

O artesanal e o instrumental na Universidade de São Paulo: tradições e experiências de ensino

The craft and the instrumental at the University of São Paulo: teaching traditions and experiences

El oficio y lo instrumental en la Universidad de São Paulo: tradiciones y experiencias docentes

Katiene Nogueira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1280-3041>

Roni Cleber Dias de Menezes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8661-1328>

Resumo: Com o objetivo de refletir acerca das experiências de ensino e de aprendizagem na Universidade de São Paulo (USP), o presente artigo almeja uma incursão dupla: num primeiro momento, por intermédio do perscrutamento dos seus primeiros anos de funcionamento, busca lançar um olhar para os saberes produzidos e as práticas e representações sobre o ensino na recém-criada universidade, explorando as tensões entre as intencionalidades presentes no projeto da nova instituição universitária e as respostas oferecidas por uma parte de seus sujeitos; secundando esse investimento, e com a lente de observação ajustada para uma das unidades de ensino da USP, a Faculdade de Educação, já numa fase posterior - anos 2010 -, pretende-se tecer reflexões a respeito do comparecimento, nas disciplinas de história da educação ministradas no curso de Pedagogia, de dois manuais de ensino de história da educação: *História da educação na antiguidade (Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Éditions du Seuil, 1948), de Henri Marrou; e *História da educação e da pedagogia (Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1951) de Lorenzo Luzuriaga, num contexto em que tal área de estudos no Brasil - a história da educação - se debruça acerca da convocação no ensino de seus conteúdos de compêndios escolares dessa natureza.

Palavras-chave: formação docente; experiências de ensino e aprendizagem; livros escolares.

Abstract: With the objective of reflecting on the teaching and learning experiences at the University of São Paulo (USP), this article aims at a double incursion: at first, through the scrutiny of its first years of operation, it seeks to cast a look at the knowledge produced and the practices and representations about teaching in the newly created university, exploring the tensions between the intentions present in the project of the new university institution and the answers offered by a part of its subjects; backing up this investment, and with the observation lens adjusted to one of USP's teaching units, the Faculty of Education, already in a later phase - the 2010s -, it is intended to reflect on attendance, in the disciplines of history of education taught in the Pedagogy course -, from two teaching manuals on the history of education: *History of education in antiquity (Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Éditions du Seuil, 1948), by Henri Marrou; and *History of education and*



pedagogy (Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires: Editorial Losada, 1951) by Lorenzo Luzuriaga, in a context in which such an area of study in Brazil - the history of education - focuses on the call in the teaching of their contents of school textbooks of this nature.

Key-words: teacher training; teaching and learning experiences; textbooks.

Resumen: Con el objetivo de reflexionar sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de São Paulo (USP), este artículo apunta a una doble incursión: primero, a través del escrutinio de sus primeros años de funcionamiento, busca echar una mirada a los saberes producidos y las prácticas y representaciones sobre la docencia en la recién creada universidad, explorando las tensiones entre las intenciones presentes en el proyecto de la nueva institución universitaria y las respuestas que ofrece una parte de sus sujetos; respaldando esta inversión, y con el lente de observación ajustado a una de las unidades docentes de la USP, la Facultad de Educación, ya en una fase posterior -la década de 2010-, se pretende reflexionar sobre la asistencia, en las disciplinas de historia de la educación impartidas en el curso de Pedagogía, a partir de dos manuales didácticos sobre historia de la educación: Historia de la educación en la antigüedad (Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. París: Éditions du Seuil, 1948), de Henri Marrou; e Historia de la educación y de la pedagogía (Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires: Editorial Losada, 1951) de Lorenzo Luzuriaga, en un contexto en el que tal área de estudio en Brasil -la historia de la educación- se concentra en la convocatoria en la enseñanza de sus contenidos de los libros de texto escolares de esta naturaleza.

Palabras-clave: formación docente; experiencias de enseñanza y aprendizaje; libros de texto.

1 Introdução

“O saber, hoje, é ele próprio um processo de aprender. O que se deve verificar no aluno, não é tanto o que ele sabe, como o modo pelo qual sabe e quanto está habilitado a saber o que ainda não sabe, quer dizer, se aprendeu a aprender, o grau de autonomia que vai adquirindo nessa sua capacidade de aprender”.

Anísio Teixeira

(A educação progressiva. S. Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1954, 4ª edição)¹

Ao investigarmos as experiências de ensino e de aprendizagem na Universidade de São Paulo (USP), buscamos elementos que fazem parte da história, da cultura e da memória desta instituição. O exame dos seus primeiros anos de funcionamento nos ajuda a compreender os saberes produzidos e as práticas e representações sobre o ensino na recém-criada universidade, explorando as tensões entre as intencionalidades presentes no projeto da nova instituição universitária e as respostas oferecidas por uma parte de seus sujeitos. Nas décadas de 1930 e de 1940, a política social criou oportunidades que permitiram às camadas médias chegar à Universidade, trazendo para esta instituição uma clientela cada vez mais

¹ Epígrafe do *Boletim de Metodologia Geral do Ensino* nº 4, boletim nº 306, 1969 – “Bases para uma didática do estudo (na perspectiva do desenvolvimento intelectual)” – Amélia Americana F. Domingues de Castro – FFCL/USP.

diferenciada. Nas palavras de Alfredo Bosi, escritas no prefácio do livro de Irene Cardoso (1982), tratava-se de uma clientela “para a qual o estudo não era só o pão já assado e partido pelo saber acadêmico, mas também um fermento que poderia levedar as novas massas. Ao longo do processo, os melhores professores passaram de ‘enfants gâtés’ a ‘enfants terribles’” (‘crianças mimadas a crianças terríveis’, (Cardoso, 1982, p. 16, tradução nossa). Em relação às representações de aprendizagem que marcaram as práticas pedagógicas no curso de Pedagogia, que depois foi abrigado pela Faculdade de Educação da USP (Feusp) no ano de criação desta, em 1969, passando a funcionar efetivamente em 1970, o modelo francês trouxe muitas influências, como é possível observar, por exemplo, mediante o papel que a retórica e a dissertação desempenharam inicialmente nos cursos (Silva, 2016).

