

BRUNO GONÇALVES BORGES

A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG (1960-2000)

Uberlândia, MG

2013

BRUNO GONÇALVES BORGES

A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG (1960-2000)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Júnior

Uberlândia, MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732 d Borges, Bruno Gonçalves, 1987-
2013 A disciplina História da Educação na Universidade Federal de
 Uberlândia/MG (1960-2000) / Bruno Gonçalves Borges. - 2013.

152 f. : il.

Orientador: Décio Gatti Júnior.

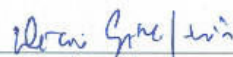
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

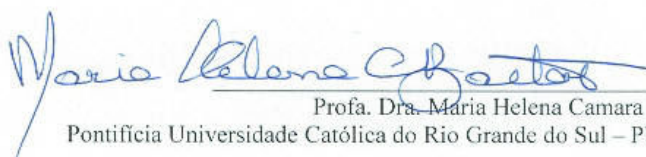
1. Educação -- Teses. 2. Educação – História -- Teses. 3. Universidade
Federal de Uberlândia -- Estudo e ensino -- Teses. I. Gatti Júnior, Décio. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof.ª. Dra. Maria Helena Camara Bastos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS



Prof.ª. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

ERRA UMA VEZ

nunca cometo o mesmo erro
duas vezes
já cometo duas três
quatro cinco seis
até esse erro aprender
que só o erro tem vez.

(Paulo Leminski)

AGRADEÇO...

Ao Prof. Décio, com quem aprendi nas orientações da pesquisa e também nas orientações para vida. Pela confiança, oportunidade e atenção.

Às Prof.^a Betânia e Maria Helena Câmara Bastos e ao Prof. Sauloéber, com quem pude contar na minha formação, na leitura comprometida no exame de qualificação e defesa, assim como, o Prof. José Carlos, pela contribuição e pelo exemplo de dedicação ao conhecimento.

Aos colaboradores da pesquisa, entrevistados e pessoas que contribuíram para a constituição das fontes. A Candinha, secretária do Curso de Pedagogia e ao Arquivo Geral da UFU.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, o coordenador, Prof. Carlos e a equipe do PPGED. À FAPEMIG, pelo período em que fui bolsista.

À família, ao meu pai, Reginaldo, que com esforço imensurável na educação dos seus filhos não deixa de ser responsável por mais esta conquista.

Aos amigos, Adriana, Astrogildo, Camila, Deive, Keila, Mário, Odair, Paulo e Valéria.

Em especial, ao Robson, companheiro de todas as horas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das Escolas e Faculdades Superiores implantadas em Uberlândia, posteriormente agregadas à UFU	53
Quadro 2 - Currículo do curso de Pedagogia da UFU à época da fundação.....	72
Quadro 3 - Currículo comum do curso de Pedagogia da UFU - anos 1970.....	73
Quadro 4 - Quadro das disciplinas ofertadas nas licenciaturas da FFCLU.....	75
Quadro 5 - Currículo do curso de Pedagogia da UFU – 1986	80
Quadro 6 - Movimentação na listagem bibliografia.....	97
Quadro 7 - Registro de aparecimento de assuntos e temáticas nos programas	99
Quadro 8 - Sumário de manual de História da Educação	105
Quadro 9 - Manuais de História da Educação mais citados.....	107
Quadro 10 - Aperfeiçoamento dos docentes responsáveis pela disciplina a partir de 1990 .	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Programa de disciplina/plano de curso padronizado (1970-1985)	83
Figura 2 - Impresso com instruções de preenchimento do programa (1970-1985).....	84
Figura 4 - Modelo de programa de disciplina da FFCLU (1960-1969)	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Registro de mudança/alteração dos programas de História da Educação	88
Tabela 2 – Variação de carga horária em horas.....	89
Tabela 3 - Bibliografia básica indicada nos programas.....	106

RESUMO

A presente dissertação, inscrita na temática da história das disciplinas, tem por objetivo investigar a história disciplinar da História da Educação no espaço da formação de professores e profissionais da educação da Universidade Federal de Uberlândia. O período analisado é o compreendido entre 1961, primeiro ano de funcionamento da disciplina no ensino superior e o ano 2000, marcado por transformações internas à disciplina, além dos reflexos da reorganização administrativa da universidade. O problema motivador dessa pesquisa encontra-se na necessidade de compreender as finalidades ideais e reais assumidas pelo ensino de História da Educação ao longo do tempo. Para tanto, partiu-se da leitura e análise dos materiais históricos da disciplina como planos de curso, projetos pedagógicos, regulamentações e outros do tipo impresso que somados à realização de entrevistas com os docentes da disciplina resultaram na constituição das fontes necessárias à investigação. Em linhas gerais, percebem-se duas intensidades diferentes na trajetória histórica da disciplina: menos intensas são as transformações operadas na dimensão ideal, basicamente, marcada por movimentos mais lentos e mais visíveis, como por exemplo, mudanças de conteúdo, objetivos e bibliografias; mais intensas são as mudanças identificadas na dimensão real da disciplina, que indica ter ocorrido um movimento de atualização disciplinar, responsável por rever uma possível postura subsidiária e mesmo secundarizada, em defesa de uma disciplina relativamente estável, delineada internamente, alinhada com os investimentos da pesquisa, mas que ainda assim, enfrenta problemas, como é o caso da redução da demanda pelo componente curricular.

