PRAT. ENS. DE CIÊNCIAS E EDUC. AMBIENT.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO V	OBRIGATÓRIA	36	0	22
PRÁT.DE ENS.E ESTÁG.SUP. EM DOC.DO ENS.FUNDAMENTAL	OBRIGATÓRIA	36	0	66
PLANEJAMENTO ESCOLAR	OBRIGATÓRIA	36	0	0

**TOTAL: 07 Disciplinas**

	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PRÁ.DE ENS. E EST. SUP.EM DOC.DIS.PED.EDU.PROF.	OBRIGATÓRIA	36	0	66
INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	36	0

PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VI	OBRIGATÓRIA	36	0	66
SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OBRIGATÓRIA	36	0	0
POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDU. BÁSICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0

**TOTAL: 07 Disciplinas**

7º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
CURRÍCULO: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
TÓPICOS EM LIBRAS: SURDEZ E INCLUSÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
SEMINÁRIOS INTEGRADOS EM PEDAGOGIA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VII	OBRIGATÓRIA	36	0	66
GESTÃO ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
PRÁTICA E ESTÁGIO SUPER. EM GEST. DAS ORG. ESCOL.	OBRIGATÓRIA	36	0	66

**TOTAL: 07 Disciplinas**

8º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PRÁTICA E EST. SUPER. EM GEST. DAS ORG. NÃO ESCOL.	OBRIGATÓRIA	36	0	66
TCC EM PEDAGOGIA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES	OBRIGATÓRIA	72	0	0
POLÍTICA AMBIENTAL GLOBAL	ELETIVA G1	36	0	0
ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA	ELETIVA G1	36	0	0
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	ELETIVA G1	36	0	0
PSICOLOGIA INSTITUCIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
SUSTENTABILIDADE	OBRIGATÓRIA	36	0	0
COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	ELETIVA G1	36	0	0
DIREITO AMBIENTAL	ELETIVA G1	36	0	0
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ELETIVA G1	36	0	0
GESTÃO DA QUALIDADE	ELETIVA G1	36	0	0
HISTÓRIA DA CULTURA E DA SOC. NO MUNDO CONTEMP.	ELETIVA G1	36	0	0
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E AFRO-DESCENDENTES	OBRIGATÓRIA	36	0	0

GESTÃO DE DESEMPENHO	ELETIVA G1	36	0	0
CONSULTORIA INTERNA DE RH	ELETIVA G1	36	0	0
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
<b>TOTAL: 17 Disciplinas</b>				

<b>TOTAL DE HORAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>3.154</b>	<b>T</b>	<b>P</b>	<b>AE</b>
		<b>1.944</b>	<b>396</b>	<b>814</b>
<b>OPTATIVAS</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>ELETIVAS</b>	<b>72</b>			
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>	<b>110</b>			
<b>ESTÁGIO FORA DA MATRIZ</b>	<b>0</b>			
<b>TOTAL DE HORAS MÍNIMAS + ELETIVAS + ATIVIDADES COMPLEMENTARES + ESTÁGIO FORA DA MATRIZ</b>	<b>3.336</b>			

UDF<sup>53</sup>**MATRIZ CURRICULAR**

LÍNGUA PORTUGUESA (EAD)  
 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO  
 PENSAMENTO  
 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO  
 CORPO  
 MOVIMENTO E PSICOMOTRICIDADE  
 EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO  
 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS I  
 METODOLOGIA DE PESQUISA (EAD)  
 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO  
 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (EAD)  
 OPTATIVA  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ARTE E DE MÚSICA I  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS I  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA I  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA I  
 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE  
 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS II  
 SOCIOLOGIA (EAD)  
 OPTATIVA  
 EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ARTE E DE MÚSICA II  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS II  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA  
 II  
 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA II  
 GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL  
 PRÁTICA DE ENS. E ORIENTAÇÃO DE EST. CURRICULAR SUPERV. EM  
 EDUCAÇÃO INFANTIL  
 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL  
 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS III  
 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS  
 GESTÃO AMBIENTAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL (EAD)  
 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS  
 ESCOLA  
 CURRÍCULO E SOCIEDADE  
 GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO  
 EDUCAÇÃO E SAÚDE  
 PRÁTICA DE ENS E ORIENT DE EST CURRIC SUPERV NOS ANOS INIC DO ENS  
 FUNDAMENTAL

<sup>53</sup> Instituição não disponibilizou o PPC. A matriz está desta forma, disponível em: <http://www.udf.edu.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura>. Acesso: 14/02017.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IV  
DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL (EAD)  
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL  
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO  
LITERATURA INFANTO-JUVENIL  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM  
ESCOLA  
FAMÍLIA E COMUNIDADE  
MULTILINGUAGENS NA PRÁTICA DOCENTE  
PRÁTICA DE ENS E ORIENT DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERV NA GESTÃO  
EDUCACIONAL  
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA GESTÃO EDUCACIONAL  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS V  
LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS (EAD)  
OPTATIVA  
CULTURA BRASILEIRA (EAD)  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO: JOGOS E BRINCADEIRAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