Ao nos determos nas unidades de ensino da USP, tomamos como objeto de análise a Faculdade de Educação, já numa fase posterior – anos 2010 –, a partir da qual tecemos reflexões a respeito do comparecimento, nas disciplinas de história da educação ministradas no curso de Pedagogia, de dois manuais de ensino de história da educação: História da educação na antiguidade (*Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Éditions du Seuil, 1948), de Henri Marrou; e *História da educação e da pedagogia (Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1951) de Lorenzo Luzuriaga, num contexto em que tal área de estudos no Brasil – a história da educação – se debruça acerca da convocação no ensino de seus conteúdos de compêndios escolares dessa natureza. Desta forma, o presente texto é fruto de um duplo exercício para conhecer este movimento entre o artesanal e o instrumental na USP: olhar para a história da instituição, conhecer a memória e as marcas que seus sujeitos deixaram nesta universidade, e olhar para o momento contemporâneo, através do ensino da disciplina de História da Educação, no curso de Pedagogia, suas práticas e seus livros. A professora Amélia Domingues de Castro, que lecionou na USP, em trabalho publicado em 1969, intitulado *Bases para uma didática do estudo (na perspectiva do desenvolvimento intelectual)*, citava Anísio Teixeira para referir-se à importância da autonomia como resultado decorrente da aprendizagem, talvez também esteja aqui um indício da herança intelectual daqueles que fundaram a universidade.

2 Entre o artesanal e o instrumental: o ensino na Universidade de São Paulo em seus começos

Ao estudar o projeto de criação da Universidade de São Paulo, Irene Cardoso (1982) trata de uma questão pertinente à política empreendida por um grupo de jornalistas, intelectuais e políticos nos anos de 1930: a formação das elites que seriam capazes de desenvolver intelectualmente os projetos da oligarquia que estava em crise. Trazendo consigo a “missão superior de formação da nacionalidade” e herdeiros das “melhores tradições cívicas e inte-

lectuais”, o “grupo do Estado” – porta-voz do jornal *O Estado de São Paulo* liderado por Julio de Mesquita Filho, seria aquele capaz de conduzir o “reencontro do Brasil com o seu destino de grandeza Paulista”. Com o objetivo de garantir sua posição de independência diante das ações partidárias, as ações do “grupo do Estado” seriam voltadas para a criação de uma instituição na qual deveriam imperar os princípios do “bandeirismo ilustrado”, sendo a Universidade o centro irradiador do mesmo. A pedido de Julio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo realizou o “Inquérito sobre a Instrução Pública” (Cardoso, 1982). A partir desse inquérito, o referido jornal passou a defender como princípio uma espécie de “liberalismo orientado”, ou seja, seria necessário que o sistema escolar produzisse uma “elite norteadora” e um ensino “livre”, acima dos interesses partidários. Neste contexto ganharia força a ideia da Universidade como formadora de elites intelectuais e políticas. Segundo a autora,

[...] contra uma possível identificação destas posições com uma concepção aristocrática da sociedade, o que o Inquérito renegou, lembra não haver conflito entre o ideal da formação das elites e os ideais democráticos, pois educação popular e preparo das elites seriam duas faces de um único problema, o da formação da cultura nacional (Cardoso, 1982, p. 30).

O Inquérito apresenta, nas palavras da autora, um – mecanismo de circulação das elites – que solucionaria a oposição entre elite e massa. É dito no documento que

[...] à medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir o grande homem, o cidadão útil, que o estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as ideias e os homens, para os elevar e selecionar segundo o seu valor ou a sua incapacidade (Cardoso, 1982, p. 31).

Neste sentido, caberia à Universidade a tarefa de divulgação das ciências, colocando-as ao alcance do povo mediante um sistema que contaria com ensino, pesquisa e extensão universitária e chegaria até as camadas populares. A partir de tais pressupostos o Inquérito preparado por Fernando de Azevedo julgava que a Universidade seria o instrumento mais eficaz na obra de coesão nacional. No discurso de Azevedo, a mudança demonstrada de um liberalismo clássico para um “Estado programador” teria ocorrido por influência da Revolução de 30. Nesse sentido, o Estado programador poderia operar também na seleção e na “elevação dos mais capazes”. Caberia ao ensino superior realizar a formação das elites, garantindo às massas o acesso ao ensino primário. Entre as massas e as elites estava a classe média, para a qual era destinado o ensino secundário, e que seria a divulgadora da cultura universitária.

A Universidade de São Paulo, em sua criação, pretendia realizar a formação intelectual do país. A influência européia e a ênfase francesa marcaram a origem da instituição: de um

lado estava o saber desinteressado, os conhecimentos que enriqueceriam e desenvolveriam o espírito e, de outro lado, estavam os “saberes utilitários”, os conhecimentos que seriam úteis à vida prática (Fétizon, 1986, 2012). Em um primeiro momento, durante a criação da USP, houve a tentativa por parte do Estado de implantar o modelo originário – europeu - em sua forma mais pura. Segundo Beatriz Fétizon (1986), a partir de 1938 iniciou-se a primeira acomodação do modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “tornada uma escola de formação profissional pela criação de sua quarta seção (Pedagogia)” (Fétizon, 1986, p. 399). Marcada pela meritocracia, a FFCL era voltada para a universalidade do saber de alto nível. A contratação de professores estrangeiros marcou a primeira geração de intelectuais, docentes e pesquisadores formados nos procedimentos de um modelo de investigação rigorosa. Neste quadro, a entrada dos estudos de educação para a FFCL, como uma quarta seção – a de Pedagogia – em 1938, consagrou o abandono do modelo originário puro. Neste sentido, a seção de Pedagogia marcou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de uma forma muito particular, pois estava em uma instituição baseada no rigor dos procedimentos de pesquisa e no saber de caráter desinteressado, mas precisava conduzir ao mesmo tempo uma formação voltada para o trabalho e para a prática. Os primeiros professores do Instituto de Educação eram os antigos professores do Curso Normal, que foram elevados com o Curso de Aperfeiçoamento ao nível superior, fazendo com que a USP tivesse professores catedráticos que não tinham curso superior (Fétizon, 1986). O Instituto de Educação, no qual foi criado o curso de Pedagogia, foi fundado em 1933 e incorporado à USP em 1934. Além de formar professores conforme a necessidade imposta pelo sistema educacional do Estado, o Instituto também se organizou para ser uma alta escola de administração escolar, a primeira que se instalou no país, e para colaborar com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) na formação do professor secundário. O Instituto de Educação possuía vários cursos universitários, com cerca de 45 alunos por classe. Ele foi criado não apenas para ministrar cultura geral ao professor, mas também para a sua preparação técnica, por meio de estudos das bases científicas da profissão e aquisição de técnicas de trabalho, pelo estágio profissional nas escolas anexas, para a demonstração, observação e prática de ensino.

