

LUGARES E TEMPOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ¹

Bruno Gonçalves Borges²

RESUMO: O presente artigo discute a constituição da disciplina História da Educação no contexto europeu e, posteriormente brasileiro, segundo as categorias lugar e tempo. Tal investimento encontra ressonância em uma das dimensões propostas por André Chervel (1990) na análise de uma disciplina escolar/acadêmica denominada *finalidades ideais*. Logo, o autor explicita duas formas fundamentais para a compreensão da história de uma disciplina, que são contempladas em finalidades ideais e reais. A idealização do ensino, objeto deste artigo, que, basicamente, vem do exterior da própria escola e se materializa na política educacional e na produção dos currículos e dos programas/planos de curso ajuda a conhecer como ocorreu a prescrição da disciplina, ou seja, a configuração das finalidades ideais do ensino. Essa primeira dimensão, no entanto, não revela a tensão que, conseqüentemente, se instala quando a prescrição se depara com a realidade destinada. Assim, o texto pretende situar a constituição do campo disciplinar da História da Educação como subsídio à abordagem das finalidades reais.

Palavras-chave: Lugares. Tempos. História da Educação. Ensino.

ABSTRACT: This article discusses the development of the discipline of History Education in the European and brazilian context, according to the place and time categories . Such investment finds resonance in one of the dimensions proposed by André Chervel (1990) analysis of a school discipline purposes called ideals. Therefore, the author explains two fundamental ways to understanding the history of a discipline, which are covered in real purposes and ideals. The idealization of education, the subject of this article, which basically comes from outside the school itself and is embodied in education policy and in the production of curricula and programs / plans of course helps to know how the prescription of discipline occurred, ie the optimal configuration of the purposes of education. This first dimension, however, does not disclose the tension thus sets in when the prescription is faced with the reality intended. Thus, the paper seeks to situate the constitution of the disciplinary field of History of Education as a subsidy to approach the real purposes.

Key-Words: Place. Time. History of Education. Teach.

¹ O presente artigo deriva da pesquisa de mestrado que se ocupou em investigar o ensino de História da Educação nas categorias instituídas por Chervel (1990) das finalidades ideais e reais de uma disciplina escolar/acadêmica. A pesquisa foi orientada pelo Prof. Dr. Décio Gatti Júnior.

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Mestrado em Educação UFU. brunogoncalvesborges@hotmail.com

*Nem o espaço nem o tempo são estruturas neutras que desembocam nos processos educativos. Você sempre aprende e ensina em locais e em momentos específicos. E esses lugares e tempos são determinados e determinam um ou outro modo de ensinar e aprender*³ (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99).

É com certa frequência que se nota o aparecimento das expressões “espaços escolares” e “tempos escolares” adjetivando pesquisas de História da Educação, seja no Brasil ou no exterior, principalmente, dos anos finais de 1990 em diante. Aparecem ora como categorias ora como conceitos e, recentemente, há a tomada dos termos como objetos de análise histórica.

Esse espaço de que se fala, sendo redimensionado no interior da geografia, deixa de ser produto das interferências do homem sobre a natureza e passa a representar toda interação do lugar, ou seja, passa a ser reconhecido a partir da integração da materialidade que lhe é própria ao simbolismo resultante da presença do homem. Assim, como definiu Horacio Capel, “[...] a ênfase desloca-se do conceito abstrato de espaço para o conceito de lugar, âmbito da existência real e da experiência vivida” (CAPEL, 1981, p. 444).

O enfoque dado ao lugar viabiliza ao menos duas possibilidades investigativas em História da Educação: a primeira seria a incursão à “natureza da escola como lugar”, ou seja, a busca de tendências e justificativas segundo as quais a escola é fundada, como por exemplo, “[...] a afirmação da necessidade de um espaço próprio [...] independentemente de qualquer outro de natureza religiosa, estatal ou afins”⁴ (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 101). A segunda pode ser chamada de *estratigráfica*⁵, que de modo geral, complementa a primeira e, “[...] constitui em um método para analisar esta realidade material e mental que constrói o espaço escolar com território”⁶ (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 103).

³ “Ni el espacio ni el tiempo son estructuras neutras en las que se vacían los procesos educativos. Siempre se aprende y se enseña en lugares y en tiempos concretos. Y estos lugares y tiempos son determinados y determinan unos u otros modos de enseñanza y aprendizaje”. Tradução do autor.