## FAB

## PEDAGOGIA - LICENCIATURA - 7 SEMESTRES

Disciplina	CH TOTAL
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	80
APRENDIZAGEM MOTORA E PSICOMOTRICIDADE	80
ARTE, EDUCAÇÃO E MÚSICA	80
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	65
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	80
DIDÁTICA	80
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	60
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
ENSINO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
ENSINO DA NATUREZA E DA SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA I	100
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA II	100
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA III	100
ESTUDO DIRIGIDO -COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA	5
ESTUDO DIRIGIDO -EDUCAÇÃO AMBIENTAL	5
ESTUDO DIRIGIDO -FORMAÇÃO DE PROFESSORES	5
ESTUDO DIRIGIDO -GRAMÁTICA	5
ESTUDO DIRIGIDO -INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	5
ESTUDO DIRIGIDO -LÓGICA MATEMÁTICA	5
ESTUDO DIRIGIDO -POLÍTICAS PÚBLICAS	5
ÉTICA, POLÍTICA E SOCIEDADE	60
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60
FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	80
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60
HOMEM, CULTURA E SOCIEDADE	60
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	60
LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60
LITERATURA INFANTO JUVENIL	60
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	80
METODOLOGIA CIENTÍFICA	60
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	80
PEDAGOGIA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	60
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	80
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENSINAR E APRENDER	80
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESCOLA E SOCIEDADE	80
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INFÂNCIA E LINGUAGENS	80
PRINCÍPIOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	100
PRINCÍPIOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	100
PRINCÍPIOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	100
PRINCÍPIOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	100
PRINCÍPIOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA	100
PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	80
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM	60
TEORIAS E PRÁTICAS DO CURRÍCULO	60
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	80
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	80

## MICHELANGELO

## REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE FORMAÇÃO

Integralização: Mínima 8 semestres e máxima em 12 semestres

## PEDAGOGIA

PERÍODO	Disciplina	Aulas	CH/Prát.	CH/Teó	CH/Total
I	Língua Portuguesa (Gramática básica e Interpretação de Textos)	3	12	60	72
	Metodologia Científica	3	12	60	72
	Desenvolvimento Pessoal e Profissional	3	12	60	72
	Sociedade, Ética, Cidadania e Direitos Humanos	3	12	60	72
	Psicologia Geral	3	12	60	72
	Atividades Complementares I	1		20	20
	<b>Soma Semestral</b>	<b>16</b>	<b>60</b>	<b>320</b>	<b>380</b>
II	Leitura e Produção de Textos: Gêneros Textuais	3	12	60	72
	Conhecimento Pedagógico e Docência	3	12	60	72
	Educação Brasileira, Bases Históricas, Estruturais e Legais	3	12	60	72
	Didática Geral	3	12	60	72
	<b>Tecnologias e Multimeios na Educação (EAD)</b>	<b>1</b>		<b>80</b>	<b>80</b>
	Língua Brasileira de Sinais – Libras	3	36	60	96
	Atividades Complementares II	1		20	20
<b>Soma Semestral</b>	<b>4</b>	<b>84</b>	<b>400</b>	<b>484</b>	
III	Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem	3	12	60	72
	<b>Criatividade e Inovação em Educação (EAD)</b>	<b>1</b>		<b>80</b>	<b>80</b>
	Pedagogia da Educação Infantil	3	12	60	72
	Organização da Educação Brasileira e Políticas de Inclusão	3	16	80	96
	Psicomotricidade	3	16	80	96
	Atividades Complementares II	1		20	20
<b>Soma Semestral</b>	<b>4</b>	<b>56</b>	<b>380</b>	<b>436</b>	
IV	Práticas de Ensino na Educação Infantil	3	16	80	96
	<b>Gestão Ambiental e Responsabilidade Social (EAD)</b>	<b>1</b>		<b>80</b>	<b>80</b>
	Alfabetização e Letramento: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Recreação e Ludicidade: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Ensino Lógico-Matemático: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Atividades Complementares III			20	20
	<b>Soma Semestral</b>	<b>13</b>	<b>64</b>	<b>420</b>	<b>484</b>
V	Ensino na Educação Inclusiva: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Ensino das Ciências Físicas e Biológicas: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96

	Práticas de Ensino no Ensino Fundamental I	3	16	80	96
	Ensino das Linguagens: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Diversidade e Acessibilidade (Educação Étnico-Racial e Cultura Afrodescendente (EAD)	1		80	80
	Atividades Complementares IV	1		20	20
	<b>Soma Semestral</b>	<b>14</b>	<b>64</b>	<b>420</b>	<b>460</b>
VI	Práticas de Recreação Psicomotoras e Ludicidade	3	16	80	96
	Educação de Jovens e Adultos: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Ensino de Geografia e História: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	16	80	96
	Andragogia (EAD)	1		80	80
	Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil	3		150	150
	<b>Soma Semestral</b>	<b>14</b>	<b>64</b>	<b>500</b>	<b>564</b>
VII	Práticas de Ensino em Classes de Adultos - EJA	3	16	80	96
	Ecopedagogia e Cidadania Planetária	3	16	80	96
	Planejamento e Projetos Pedagógicos	3	16	80	96
	Dificuldades de Aprendizagem	3	16	80	96
	Ensino de Artes e Expressões Artística: Conteúdos e Orientações	3	16	80	96
	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental	3		150	150
	<b>Soma Semestral</b>	<b>16</b>	<b>80</b>	<b>500</b>	<b>580</b>
VIII	Práticas de Gestão Pedagógica	3	16	80	96
	TCC - Trabalho Final de Curso - Relatório do Estágio	1		80	80
	<b>Soma Semestral</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>260</b>	<b>276</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>488</b>	<b>3200</b>	<b>3664</b>
	<b>Síntese: Pedagogia</b>	-			
CH/R	<b>Carga específica/pedagógica</b>		3264		
	<b>Carga horária de Estágio Supervisionado</b>		300		
	<b>Carga horária de Atividades Complementares</b>		100		
	<b>Carga total</b>		<b>3.664</b>		