Segundo Florestan Fernandes (1984), os primeiros alunos da Universidade de São Paulo eram *ingênuos e puros*, e sua *rusticidade* deve ter assustado os primeiros professores franceses que, por sua vez, enfrentavam os seus alunos como iguais. Vale a pena conhecer o trecho no qual Fernandes relata o primeiro trabalho que fez para a disciplina do professor Roger Bastide:

[...] ele recriminava-me porque não desenvolvera uma dissertação, mas uma ‘reportagem’. Não obstante, o mesmo Roger Bastide, mais tarde, em 1943, deu dez e elogiou um trabalho sobre ‘o primitivo, o louco e a criança’ no qual caí de paus e pedras sobre a proposição de tal tema... Ele mesmo me convidou para ir a sua casa, em 1942, para

discutir uma pesquisa sobre folclore, que eu fizera no ano de 1941. Em suma, o aluno era levado a sério como pessoa, era tratado como ser maduro (um aprendiz não é o outro do mestre?), tutelado e distinguido se o merecesse e, principalmente, não havia limites em sua liberdade, embora fosse responsável pelo uso que dela fizesse e acabasse pagando duramente o preço dessa liberdade (Fétizon, 1986, p. 474).

O relato de Fernandes evidencia a influência que o modelo francês trouxe para as ideias de aprendizagem que circularam na USP, especialmente em seu momento de criação. Para além do choque ocorrido entre as representações de aprendizagem e de estudo trazidas por esses professores que fundaram a USP e a clientela escolar encontrada, como observou Fernandes, pensamos a propósito das representações de excelência do desempenho dos alunos. De acordo com Lévi-Strauss (2005, p. 24), a propósito dos universitários paulistas:

[...] os estudantes tinham um colossal apetite de saber. Aliás, num certo sentido, eles sabiam mais do que nós, porque, como autodidatas, eles tinham lido tudo, devorado tudo, mas em obras de segunda ou terceira mão. Nossa tarefa era menos ensinar-lhes as coisas que eles ignoravam do que dar-lhes uma disciplina intelectual.

A missão francesa e a geração dos anos 40 levou à USP dos anos 60, imprimindo marcas na formação acadêmica daquelas pessoas. No primeiro período de funcionamento da Universidade, é importante chamar a atenção para o choque de representações que ocorreu entre os professores franceses e os estudantes brasileiros. Pela tese de doutorado de Beatriz Fétizon (1986) conhecemos o relato de Florestan Fernandes a propósito do impacto que teve para Arrousse Bastide saber que seus alunos liam no bonde:

Quando chegou a minha vez, relatei constrangido o que fazia. Ao mencionar Durkheim [...] esclareci: 'leio no bonde'. Foi um escândalo.[...] Se ele tivesse perguntado, explicaria que lia em uma viagem que começava na Praça da Sé e terminava na Penha, em horas que permitiam grande sossego no bonde... Existiam outros tipos de rusticidade e de tortura dos refinamentos da alta cultura. Inclusive havia um patamar de ignorância que brigava com o padrão sofisticado e complexo de aprendizagem. (Fétizon, 1986, p. 472-473)

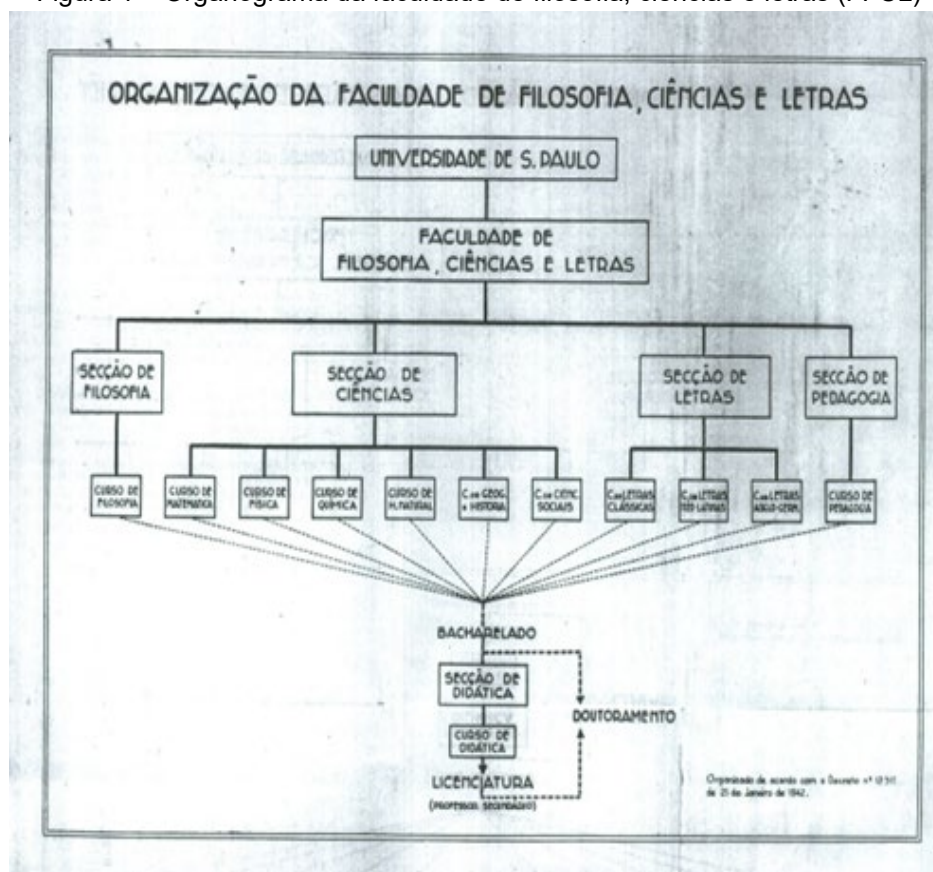
As apreciações desses professores acerca dos alunos indicavam que estes últimos eram considerados *inteligentes, mas mais superficiais do que instruídos*. Os alunos e a primeira geração de docentes brasileiros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP - que inicialmente abrigou a seção de Pedagogia - eram, nas palavras de Florestan “na maioria das classes médias, muitos com tradição cultural, graças ao nível social de suas famílias, mas a maior parte toscos, aprendizes ou oficiantes da primeira missa. No entanto, o saber queimava em seu ser como ferro em brasa” (Fernandes apud Fétizon, 1986, p. 472). Certa fragilidade observada na formação dos jovens brasileiros e modos de estudos considerados um tanto exóticos pelos franceses, como a

situação relatada, preocupavam seus professores pois, além de ensiná-los os conteúdos ministrados nos cursos, fazia parte da missão fazer com que a tradição francesa relativa à maneira com a qual as pessoas produzem, divulgam e lidam com o conhecimento criasse raízes e proliferasse na Universidade que acabava de ser criada, incluindo não apenas orientá-los com relação às leituras que deveriam ser realizadas, mas também sobre como deveriam ser realizadas.