PALAVRAS CHAVE: História da Educação; História de Disciplina; Finalidades do Ensino; Educação Superior; Uberlândia

ABSTRACT

This dissertation, enrolled in the subject of history disciplines, aims to investigate the disciplinary history of the History of Education in the area of teacher education and professional education at the Federal University of Uberlândia. The sample period is the period between 1961, the first year of operation of the discipline in higher education and the year 2000, marked by internal changes to the discipline. This research is moved the need to understand the goals and ideals of education borne by the real history of education over time. Therefore broke, up the reading and analysis of historical materials of the discipline as course plans, teaching projects, regulations and other type of printed and added to interviews with teachers of discipline resulted in the establishment of the necessary sources for research. In general, perceive themselves two different intensities in the historical trajectory of the discipline: less intense are the transformations in ideal dimension basically marked by slower movements and more visible, such as changes in content, objectives and bibliographies; more intense changes are identified in real dimension of the discipline that have occurred indicates a movement update disciplinary responsible for reviewing a possible subsidiary posture and even sidelined in defense of a discipline relatively stable, internally lined, lined with investment research, but still faces problems such as the demand reduction by curricular component.

KEY WORKS: History of Education; History of Discipline; propose of teach; Academic
a City

SUMÁRIO

Introdução	17
I A pesquisa sobre o ensino de História da Educação	17
II Considerações acerca da metodologia em história das disciplinas	22
III Disciplina escolar e disciplina acadêmica	25
IV Sobre a estrutura do texto dissertativo	26
1. Lugares e Tempos	29
1.1 Pedagogia científica e História da Educação legitimadora: o lugar da pedagogia no mundo científico e a origem da disciplina	33
1.2 Itinerários de uma disciplina: a trajetória do ensino de História da Educação em quatro Tempos	42
1.3 O lugar da disciplina na UFU: das primeiras iniciativas de implantação do ensino superior na cidade à Pós-Graduação	51
2. Currículos e Programas	67
2.1 A presença da História da Educação na UFU: os rastros da disciplina nos currículos dos seus cursos	70
2.2 A organização do ensino de História da Educação expressa nos programas de disciplina	82
2.3 Os repertórios da História da Educação a ensinar: nobres objetivos, extensos conteúdos e a bibliografia dos manuais	91
3. Saberes e Práticas	113
3.1 Aprender e ensinar História da Educação: os caminhos para tornar-se professor (a) e a constituição dos saberes ensinados	115
3.2 O plano de curso perecível e a aula reinventada: relações entre prescrição e prática da História da Educação	127
3.3 O que fica da História da Educação depois da História da Educação: os significados do ensino da disciplina	133
Considerações Finais	140
Referências	144
Anexo	

INTRODUÇÃO

A presente dissertação pode ser considerada resultado do empreendimento de seis anos dedicados à investigação do ensino de História da Educação e constituída por meio da participação em duas pesquisas na modalidade bolsista de Iniciação Científica CNPq 2007-2010 e 2010-2011, da realização do trabalho de conclusão de curso, na integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação – GEPEDHE e, por sua vez, na presente pesquisa, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia¹.

I. A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Estudos e pesquisas que tomam o problema do ensino como objeto investigativo tem conquistado cada vez mais espaço no campo da História da Educação. No ano de 2009, por exemplo, a partir de pesquisa realizada por Gatti Jr. (2009) sobre a produção bibliográfica acerca do ensino de História da Educação, no período de 1989 a 2008, é possível apreender que houve crescimento (76%) de artigos em revistas que abordavam a temática, sobretudo, a partir dos anos 2000.

Já a produção científica apresentada na forma de dissertações e teses, ainda que em menor quantidade, contribuí com o desejo e a necessidade em compreender o ensino de História da Educação e a trajetória desta disciplina na formação de professores do país. Essas iniciativas repercutem na disseminação da temática instigando a investigação da realidade local, regional ou temática da disciplina.

Exemplo disso são algumas dissertações e teses² como a de Nivia Vasconcelos de Almeida Sá (UNIMEP, 2005), José Gomes Rodrigues (UFMG, 2002), Marilda Piccolo (UFG, 2002), Adriana Teixeira Reis (PUC/SP, 1998), Liliana Men (UEM, 2009) e a tese defendida por Bruno Bontempi Jr. (PUC/SP, 2001).

¹ Recentemente, essa trajetória é acrescida da prática docente de disciplinas na área de Fundamentos da Educação, exercida na Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, desde maio de 2012.