⁴ “[...] independiente de cualquier otro de índole eclesiástica, estatal o municipal [...] independiente de cualquier otro de índole eclesiástica, estatal o municipal” Tradução do autor.

⁵ Da geologia, refere-se à Ciência que trata da formação e disposição dos terrenos estratificados (MICHAELIS). No sentido apreendido, quer dizer uma investigação empírica sobre o espaço escolar. Seria a compreensão segundo o autor, das relações entre as áreas construídas e não construídas do recinto escolar, ou seja, desde o prédio escolar até as normas e a cultura instituída dizem que educação é desenvolvida ali.

⁶ “[...] constituye un procedimiento para analizar esa realidad a la vez material y mental que es el espacio escolar como territorio” Tradução do autor.

Michel de Certeau (1925-1986) por sua vez, fala de um lugar social, no qual toda pesquisa científica é articulada a partir de uma produção sócio-econômica, política e cultural. Assim, a história faz parte da realidade da qual trata e, a assimilação dessa história se dá por meio da atividade humana como prática, espacialmente localizada e temporalmente delimitada.

Logo, no artigo aqui apresentado tem-se como lugar, o espaço de todo esforço intelectual e material⁷, no empenho de produzir a História da Educação enquanto disciplina acadêmica seja em âmbito específico, dos caminhos que a disciplina percorreu nos cursos de formação de professores e pedagogos na Universidade Federal de Uberlândia, seja no aspecto geral, da sua origem vinculada à estruturação da educação estatal na Europa, da institucionalização da formação do magistério e do suporte para a cientificização da pedagogia.

Quanto aos tempos presentes nesta investigação, compartilha-se do entendimento de Antoine Prost que nas *Doze lições sobre a história* define que o tempo da história é o tempo social, do coletivo, dos grupos sociais. Para o autor, a história é composta por três tempos: o cíclico – regido, sobretudo, pela natureza e acontecimentos; o cristão – o tempo é de ordem divina, regido pelo deus cristão, tem como característica, o tempo eterno, contínuo e marcado pela crença cristã; por fim, o tempo moderno – produto da burguesia, progressista e escasso, o tempo do relógio mecânico e fracionado, o qual se estende até os dias atuais.

Da mesma forma, “[...] o tempo da história não é o tempo físico, nem o tempo psicológico; tampouco é o dos astros ou dos relógios de quartzo, divisível ilimitadamente, em unidades rigorosamente idênticas”. Como define o autor, o tempo da história não é uma unidade de medida. “O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos”, este é o tempo histórico (PROST, 2008, p. 96).

Assim, os tempos da disciplina História da Educação, objeto deste texto é o compreendido entre os anos de 1961-2000, considerados, para isso, os marcos históricos da própria disciplina: o seu primeiro ano de funcionamento e a sua reorganização política dentro de um novo contexto institucional local. Mas também é o tempo da sociedade uberlandense

⁷ Esforço intelectual por parte dos teóricos que encaparam a institucionalização da pedagogia e da História da Educação, na ocupação de espaço nas universidades e nos currículos de formação de professores. O esforço material é uma extensão do primeiro, no sentido de que a base material se expressa em tratados, lições e livros em geral, mas também, em decretos e leis que pesam sobre a questão.

que nos anos 1950, impulsionada pelo espírito desenvolvimentista é responsável por campanhas reivindicativas pela instalação de instituições de educação superior na cidade.

Abrange ainda o tempo da política educacional brasileira, especialmente, a incidente sobre a formação dos profissionais para o magistério, do decreto-lei que institui o curso de Pedagogia em 1939, das reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930 que inserem a História da Educação nas Escolas Normais. Mais distante ainda, recorre-se à história educacional dos séculos XVIII e XIX, quando se registram os esforços de elevar a pedagogia ao status científico e há a inserção da História da Educação/da Pedagogia como disciplina que subsidiaria essa ação, ou ainda o tempo do século XV, quando a educação passa a ser motivo de reflexão por pensadores como Comenius, Montaigne e Erasmo de Rotterdam. Portanto, o recorte espaço-temporal apresenta-se como a exemplo do que fez Fernand Braudel, uma *dialética de durações*⁸, um exercício de articulação entre os diferentes tempos e lugares da pesquisa.

É nesse contexto que se encontra a História da Educação, objeto deste artigo. Inserida localmente, a disciplina é encontrada nas primeiras iniciativas de implantação da educação superior na cidade de Minas Gerais, especificamente, na implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, fundada em 1960. A História da Educação era ofertada no ano de 1961, no segundo ano do curso de Pedagogia, onde compunha um componente obrigatório para a formação do profissional.