3 Professores marcantes e marcas na formação dos professores universitários

No período inicial de funcionamento da USP, a FFCL abrigou os cursos de formação de professores desta universidade durante mais de trinta anos, todas as licenciaturas oferecidas, inclusive a licenciatura em Pedagogia que, neste caso, estava contida numa seção própria, conforme é possível observar no organograma a seguir.

Figura 1 – Organograma da faculdade de filosofia, ciências e letras (FFCL)



Fonte: Acervo do Centro de Apoio à Pesquisa em História “Sérgio Buarque de Holanda”/FFLCH.

Os professores que integraram a missão francesa, que ajudou a fundar esta universidade, tinham a tarefa de estabelecer um padrão com relação tanto à produção do conhecimento realizada aqui quanto com relação ao ensino e à aprendizagem que aconteceriam na

USP. De fato, as marcas deixadas por aquele grupo de professores podem ser encontradas até hoje: a valorização das bibliotecas no campus universitário, da leitura e da escrita nas aulas, o trabalho com textos em sua versão original, os seminários são alguns exemplos. Além disso, as marcas deixadas pelos professores, de uma geração a outra, também constituem tradições e experiências de ensino nesta instituição.

Decerto que reconhecer experiências individuais e/ou coletivas como práticas educativas a serem seguidas como caminho basilar é correr o risco de não enxergar o que Bourdieu (2006) chamou de “A ilusão biográfica”, referindo-se as implicações nocivas que esse caminho pode trazer. Tendo em vista a complexidade das situações em sala de aula, não é possível entender os relatos como algo modelar, uma espécie de “receita de bolo” a ser seguida. Contudo, é possível estabelecer novas práticas e encarar essas experiências como possibilidades, no que Catani *et al.* (1997) chamou de *fazer docentes particulares*. Vale ressaltar que as marcas deixadas pelos professores e professoras nos alunos podem ser positivas ou negativas. Essas percepções, construídas de maneira subjetiva pelos estudantes, criam identificações positivas ou negativas, não só com o professor, mas também com o conteúdo da disciplina que esse professor ministra e até mesmo com a própria universidade. Em se tratando de um espaço, a universidade, onde o tempo de vivência é considerável, essas percepções podem influenciar nossas ações e decisões, justamente porque fazem parte da construção individual (inspirando ou interferindo de maneira nociva em nossas trajetórias), principalmente quando essas memórias e histórias são marcantes. Os professores deixam marcas na memória de seus alunos de acordo com o tipo de mediação que exercem sobre eles. De acordo com Catani *et al.* (1997) a importância dos professores marcantes pode ser explorada partindo das recentes produções na área educacional sobre a vida profissional dos docentes, em geral por meio de relatos. Segundo a autora,

[...] relatos da vida profissional dos docentes foram até recentemente pouco considerados nos estudos educacionais. Suas experiências foram analisadas em função de parâmetros de políticas educacionais, e enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto não merecedoras de crédito, percebidas quase sempre como resistências ou obstáculos diante de inovações que se procurava impor pela autoridade da ciência ou pela sedução da retórica técnica. Tanto a experiência de professores foi desqualificada quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos foi subestimado: procurava-se percebê-los no passado como meros reprodutores, para poder moldá-los no presente como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaborados em outros lugares (Catani *et al.*, 1997, p. 25).

Contudo, atualmente existem várias propostas que sublinham as histórias de vida e os relatos autobiográficos como sendo enredos para estudar as práticas de docentes, ou seja, a reflexão sobre vários aspectos ligados aos processos educativos pode ser potencializada a partir de estudos autobiográficos (Tardif, 2000). No livro “Meu professor inesquecível”

vel”, no qual escritores consagrados foram convidados a escrever sobre seus professores marcantes, Abramovich (1997, p. 6) prefaciou que:

[...] os professores escolhidos o foram por ter sido apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por ser paradigmas, por momentos iluminadores/hilários/desconcertantes. Suas significâncias éticas, suas exigências e expectativas, sua compreensão do real interesse de cada aluno depoente-escrevnhador permeiam todos os parágrafos.

A estas reflexões, soma-se a ideia de que ao processo de formação de professores é modulado a partir do conhecimento de si próprio, ou seja, “[...] a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1995, p. 17). O autor considera, portanto, que a questão identitária e pessoal é tão importante quanto à dimensão técnica ou metodológica. Kramer e Souza (1996, p. 22) acrescentam que a questão identitária é essencial “[...] quando queremos saber como e por que cada um se tornou o professor que é”. A ideia de professora ou professor ideal foram sendo construídas e desconstruídas ao longo do tempo, tal como o fazer educativo. A maneira como alunos e professores retomam lembranças e vivências também é diferente, sobretudo quando falamos em gênero. Catani *et al.* (1995) quando cita os estudos da socióloga Isabelle Bertaux-Wiame, entende que essa diferença não é um fator biológico, mas sim um fator social, ou seja, “(...) a memória é marcada, estruturada pelos tipos de papéis sociais desempenhados” (Catani *et al.*, 1995, p. 44).

Se a memória é formada a partir de fatores socialmente construídos, as representações também são frutos de processos sociais. A professora Guacira Lopes Louro cita Ana Aurora do Amaral Lisboa, uma professora nascida no Rio Grande do Sul no século XIX considerada por muitos como a imagem da professora ideal, a “Grande Mestre”. Em uma biografia escrita por Walter Spalding, Ana Aurora se dizia “feia”, “defeituosa” e “retraída”, mas com um enorme apreço pela leitura, como se fizesse uma relação entre essas características e sua escolha pelo magistério. A pergunta que Louro faz é o motivo dessa associação (Catani *et al.*, 1995, p. 80). A autora entende que essa autoimagem feita por Ana Aurora faz parte de uma representação que se fazia na época: mulheres cujo destino natural não era o casamento e a maternidade “(...) podiam se sentir, assim, *vocacionadas* para o magistério”. Aspectos como amabilidade e doçura eram tidas como inatas às mulheres e por isso, aquelas que eram “rejeitadas” para o matrimônio lhes sobraria a docência como trabalho equivalente. Ainda segundo a autora, essa “imagem” caricata da professora brava, sem atrativos, de roupas sóbrias e escuras e “sempre de óculos”, era retratada em diversos depoimentos, desenhos e fotos da época. A importância das professoras primárias precisarem seguir tantas orientações em relação à sua conduta, tanto no tocante à sua vida particular quanto na sua vida pública

– e muitas vezes parecia não haver distinção entre uma e outra - justifica-se em grande parte dos textos pela necessidade delas representarem um exemplo para os alunos.

