

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS HISTORIOGRÁFICOS E DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

Adriano Rosa da Silva¹

¹Mestre e doutorando em História Social na Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: adriano.uff@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem por objetivo central analisar as contribuições das transformações históricas da pedagogia no Brasil, no transcurso do período colonial até o republicano, para a configuração contemporânea do sistema educacional, partindo da hipótese de que tais evoluções promoveram avanços no âmbito da formação e da prática docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, que examina referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da área educacional, com profícua produção na área. O enfoque é analítico-documental e interpretativo. Os resultados evidenciam que as reformas pedagógicas e as políticas públicas implementadas ao longo dos séculos contribuíram para fomentar discussões acerca da ampliação do acesso à educação, do fortalecimento da educação inclusiva e equitativa, da formação inicial e continuada de professores e da consolidação de práticas pedagógicas mais dialógicas e reflexivas. Contudo, persistem desafios relacionados às desigualdades regionais, à precarização estrutural e à necessidade de constante atualização docente. Conclui-se, assim, que a compreensão histórica da educação brasileira é indispensável para o aprimoramento das políticas educacionais e para a construção de um sistema verdadeiramente democrático.

Palavras-chave: Historiografia Educacional; Formação Docente; Cultura Escolar.

Introdução

À luz de Saviani e Lombardi (2000), é imperativo considerar que a história da educação no Brasil revela-se como um campo de disputas simbólicas e institucionais que traduzem os projetos de sociedade vigentes em cada período histórico, traduzindo o sentido atribuído em cada contexto, de sorte que “procurar fazer a história da educação sem buscar o sentido íntimo, a filosofia, que animou os propósitos dos reformadores, é tentar construir um castelo sobre movediços alicerces” (Carvalho, 1978, p. 8). Nessa senda, desde a pedagogia catequética implementada pelos jesuítas no período colonial até as concepções progressistas e construtivistas que emergiram no século XX, o sistema educacional brasileiro foi sendo moldado por influências externas e por demandas internas decorrentes das transformações sociais, políticas e econômicas. Sobre isso, cabe ressaltar que a educação brasileira, ao longo

de sua trajetória histórica, foi constituída por múltiplas influências teóricas, políticas e socioculturais que delinearão seu desenvolvimento institucional e pedagógico, conforme aponta Manacorda (2006).

Nesse horizonte, em consonância com Hilsdorf (2003), a trajetória histórica da educação brasileira evidencia um percurso permeado por tensões estruturais, disputas ideológicas e sucessivas tentativas de reorganização pedagógica. Segundo Gadotti (2004), desde o período imperial, quando o ensino público se caracterizava por sua feição elitista e pela ampla disseminação do analfabetismo, até as reformas inspiradas por correntes renovadoras do século XX, como o movimento da Escola Nova, consolidou-se um processo gradual, ainda que desigual, de ampliação do acesso e de ressignificação das práticas educativas. Urge salientar que o educador consciente e crítico deve ser capaz de “compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso” (Aranha, 2007, p. 7).

A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares do passado. Para, além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação cotidiana de cada educador (Nóvoa, 1999, p. 13).

Diante desse panorama, questiona-se quais são as contribuições efetivas das transformações históricas da educação e da pedagogia para o cenário educacional contemporâneo brasileiro? A partir dessa questão colocada, esta pesquisa busca examinar a problemática da educação brasileira, articulando história, políticas públicas e práticas pedagógicas em perspectiva comparada entre o passado e o presente, tendo em vista que “não é o passado que ilumina, explica ou justifica o presente, mas que é o presente que dá ao passado uma multiplicidade de sentidos” (Neves e Costa, 2012, p. 119). Nessa direção, desde o período colonial, sob a égide da pedagogia jesuítica, passando pelo caráter elitista e excludente da instrução imperial, até as reformas republicanas e os movimentos renovadores do século XX, observa-se um percurso marcado por avanços graduais e persistentes desigualdades estruturais, como Romanelli (2006) traz à superfície.