## PROJEÇÃO

### MATRIZ CURRICULAR

SEM	Nº	DISCIPLINA	Créditos	Pré-req	C/H Seme
1º	01	Metodologia e Pesquisa Científica	04	-	80
	02	Língua Portuguesa / Leitura e Produção de Texto	04	-	80
	03	Psicologia da Educação	04	-	80
	04	História da Educação	04	-	80
	05	Sociologia	02	-	40
	06	Filosofia	02	-	40
<b>Subtotal</b>					<b>400</b>
2º	07	Aspectos Antropológicos da Educação	02	-	40
	08	Sociologia da Educação	02	-	40
	09	Fundamentos da Educação Infantil	04	-	80
	10	Organização Política da Educação Brasileira	04	-	80
	11	Educação a Distância e Novas Tecnologias	04	-	80
	12	Ética e Cidadania	02	-	40
	13	Filosofia da Educação	02	-	40
<b>Subtotal</b>					<b>400</b>
3º	14	Fundamentos da Fonoaudiologia	04	-	80
	15	Didática	04	-	80
	16	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	04	-	80
	17	Pedagogia Organizacional	04	-	80
	18	Letramento e alfabetização	04	-	80
<b>Subtotal</b>					<b>400</b>
4º	19	Pedagogia de Projetos	04	-	80
	20	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	04	-	80
	21	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	04	-	80
	22	Planejamento e Avaliação Educacional	04	-	80
	23	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física	04	-	80
	24	Estágio Supervisionado I	05	-	100
<b>Subtotal</b>					<b>500</b>

<b>SEM</b>	<b>Nº</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>Créditos</b>	<b>Pré-req</b>	<b>C/H Seme</b>
<b>5º</b>	25	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte	04	-	80
	26	Literatura Infanto-Juvenil	04	-	80
	27	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	04	-	80
	28	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	04	-	80
	29	LIBRAS	04	-	80
	30	Estágio Supervisionado II	05	-	100
<b>Subtotal</b>					<b>500</b>
<b>6º</b>	31	Estatística Aplicada à Educação	04	-	80
	32	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	04	-	80
	33	Gestão da Educação	04	-	80
	34	Pedagogia Social	04	-	80
	35	Trabalho de Conclusão de Curso I	04	-	80
	36	Estágio Supervisionado III	05	-	100
<b>Subtotal</b>					<b>500</b>
<b>7º</b>	37	Educação Profissional	04	-	80
	38	Currículo e Diversidade Cultural	04	-	80
	39	Educação Inclusiva	04	-	80
	40	Educação de Jovens e Adultos	04	-	80
	41	Trabalho de Conclusão de Curso II	04	35	80
<b>Subtotal</b>					<b>400</b>
<b>Atividades Complementares</b>					<b>200</b>
<b>Total</b>					<b>3.300</b>

## Resumo da Carga Horária

<b>Resumo</b>	<b>1º sem</b>	<b>2º sem</b>	<b>3º sem</b>	<b>4º sem</b>	<b>5º sem</b>	<b>6º sem</b>	<b>7º sem</b>	<b>Total</b>
Atividades Formativas	400	400	400	400	400	400	400	2800
Estágio Supervisionado				100	100	100	-	300
Atividades Teórico-Práticas	Ao longo do	Ao longo do	Ao longo do	Ao longo do	Ao longo do	Ao longo do	Ao longo do	200
<b>Total Geral</b>	<b>400</b>	<b>400</b>	<b>400</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>400</b>	<b>3.300</b>

## ISCECAP

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO CECAP  
 GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2011\_1

COMPONENTES CURRICULARES				
Nº	Sem.	Núcleo Temático do Tronco Comum: As Bases da Formação do Educador	Trabalhos Académicos em Classe	Outras Atividades Académicas
<b>NUCLEO TEMÁTICO: Introdução à atividade académica – a construção do saber e os fundamentos sócio-político-culturais da Educação</b>				
1		História e Educação	72	
2		Língua Portuguesa	72	
3	1º	Fundamentos Antropológicos e Sociológicos da Educação	72	
4		Biologia Educacional	72	
5		Atividades Práticas Programáveis: Matemática Básica – Oficina de Operações		72
<i>Sub Total</i>			<b>288</b>	<b>72</b>
<b>NUCLEO TEMÁTICO: Fundamentos teóricos para o conhecimento em Educação</b>				
6		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	72	
7		Política Educacional e Organização da Educação Básica	72	
8	2º	Didática I	72	
9		Metodologia Científica e Métodos de Pesquisa em Educação	72	
10		Atividades Práticas Programáveis: Leitura e Redação – Oficina de Textos		72
<i>Sub Total</i>			<b>288</b>	<b>72</b>
<b>NUCLEO TEMÁTICO: Instrumentalização para uma prática pedagógica que ultrapasse a sala de aula</b>				
11		Didática II	72	
12		Literatura Infantil	72	
13	3º	Educação de Alunos com Necessidades Especiais	72	
14		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	72	
15		Atividades Práticas Programáveis: Tecnologia Educacional – Laboratório		72
16		Estágio Supervisionado I		150
<i>Sub Total</i>			<b>288</b>	<b>222</b>
<b>NUCLEO TEMÁTICO: Fundamentação Teórica dos Conhecimentos para a prática Docente</b>				
17		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização	72	
18		Filosofia da Educação e Ética do Educador	72	
19	4º	Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação	72	
20		Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	72	
21		Atividades Práticas Programáveis: Música, Recreação e Jogos na Educação		72
22		Estágio Supervisionado II		150
<i>Sub Total</i>			<b>288</b>	<b>222</b>