² Na mesma sequência do texto, os trabalhos intitulam-se: A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da UNISO: uma história em três tempos; O Ensino de História da Educação Brasileira nos cursos de Pedagogia de Belo Horizonte - tendências e perspectivas; A disciplina História da Educação nos cursos de Pedagogia; A história da disciplina História da Educação do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1946-1976; O campo disciplinar da História da Educação no Brasil: mapeamento da produção historiográfica (1970-1999); e, A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre vida acadêmica e grande imprensa.

Destaque especial é dado à dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, por Sônia Tereza da Silva Ribeiro (1995), *História da Educação ou do Ensino?* Que, de forma geral, faz uma análise importante sobre a disciplina nos cursos de formação docente, além de ser o primeiro trabalho dedicado a investigar uma disciplina escolar no âmbito da pesquisa local.

Na sua dissertação, Ribeiro (1995) apresenta a História da Educação no contexto da historiografia identificando as análises que envolvem tanto a História quanto a Historiografia na repercussão sobre o ensino. A pesquisa em questão se ocupou em apresentar, no âmbito dos cursos de formação de professores, tanto de nível básico quanto superior, a caminhos metodológicos e teóricos que fundamentavam a compreensão da História da Educação.

Nas edições do Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, realizado desde 1996, o tema do ensino de História da Educação também tem se consolidado em uma abordagem constante entre os trabalhos apresentados, sobretudo, pelo caráter de continuidade das pesquisas e da agregação de mais pesquisadores interessados em pesquisar a disciplina com a qual trabalham. Na última edição brasileira, por exemplo, realizada em São Luís/MA, o congresso contou com o eixo dedicado à “Historiografia e Ensino de História da Educação” com aprovação de oitenta trabalhos³ para a modalidade comunicação individual além de uma comunicação coordenada intitulada “A escrita e o ensino de História da Educação no Brasil e Portugal.

Nos espaços regionais de divulgação científica, a temática também tem encontrado ressonância em congressos e encontros de pesquisadores com é o caso do Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, que no ano de 2011 teve realizada a sua sexta edição. Nesse espaço, o ensino da disciplina se consolida por meio de eixos de apresentação de resultados de pesquisas e como preocupação permanente do grupo que congrega a História da Educação no estado de Minas Gerais, desde a presença de momentos específicos de debate em torno do ensino da disciplina, como mesas, conferências e grupos de discussão até a expressão máxima dessa preocupação quando, na denominação do evento, quando contempla pesquisa e ensino.

No âmbito nacional, a Sociedade Brasileira de História da Educação realiza a cada biênio uma edição do Congresso Brasileiro de História da Educação. Nesse espaço, o ensino da disciplina compõe um eixo de divulgação de pesquisas desde a terceira realização do

³ Infância, juventude e relações de gênero na história da educação/ VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Luís: EDUFMA, 2010. [Livro de Programação: 136p.]. Do total de trabalhos, 40% referem-se ao tema em questão.

evento em 2004 e, desde então, a temática tem sido recorrente no congresso. Na última edição, no ano de 2011, mais uma vez, o ensino da disciplina teve destaque no tema geral denominado “Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil”, que abordou a constituição do campo epistemológico com vistas à compreensão da História da Educação vivida, pensada e ensinada, segundo consta a descrição dos anais do congresso.

Por seu turno, a necessidade em se pesquisar o ensino de História da Educação, de forma geral, aparece ligada a quatro questões fundamentais para o campo: (i) que justificativas encontra, historicamente, a disciplina, para permanecer nos currículos de formação de professores; (ii) que relevância, na sociedade contemporânea, assume o saber histórico educativo e no que ele pode contribuir para esse futuro profissional; (iii) pela vinculação entre ensino de graduação e pesquisa de pós-graduação, possibilita problematizar a situação da pesquisa científica, da produção desse saber e da existência e desenvolvimento do próprio campo; e, por fim, (iv) qual o lugar da disciplina na hierarquia dos saberes relacionados à formação de professores.

A pesquisa que animou a presente dissertação teve como contexto motivador os resultados de uma investigação realizada entre 2007 e 2010 na qual foi feito um extenso levantamento sobre o ensino de História da Educação no Brasil a partir dos planos de ensino, projetos de cursos e currículos dos docentes. Na ocasião, a participação na referida pesquisa ocorreu na qualidade de bolsista de Iniciação Científica, sob coordenação do Prof. Décio Gatti Júnior, intitulada: Lugares, Tempos, Saberes e Métodos de ensino da disciplina História da Educação na formação de professores no Brasil contemporâneo, com apoio do CNPq e FAPEMIG.