Por conseguinte, o objetivo principal do estudo é analisar a evolução histórica da educação e da pedagogia no Brasil e suas contribuições para a configuração das práticas educacionais e formativas, dado que “o ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade” (Buffa e Nosella, 2005, p. 26). Assim, constituem objetivos específicos, identificar

os principais marcos históricos da educação brasileira, examinar as influências teóricas que fundamentaram as transformações pedagógicas, compreender o papel das políticas públicas na consolidação das práticas pedagógicas e refletir sobre a importância da formação continuada docente para a qualidade educacional no processo ensino-aprendizagem, como problematizam Nascimento e Nascimento (2010). Interessa observar que a história da educação, como uma das ciências da educação, “inclui-se, crescentemente, nesse âmbito dos fundamentos à formação de professores em qualquer área e disciplina” (Nóvoa apud Stephanou e Bastos, 2005, p. 16).

Nesse contexto, de acordo com Lopes e Galvão (2001), emerge a necessidade de compreender de que maneira essas transformações históricas influenciaram o cenário educacional contemporâneo. O estudo justifica-se, portanto, pela relevância de analisar as bases estruturais que sustentam as práticas pedagógicas atuais, bem como pela importância de identificar avanços e limitações do sistema educacional brasileiro. Nesse prisma, é importante a consideração de que “a história fornece argumentos, informações, prepara o indivíduo para o aparecer em público, o ser em público, o ser em sociedade, que irá se defrontar com a divergência” (Albuquerque Junior, 2012, p. 34). No sentido de que a história da educação, como um conjunto de fatos educativos do passado, “se constitui como campo de reflexões, de estudos e pesquisas, desde a história das formas institucionalizadas de ensino e de aprendizagem a todos os processos de educação e socialização da infância e da juventude” (Stephanou e Bastos, 2005, p. 426). Daí sua riqueza e complexidade.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, à luz de Martins (2004). Foram examinadas obras clássicas da historiografia educacional brasileira, legislações pertinentes, diretrizes curriculares nacionais e produções acadêmicas recentes acerca das práticas pedagógicas contemporâneas. Com efeito, a história da educação, enquanto repositório sistemático da memória educacional, “será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas” (Saviani, 2001, p. 1). A história da educação, nesse ângulo, como disciplina que integra as chamadas “ciências da educação, filosofia, psicologia, sociologia, biologia, com elas mantém um imenso diálogo para a compreensão do ser humano em sua interação com os demais e com a natureza” (Stephanou e Bastos, 2005, p.

426). Nessas circunstâncias, é relevante a contribuição de que “sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história” (Hobsbawm, 1998, p. 8).

Nessa senda, a pesquisa bibliográfica permitiu a construção de um referencial teórico consistente, fundamentado em autores que discutem a história da educação e a formação docente, tendo como parâmetro que “o ensino da História da Educação esteve, desde sempre, institucionalmente ligado à formação de professores” (Nóvoa, 1996, p. 419). Assim, a abordagem descritiva possibilitou a sistematização e interpretação das informações, visando compreender as contribuições da educação para a promoção de práticas emancipadoras. Ademais, com base em Richardson (2009), adotou-se uma perspectiva crítica na análise dos dados, buscando identificar não apenas os avanços, mas também os desafios e limitações no tocante às práticas educacionais, o que permitiu uma compreensão acerca das implicações do processo formativo escolar na constituição da consciência dos sujeitos, tendo por escopo entender as múltiplas relações dos sujeitos no tempo, articulando-se categorias de análise como educação, conhecimento e transformação social.

Importa considerar que a análise dos dados ocorreu por meio de interpretação crítica dos referenciais teóricos, buscando identificar continuidades, rupturas e contribuições das diferentes fases históricas da educação brasileira para o contexto atual. A investigação foi motivada pela necessidade de compreender como os processos históricos moldaram as práticas pedagógicas vigentes, bem como pela inquietação diante dos desafios contemporâneos relacionados à qualidade e equidade da educação. O corpus analítico foi constituído por obras clássicas e contemporâneas que discutem a temática atinente à história da educação brasileira, selecionadas com base em critérios de relevância acadêmica, pertinência temática e densidade teórica. Nesta via, consoante com Gil (2020), a análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de texto, estruturada em três etapas, iniciando-se por uma pré-análise, com organização do material, em seguida a categorização temática, e finalizando com a interpretação crítica à luz do referencial teórico selecionado.