A presença da disciplina expandiu-se ao longo dos anos posteriores constituindo novos espaços, seja em outros cursos de formação de professores, seja na Pós-Graduação. Assim, os anos 1990 são representativos desse momento mesmo de expansão que a História da Educação vivencia na Universidade Federal de Uberlândia, culminando na formação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação – NEPHE. Nesse período, a ampliação do corpo docente contribuiu com os desejos e iniciativas já existentes de

⁸ Em *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, Fernand Braudel “introduz pela primeira vez a questão da articulação de durações distintas no tempo histórico” [...] **Fonte bibliográfica inválida especificada.** O historiador em questão defendia a existência de três tempos: o da curta, média e longa duração. Cada um, fornecedor de um grau de profundidade acerca de um tema ou uma história. O recorte dado por Braudel não foi o político nem puramente o econômico, ele utilizou a interação de diversos fatores, que somados a estes incluem o aspecto demográfico, social e cultural que compuseram o que ele chamou de mundo mediterrâneo.

consolidação da área por meio de pesquisas, orientações e a posterior organização de grupos e do próprio núcleo.

Os anos 2000, ponto de chegada deste trabalho indicam um momento importante para a disciplina, em que a reorganização estrutural da universidade põe em questão os caminhos e espaços que cada curso, grupo e por fim, da disciplina.

A transição dos anos 1990 aos 2000 marca a virada teórica pela qual passou a História da Educação na UFV. Nesse movimento, a disciplina revisou algumas das concepções que a fundamentavam a pelo menos vinte anos. A reconfiguração da disciplina passou pela transformação dos significados do que seria História, História da Educação e o papel da disciplina na formação de professores, que se materializou na atualização bibliográfica, como por exemplo, a inclusão da *História da Pedagogia* de Franco Cambi (1999) como leitura fundamental; na redefinição dos conteúdos com a inclusão de temáticas locais como a História da Educação no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Contribui ainda, a experiência acumulada pelo grupo de docentes somado ao aperfeiçoamento dos mesmos em cursos de doutorado e no intercâmbio de pesquisas e estudos em congressos, seminários e outros.

Ocorre assim, a destituição missionária, que, historicamente atribuía à História da Educação o papel de preparação para as demais disciplinas do curso de Pedagogia, o que certa forma, viabiliza a História da Educação pensar em uma demanda própria.

1. *História da Pedagogia e História da Educação*

Se nos dias atuais as locuções História da Pedagogia e História da Educação são tomadas como sinônimas ou mesmo sucessivas, é porque ocorreu nos últimos anos uma operação que deslocou o eixo central desse campo do conhecimento, do específico – a pedagogia, para o mais amplo – a educação.

Como já abordado anteriormente, desde o seu surgimento nos currículos das Escolas Normais francesas, a disciplina História da Educação esteve vinculada ao compromisso de sustentar a própria pedagogia como ciência legítima da ação educativa.

Posteriormente, com a criação dos cursos de pedagogia em nível superior, essa disciplina intensifica essa função e passa a ser defensora tanto do campo quanto do profissional e do curso acadêmico em que se encontra. Além do mais, a epígrafe de Juif & Dovero indica a característica clássica de ser vinculada e mais próxima, desde sua criação, ao campo da pedagogia do que propriamente da história.

A transição da História da Pedagogia para a História da Educação ocorre, segundo Cambi (1999), após o segundo pós-guerra, quando a pedagogia perde a sua “exclusiva conotação filosófica e revela-se constituída pelo encontro de diversas ciências e, portanto como um saber interdisciplinar que entrelaça a sua história com a de outros saberes”. Além disso, fazia-se irradiar as transformações próprias da história e do jeito de fazer história, perdia espaço a história das ideias para entrar em cena o desejo de fazer uma história total (CAMBI, 1999, p. 23). Nessa direção, argumenta o autor, o termo educação se mostra mais amplo e articulado do que o anterior.