A partir dessa incursão, obteve-se um quadro geral da situação da História da Educação nos cursos de formação de professores no país que apresenta entre outros resultados, características como: ser essencialmente uma disciplina dos cursos de Pedagogia, com pouca presença nas demais licenciaturas⁴. Com a concentração de oferta nos cursos de Pedagogia é um componente curricular obrigatório na formação desses profissionais da educação. No entanto, mesmo nesses cursos, 68% das disciplinas de História da Educação apresentavam carga horária média de 60 h ante a 90 ou 120 h, demonstrando assim, expressiva redução ao longo dos últimos dez anos (2000-2010) além do fato de que neste

⁴ Relação de cursos nos quais houve investimento na busca por planos de ensino da disciplina História da Educação: Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Sociologia.

mesmo período, a História da Educação passa a representar entre 2,5% e 3,5% da carga horária total do curso de Pedagogia, algo que, no passado já correspondeu a 7%.

Foi identificado ainda, que a disciplina oferece ao menos no que consta nos planos de curso, uma contribuição sólida para o futuro profissional dos educadores, seja por meio do desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente a realidade educacional, seja pelo repertório de histórias do campo educativo necessários à problematização da atualidade. Quanto à seleção de conteúdo para a disciplina, o princípio organizativo se baseia na abordagem cronológica da História, sendo recorrente a amplitude das matérias que abarcam da Antiguidade à Modernidade, do Geral ao Regional/Local.

A fundamentação teórica da disciplina, por sua vez, carece de definição, uma vez que, em muitos casos, a literatura empregada na bibliografia apresentava, em um mesmo plano, discordância de linhas argumentativas ou filiação teórica, colocadas como sinônimas ou continuidades no interior de determinado tema.

Segundo Borges e Gatti Jr. (2010), este é um cenário preocupante para a disciplina, pois, está em causa a sua existência nos currículos e, pelo modelo de produção científica predominante nas universidades do país, de contratação de professores que conciliam a prática docente com a de pesquisadores, o sinal de alerta pode estar acionado, uma vez que, sem a disciplina nos currículos, pode não haver contratação de professores e, conseqüentemente, não existir condições substantivas para a pesquisa na área⁵. Dessa forma, a situação da História da Educação, seja na forma de ensino de Graduação ou de Ensino Médio, está relacionada com todo o campo da História da Educação e, por isso, o interesse pela investigação.

Assim, a pertinência deste trabalho se deve a diversos fatores entre os quais pesa a preocupação quanto às reformas curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação, em que a disciplina História da Educação tende a frequentar as discussões destinadas ao grupo comum de conhecimentos que se apresentam como fundamentos da educação, aqueles caracterizados como “teóricos” e que, declinam frente aos conteúdos tidos como “práticos” ou instrumentalizadores (NUNES, 2003).

Nessa direção, investigar a disciplina História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pode, nas suas proporções, reconstruir uma trajetória comum vivenciada pela disciplina na formação de profissionais para educação no Brasil e no plano mundial, identificando características relevantes para o conhecimento da disciplina e do próprio campo,

⁵ Esta parece ser uma preocupação mundial. Percebe-se na argumentação de Justino Magalhães, cenário similar em Portugal quando coloca a seguinte questão: “Historiadores ou professores?”, pois, “estas duas ações que marcam a identidade científica e profissional são conciliáveis, mas sinalizam e sugerem registros, tônicas discursivas e tempos diferenciados” (MAGALHAES, 1996, p. 10).

além de revelar condições específicas de organização e funcionamento, igualmente relevantes para a História da Educação em geral.

A opção por pesquisar a disciplina História da Educação na UFU deve-se, entre outros motivos, pela longevidade que apresenta a disciplina na formação de professores e profissionais da educação em geral, responsável pela periodização da pesquisa que tem como ponto de partida o ano de 1960 chegando até o ano 2000⁶. Além disso, contribuiu o fato da vinculação à instituição e, conseqüentemente, as boas condições investigativas encontradas no lugar, além do fato de ser esta, uma instituição que mantém um núcleo de pesquisadores voltados à História da Educação, ao seu ensino e a pesquisa.

Assim, a investigação partiu da leitura e compreensão dos planos de curso, especialmente, em busca de apreender os modelos de apresentação, os elementos constantes na apresentação, ou seja, a identificação de atualizações e permanências dos planos a respeito do teor informativo pertinente a cada um. Após esse investimento, foi necessário visualizar o conjunto que formava esse tipo de fonte para apreender ligações e rupturas presentes nesses materiais a fim de perceber, na variação programática, elementos capazes de demonstrar mudanças vividas no âmbito da disciplina, especificamente, no que tange a organização, filiação e finalidades.

O ponto de partida na construção das fontes foi o acolhimento dos planos de curso que somados aos currículos do curso de Pedagogia e demais normatizações, como por exemplo, os Currículos Mínimos do CFE nos anos 1970, constituíram o conjunto documental impresso. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com os docentes da disciplina, o que de fato, foi responsável pela ampliação das fontes e uma possibilidade de compreender as dissonâncias identificadas entre o ideal e o real na disciplina.