Desenvolvimento

Magalhães (1998) assevera que a gênese das instituições escolares se encontra intrinsecamente vinculada às transformações estruturais que marcaram a transição das formas comunitárias de organização social para sociedades estratificadas em classes. Para o autor retromencionado, no contexto da superação do denominado comunismo primitivo, caracterizado pela propriedade coletiva dos meios de subsistência e pela inexistência de

divisões sociais rigidamente hierarquizadas, emerge a necessidade de mecanismos sistemáticos de transmissão cultural que atendessem aos interesses das camadas dominantes, “se nos apresenta, até quase ao final do antigo regime, como um edifício suspenso no ar, sem o andar térreo das escolas elementares” (Lucchi, 1985, p. 26). Sob tal perspectiva, a educação, enquanto fenômeno social e histórico, constitui-se como um dos pilares estruturantes da organização das sociedades, conforme Neves e Costa (2012). No Brasil, sua formação foi atravessada por processos coloniais, disputas ideológicas e reformas institucionais que moldaram não apenas os currículos escolares, mas também as concepções de sujeito, cidadania e desenvolvimento social (Nóvoa, 1999).

Acerca disso, Gadotti (2004) destaca que o período compreendido entre 1549 e 1759 foi dominado pelos colégios jesuíticos, cuja pedagogia combinava catequese, humanismo clássico e disciplina rigorosa. A educação jesuítica permaneceu no período colonial brasileiro sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, “mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar” (Romanelli, 2006, p. 35). Durante o período colonial, a instrução formal esteve majoritariamente sob responsabilidade da Companhia de Jesus, cuja pedagogia centrava-se na catequização e na formação religiosa, conforme Stephanou e Bastos (2005). A pedagogia de que se utilizavam servia tanto aos interesses da Igreja como aos do governo português, “que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência” (Villalobos, 1959, p. 41). Assim sendo, cumpre sinalizar que

os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 2006, p. 35).

Importa salientar que, durante quase quatro séculos, a escolarização no Brasil permaneceu restrita a uma ínfima parcela da população. Em 1759, o total de estudantes atendidos pelas instituições jesuíticas não alcançava 0,1% dos habitantes, excluindo-se mulheres, escravizados, negros livres, mestiços e crianças marginalizadas. Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, instauraram-se as chamadas Aulas Régias, expressão da reforma pombalina que buscava implantar um modelo estatal inspirado no iluminismo e no despotismo

esclarecido, como afirma Villalobos (1959). Nesse esquadro, com base em Carvalho (1978), a literatura educacional brasileira evidencia que a pedagogia jesuítica estabeleceu os primeiros modelos organizacionais do ensino no país, marcados por disciplina rígida e centralidade religiosa. Autores clássicos da historiografia educacional apontam que esse modelo influenciou profundamente a estrutura escolar subsequente. Diante disso, a constituição da educação brasileira encontra suas raízes na pedagogia jesuítica, cujo modelo, fortemente marcado pelo viés religioso e pela catequização indígena, estabeleceu as bases iniciais de organização escolar no território colonial, “esse quadro fortaleceu um sistema dual de ensino através de oportunidades educacionais diferenciadas, conforme a classe que o indivíduo se encontrava” (Romanelli, 1986 apud Flach, 2011, p. 287).

Só se tinha acesso à escola, portanto, depois de ter aprendido a ler e possivelmente também ao menos a segurar com as mãos a caneta... Sabemos assim que para ser admitido na escola era necessário demonstrar saber ler “comodamente” (Lucchi, 1985, p. 27).