No período inicial de funcionamento da FFCL, na qual funcionavam os cursos de formação de professores, as turmas eram pequenas e os alunos de diferentes cursos poderiam assistir às aulas e aos seminários juntos, cursando disciplinas em comum, assim como os professores não atuavam junto a um único curso, mas lecionavam em vários deles. Em entrevista concedida a Didier Eribon, Claude Lévi-Strauss dizia que a universidade recém-criada, que era composta por algumas dúzias de estudantes, ficava “no centro da cidade, em velhos prédios, nos quais ainda se respirava uma atmosfera colonial. Enquanto que hoje a universidade, atingida como outras pelo gigantismo, está instalada em construções estilo Jussieu ou Nanterre, num imenso descampado” (Lévi-Strauss; Eribon, 2005, p. 34).

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras as turmas eram pequenas e as pessoas se conheciam. Ao realizarem o concurso de habilitação entre os candidatos, por exemplo, o contato que era propiciado pelo exame oral poderia permitir que os professores captassem muito mais as potencialidades desses alunos, aquilo que eles poderiam *vir a ser*, do que aquilo que eles de fato traziam, pois o capital cultural apresentado era baixo segundo os padrões exigidos pelos que vieram fundar a universidade e pelos seus herdeiros intelectuais. Em 1962, por exemplo, o Curso de Pedagogia teve 155 candidatos, dos quais 33 foram aprovados, não preenchendo as 60 vagas disponíveis para o primeiro ano. Com a Reforma Universitária (Lei nº. 5.540, de 1968) e a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação que passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1º de janeiro de 1970. A realização dos grandes vestibulares, como se sabe, tornou a hipótese dos exames orais uma quase impossibilidade. A preservação das provas de redação, nesses casos, busca garantir a valorização do uso feito da linguagem, do vocabulário, da argumentação e da clareza na exposição das ideias. Marcadas pela influência exercida pelos professores que chegaram com a missão francesa, as práticas de avaliação e de ensino empregadas desde as primeiras décadas de funcionamento do Curso de Pedagogia evidenciavam a concepção de uma formação humanista valorizada pelo exercício da oralidade e da dissertação. As aulas expositivas e dialogadas, assim como os seminários, que temos ainda hoje, são práticas de ensino e aprendizagem herdadas daquele período de funcionamento inicial.

4 Experiências de ensino com manuais de história da educação

Pretende-se nesta seção apresentar algumas reflexões acerca do comparecimento, nas disciplinas de história da educação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP

(*campus da capital*), dos livros *História da educação na antiguidade*², de Henri Marrou, e *História da educação e da pedagogia*³, de Lorenzo Luzuriaga. O propósito em explorar as experiências de ensino com esses títulos é extrair sentidos da presença desses compêndios – e de alguma maneira da presença dos próprios autores – na construção dos programas, seleção de temas e abordagens dos conteúdos das disciplinas ministradas, de modo direto e indireto, e também por intermédio das reflexões possibilitadas pelo exame dos livros aludidos nos debates promovidos em sala de aula a propósito das interrelações (ou, não raro, da ausência destas) entre as dimensões da pesquisa e do ensino na formação de professores. Tais *textbooks*, por conta da cronologia abordada, pertencente à história da educação geral, integram conteúdos explorados na disciplina EDF0119 – História da Educação I, a qual abarca a história da educação desde a Antiguidade até o início da Idade Moderna. Para os efeitos do presente empreendimento, apresentar-se-á, brevemente, os conteúdos dos dois compêndios e, na sequência, será entabulado um raciocínio a propósito da configuração assumida pela área de história da educação no Brasil nos últimos três decênios, articulada às impressões acerca do impacto em sala de aula dos materiais e propostas de ensino-aprendizagem contidas nos títulos supracitados.

A organização dos capítulos do manual de Lorenzo Luzuriaga possui a seguinte disposição:

Figura 1: Livro *História da educação e da pedagogia*.



Fonte: Luzuriaga (1979)

² *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Éditions du Seuil, 1948. Neste trabalho é utilizada a 1ª edição da tradução para o português, de 1990, publicada pela Editora Pedagógica Universitária.

³ *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1951. Neste trabalho é utilizada a 11ª edição da tradução para o português, de 1979, publicada pela Companhia Editora Nacional.

Quadro 1 – Relação dos capítulos do Livro História da educação e da pedagogia

Introdução	XI - A Educação Religiosa Reformada (Católica)
Cap. I - História da Educação e da Pedagogia	XII - A Educação no Século XVII
Cap. II - A Educação Primitiva	XIII - A Pedagogia no Século XVII
Cap. III - A Educação Oriental	XIV - A Educação no Século XVIII
Cap. IV - A Educação Grega	XV - A Pedagogia no Século XVIII
Cap. V - A Pedagogia Grega	XVI - A Educação no Século XIX
Cap. VI - A Educação Romana	XVII - A Pedagogia no Século XIX
Cap. VII - A Educação Cristã Primitiva	XVIII - A Educação no Século XX
Cap. VIII - A Educação Medieval	XIX - A Educação Nova
Cap. IX - A Educação Humanista	XX - A Pedagogia Contemporânea
Cap. X - A Educação Religiosa Reformada (Protestante)	

Fonte: Luzuriaga (1979)

Já os capítulos do compêndio escrito por Henri-Irénée Marrou estão distribuídos da seguinte forma:

Figura 2 – Livro *História da educação na antiguidade*



Fonte: Marrou (1990)

Tabela 2 – Relação dos capítulos do Livro *História da educação na antiguidade*

Introdução	
Primeira Parte. Origens da educação clássica:	
de Homero a Isócrates	
Cap. I - A educação homérica	Cap. V - A contribuição inovadora da primeira Sofística
Cap. II - A educação espartana	Cap. VI - Os mestres da tradição clássica: I. Platão
Cap. III - Da pederastia como educação	Cap. VII - Os mestres da tradição clássica: II. Isócrates

Cap. IV - A antiga educação ateniense

Segunda Parte. Quadro da educação clássica na época helenística

Cap. I - A civilização da Paideia	Cap. VII - Os estudos literários secundários
Cap. II - As instituições educativas	Cap. VIII - Os estudos científicos
Cap. III - A educação física	Cap. IX - O ensino superior I: formas menores
Cap. IV - A educação artística	Cap. X - O ensino superior II: a Retórica
Cap. V - A escola primária	Cap. XI - O ensino superior III: a Filosofia
Cap. VI - A instrução primária	Conclusão - O humanismo clássico

Terceira Parte. Roma e a educação clássica

Cap. I - A antiga educação romana	Cap. VII - A obra educacional de Roma
Cap. II - Roma adota a educação grega	Cap. VIII - O Estado romano e a educação
Cap. III - A questão das línguas: grego e latim	Cap. IX - O cristianismo e a educação clássica
Cap. IV - As escolas romanas: I. Ensino primário	Cap. X - O surgimento das escolas cristãs de tipo medieval
Cap. V - As escolas romanas: II. Ensino secundário	Epílogo - O fim da escola antiga
Cap. VI - As escolas romanas: III. Ensino superior	Notas complementares

Fonte: Marrou (1990)

Apontamentos relativamente a esses conteúdos e seu comparecimento em sala de aula serão objeto de exame alguns parágrafos a seguir. Por ora, opta-se por uma visada sobre o campo de história da educação no Brasil que, direta ou indiretamente, sugestiona as atividades didáticas com os livros de Marrou (1990) e Luzuriaga (1979).