As colaborações na constituição das fontes orais foram concentradas nas pessoas que diretamente estiveram ou ainda estão envolvidas com a disciplina: Carlos Henrique de Carvalho, Geraldo Inácio Filho, Marilza Abrahão Pires, Miriam Omena Costa e Sandra Cristina Fagundes de Lima.

⁶ A disciplina História da Educação pesquisada, frequentemente localizada no texto como ofertada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) encontra-se, na verdade, dimensionada em lugares diferentes. Ver anexo 1

Foi excluído do processo de construção das fontes orais Décio Gatti Júnior, segundo o entendimento de ausência justificada, uma vez sendo o orientador da pesquisa além de Maria do Rosário Cunha, que, quando designada para a função de professora de História da Educação, chegou a ocupar o cargo no primeiro ano de funcionamento da instituição sem, no entanto, assumir a disciplina de fato.

Por fim, duas outras colaborações importantes para a pesquisa (Vera Lúcia Abrão Borges e Geralda Maria Guimarães) não puderam ser viabilizadas e as informações constantes sobre elas decorrem do depoimento de terceiros ou de outras fontes⁷.

II CONSIDERAÇÕES ACERCA DA METODOLOGIA EM HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS

Ainda que a história do ensino possa evocar uma tradição já amplamente secular, o estudo histórico dos conteúdos [...] raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público (CHERVEL, 1990, p. 177).

O texto traduzido do francês e publicado na revista *Teoria & Educação* no ano de 1990, com autoria de André Chervel, pode ser considerado um estudo inaugurador dedicado à abordagem da história das disciplinas escolares no campo da História da Educação. Investigar o percurso de uma disciplina escolar, nas palavras do autor, não é algo novo considerando alguns esforços pontuais quanto ao objeto pesquisado – uma disciplina específica, ou ao tempo circunscrito – relativamente curto.

O que Chervel (1990) demonstra é que pouco a pouco, os trabalhos inscritos sob a temática da história das disciplinas escolares têm ultrapassado a análise clássica dos textos oficiais e dos programas de ensino para incluir uma tendência atual que surge a partir da necessidade de classe, ou seja, parte de uma curiosidade do próprio docente em conhecer a história da disciplina que ministra⁸.

É na esteira dessas transformações, segundo Warde e Carvalho (2000, p. 16), que “é abolida a rígida demarcação das fronteiras que, anteriormente, bipartia o campo da História da Educação, dissociando a história das instituições escolares daquela do pensamento ou das idéias pedagógicas”. Segundo as autoras, o olhar voltado para a materialidade nas análises

⁷ Devido a contratempos na localização e agendamento das entrevistas, não foi possível contar com a contribuição direta das professoras.

⁸ As transformações ocorridas na abordagem da história das disciplinas escolares muito devem ao esforço empregado pelo Service de L'Histoire de L'Éducation da França, do qual André Chervel faz parte.

historiográficas, que acolhe novos objetos, amplia o espectro de fontes e diversifica as abordagens é responsável por lançar luz em evidências antes ocultadas na História da Educação e,

É transitando nessa fronteira e embaralhando as suas linhas demarcatórias que a História da Educação tende a se especializar em uma pluralidade de domínios- história das disciplinas escolares, da profissão docente, do currículo, do livro didático etc (WARDE e CARVALHO, 2000, p. 16).

Diante disso, Bontempi Jr (2007) chama atenção para os riscos que tem assumido as pesquisas em História da Educação, em especial, aquelas inseridas na abordagem da história das disciplinas que, muitas vezes, se revestem de sentimentos de “partidarismos” e interesses puramente particulares. Segundo o autor, esse tipo de posicionamento, se impõe diante dos resultados investigativos e oferece sério risco às fontes e o desencadeamento da pesquisa. Para evitar essa postura, sugere-se [...] “partir de um interesse menos imediato, dito ‘de resgate’, e realizar mais sistematicamente, a crítica das fontes e a ampliação do *corpus* documental para a construção dos objetos” (BONTEMPI JR, 2007, p. 83).

Em especial, quanto à história das disciplinas escolares, antes de tudo, foi fundamental a busca pelas origens do termo *disciplina*, que segundo Chervel (1990), só é possível registrar seu uso a partir da segunda metade do século XIX, em um movimento de embate entre os estudos clássicos e o mundo científico que se impunha à época. A renovação pedagógica, iniciada então para atualizar o ensino ao mundo moderno foi responsável por imprimir ao conceito, o sentido de disciplinar não mais os estabelecimentos e condutas burocráticas da escola, mas as mentes e a formação das crianças, ou seja, a disciplina transcende o valor exterior da escolarização e passa a compor, com o passar dos anos, a estrutura central da escola, culminando no sentido reduzido de rubrica de conteúdos, mera formalidade pedagógica (CHERVEL, 1990, pp. 179-81).