Posteriormente, os ideais iluministas introduzidos no período imperial trouxeram a noção de instrução pública como elemento civilizatório, ainda que restrita às elites (Saviani, 2001). Nessa direção, durante o Império, a educação pública mantinha-se restrita a uma parcela diminuta da população, configurando-se como instrumento de distinção social, como apontam Lopes e Galvão (2001). De acordo com as referidas autoras, o analfabetismo generalizado evidenciava a ausência de políticas públicas abrangentes e sistemáticas. No século XIX, sob influência iluminista, emergiu a concepção de instrução pública como instrumento de civilização e progresso. Entretanto, a ausência de políticas estruturantes limitou sua efetividade social. Como Manacorda (2006) joga luz, no Império, apesar das tentativas de institucionalização do ensino público, a educação manteve-se restrita às elites, perpetuando elevados índices de analfabetismo, “ao longo dos períodos colonial e imperial, as autoridades brasileiras buscaram, quase sempre sem lograrem muito êxito, assumir a tutela dos livres pobres” (Fraga Filho, 1996, p. 91). Entre 1827 e 1890, observam-se tentativas ainda fragmentárias de organização do ensino sob responsabilidade do poder público imperial e provincial. Já no período republicano inicial (1890-1931), destacam-se os grupos escolares, concebidos sob a inspiração do ideário republicano e da racionalização administrativa, como bem reforça Romanelli (2006).

Se a denominação de escola primária representaria política e pedagogicamente a permanência da ideia de um ensino público suficientemente difundido e realmente formativo, a classificação de escolas de primeiras letras

simbolizava, antecipadamente, a tibieza congênita que irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império, e até mesmo na República (Silva, 1969, p. 193).

Era talvez um meio de pôr a mão forte da autoridade “sobre uma população que não estava sob o jugo do poder senhorial. Mesmo porque, as camadas livres pobres, especialmente negros e mestiços, vinham crescendo aceleradamente desde o século XVIII” (Fraga Filho, 1996, p. 91). Nessa direção, o século XX representou um marco paradigmático com a ascensão das correntes progressistas e construtivistas. Contudo, a República não representou transformação social ou educacional, visto que “o limite existente na formulação de uma política educacional voltada para a população foi superior às possibilidades existentes a nova organização política” (Flach, 2011, p. 287). Na Primeira República, os índices de analfabetismo mantiveram-se elevados, cerca de 65% entre 1900 e 1920, revelando a persistência da exclusão educacional. Posteriormente, movimentos renovadores, notadamente a Escola Nova, introduziram uma perspectiva centrada no aluno, na experiência e na formação crítica, ainda que sua implementação tenha ocorrido de maneira heterogênea e desigual no território nacional, como aponta Romaneçlli (2006). No século XX, movimentos como a Escola Nova introduziram princípios de renovação pedagógica, defendendo uma educação ativa, centrada no aluno e orientada à formação crítica. A Escola Nova defendeu a centralidade da experiência do aluno, a aprendizagem significativa e a valorização do contexto sociocultural.

Considerando a educação como um direito social, podemos inscrever a Constituição de 1946 e a previsão de recursos para aplicação no setor educacional como um compromisso público de garantia para a efetividade de tal direito, principalmente quando os princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostram tão explícitos no texto constitucional, mesmo que tal compromisso não tenha efetividade na prática da política educacional, conforme a história vem demonstrando, visto que o Brasil ainda persegue, nos dias atuais, essa questão (Flach, 2011, p. 292).

Posteriormente, teorias críticas passaram a enfatizar a função social da escola na reprodução ou transformação das desigualdades, de modo que na hierarquia dos problemas nacionais, “nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (Manifesto, 1984, p. 407). Entre 1931 e 1961, consolida-se a regulamentação nacional dos diferentes níveis de ensino, incorporando progressivamente influências renovadoras. À luz de Gadotti (2004), somente a partir da década de 1930 verifica-se expansão significativa da matrícula escolar, culminando na consolidação da escola de massas ao longo do século XX. Em

1933, registravam-se pouco mais de dois milhões de matrículas, em 1998, esse número ultrapassava 44 milhões. Enquanto a população brasileira quadruplicou nesse intervalo, o contingente de estudantes aumentou vinte vezes, evidenciando um processo acelerado de democratização do acesso à educação, ainda que permeado por desafios qualitativos e estruturais. Nessa dinâmica, para Stephanou e Bastos (2005), a partir de 1961, com a unificação normativa da educação nacional, tanto a rede pública quanto a privada passam a ser estruturadas sob uma perspectiva produtivista, alinhada às demandas do desenvolvimento econômico, “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (Romanelli, 1986 apud Flach, 2011, p. 287).