O diagnóstico que aponta para uma expansão e diversificação do campo da história da educação no país desde o início dos anos 1990 – num movimento de fertilização pelas interlocuções com a história cultural – vem sendo atestado por vários autores deste campo, sublinhando, nesse aspecto, a combinação complexa que envolve a expansão do ensino superior, a consolidação dos programas de formação de professores, a institucionalização dos programas de pós-graduação, a criação e manutenção de associações científicas, de periódicos e de grupos de pesquisa, a consolidação de agências de fomento à pesquisa com linhas mais ou menos regulares de financiamento, a realização de eventos de dimensões variadas, o estabelecimento de redes de pesquisadores (no âmbito nacional e internacional) e uma expressiva produção bibliográfica.

Tal expansão e diversificação se traduziu, num primeiro plano, por uma “explosão” dos objetos que suscitam a atenção dos pesquisadores, abarcando uma série de artefatos culturais, práticas educativas, atores e epistemologias pouco ou nada presentes nas investigações anteriores. Em conexão com os objetos, o período posterior à década de 1990

vivenciou também uma ampliação dos suportes, tipologias e modalidades de fontes usadas pelos historiadores, processo acompanhado por investimentos frequentes do campo em refletir teórica e metodologicamente acerca das vinculações e dos procedimentos que mediam o trato com as fontes e a operação escriturária.

Conforme Warde & Carvalho (2000), Nunes & Carvalho (2005), Vidal e Faria Filho (2005) e Gondra (2007), tais desdobramentos da história da educação podem ser compreendidos no âmbito de um movimento posto em prática por um contingente considerável de seus pesquisadores, interessados em delimitar as especificidades, os alcances e os limites do campo. Só para ficarmos no terreno da instituição escolar, é possível localizar ao longo dos últimos trinta anos o desenvolvimento de estudos acerca de múltiplos aspectos afeitos ao fenômeno da escolarização, como os associados à imprensa pedagógica, à história da profissão docente, à história dos livros e manuais escolares, à arquitetura escolar, às políticas educacionais e reformas educativas, aos saberes escolares e à produção dos sujeitos escolares.

Essa modulação do foco da objetiva do historiador da educação trouxe consigo, de outra maneira, uma preocupação maior no que tange às interações entre ensino e pesquisa, buscando intervir num terreno marcado pela segregação entre essas duas esferas (Carvalho, 2011). Num cenário que se desenha já há alguns anos de decréscimo da oferta de disciplinas de história da educação em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, tem crescido o interesse da comunidade de historiadores da área em conhecer a história do ensino das disciplinas e conteúdos de história da educação (Carvalho; Gatti Júnior, 2011; Gatti Júnior, 2011; Gatti Júnior, 2017; Gatti Júnior; Pintassilgo, 2007; Gatti Júnior, Monarcha; Bastos, 2007; Gonçalves Neto, 2007).

Um dos desdobramentos desses trabalhos toma a forma de uma “arqueologia” do comparecimento da área no conjunto das grades curriculares dos cursos de Pedagogia no país, perscrutando a feição assumida pelas ementas das disciplinas. Nesse aspecto, algumas diferenças sobressaem quando comparadas as dimensões da pesquisa e do ensino. A historiografia recente tem destacado, no campo da pesquisa, o afastamento em relação à filosofia da educação, processo que se desenrolaria segundo um vetor crescente dos anos 1990 aos dias atuais (Bontempi Júnior, 2001; Fonseca, 2003; Nunes; Carvalho, 1993; Saviani, 2005; Vidal *et al.*, 2005). Em vários níveis e segundo distintas abordagens, esses autores vêm assinalando que a vinculação estrita à filosofia da educação e a discussão sobre maneiras de se produzir o conhecimento na área passaram a ser problematizadas por parte daqueles que se interessaram em ressaltar o estatuto de historicidade das experiências educacionais intentadas em períodos históricos diferentes. Essa avaliação concernente aos dois campos disciplinares (história da educação e filosofia da educação) se encaminhou, contudo, não no sentido de uma ruptura brusca, mas, sim, teria representado

um aceno para “uma decisiva preocupação com a fonte para a escrita de uma história da e sobre a educação brasileira” (Carvalho; Vidal, 2001, p. 206), consubstanciada, por sua vez, num redirecionamento que se deveu, principalmente, às profícuas aproximações e interlocuções da historiografia educacional com a História (Nunes; Carvalho, 1993; Warde; Carvalho, 2000; Veiga; Pintassilgo, 2000; Faria Filho, 2007).

Ora, quando se observa a esfera do ensino de história da educação esse distanciamento não é tão evidente, e por várias razões, as quais não serão examinadas pelas limitações de escopo e espaço deste trabalho. Ainda assim, é possível adiantar que alguns elementos favorecem a manutenção de um colorido marcado pela predominância uma história das ideias pedagógicas nas ementas (ou dos pensadores educacionais), como, por exemplo, a permanência de vários docentes que concentram sua produção em tópicos relacionados parcial ou integralmente à área de filosofia da educação na regência de disciplinas de história da educação. O que não implica afirmar, rigorosamente, que a filiação estrita de docentes ao campo da história ou da história da educação exclua a adoção da perspectiva da história das ideias pedagógicas e nem que, em absoluto, caso tal adoção não se dê de maneira exclusiva e/ou dominante, seja compreendida sob o signo do erro.

De todo modo, o conjunto dos saberes encampado mais recentemente pela área de história da educação cada vez mais tem integrado os fundamentos epistemológicos que amparam a formação pedagógica dos alunos de curso superior. Percebe-se o ensino de história da educação como um investimento dedicado a nos fazer inquirir os projetos, os sonhos, as práticas – o que pressupõe também as ausências – dos mais díspares atores que compõem a história do passado educativo, seja em sua modalidade escolar ou não. Simultaneamente, resulta em chamar a atenção para a necessidade de se alargar e problematizar a concepção de fontes em história da educação (incluindo aí, no que toca aos suportes, a iconografia, os registros orais, as paisagens, os mais variados vestígios materiais, o que redundava na imperiosidade de ultrapassar os limites do documento escrito) o que, entre outras coisas, exprime-se pela compreensão dessas últimas não somente na qualidade de instrumento manipulado por quem com elas lida, mas como problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação.