Com isso, emerge a urgência na mudança de perspectiva de análise, que se desloca de uma visão pontual, dos conteúdos de ensino, para um espectro amplo, do problema do ensino, que abrange o fator legislativo, burocrático e a realidade vivida nas escolas, chegando a incluir a percepção dos alunos sobre o ensino em suas produções escolares (CHERVEL, 1990, p. 177).

Para tanto, Chervel (1990) explicita duas formas fundamentais para a compreensão da história de uma disciplina contempladas sob finalidades ideais e reais. A idealização do ensino, 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, consequentemente, se instala quando a prescrição se depara com a realidade destinada. Por isso, a necessidade em se conhecer o percurso da disciplina no âmbito interno, nas práticas escolares e, sobretudo, nas formas de adoção, subversão e reconstrução dos ideais que emanam do cotidiano educacional e constitui as finalidades reais do ensino.

Uma possibilidade desse tipo de abordagem é desnaturalizar a constituição da própria disciplina, que em estágio cristalizado não se permite questionar sua origem e às vezes até sua finalidade. Tratando de alguma disciplina escolar, pode-se equivocadamente chegar à conclusão de que é uma simplificação ou vulgarização da ciência de referência correspondente. Mas ao considerar a língua materna, por exemplo, sua ciência matriz, assim como tantas outras, foi constituída no final do século XIX, enquanto que, tais conteúdos são encontrados desde o século XI nas universidades e do XV nos colégios, sob nomenclatura diferente.

Nessa perspectiva, Chervel (1990) apresenta três problemas que o pesquisador deve se colocar de imediato no tratamento de uma história de disciplina escolar, o primeiro, diz respeito à gênese e trajetória histórica da disciplina; a segunda refere-se a sua função, tudo aquilo que qualifica sua produção e existência para além do processo de adaptação da ciência de referência e; a terceira, o seu funcionamento. Esses problemas, segundo o autor, revelam uma preocupação específica sobre a escola, mais preocupada com o seu interior e as relações construídas em torno dos saberes ensinados do que propriamente, com as ligações externas e institucionais.

Quanto ao terceiro problema pertinente à abordagem histórica de uma disciplina (o seu funcionamento) cabe atentar-se ao lugar da História da Educação no currículo. Com tal propósito, a percepção de hierarquia dos saberes escolarizados desenvolvida por Pierre Bourdieu (1930-2002), mesmo que sua contribuição para o entendimento desse fenômeno não encontre a ênfase no presente trabalho, é fundamental para localizar a História da Educação diante da concorrência dos saberes existente no mundo acadêmico e social.

Conforme Bourdieu (2008), o saber escolarizado está vinculado à cultura das classes dominantes e, os seus conteúdos, matérias e literaturas faziam parte de uma seleção direcionada pelos mesmos interesses dominantes. Logo, “o próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.41).

Contudo, apropria-se, na presente investigação, da distinção feita pelo pensador

francês e que constitui o sentido de hierarquia dos saberes: Toda disciplina encontra-se em um patamar de valor, o qual, como mencionado, corresponde ao prestígio ou utilidade que encontra seja no mundo acadêmico, seja no mundo comum de convivência social. As disciplinas podem assim, estar condicionadas a posições “canônicas”, “marginais” ou “secundárias” de acordo com o *status* de cada uma (BOURDIEU, 2008).

III DISCIPLINA ESCOLAR E DISCIPLINA ACADÊMICA

Tenho verificado que não dá para afirmar a priori, sem correr sérios riscos de erro, a independência dos percursos disciplinares escolares e acadêmicos; eles variam grandemente, a depender da disciplina que está em tela, do tempo e do espaço, nos quais a pesquisa em torno do assunto se movimenta, assim como, dependem do universo institucional, no qual o pesquisador pretende inscrever sua investigação (WARDE, 1998, p. 89).

No trecho que inaugura o presente tópico, Mirian Jorge Warde, em uma reflexão teórico-metodológica acerca da abordagem da história das disciplinas, não deixa escapar a dúvida que pode pairar sobre a perspectiva em questão: história de disciplina escolar ou história de disciplina acadêmica? Haveria diferenças metodológicas no uso de uma ou outra? Ou seria este um falso problema?

Diante da dúvida, percebe-se que a referência corrente sobre o *fazer* história das disciplinas, na maioria estrangeira, tem sua centralidade nos conteúdos, matérias e formas de ensinar do ensino primário e secundário. Haveria assim, algum impedimento ou tratamento diferenciado ao propor uma investigação de uma disciplina acadêmica?

Quanto à origem e percurso histórico, a disciplina pesquisada, a História da Educação na UFU, assim como qualquer outra é possível ter sua trajetória reconstruída por meio da investigação histórica. Da mesma forma, o seu funcionamento pode ser apreendido por meio da análise dos materiais históricos que remetem à disciplina, como por exemplo, os planos, os currículos, a literatura empregada e a produção discente. A dúvida que se instala diz respeito ao quesito “função”, pois, segundo Chervel, essa percepção deve ocorrer para além do processo de adaptação da ciência de referência. Nesse sentido, existiria relação de ciência de referência e saber escolar (no caso, acadêmico) em uma disciplina de ensino superior, considerando que o lugar da teorização e da realização são os mesmos?