No período inicial da República o poder exercido pelas oligarquias rurais projetava no sistema escolar a mentalidade colonial; a burguesia industrial em ascensão tinha como referência a classe latifundiária e as classes emergentes não tinham afinidades com as camadas mais pobres da população e, ainda, viam a educação como possibilidade de preservação da estrutura aristocrática existente até então (Romanelli, 1986 apud Flach, 2011, p. 287).

A literatura recente também aponta a formação continuada docente como fator determinante para a qualidade educacional. Nesta via, no século XX, a emergência de correntes pedagógicas renovadoras representou uma ruptura significativa com o tradicionalismo autoritário. Para Albuquerque Junior (2012), a transição de um ensino centrado na memorização e na disciplina rígida para abordagens progressistas e construtivistas evidenciou uma mudança paradigmática voltada à formação crítica e emancipatória do educando. Segundo Neves e Costa (2012), tais transformações, entretanto, não ocorreram de forma linear, sendo atravessadas por desigualdades regionais e por limitações estruturais persistentes. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, na contemporaneidade, têm incorporado metodologias ativas, estratégias colaborativas e recursos tecnológicos que ampliam as possibilidades de aprendizagem. A integração das tecnologias na educação configura um novo cenário educacional, no qual o aluno assume papel mais autônomo na construção do conhecimento (Albuquerque Junior, 2012). À vista disso, a valorização da formação continuada docente tornou-se elemento central na consolidação de uma educação de qualidade. Para o autor, a atuação do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo postura reflexiva, fundamentação científica e compromisso ético com a transformação social.

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros

valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos (Albuquerque Junior, 2012, p. 32).

As políticas públicas desempenham papel determinante nesse processo evolutivo, conforme Lopes e Galvão (2001). Por meio de diretrizes curriculares, programas de inclusão e investimentos em tecnologia educacional, o Estado orienta a configuração das práticas escolares e influencia os modelos pedagógicos adotados. Sobre isso, Albuquerque Junior (2012) assevera que a promoção da equidade, da diversidade e da inclusão social emerge como princípio estruturante das políticas contemporâneas, ainda que sua efetivação dependa de condições materiais e administrativas adequadas. Assim, a trajetória das instituições escolares revela-se indissociável das transformações socioeconômicas que moldaram cada época histórica, configurando a escola como espaço privilegiado de reprodução e, potencialmente, de transformação das estruturas sociais. Nesse horizonte, Aranha (2007) destaca que as transformações históricas contribuíram para avanços significativos na democratização do ensino e na diversificação das práticas pedagógicas. Entretanto, a discussão evidencia que persistem desigualdades regionais, limitações estruturais e desafios relacionados à implementação efetiva das políticas educacionais. Urge salientar que a superação dessas barreiras requer articulação entre investimentos públicos, valorização docente e inovação pedagógica. Nessa medida, considerando a educação

como um direito social, podemos inscrever a Constituição de 1946 e a previsão de recursos para aplicação no setor educacional como um compromisso público de garantia para a efetividade de tal direito, principalmente quando os princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostram tão explícitos no texto constitucional, mesmo que tal compromisso não tenha efetividade na prática da política educacional, conforme a história vem demonstrando, visto que o Brasil ainda persegue, nos dias atuais, essa questão (Flach, 2011, p. 292).

Com efeito, os resultados observados indicam ainda que as transformações históricas contribuíram para ampliar o acesso à educação, fortalecer a inclusão e fomentar maior engajamento discente. As metodologias inovadoras favorecem a autonomia, respeitam ritmos individuais e promovem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, alinhando-se às exigências de uma sociedade em constante mutação. Assim, conforme Hilsdorf (2003), a evolução histórica da educação brasileira demonstra um percurso de progressiva ampliação do acesso e de reconfiguração das concepções pedagógicas. Ainda que marcada por desigualdades e desafios estruturais, essa trajetória contribuiu para a consolidação de um modelo educacional orientado à inclusão, à criticidade e à formação integral do sujeito. Desse