Destarte, sintonizados com o quadro geral sugerido no início dessa reflexão, em especial no que toca aos deslocamentos efetuados no sentido da ampliação dos temas de investigação e do reposicionamento do lugar das fontes no percurso de produção da inteligibilidade histórica, pode-se observar que o ensino em história da educação tem se beneficiado com a elaboração de ementas que se notabilizam pelo estreitamento cada vez maior com a dimensão da pesquisa, aproveitando as publicações oriundas das dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas nos programas de pós-graduação, de outras monografias e coletâneas temáticas e/ou cronológicas, do contingente de estudos

estampados nos periódicos científicos, além de outras formas de escoamento da produção acadêmica.

Desse quadro resta, todavia, uma pergunta: o aproveitamento de manuais de ensino de história da educação nas aulas pode representar, no cenário de transformação de atualização das ementas das disciplinas e de introdução do rol de trabalhos arrolado no parágrafo anterior, recurso útil para a exploração dos conteúdos de ensino da área? À primeira vista pode parecer uma indagação retórica, em decorrência da indicação de uso e comparecimento desses compêndios na experiência profissional de um dos autores deste artigo que é dada a ver no título. Entretanto, o caso precisa ser examinado com mais vagar, cautela, aliás, que justifica a recusa em fornecer um encaminhamento que atenda à inquirição de há pouco frontalmente, em função da impossibilidade, para os efeitos dessa empreitada, de um levantamento exaustivo dos manuais de ensino de história da educação escritos no país ou traduzidos para o português, idioma em que na totalidade ou quase totalidade das vezes se dá seu aproveitamento nos cursos de Pedagogia. O que se propõe, sem grandes pretensões, é pontuar a convocação, direta e indireta, dos dois manuais de ensino mencionados no título na experiência profissional de um dos autores deste artigo nos cursos de história da educação na Feusp, desde 2014 até o presente, à luz de algumas reflexões entabuladas pela historiografia do ensino de história da educação.

A despeito da atualização das ementas das disciplinas de história da educação nos cursos de Pedagogia, Gatti Júnior (2009), anotava, no entanto, em levantamento realizado com 55 cursos de graduação em Pedagogia, entre 2000 e 2008, que se mostrava significativamente relevante a presença dos manuais de ensino nestes cursos, inclusive nas instituições de ensino superior públicas. Desses 55 cursos, em 19 deles o autor observou a ocorrência do livro *História da Educação na Antiguidade*, de Henri-Irénée Marrou, e em 10 do livro *História da Educação e da Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga. A ocorrência dos livros nas ementas, mesmo que não sejam mobilizados nas aulas prolífica ou concretamente e que tal presença eventualmente se deva à inércia da atualização das disciplinas nas instituições de ensino superior, suscita ainda assim, a permanência do credenciamento do tipo de visada do itinerário do pensamento pedagógico em perspectiva histórica e do passado educativo franqueado por tais publicações.

Esse credenciamento, porém, convive com resistências. Embora seja necessária uma investigação muito mais dilatada e também aprofundada sobre a ocorrência dos manuais nas disciplinas de história da educação dos cursos de Pedagogia – por exemplo, a problematização acerca do comparecimento e uso efetivo nos programas de aula – a associação de boa parte dos manuais a um modo de interpelar o passado em que a fundamentação da narrativa e/ou o manejo direto com as fontes não constitui o cerne da operação histórica e, ainda mais visível nos compêndios mais antigos, a pequena margem dada à

dimensão das práticas dos sujeitos, são fatores que contribuem para sua ultrapassagem enquanto artefatos de apoio do ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, vinculado à pertinência da afirmação de que a profusão e a qualidade dos artigos científicos, livros e capítulos de livro, das comunicações de pesquisa e demais formas de divulgação da produção científica, os quais, conquanto se leve em conta sua notável heterogeneidade, distinguem-se, ou pretendem se distinguir, pela capacidade de aprofundamento vertical das temáticas e pelo trato dispensado às fontes documentais, a apreciação a respeito dos manuais escolares é, amiúde, acompanhada de reservas em relação ao seu aproveitamento no ensino.

Todavia, a atualização das ementas das disciplinas das disciplinas de história da educação não segue o mesmo ritmo do *aggiornamento*⁴ experimentado pelo campo de pesquisa da área. Evocando experiências da atuação de um dos autores deste artigo como coordenador da área de História da Educação na graduação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação na Feusp de 2017 a 2022, fui incumbido em mais de uma centena de oportunidades de fornecer pareceres acerca de pedidos de aproveitamento de estudos (dispositivo anteriormente denominado equivalência de disciplinas) para alunos do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas da USP em que, ao solicitar créditos de disciplinas obrigatórias e optativas da grade de história da educação da Feusp, eram disponibilizadas ementas de disciplinas da área de história de educação ou de áreas correlatas cursadas em outras unidades da USP ou de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, incluindo as que mantinham cursos total ou parcialmente funcionando no regime EaD. O que pôde ser constatado é que não apenas nos cursos oriundos de faculdades, centros universitários e universidades privadas, mas também nas suas congêneres públicas contou-se com uma razoável presença de manuais escolares dentre as referências bibliográficas das ementas.

Portanto, no que tange à presença dos manuais de ensino de Henri Marrou (1990) e Lorenzo Luzuriaga (1979) nos conteúdos da formação geral em história da educação do curso de Pedagogia da Feusp, a elaboração escriturária (e também mental) da experiência com os compêndios de Henri Marrou (ano) e Lorenzo Luzuriaga (ano), em que pese o distanciamento temporal em que foram produzidos, seu caráter panorâmico (especialmente no caso de Luzuriaga) e o próprio suporte em que são veiculados – manuais que, pela própria peculiaridade, não emergem diretamente de uma atividade concomitante de pesquisa

⁴ Presente frequentemente no contexto histórico e religioso, especialmente em produções textuais e na comunicação da Igreja Católica, o termo *aggiornamento* foi amplamente utilizado durante o Concílio Vaticano II (1962-1965) para descrever o processo de renovar e adaptar a Igreja às necessidades e realidades do mundomoderno, mantendo-se fiel aos seus princípios fundamentais. Aqui foi empregado no sentido de atualização ou modernização, envolvendo particularmente a atualização de práticas, estruturas e modelos. Para mais detalhes consultar Burke (2012).

“original” –, logrou, notadamente impulsionado pela erudição dos autores, enriquecer, seja pelo primor do texto e pela abrangência dos tópicos abordados, seja pela largueza de horizonte e sentido formativo defendido, a formação cultural dos(as) estudantes.