Percebe-se que sim, pois, por mais que se consagre a produção científica centrada na atividade acadêmica, não é essa uma afirmação generalizante. Se por um lado, há a ocorrência da prática docente que utiliza dos meios diversos para a construção curricular sem passar de fato pela produção científica, por outro, a prática científica nem sempre chega à sala de aula. Ou seja, tudo isso coexiste no mesmo espaço, mas, desempenha papéis diferentes, por isso, a pertinência em se analisar o funcionamento de uma disciplina, seja ela em nível básico ou superior.

Como no caso da gramática na França, em que Chervel (1990) defende que “a ‘teoria’ gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas, ou presumidas ‘de referência’, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 181), a História da Educação também não pode ser considerada simples adaptação dos modelos difundidos pelos manuais, palestras e qualquer outro meio de contato com o mundo acadêmico. Há de se considerar que a disciplina se fez e ainda se faz, em cada sala de aula, de acordo com os ânimos e anseios de cada realidade, recorrendo, quando muito a partes de uma História da Educação consagrada nos planos de curso.

Por seu turno, a disciplina História da Educação, como argumenta Nóvoa (1994), Escolano Benito (1994) e, mais precisamente, Viñao Frago (2005), apresenta desde sua origem uma dupla característica:

[...] ao mesmo tempo é uma disciplina acadêmica, que nos estabelecimentos de ensino destina-se à formação de professores e profissionais da educação e é também um campo de investigação aberto a historiadores em geral, da Educação e a profissionais do mundo educativo. Esta distinção é a origem de uma série de tensões, contradições e paradoxos. (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 148)⁹.

Essa constatação também é indicada em pesquisas brasileiras, a exemplo de Saviani (2005), Nunes (1996 e 2003) e Gatti Jr (2007 e 2009), nas quais se percebe uma situação desafiadora de conciliar pesquisa científica e prática em sala de aula, um movimento necessário para a atualização da disciplina, mas também, para sua justificativa nos currículos de formação de professores.

⁹ [...] al mismo tiempo, una disciplina académica inserta, por lo general, en los establecimientos docentes destinados a la formación de profesores y maestros, y un campo de investigación abierto a otros historiadores generales e sectoriales e incluso a profesionales del mundo educativo. Esta distinción es el origen de una serie de tensiones, contradicciones y paradojas (VIÑAO FRAGO, 2000). Tradução do autor.

IV SOBRE A ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO

Mary Del Priore (2002, p. 9) remete a Antoine Prost e a Marc Bloch para chamar atenção ao papel que desempenham as notas de rodapé em uma redação. Sem dúvida, este é um dispositivo largamente utilizado na presente dissertação e se justifica, recorrendo às palavras da autora, como um recurso ao leitor, do qual, não se pode exigir acreditar exclusivamente no que apresenta o texto. Daí as notas, que dão “oportunidade de verificar” a fala do autor (p. 9).

Com o apoio desse recurso e com o intuito de maior objetividade do texto, *A História da Educação ensinada na UFU* está organizada em três capítulos interdependentes, além da presente introdução e das considerações finais.

O primeiro é dedicado a abordar os *Lugares e Tempos* da História da Educação, com o objetivo de apreender os elementos que circunscrevem a disciplina às condições que propiciaram a sua criação e desenvolvimento, desde o contexto mais amplo, no intento de cientificização da Pedagogia do século XIX, passando pelo processo de estabelecimento nos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil a partir do final de 1930 até a institucionalização da disciplina no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia em 1960.

A presente investigação sobre a História da Educação encontra-se centrada no período de desenvolvimento da educação superior em Uberlândia que tem início em 1960 e se estende até o ano 2000. Na época de fundação, a disciplina foi oferecida no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia – FFCLU, sob responsabilidade do Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, instituição privada de orientação católica. Em 1969 é criada a Universidade de Uberlândia UnU, autarquia estadual que reuniu as escolas superiores isoladas da cidade.

De 1972-1977, na FFCLU, a disciplina foi ofertada no curso de Pedagogia que passou a funcionar, assim como todos os cursos da faculdade, nas dependências da Faculdade Federal de Engenharia. Do ano 1978 em diante, ocorre a federalização da UnU dando origem à Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Nesse período, a investigação sobre o ensino de História da Educação inclui novos elementos como a criação da Pós-Graduação, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação – NEPHE, da ampliação e em seguida, da diminuição da oferta da disciplina em algumas licenciaturas e o oferecimento da disciplina no curso de Pedagogia na modalidade de educação à distância.