2. Os tempos da disciplina

A trajetória da disciplina História da Educação percorre, segundo Nóvoa (1996), quatro grandes tradições: (1) a disciplina como uma reflexão essencialmente filosófica; (2) o prolongamento desta primeira tradição resulta na segunda, mais marcadamente relacionada com a institucionalização da educação na Europa; (3) ocorre um movimento de reação às duas primeiras; e, por fim, (4) há uma diversificação do ensino dessa disciplina. Nesse sentido, almeja-se, por meio da adaptação⁹ do modelo de Nóvoa, apreender a trajetória da História da Educação no âmbito global, mas também, o caso específico do Brasil. Dessa forma, o percurso da disciplina foi estruturado em quatro tempos: (1) a disciplina enquanto propedêutica pedagógica; (2) enquanto uma História da Educação oficial; (3) momento em

⁹ O modelo explicitado por António Nóvoa é bastante representativo do percurso mundial da História da Educação. Por isso, diante da possível necessidade de incluir outros elementos tanto da história da disciplina em aspecto geral quanto a sua presença nos cursos de formação de professores no Brasil optou-se pela adaptação como medida de preservação da ideia original e inserir algumas das exigências que a realidade da pesquisa impõe.

que é questionada e, por isso, encontra-se *sub judice*; e, por fim, (4) a História da Educação eclética, característica presente a partir dos anos 1990.

2.1 A *propedêutica pedagógica*

A partir da segunda metade do século XIX, enquanto *propedêutica pedagógica*, a História da Educação¹⁰ esteve intimamente ligada à própria pedagogia. Seu estudo era condição essencial para a compreensão geral do que propunha esse conjunto de saberes centrados na educação. Tinha como característica fundamental a reflexão filosófica e era um estudo marcadamente generalizante e teórico que utilizava da história os recursos necessários para a seleção e organização de fatos e ideias. Segundo Durkheim, quem cunhou a expressão que denomina esse primeiro tempo da História da Educação, “é estudando cuidadosamente o passado que poderemos conseguir antecipar o futuro e compreender o presente” (JUIF & DOVERO, 1972, p. 119).

A História da Educação ensinada nesse período centra-se na “evocação das ideias dos grandes educadores”, que em ordem cronológica vai da Antiguidade ao contemporâneo, o século XIX, ressaltando as concepções e os modelos educacionais de cada época. Expõe uma ideia de “evolução educativa (e da humanidade) como uma marcha de progresso” (NÓVOA, 1996, p. 420). Na França, encontra-se situado nesse momento histórico o professor e político Gabriel Compayré (1843-1913), considerado um dos principais incentivadores da presença da disciplina nos cursos de formação de professores, bem como, um importante teórico dedicado à produção literária voltada para a História da Educação. Sua atuação se estendeu pelo ensino na escola secundária e nas universidades, como político parlamentar e participou da reforma da instrução pública em seu país.

Compayré, polígrafo eminente, foi autor de uma vasta bibliografia e publicou diversos livros de Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Pedagogia. Na História da Educação, suas obras são consideradas em grande parte, inaugurais do campo, servindo, por muito tempo, de modelo ao ensino e a escrita desta disciplina (BASTOS, 2009). Nanine Charbonnel denomina esse período inicial de constituição da História da Educação como

¹⁰ Nesse período a nomenclatura mais condizente é História da Pedagogia.

“Momento Compayré”, diante da importância que esse teórico apresenta para o desenvolvimento desta disciplina.

A História da Educação herdada de Compayré, entretanto, consiste em narrar segundo a cronologia clássica – Antiguidade, Idade Média, Renascença e Modernidade, os fatos e as ideias dos pedagogos e como, cada um ao seu tempo solucionou os problemas educativos pertinentes. Trata-se nada mais, que a apropriação de um modelo aceitável de história circulante no momento em que se exigia o amparo documental oficial e a função organizativa, arquivística por parte do historiador.

Também foi Compayré quem atribuiu “pesos e medidas” para cada aspecto ou conteúdo da História da Educação, definindo, por exemplo, que as histórias educativas das sociedades orientais teriam espaço menor frente aos feitos dos povos clássicos: gregos e romanos, ou ainda, que a Idade Média nascente não teria muito a contribuir senão pelo modelo formativo cristão, pois, de modo geral, em termos de pedagogia, não teria esse tempo quase nada a oferecer. Marca assim, o século XVI como foco germinal para os estudos educativos com Erasmo, Rabelais e Montaigne, institui o século XVIII como o tempo profícuo da pedagogia e ao século XIX, define que deveriam ser dedicadas críticas às doutrinas que ao longo dos séculos se apresentavam solidificadas e às instituições educativas que se tornavam cada vez mais especializadas e complexas (BASTOS, 2009).