<b>NUCLEO TEMÁTICO: (Re) conhecimento dos Conteúdos Básicos para a Prática Docente.</b>				
23		Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I	72	
24		Conteúdos e Metodologia de Matemática I	72	
25		Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais	72	
26	5º	Conteúdos e Metodologia de História e Geografia	72	
27		A avaliação na Educação Básica	72	
28		Prática de Ensino		100
<b>Sub Total</b>			<b>360</b>	<b>100</b>
<b>NUCLEO TEMÁTICO: Desenvolvimento Metodológico da Prática Docente e Iniciação à Gestão Educacional.</b>				
29		Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II	72	
30		Conteúdos e Metodologia de Matemática II	72	
31	6º	Administração Escolar I	72	
32		Educação de Alunos de Grupos Diferenciados	72	
33		Estatística Aplicada à Educação	72	
34		Atividades Práticas Programáveis: Elaboração de Projetos de Pesquisa – Laboratório		112
<b>Sub Total</b>			<b>360</b>	<b>112</b>
<b>NUCLEO TEMÁTICO: Aprofundamento nos Conhecimentos Necessários à Gestão Educacional</b>				
35		Administração Escolar II	72	
36		Orientação Educacional e Vocacional	72	
37	7º	Coordenação e Supervisão Pedagógica na Educação Básica	72	
38		Língua Brasileira de Sinais	72	
39		Atividades Práticas Programáveis: Educação para o Pensar – Filosofia para crianças		72
40		Trabalho de Conclusão de Curso		150
<b>Sub Total</b>			<b>288</b>	<b>150</b>
41	1º/7º	Trabalhos Independentes - Iniciação Científica, Extensão e Monitoria (*)		100
<i>Total de horas de Trabalhos Acadêmicos em Classe e outras Atividades Acadêmicas</i>			<i>2160</i>	<i>1122</i>
<i>Total do Curso</i>				<i>3282</i>

(\*) 100 horas capitaliza das ao longo do curso

## JK

## MATRIZ CURRICULAR

<b>Períodos/ Unidades Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
<b>1º SEMESTRE</b>	<b>60min</b>
Língua Portuguesa (Leitura e Interpretação de Textos)	80
Educação e Sociedade	60
Metodologia Científica	60
Educação, Antropologia e Multiculturalismo (Edc.Cultura Etnico-Racial)	60
Filosofia da Educação	80
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	40
Atividades Complementares I	20
<b>Horas</b>	<b>400</b>
<b>2º SEMESTRE</b>	<b>C/H</b>
Psicologia da Educação	80
História e Organização da Educação	80
Coordenação Pedagógica	40
Conhecimento Pedagógico e Docência (Planos de Curso, Ensino e de Aula)	80
Tecnologias e Mídias na Educação (Participação e Troca de experiência em Fórum)	80
Atividades Complementares II	20
<b>Horas</b>	<b>380</b>
<b>3º SEMESTRE</b>	<b>C/H</b>
Fundamentos da Geografia e da História	80
Fundamentos da Língua Portuguesa	80
Fundamentos do Ensino das Ciências	80
Fundamentos do Ensino Educação Física	80
Fundamentos da Didática	80
Atividades Complementares III	40
<b>Horas</b>	<b>440</b>
<b>4º SEMESTRE</b>	<b>C/H</b>
Fundamentos da Matemática	80
Fundamentos da Educação Infantil	80
Fundamentos do Ensino da Arte	80
Planejamento Educacional	80
Estatística Aplicada à Educação	80
Estágio Supervisionado I	80
Atividades Complementares IV	20
<b>Horas</b>	<b>500</b>



<b>5º SEMESTRE</b>	<b>C/H</b>
Conteúdos e Métodos da Língua Portuguesa	80
Conteúdos e Métodos da Matemática	80
Conteúdos e Métodos da História e da Geografia	80
Conteúdos e Métodos das Ciências	80
Psicopedagogia e Motricidade	80
Estágio Supervisionado II	80
<b>Horas</b>	<b>480</b>
<b>6º SEMESTRE</b>	<b>C/H</b>
Conteúdos e Métodos da Educação Física	80
Conteúdos e Métodos da Arte	80
Avaliação Educacional	80
Andragogia	80
Planejamento Educacional (Projetos e Currículos e Programas)	80
Estágio Supervisionado III	80
<b>Horas</b>	<b>480</b>
<b>7º SEMESTRE</b>	<b>C/H</b>
Gestão Escolar	80
Políticas Públicas para a Educação	80
Empreendedorismo	40
Educação Especial	80
Educação Ambiental	40
Tópicos Especiais em Educação	60
Trabalho de Curso	80
Estágio Supervisionado IV	60
<b>Horas</b>	<b>520</b>
	<b>3200</b>