5 Considerações finais

Buscou-se com a reflexão entabulada examinar o itinerário das contínuas transformações no ensino e na aprendizagem da Universidade de São Paulo (USP), pautando-se pela adoção de uma dimensão diacrônica e focalizando mais de perto algumas de suas unidades de ensino. Esse procedimento sugeriu uma complexa interação entre as intenções iniciais da instituição e as realidades práticas enfrentadas ao longo do tempo. A criação da USP e suas subseqüentes evoluções teriam sido profundamente impactadas por uma dualidade de objetivos: a formação intelectual desinteressada e a preparação prática e profissional. Observou-se, notadamente nos seus primórdios, um movimento de parte substantiva dos atores uspianos com o intuito de transpor modelos acadêmicos inspirados nas tradições universitárias europeias para a recém-criada instituição de ensino. Instaurou-se uma tensão entre modelos teóricos importados e a prática educativa necessária para a formação de professores no contexto brasileiro. A síntese dessa clivagem demonstrou que as vicissitudes nesse processo de transplante e aclimatação resultaram em composições e no atendimento às necessidades locais e às realidades do corpo discente brasileiro. Quando se volta a atenção para algumas experiências com a disciplina história da educação no curso de Pedagogia de Faculdade de Pedagogia do *campus* da capital, durante a década de 2010, é possível se deparar com adaptações e bricolagens, à maneira certeuniana (Certeau, 1994), de conteúdos relegados à marginalidade das práticas de ensino e aprendizagem dadas a ver na maioria dos cursos de Pedagogia mais representativos do país. Tratou-se, a nosso ver, não exatamente de um episódio de permanência de tais conteúdos, mas de uma reavaliação de seus usos, particularmente de suas contribuições para a formação vocabular e de cultura geral dos alunos. A presença de manuais de ensino de história da educação, como os de Henri Marrou e Lorenzo Luzuriaga, apontaria uma persistência de certos enfoques educacionais, ao mesmo tempo em que o campo se expande e diversifica. A face de uma história da educação como uma disciplina sensível à adoção de procedimentos relativos ao que Certeau denominou de operação historiográfica (Certeau, 1982), combinada a uma abordagem filosófica e a uma prática pedagógica contemporânea sugere uma disposição de pôr em relevo, no contexto da sala de aula, a relevância dos estudos histórico-educacionais na confluência entre a historicização das diferentes camadas de tempo que compreendem nosso passado educativo com a expectativa de compreensão da realidade trazido pelo público discente.

As tentativas de prospecção e intelecção de algumas experiências – mas também representações – de ensino e aprendizagem na Universidade de São Paulo, considerado o ensino de graduação em uma perspectiva histórica e cultural, indicam que as apropriações de modelos, práticas e conteúdos didáticos frequentemente responderam a fricções no interior dos campos pedagógico e educacional, evidenciando dispositivos de negociação constante entre tradições acadêmicas estabelecidas e a necessidade de adaptação às injunções que se apresentam pela interpelação que estes mesmos campos sofrem vindos das forças externas a eles.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. (org.). **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Gente, 1997.
- BONTEMPI JÚNIOR, B. História da educação brasileira: o terreno do consenso. In: FREITAS, M. C. (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 183-191.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento II: da enciclopédia à wikipédia**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2012.
- CARDOSO, I. de A. R. A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- CARVALHO, M. M. C. Por entre restos de memória: um relato sobre o ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP (1971-1997). In: CARVALHO, M. M. C.; GATTI JÚNIOR, D (org.). **O ensino de história da educação**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 277-304.
- CARVALHO, M. P. de; VIDAL, D. G. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: HILSDORF, M. L. S.; VIDAL, D. G. (org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 205-224.
- CATANI, D. B. et al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CASTRO, A. A. F. D. Boletim de Metodologia Geral do Ensino nº 4, boletim nº 306, 1969. In: CASTRO, A. A. F. D. **Bases para uma didática do estudo: na perspectiva do desenvolvimento intelectual**. São Paulo: USP, 1969.
- CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.
- FÉTIZON, B. A. M. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- FÉTIZON, B. A. M. **A Universidade e sua alma endemoninhada**. São Paulo: FEUSP, 2012. v. 45. (Série Estudos & Documentos).
- FONSECA, T. N. L. de. História da educação e história cultural. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

GATTI JÚNIOR, D. Investigar o ensino de história da educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (séculos XIX e XX). In: GATTI JR., D.; MONARCHA, C.; BASTOS, M. H. C. (org.). **O ensino de história da educação em perspectiva internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 95-130.

GATTI JÚNIOR, D. Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: CARVALHO, M. M. C.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **O ensino de história da educação**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 47-93.

GATTI JÚNIOR, D. O ensino de história da educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 64-88, jan./abr. 2017.

GATTI JÚNIOR., D.; MONARCHA, C.; BASTOS, M. H. C. (org.). **O ensino de história da educação em perspectiva internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

GATTI JÚNIOR, D.; PINTASSILGO, J. (org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

GONÇALVES NETO, W. Investigação e ensino de história da educação: retomando um debate nunca encerrado. In: BRITO, S. H. A. de et al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 87-118.

GONDRA, J. G. Historiografia da educação, seus balanços e saberes: a ultrapassagem como problema. **Anuario de Historia de la Educación**, [s. l.], v. 8, p. 15-37, 2007.

KRAMER, S. e SOUZA, S. J. (org.). **Histórias de professores**. São Paulo: ÁTICA, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. **De perto e de longe**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 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. Brasília, DF: Casa Civil, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso: 20 jun. 2024.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. 11. ed. Tradução: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MARROU, H.-I. **História da educação na antiguidade**. Tradução: Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000880911>. Acesso em: 22 jun. 20224.

SILVA, K. N. Dissertações, Provas e Exames. Um estudo das práticas de avaliação das aprendizagens no curso de pedagogia da USP, Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, p. 117-128, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./mar., 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2024.

VEIGA, C. G.; PINTASSILGO, J. Pesquisas em história da educação no Brasil e em Portugal: caminhos da polifonia. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Escolas, culturas e identidades, 3. 2000, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: FPCE, v. 1, p. 323-331, 2000.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil – a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **Lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 73-128.

WARDE, M. J.; CARVALHO, M. M. C. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, 2000.

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em abril/2024

MINIBIOGRAFIA

Katiene Nogueira da Silva

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com período sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em Paris, na França e estágio de pós-doutorado na FEUSP e na UFRJ. Atualmente é professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP. E-mail: katiene@usp.br

Roni Cleber Dias de Menezes

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto I no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: roni@usp.br