A atuação de Émile Durkheim (1858-1917), então professor da cadeira de pedagogia da Sorbonne resultou em importante contribuição para a pedagogia e para a História da Educação. Em 1904/1905 Durkheim foi responsável pelo estágio pedagógico dedicado aos professores do segundo grau que pretendiam o ingresso à carreira universitária. O teórico ministrou nesse período um curso intitulado *História do ensino na França*, que depois foi organizado a partir das notas de aulas em livro¹¹.

Uma vasta bibliografia pedagógica é conferida a Durkheim, revelando que sua presença na pedagogia não se tratava de mera passagem. Em Bordéus, por exemplo, onde exercia atividade docente que antecedeu seu ingresso na Sorbonne, ele esteve vinculado ao menos em um terço aos cursos de ciência da educação. Durkheim se ocupou da pedagogia

¹¹ No Brasil esta obra recebeu o título *A evolução pedagógica*. O original em francês foi publicado em 1938 com o nome de *L'évolution pédagogique en France*.

clássica, presente em discussões em torno da educação moral, da psicologia da criança e da história das doutrinas pedagógicas, sucessivamente. Dessa forma,

Não há uma área desse campo que ele não tenha explorado, não somente para cumprir com uma tarefa imposta, mas para ser uma parte e também uma das aplicações práticas fundamentais da ciência do homem, que parecia merecer o esforço dispensado (Introdução s/d. In. DURKHEIM, E. A Evolução Pedagógica 2002, p. 3).

Ferdinand Buisson (1841-1932) antecessor de Durkheim na cadeira de Pedagogia da Sorbonne também está entre os expoentes da História da Educação na França. Em conjunto, os dois publicaram uma série de artigos e escritos sobre educação. Buisson é autor do conhecido Dicionário de Pedagogia e da Instrução Primária, publicado em 1880, do qual Durkheim e Compayré também foram colaboradores.

A Alemanha, por sua vez, teve Wilhelm Dilthey (1833-1911) como principal representante dessa História da Educação como preparação à Pedagogia. Para este filósofo, a pedagogia era a finalidade de toda filosofia, ou seja, de nada valia uma filosofia que não resultasse em uma pedagogia, em um ensinamento/aprendizado ou em uma existência na vida prática.

Logo, esse tempo em que a História da Educação caracteriza-se como a propedêutica à ciência pedagógica pode assim, ser considerado o momento inaugurador da História da Educação mundial, que, mesmo não chegando ao Brasil de forma direta¹², se fez presente tardiamente sobre o aspecto salvacionista¹³, em que foi difundido um entendimento de que essa disciplina seria capaz e teria por missão, tirar do passado as lições dos erros outrora cometidos.

2.2 A estatização da História da Educação

¹² Faz-se necessário considerar que na época desse primeiro tempo da História da Educação (séculos XVIII e XIX), o Brasil não teria condição de se vincular ao movimento, até mesmo pelo fato de não contar com estruturas mínimas para isso, como redes de educação amplas, a existência de universidades e faculdades dedicadas aos estudos pedagógicos e uma consequente preocupação com os problemas e rumos educacionais.

¹³ Ver autoras que tratam desse conceito podem ser Warde e Carvalho 2000 e Nunes 1996

O discurso *oficial* torna-se característica no interior da disciplina no momento em que se intensifica a organização dos sistemas nacionais de educação pública e, conseqüentemente, é produzida uma vasta legislação educacional. Na transição do século XIX ao século XX, ocorre segundo António Nóvoa (1996), a institucionalização da História da Educação por meio da sua inclusão nos currículos dedicados à formação de professores, bem como, a difusão de uma bibliografia especializada nestes cursos. A disciplina sente-se determinada a ressaltar o conhecimento das leis em um exercício de “rememoração legislativa” (NÓVOA, 1996, p. 420), capaz de justificar o presente. Logo, a História da Educação se aproxima da educação comparada¹⁴ à medida que esta se torna um instrumento essencial para fazer frente às demais nações em nível de progresso e de civilização¹⁵.

A partir desse período a História da Educação passa a ser encontrada com frequência nos cursos médios e superiores de formação de professores, inicialmente na Europa, mas, logo em diversas localidades do mundo. Certa é também a existência de diversos modelos e estruturas de cursos para formação do magistério em que pode variar a presença da disciplina História da Educação.

Segundo Luzón & Torres (2007), a Europa comporta diversos modelos formativos em que pode variar a presença e a importância da História da Educação. Na Alemanha, por exemplo, é marcante uma tradição de formação ampla, baseada na diversificação de conhecimentos, que não necessariamente, estejam vinculados com o mercado de trabalho, caracterizando um aprendizado generalista.