<b>Distribuição da carga horária/conteúdos</b>	
Total de Créditos (Horas-aula) do Curso	<b>3.200</b>
Disciplinas Básicas Obrigatórias Teórica/Práticas incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	<b>2.800</b>
Outras Atividades Complementares	<b>100</b>
Estágio Curricular Supervisionado	<b>300</b>

## FÁTIMA

Sem.	Seq	Cód	Disciplinas	Trabalhos Acadêmicos		Estágio
1º			<b>Eixo Intertransdisciplinar: A construção dos saberes e fundamentos da educação, numa perspectiva cidadã.</b>			
	01		História da Educação	12h	72h	
	02		Filosofia e Educação	12h	72h	
	03		Sociologia da Educação	12h	72h	
	04		Matemática	12h	72h	
	05		Língua Portuguesa	12h	72h	
	06		Práticas Programáveis: Oficinas, Seminários, Extensão, Monitorias	60h		
<b>TOTAL</b>				<b>420h</b>		
2º			<b>Eixo Intertransdisciplinar: A Construção do conhecimento numa visão inter transcultural.</b>	Trabalhos Acadêmicos		Estágio
	07		Políticas Públicas em Educação	12h	72h	
	08		Organização Curricular e Práticas Pedagógicas	12h	72h	
	09		<i>Desenvolvimento Humano</i>	12h	72h	
	10		História da Educação Brasileira	12h	72h	
	11		Leitura e Produção de Textos	12h	72h	
	12		Práticas Programáveis: Oficinas, Seminários, Extensão, Monitorias	60h		
<b>TOTAL</b>				<b>420h</b>		
3º			<b>Eixo intertransdisciplinar: A construção do conhecimento numa perspectiva investigativa.</b>	Trabalhos Acadêmicos		Estágio
	13		Construção da Linguagem Oral e Escrita	16h	75h	
	14		Organização do Trabalho Pedagógico	16h	75h	
	15		Avaliação do Ensino - Aprendizagem	16h	75h	
	16		Metodologia do Trabalho Acadêmico	16h	75h	
	17		Desenvolvimento e Aprendizagem	16h	75h	
	18		Prática de Ensino I (Educação de Jovens e Adultos)	80h		
<b>TOTAL</b>				<b>455h</b>		
4º			<b>Eixo Intertransdisciplinar: As práticas pedagógicas e o desenvolvimento de aprendizagens significativas</b>	Trabalhos Acadêmicos		Estágio
	19		Formação e Prática Docente	16h	75h	
	20		Arte e Educação	16h	75h	
	21		Psicomotricidade em Creches e Pré-Escolas	16h	75h	
	22		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Literatura Infantil	16h	75h	
	23		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Inclusiva	16h	75h	
	24		Prática de Ensino II	80h		
	25		Estágio Supervisionado I (EJA)			80h
<b>TOTAL</b>				<b>535h</b>		
Sem.	Seq	Cód.	Disciplinas	Trabalhos acadêmicos		Estágio
5º			<b>Eixo Intertransdisciplinar: Gestão e práticas pedagógicas num olhar técnico-pedagógico.</b>			

	26	Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	16h	75h	
	27	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa Portuguesa	16h	75h	
	28	Educação e Questões Contemporâneas	16h	75h	
	29	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	16h	75h	
	30	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História e Geografia I	16h	75h	
	32	Prática de Ensino III	80h		
	33	Estágio Supervisionado II (Educ. Infantil, Anos Iniciais e Inclusão)			140h
<b>TOTAL</b>			<b>595 h</b>		
<b>6°</b>		<b><u>Eixo Intertransdisciplinar: Gestão e referências educativas: Um desafio na formação docente.</u></b>	<b>Trabalhos acadêmicos</b>		<b>Estágio</b>
	34	Pedagogia de projetos	16h	75h	
	35	Princípios da gestão escolar	16h	75h	
	36	Gestão Pedagógica	16h	75h	
	37	Pesquisa em educação I	16h	75h	
	38	Libras	16h	75h	
	39	Prática de Ensino IV	80h		
	40	Estágio Supervisionado III (Gestão pedagógica)			80h
<b>TOTAL</b>			<b>535 h</b>		
<b>7°</b>		<b><u>Eixo Intertransdisciplinar: Educação contemporânea: desafios e perspectivas</u></b>	<b>Trabalhos acadêmicos</b>		<b>Estágio</b>
	41	Fundamentos para a Educação das Relações Étnicas - Raciais	16h	75h	
	42	Multiculturalismo e o Fenômeno Religioso	16h	75h	
	43	Currículo e Diversidade	16h	75h	
	44	Pesquisa em Educação II	16h	75h	
	45	Estatística em Educação	16h	75h	
	46	Prática de Ensino V	80h		
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>3.415 h</b>		