modo, embora persistam desafios estruturais e regionais, as mudanças paradigmáticas contribuíram para a constituição de um modelo educacional mais reflexivo e democrático. Por fim, a compreensão desse processo histórico revela-se fundamental para o aprimoramento das políticas públicas e para a construção de estratégias pedagógicas que respondam às demandas de uma sociedade em constante transformação. O historiador longe de tecer considerações moralistas e mecânicas sobre a relação passado, presente e futuro, pode e deve explicá-las, amparado em investigações constantemente refeitas (Hobsbawm, 1998). Assim, reafirma-se a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, visando à consolidação de um sistema de ensino verdadeiramente democrático e socialmente comprometido.

Considerações finais

Com base nos autores trabalhados, o estudo buscou analisar as contribuições das transformações históricas da educação e da pedagogia no Brasil para a configuração das práticas contemporâneas de ensino, enfatizando a formação inicial e continuada docente e a sua práxis pedagógica em sala de aula, como bem ilustram Nascimento e Nascimento (2010), compreendendo a história “como relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)” (Certeau, 2008, p. 66). A história tem, assim, um importante papel a exercer nesse mundo “onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência” (Albuquerque Junior, 2012, p. 33). Entendendo a educação como um conceito genérico, mais amplo, que supõe o desenvolvimento integral do ser humano, “quer seja sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social” (Aranha, 2006, p. 51).

A história da educação, disciplina acadêmica desde os últimos decênios do século XIX, possibilita uma atitude crítica e reflexiva do passado coletivo da profissão docente, que serve para formar a cultura e identidade profissional, e, ao mesmo tempo, ampliar a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas (Nóvoa apud Stephanou e Bastos, 2005, p. 16).

Em face de tudo o que foi exposto, “a história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro” (Albuquerque Junior, 2012, p. 32). Nesse movimento, compreender o passado educacional brasileiro revela-se, portanto, não apenas um exercício historiográfico, mas uma condição essencial para a construção de estratégias que promovam uma educação capaz de responder aos desafios contemporâneos e de contribuir para uma sociedade mais justa e socialmente responsável. Isso

“revela que a educação é uma construção social, o que renova o sentimento de ação cotidiana de cada educador” (Nóvoa apud Stephanou e Bastos, 2005, p. 16). Sem perder de vista que quando o homem compreende a sua realidade, “pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1979, p. 16).

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem a escrita e o ensino da história? In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; Ana Maria Monteiro (org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 21-39, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil.** São Paulo: Moderna, 2007.

BUFFA, Ester; e NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **ECCOS**, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

CARVALHO, Laerte Ramos. **As reformas pombalinas da instrução pública.** São Paulo: Saraiva/ EDUSP, 1978.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011.

FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do Século XIX.** São Paulo, HUCITEC; Salvador, EDUFBA, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **História da Ideias pedagógicas.** São Paulo, SP: Ática, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo, SP: Cengage Learning, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Educação: Uma disciplina um campo de pesquisa. In: **História da Educação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

LUCCHI, Piero. La prima istruzione. Idee, metodi, libri. In: BRIZZI. Gian Paolo (a cura di). **II catechismo e la grammatica**; 2 volumi. Bologna, Il Mulino, 1985.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cunthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** Em foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. Educ. Pesqui. 30 (2), ago, 2004.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento. NASCIMENTO. Manoel Nelito Matheus. O Lugar da História na Formação do Professor. Campinas: **Revista HISTEDBR**, 2010.

NEVES, Fátima Maria Neves. COSTA, Célio Juvenal. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, 2012.

NOVÓIA, António. **História da Educação:** percursos de uma disciplina. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.12/3198>>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NÓVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 30. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 2006.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. **História e História da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP, Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação e Política Educacional. In: **Histedbr on line**, v. julho/2001, n. 3, p. 1-3, 2001.

SILVA, Geraldo Bastos. **A Educação secundária:** perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1969. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 94).

STEPHANOU, Maria; e BASTOS, Maria Helena câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 3 Volumes, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILLALOBOS, João Eduardo. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 34-49, out-dez. 1959.