Na Inglaterra, e por extensão, nos Estados Unidos, a formação de profissionais para a educação tem como objetivo mais importante constituir pessoas especializadas e com capacidade de adequação ao mercado de trabalho. Neste modelo, o nível de especialização acarreta também em uma diversidade de titulações e níveis de atuação.

¹⁴ Exemplo disto, é que a História da Educação foi, neste período, enquadrada como um tipo de ciência comparatista ou como expuseram Juif e Dovero, a disciplina “realiza através do tempo um pouco o que a educação comparada realiza através do espaço” (JUIF & DOVERO, 1972, p. 117)

¹⁵ Na acepção francesa prevalente, civilização, um termo polissêmico inspira a perspectiva evolucionista e otimista. As civilizações seriam altas culturas marcadas pela urbanização e a hierarquização dos indivíduos pelo status social. Contra isso, tem-se a concepção alemã de cultura, designando habitualmente, os costumes, em especial de sociedade com modo de vida muito lenta. Ver CARDOSO, Ciro Flamarion. (1997) História e Paradigmas Rivais. In. CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Domínios da História*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus. [p.1-26]

Também altamente especializada é a formação do magistério na França, sobretudo, pós-napoleônica. No entanto, diferente da concepção anglo-americana, esse país compreendia ser o professor a extensão do ideal de Estado Nacional e da burocracia de todo sistema. Além disso, os cursos de formação tanto nas escolas normais quanto nas universidades francesas são considerados generalistas e teóricos (LUZÓN & TORRES, 2007).

Dessa forma, percebe-se nestes países que tão diversos são os modelos de formação de professores que se torna evidente que também a disciplina História da Educação pode apresentar variação, seja de presença, considerando que em modelos marcados pela concentração de estudos teóricos e generalistas pode-se pensar em espaço maior para a disciplina, ou ao ainda, de formato, principalmente em modelos altamente especializados onde a História da Educação pode ter encontrado outras formas de existência ou adequado suas finalidades.

O tempo da História da Educação oficial pode ser considerado inaugurador da disciplina no Brasil. O início do século XX marcou um momento de preocupação com o desenvolvimento econômico, urbano e social do país e culminou em ações de intervenção no cenário educacional de forma geral.

No Brasil as Escolas Normais de existência efêmera desde 1835, ao entrarem o século XX, passam a ser conclamadas devido a criação dos grupos escolares nas áreas urbanas, que demandavam a contratação de professores certificados. Segundo Tanuri (2000), as reformas empreendidas na Escola Normal nos anos de 1920 resultaram em uma nova organização dos seus cursos e na inclusão de novas disciplinas: Sociologia, Biologia e Higiene, Desenho, Trabalhos Manuais e, por fim, História da Educação, que se somaram as existentes: Pedagogia, Psicologia e Didática, além dos conteúdos comuns à formação.

Posteriormente, o desejo em formar professores primários em cursos superiores fez surgir ao menos três iniciativas importantes: a primeira resultou da transferência da Escola Normal do Distrito Federal de nível secundário para Universidade do Distrito Federal, transformando-se em Instituto de Educação por Anísio Teixeira em 1932; em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, foi incorporado o Instituto de Educação (de 1933) destinado à obtenção de licença nas diversas seções da Faculdade de Filosofia, posteriormente, foi transformado em seção de Pedagogia em 1938, com a criação do curso de

Pedagogia no ano seguinte; e, por fim, ocorreu em 1939, a criação da seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o qual seria modelo para os demais que se criassem no país. A partir de então, o curso de Pedagogia e a Escola Normal foram os lugares tradicionalmente freqüentados pela História da Educação e suas variações: História e Filosofia da Educação; Filosofia e História da Educação; História da Educação Brasileira.

Nos anos 1960 é marcante a atuação do Conselho Federal de Educação, que passa a atuar na definição de currículos mínimos e habilitações no caso dos cursos superiores e delibera sobre a educação de forma geral no plano mais amplo. No curso de Pedagogia introduz mudanças por meio dos pareceres n. 251 de 1962 e n. 252 de 1969,

Se em 1962, o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação –, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta (SILVA, 2006, p. 25).

Com o governo militar pós 1964, marcando a introdução de uma visão tecnicista renovada na educação, Tanuri (2000) aponta que “[...] à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las” (p. 74).