**PROMOVE / ICESP**

CURSO: PEDAGOGIA

**Vigência: Ingressantes: 2015.1****Carga Horária de Integralização:**

Regime: Semestral

Nº de Semanas Letivas: 20 semanas

Nº de Dias Letivos Semanais: 5 dias

Nº de Dias Letivos Semestrais: Mínimo de 100 dias

<b>1º PERIODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
LÍNGUA PORTUGUESA	80	-	80	
TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA	80	-	80	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	80	-	80	
ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA	80	-	80	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	80	-	80	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>400</b>	<b>-</b>	<b>400</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>400</b>	
<b>2º PERIODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	80	-	80	
TEORIAS PSICOLÓGICAS DA APRENDIZAGEM	80	-	80	
METODOLOGIA CIENTÍFICA	60	20	80	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	80		80	
PRÁTICA DE ENSINO I	60	40	100	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>360</b>	<b>60</b>	<b>420</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>420</b>	
<b>3º PERIODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	60	20	80	
DIDÁTICA	80	-	80	
LITERATURA INFANTO JUVENIL	40		40	
LINGUAGENS EXPRESSIVAS NA INFANCIA	40		40	

LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL	80		80	
PRÁTICA DE ENSINO II	60	40	100	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>360</b>	<b>40</b>	<b>420</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>420</b>	
<b>4º PERIODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM	20	20	40	
FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIA	20	20	40	
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	20	80	
FUNDAMENTOS METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA I	60	20	80	
TEORIAS E PRÁTICAS DE CURRÍCULO	60	20	80	
PRÁTICA DE ENSINO III	60	40	100	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>400</b>		<b>420</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>420</b>	
<b>5º PERIODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA E HISTÓRIA	60	20	80	
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA II	60	20	80	
PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO	40	-	40	
LUDICIDADE, MOVIMENTO E CORPOREIDADE	40	40	80	
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	60	20	80	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>360</b>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL	40	100	140	
<b>TOTAL</b>			<b>540</b>	
<b>6º PERIODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
GESTÃO EDUCACIONAL	80	-	80	
LIBRAS	40	40	80	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60	20	80	
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE	40	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>360</b>	

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	40	100	140	
TCC I			40	
<b>TOTAL</b>			<b>540</b>	
<b>7º PERÍODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
ECOPEDAGOGIA E SUSTENTABILIDADE	80		80	
FUNDAMENTOS DA ORIENTAÇÃO, DA SUPERVISÃO ESCOLAR E INSPEÇÃO ESCOLAR	80	-	80	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	80		80	
EDUCAÇÃO, CIDADANIA E ÉTICA PROFISSIONAL	40		40	
EDUCAÇÃO DO CAMPO	40		40	
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	40	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>360</b>	<b>-</b>	<b>400</b>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III:	-	100	100	
TCC II	-	40	40	
<b>TOTAL</b>			<b>540</b>	
<b>8º PERÍODO</b>				
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>CRÉDITOS</b>
	<b>TEÓRICA</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>TOTAL</b>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	80	-	80	
PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	<b>80</b>		<b>80</b>	
SEMINÁRIO: ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO	80		80	
PEDAGOGIA SOCIAL	80		80	
ELABORAÇÃO E GESTÃO DE PROJETOS	80		80	
OPTATIVA II	40		40	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>440</b>	<b>-</b>	<b>440</b>	
ATIVIDADES ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS CULTURAIS			200	
<b>TOTAL</b>			<b>640</b>	

## FE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				Ativida de comple mentar	CARGA HORÁRIA DO SEM.
	CONTEÚDOS	ADE – Seminá rios, grupos de estudos , work	Estagio			
			T	P		
<b>1º PERÍODO</b>						
01. Psicologia	66	14				
02. Língua Portuguesa	66	14				
03. Sociologia	66	14				
04. Metodologia Científica	66	14				
05. Inovação Pessoal e Profissional	66	14				
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>330</b>	<b>70</b>				<b>400</b>
<b>2º PERÍODO</b>						
06. Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa	66	14				
07. História da Educação	66	14				
08. Fundamentos do Ensino da Matemática	66	14				
09. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	66	14				
10. Filosofia	66	14				
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>330</b>	<b>70</b>				<b>400</b>
<b>3º PERÍODO</b>						
11. Fundamentos do Ensino da História e da Geografia	66	14				
12. Fundamentos do Ensino das Ciências	66	14				
13. Tecnologias Aplicadas à Educação	66	14				
14. Língua Portuguesa 2	66	14				
15. Fundamentos da Didática			22	38		
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>264</b>	<b>56</b>	<b>22</b>	<b>38</b>		<b>380</b>
<b>4º PERÍODO</b>						
16. Conteúdos e Métodos da Língua Portuguesa	66	14				
17. Organização e Políticas da Educação Brasileira	66	14				
18. Conteúdos e Métodos da Matemática	66	14				
19. Planejamento Educacional	66	14				
20. Estágio Supervisionado I			22	58		
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>264</b>	<b>56</b>	<b>22</b>	<b>58</b>		<b>400</b>
<b>5º PERÍODO</b>						
21. Conteúdos e Métodos da História e da Geografia	66	14				
22. Fundamentos do Ensino da Arte	66	14				
23. Fundamentos da Educação Infantil	66	14				
24. Educação Especial	66	14				
25. Estágio Supervisionado II			22	58		
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>264</b>	<b>56</b>	<b>22</b>	<b>58</b>		<b>400</b>
<b>6º PERÍODO</b>						
26. Pedagogia Hospitalar	66	14				
27. Educação de Jovens e Adultos	66	14				
28. Gestão Escolar	66	14				
29. Conteúdos e Métodos da Arte	66	14				
30. Estágio Supervisionado III			22	58		
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>264</b>	<b>56</b>	<b>22</b>	<b>58</b>		<b>400</b>
<b>7º PERÍODO</b>						
31. Pesquisa em Educação: Abordagens Teóricas-Metodológicas	66	14				
32. Dificuldades de Aprendizagem	66	14				
33. Avaliação Educacional	66	14				
34. Língua Brasileira de Sinais	66	14				
35. Estágio Supervisionado IV	66					
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>330</b>	<b>56</b>				<b>386</b>
<b>8º PERÍODO</b>						
36. Currículos e Programas	66					
37. Estatística	66					
38. Conteúdos e Métodos das Ciências	66					
39. Conteúdos e Métodos da Educação Física	66					
40. Trabalho de Conclusão de Curso	70					
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>334</b>					<b>334</b>
41. Atividades teórico-práticas						100
<b>TOTAL</b>	<b>2380</b>	<b>420</b>	<b>300</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>3200</b>