Na década de 1970, a Lei 5692 de 1971 introduziu mudanças nos ensino de 1º e 2º Graus, instituiu a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau, transformando as Escolas Normais de nível colegial em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), o que levou a extinção das escolas normais de nível ginásial e o desaparecimento dos institutos de educação, “[...] o que, entre outras consequências, secundarizariam as disciplinas de História da Educação e de Didática no currículo (GATTI JR, 2007, p. 117). Com essa iniciativa, “os seis a oito semestres antes dedicados à História da Educação foram reduzidos para dois ou, no máximo, três semestres” (SAVIANI, 2005b, p. 20).

A História da Educação aparece no currículo dessa habilitação em nível médio, no núcleo de formação especial, na designação geral de fundamentos da educação, conforme apresentado por Tanuri (2000):

Núcleo Comum de Formação Geral, incluindo Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; Formação Especial, incluindo Fundamentos da Educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Didática e Prática do Ensino. A partir de documento do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), (TANURI, 2000, p. 82)

Segundo Tanuri (2000) é na década de 1980 que se assiste no Brasil, um esforço de revitalização do ensino normal, com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Ao lado dessa iniciativa houve tentativas de revigoração da HEM, bem como um esforço de remodelação do curso de Pedagogia (p. 82-4).

2.3 A disciplina em questão

O período em que a História da Educação encontra-se *sub judice* pode ser aquele compreendido em meados do século XX, que, no plano mundial, representou o momento em que pesaram as críticas sobre o fazer História da Educação. Essa forte reação é “por um lado, a crítica dos historiadores, claramente sintonizada com as revoluções em curso na sua própria área científica e, por outro lado, a crítica dos sociólogos, imbuída frequentemente de uma perspectiva marxista ou neo-marxista” (NÓVOA, 1996, p. 420).

No Brasil, esse tempo é representativo do que ocorre na organização da Pós-Graduação em Educação, que se institui no país, principalmente, entre as décadas de 1960 e 1980, “no qual a História da Educação encontrou lugar tanto na própria designação dos programas quanto nas grades curriculares de formação desses cursos”. Nesses Programas de Pós-Graduação, o ideário difundido nas pesquisas, nos discursos e, conseqüentemente, na bibliografia e no ensino era o da “opção pelos pobres”, sob influência do pensamento de Althusser, Bourdieu, Passeron e Establet e, posteriormente, Gramsci (GATTI JR, 2007, p. 118-120).

2.4 A pluralização de abordagens ou a ausência de paradigmas

O tempo da História da Educação *eclética* é marcado por uma postura decantada frente aos conteúdos e flutuante diante das abordagens em que é necessário redimensionar o ensino e a justificativa da disciplina frente à concorrência de outros componentes curriculares. A pluralização de formas e conteúdos abandona a ideia de grandes modelos universais para a disciplina, o que pode estar relacionado com a produção e difusão local de outras perspectivas de História da Educação. As bibliografias estrangeiras ainda recorrentes nos planos de curso da disciplina, também foram atualizadas na medida em que adotaram uma narrativa menos centralizadora ou “universalizante”.

No Brasil, os anos posteriores, sobretudo, os 1990 compreenderam o movimento de discussão da educação brasileira por meio da expectativa da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual substituiria a anterior de 1961, mediante também ao novo cenário político social da nova Constituição Federal de 1988. No ensino de História da Educação esse período corresponde ao tempo em que a disciplina se encontra em uma miscelânea de direções, concepções, princípios e atitudes. Nessa direção, ocorrem dois movimentos no interior da disciplina:

[...] por um lado, há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares e do papel dos diferentes actores educativos e de suas experiências; por outro lado, há uma tendência para retomar práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; finalmente, há um regresso às origens da História da Educação através de uma revalorização das abordagens comparadas (NÓVOA, 1996, p. 420)

Contraditoriamente, esse tempo em que se encontra a História da Educação na contemporaneidade comporta duas vias antagônicas: Se a primeira é responsável pela revolução interna da área, com a atualização de temas, objetos e abordagens e, possivelmente, com resultados ecoando no ensino, a segunda, como em uma espécie de fracasso ou ausência da primeira, é a constatação da falta de utilidade desse conhecimento e conseqüentemente, de lugar para a disciplina História da Educação.