MAUA<sup>54</sup>

DISCIPLINAS	Carga Horária		
	Teoria	Prática	Total
<b>1º SEMESTRE</b>			
Inclusão e Participação Social	60		60
Informática Básica	60		60
Língua Portuguesa 1	60		60
Sociologia E Sociedade Brasileira	60		60
Filosofia , Ética e Relações Étnicos Raciais	60		60
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	60		60
<b>Total semestral</b>	<b>360</b>	<b>0</b>	<b>360</b>
<b>2º SEMESTRE</b>			
Didática 1	40	20	60
Informática Aplicada 1 – Estatística	40	20	60
História da Educação	60		60
Sociologia e Filosofia da Educação 1	60		60
Infância e Educação Infantil	40	20	60
Metodologia do Ensino das Artes	40	20	60
<b>Total semestral</b>	<b>280</b>	<b>80</b>	<b>360</b>
<b>3º SEMESTRE</b>			
Didática 2 - Tecnologia Educacional	40	20	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60		60
Metodologia do Ensino da Matemática 1	40	20	60
Recursos Didáticos e Pedagógicos 1	40	20	60
Avaliação Educacional	60		60
Sociologia e Filosofia da Educação 2	60		60
<b>Total semestral</b>	<b>300</b>	<b>60</b>	<b>360</b>

<sup>54</sup> Instituição não disponibilizou o PPC. A matriz está desta forma, disponível em; <http://www.mauadf.com.br/graduacao/educacao/pedagogia#matriz-curricular> Acesso: 14/02017.



4° SEMESTRE			
Metodologia do Ensino da Matemática 2	40	20	60
Recursos Didáticos e Pedagógicos 2	40	20	60
Recreação e Lazer	40	20	60
Planejamento da Educação	60		60
Técnicas de Redação 1	40	20	60
Atividades Complementares 1		20	20
Psicologia da Educação	60		60
<b>Total semestral</b>	<b>280</b>	<b>100</b>	<b>380</b>
5° SEMESTRE			
Prática de Ensino da Matemática		60	60
LIBRAS	40	20	60
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1	40	20	60
Metodologia do Ensino das Ciências 1	40	20	60
Higiene e Saúde	40	20	60
Técnicas de Redação 2	40	20	60
Atividades Complementares 2		20	20
<b>Total semestral</b>	<b>200</b>	<b>180</b>	<b>380</b>
6° SEMESTRE			
Prática de Ensino das Ciências		60	60
Prática de Ensino da Língua Portuguesa		60	60
Educação Ambiental	60		60
Metodologia de Alfabetização	40	20	60
Metodologia do Ensino da História e da Geografia 1	40	20	60
Estágio Supervisionado 1		100	100
Atividades Complementares 3		20	20
<b>Total semestral</b>	<b>140</b>	<b>280</b>	<b>420</b>
7° SEMESTRE			
Gestão Educacional	40	20	60
Educação de Jovens e Adultos	40	20	60

Orientação e Supervisão Educacional 1	40	20	60
Tópicos Especiais 1	60		60
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento 1	30	20	50
Metodologia do Ensino da História e da Geografia 2	60		60
Estágio Supervisionado 2		100	100
Atividades Complementares 4		20	20
<b>Total semestral</b>	<b>270</b>	<b>200</b>	<b>470</b>
8º SEMESTRE			
Prática de Gestão Educacional		60	60
Políticas, Estrutura e Organização Educacional	60		60
Dificuldades de Aprendizagem	60		60
Tópicos Especiais 2	60		60
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento 2	30	20	50
Orientação e Supervisão Educacional 2	60		60
Estágio Supervisionado 3		100	100
Atividades Complementares 5		20	20
<b>Total semestral</b>	<b>270</b>	<b>200</b>	<b>470</b>
Atividades Complementares	100		100
Estágio Supervisionado	300		300
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3200</b>		<b>3200</b>