Contudo, cabe destacar, conforme Escolano Benito (1994), que a História da Educação ainda encontra justificativas para a sua permanência nos currículos de formação de profissionais da educação, pois:

(i) todas as ações e conceitos são categorias histórico-culturais; (ii) “Se a história sem teoria pode ser cega, a teoria sem história resulta em um discurso vazio (Depaepe); [é considerada] (iii) disciplina propedêutica para a formação da identidade do professor; [e, serve de] (iv) orientação para o desenvolvimento para o desenvolvimento do sentido crítico (conflitos, avanços e retrocessos...) (p. 58)

Para isso, colabora o fato de tomar a História da Educação como parte da própria História, considerando que:

A História é a ciência de uma mudança e, a vários títulos, uma ciência das diferenças (Marc Bloch). A História da Educação deve ser justificada, em primeiro lugar, como História e deve procurar restituir o passado em si mesmo, isto é, nas suas diferenças com o presente. Como escreveu Vitorino Magalhães, a história é um modo – o mais pertinente, o mais adequado – de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado (NÓVOA, Apresentação, 1999, p. 13).

Assim, conforme Nóvoa (1999), na formação de professores, a História da Educação pode “ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela infiltração de métodos, de modas e reformas educativas”. Ainda na percepção do autor, a História da Educação pode fornecer aos educadores “[...] um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional [...] além de ampliar a memória e a experiência, [ampliando] o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas [...] (p. 13).

Considerações Finais

Certamente há um distanciamento que não pode ser desconsiderado entre a dimensão propositiva que caracteriza o plano de disciplina e o currículo da sua efetivação na

sala de aula. No entanto, o conhecimento desses materiais históricos em um primeiro momento é relevante para a identificação do objeto pesquisado, do tempo e lugar ocupados, dos agentes envolvidos e de maneira geral, conhecer o profissional que se pretende formar por meio de uma disciplina.

De fato, essa primeira leitura acerca da disciplina é capaz de oferecer subsídios para compreender as transformações ocorridas no ensino de História da Educação ao longo do tempo. Possivelmente, questões como mudança de carga horária revelam mais do que uma reacomodação no currículo, as tensões internas e externas das reformas de projetos, bem como, a própria disposição do grupo de docentes responsáveis pela disciplina em resistir ou avançar nas negociações de elaboração da proposta curricular sucessora.

Por fim, a História da Educação, na sua origem, defendeu o status legitimador do conjunto de saberes que constituiriam a pedagogia moderna no final do século XIX. Contudo, durante o século seguinte, a disciplina viu-se relegada ao papel bem menos reconhecido. Atualmente, a questão que se coloca é até quando a disciplina permanecerá nos currículos de formação de professores e a sobrevivência do próprio campo. Torna-se inevitável questionar a utilidade, na sociedade contemporânea, do saber histórico e histórico educativo, pois, ao considerar a afirmativa de Hobsbawn¹⁶, que “vivemos um presente contínuo”, onde, o passado é o não mais e o futuro, o ainda não (ARENDET, 1979), que importância tem aprender História da Educação na formação inicial do professor e que espaço encontrará na sua prática futura, o repertório acumulado de histórias da educação?

REFERÊNCIAS

ARENDET, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CAETANO, C. G., & DIB, M. M. **A UFU no imaginário social**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1988.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Á. Lorencini. São Paulo: FEU – UNESP, 1999.

¹⁶ Cf. Saviani (2006)

CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea**. Barcelona: Barcanova, 1981.

FERNANDES, M. D. **As origens do curso de pedagogia**: um capítulo do ensino superior em Uberlândia. 2006. Dissertação (Mestrado 1957 - 1963) - Uberlândia: Unitri, 2003.

JUIF, P., & DOVERO, F. **Guia do estudante de ciências pedagógicas**. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

LUZÓN, A.; TORRES, M. **La historia de la educación en los estudios de educación en Europa**: una visión comparada. *Perfiles Educativos*, 2007. p. 7-36.

NÓVOA, A. **História da educação**: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 1996. p. 417-434.

OLIVEIRA, A. C. **O assistente social em uberlândia**: formação e atuação profissional (1970-1989). 1998. Monografia de graduação em História (Graduação) – Universidade Federal de Uberlândia, 1998.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, D. Estágio atual e uma nova perspectiva para a história da educação. *In*: A. R. SCHELBAUER, J; C. LOMBARDI; M. C. MACHADO. **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: HISTEDBR Autores Associados, 2006. p. 9-22.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação e Política Educacional. **Revista HISTEDBR**, n. 3. 2001. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_3.html>. Acesso em: 01 nov. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Jubileu de prata da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia 1960-1985**. Uberlândia: UFU, s.d.

VIÑAO FRAGO, A. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico**. *Contemporaneidade e Educação*. v. 7. 2000. p. 93-110.