## APOGEU

<b>1º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
	1.1 Fundamentos da Educação	80 h
1.2 Metodologia Científica	80 h	5,3
1.3 Sistema de Ensino e Políticas Educacionais	80 h	5,3
1.4 História da Educação e da Pedagogia	80 h	5,3
1.5 Leitura e Produção de Texto	80 h	5,3
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>400 h</b>	<b>26,6</b>
<b>2º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
	2.1 Políticas Públicas e Planejamento Educacional	80 h
2.2 Fundamentos Filosóficos da Educação	80 h	5,3
2.3 Avaliação da Aprendizagem	80 h	5,3
2.4 Tecnologia Educacional	80 h	5,3
2.5 Fundamentos da Educação Infantil	80 h	5,3
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>400 h</b>	<b>26,6</b>
<b>3º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
	3.1 Fundamentos Psicológicos da Educação	80 h
3.2 Organização do Trabalho Pedagógico I	80 h	5,3
3.3 Educação de Jovens e Adultos	80 h	5,3
3.4 Fundamentos do Ensino Fundamental	80 h	5,3
3.5 Ética e Educação	80 h	5,3
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>400 h</b>	<b>26,6</b>
<b>4º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
	4.1 Metodologia da Alfabetização	80 h
4.2 Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação	80 h	5,3
4.3 Currículo Escolar	80 h	5,3
4.4 Didática	80 h	5,3
4.5 Metodologia do Ensino de Matemática	80 h	5,3
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>400 h</b>	<b>26,6</b>
<b>5º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
	5.1 Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	80 h
5.2 Literatura Infante Juvenil	80 h	5,3
5.3 Metodologia do Ensino de Geografia	80 h	5,3
5.4 Metodologia do Ensino de História	80 h	5,3
5.5 Estágio Supervisionado I	100h	6,6
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>420 h</b>	<b>27,8</b>
<b>6º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>
	6.1 Educação e Trabalho	80 h
6.2 Educação e Diversidade	80 h	5,3
6.3 Organização do Trabalho Pedagógico II	80 h	5,3

6.4 Libras	80 h	5,3
6.5 Estágio Supervisionado II	100h	6,6
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>420 h</b>	<b>27,8</b>
<b>7º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Creditos</b>
7.1 Metodologia do Ensino de Arte	80 h	5,3
7.2 Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	80 h	5,3
7.3 Ludicidade, Movimento e Corporeidade na Educação	80 h	5,3
7.4 Fundamentos para as Necessidades Educativas Especiais	80 h	5,3
7.5 Trabalho de Conclusão de Curso I	40 h	2,6
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>360 h</b>	<b>23,8</b>
<b>8º SEMESTRE</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Creditos</b>
8.1 Estatística Aplicada a Educação	80 h	5,3
8.2 Educação Não Formal	80 h	5,3
8.3 Temas Transversais	60 h	4,0
8.3 Trabalho de Conclusão de Curso II	40 h	2,6
8.4 Atividades Complementares	100h	6,6
8.5 Estágio Supervisionado III	100h	6,6
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>460</b>	<b>30,4</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>	<b>3260 HORAS</b>	
<b>RESUMO DA CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>		
<b>FORMAÇÃO ESPECÍFICA: 2840 h</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL ESTÁGIO: 300 h</b>		
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 100 h</b>		
<p><b>Obs:</b> Temáticas da Educação e Direitos Humanos, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena são contemplados em todo o currículo do curso segundo descrição abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação e Direitos Humanos: A temática está contemplada na disciplina Educação e Diversidade e Temas Transversais, além de estar inserida nas atividades diversas de integração do curso;</li> <li>• Educação Ambiental: A temática está contemplada na disciplina Temas Transversais. A temática constitui-se como eixo de formação permanente nas diversas atividades de integração do curso;</li> <li>• História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está contemplada nas disciplinas Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação e Metodologia do Ensino de História (vide ementa), Temas Transversais e Educação e Diversidade. Os temas estão inseridos em atividades diversas de integração do curso.</li> </ul>		

## **AUTORIZAÇÃO PARA COMUTAÇÃO**

SILVA, Francisco Thiago. **O Ensino De História No Currículo Dos Cursos De Pedagogia Das Instituições Privadas Do Distrito Federal: Caminhos Da Integração Curricular** - 2017. 301f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

Autorizo a reprodução [total] deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Brasília - DF, 01 de setembro de 2017.

Francisco Thiago Silva

### **Breve currículo do autor**

É Doutorando em Educação (2015) pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Profissionais da Educação. Mestre em Educação (2013/UnB) na área de Currículo, Formação de Profissionais da Educação, Avaliação e Educação das Relações Étnico-Raciais. Possui Licenciatura em História pelo Centro Universitário Projeção, DF (2008) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade FACEL, PR (2013). Especialista em História afro-brasileira e africana pela Faculdade Phênix, GO (2010). Vice-líder do grupo de pesquisa “Ensino de Pesquisa: Diálogos e Práticas Acadêmicas na Formação de Professores” do Centro Universitário Projeção. Membro dos Grupos de Pesquisa: “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas” - CNPQ e do “GEPPHERG - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação, Raça e Gênero” - CNPQ. Ambos da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Pesquisador na área de implementação de políticas públicas antirracistas que impliquem no cumprimento do Art. 26-A da LDB, além de estudos do currículo, da interdisciplinaridade, do ensino de história e da Educação das Relações Étnico-Raciais. É professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2005. Compõe o quadro docente do Centro Universitário Projeção atuando nos cursos de História e Pedagogia.