A partir de então, passa-se ao segundo capítulo, dedicado a análise dos *Currículos e Programas*, com intuito de alcançar a função da disciplina e sua organização interna. Dessa

forma, inicia-se pela identificação da presença da História da Educação nos cursos da UFU, por meio da busca dos rastros da disciplina nos currículos de graduação e pós-graduação ao passo que surge a demanda por compreender a organização do ensino de história da educação expressa nos programas de disciplina e seus repertórios: objetivos, conteúdos, bibliografia e outros.

Os *Saberes e Práticas* compõem o último dos três capítulos, dedicado a compreender o funcionamento da disciplina e faz parte da apreensão das finalidades reais. Nesse empreendimento, o objetivo posto é a busca pelos caminhos que levaram a tornar-se professores (as) da disciplina, os docentes que estiveram responsáveis por ela no período pesquisado, compreender o cotidiano da sala de aula, as práticas acadêmicas no ensino de História da Educação e os métodos para a aprendizagem da disciplina configuraram o passo seguinte da pesquisa.

1

LUGARES E TEMPOS

*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*¹⁰ (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99).

¹⁰ “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.

Segundo Escolano Benito (2011) 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 (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 101)¹¹. A segunda pode ser chamada de estratigráfica¹², 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” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 103)¹³.

Michel de Certeau (1925-1986) por sua vez, aborda em *A operação histórica* 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 delineada (DE CERTEAU, 1988).

¹¹ “[...] independiente de cualquier otro de índole eclesiástica, estatal o municipal [...] independiente de cualquier otro de índole eclesiástica, estatal o municipal” Tradução do autor.

¹² 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.

¹³ “[...] constituye un procedimiento para analizar esa realidad a la vez material y mental que es el espacio escolar como territorio” Tradução do autor.

Logo, na pesquisa aqui apresentada tem-se como lugar, o espaço de todo esforço intelectual e material¹⁴, 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 pesquisa, 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 ocidental 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, o tempo da disciplina História da Educação é o compreendido entre os anos de 1960-2000, considerando, para isso, de um lado, o seu primeiro ano de funcionamento (ano 1961) e a sua reorganização interna, com a indicação nos planos de curso da inserção de conteúdos da História da Educação local e também promovendo a discussão no ensino sobre a história da própria disciplina (ano 2000).

O delimitador temporal não deixa escapar, no entanto, o tempo da sociedade uberlandense que nos anos 1950 impulsionada pelo espírito desenvolvimentista é responsável por campanhas reivindicativas pela instalação de instituições de educação superior na cidade, lugar de origem da disciplina.

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

¹⁴ 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.

Pedagogia em 1939¹⁵, 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*¹⁶, um exercício de articulação entre os diferentes tempos e lugares da pesquisa.

É nesse contexto que se encontra a História da Educação, objeto desta pesquisa. Inserida localmente, a disciplina é encontrada nas primeiras iniciativas de implantação da educação superior na cidade de Uberlândia, 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 consolidação da área por meio de pesquisas, orientações e a posterior organização de grupos e do próprio núcleo.

Os anos 2000, ponto de chegada desta pesquisa 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 UFU. A reconfiguração da disciplina passou pela transformação dos

¹⁵ Segundo Silva (2006, p. 11) “O curso de Pedagogia foi instituído na Faculdade Nacional de Filosofia, através do Decreto-Lei n. 1 190 de 4 de abril de 1939. O curso então criado, visava a dupla formação de bacharéis e licenciados”.

¹⁶ Em *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*, Fernand Braudel “introduz pela primeira vez a questão da articulação de durações distintas no tempo histórico” [...] (BARROS, 2011, p. 45). 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.

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.

1.1 PEDAGOGIA CIENTÍFICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LEGITIMADORA: O LUGAR DA PEDAGOGIA NO MUNDO CIENTÍFICO E A ORIGEM DA DISCIPLINA

A história é a ciência dos homens, dos homens no seu tempo (BLOCH, 2001, p. 55)
A pedagogia é a ciência do homem em formação (FRANCO, 2008)

O *tornar-se científico* da pedagogia é, certamente, um processo controverso e complexo, por hora, difícil de concentrar senão em uma proposta dedicada exclusivamente para tal. A amplitude da temática é permeada desde comportamentos de desconfiança e de desdémio acerca da sua especificidade¹⁷ até a defesa ufanista de uma ciência que estaria a serviço da transformação social e da construção do novo homem (DIAS DE CARVALHO, 1983).

A epígrafe que inaugura essa etapa do texto cabe à célebre frase de Marc Bloch, historiador francês e a um empenhado pedagogo nordestino¹⁸, brasileiro, dos anos 1930 e inspira o aspecto concorrencial, que foi próprio dos séculos XVIII e XIX, em que o estabelecimento das ciências humanas enfrentava as resistências da comunidade científica reconhecida¹⁹. Concomitantemente, essas ciências competiam entre si pela definição de campo, método e reconhecimento ao passo que, sendo o homem²⁰ o objeto comum para todas, cabia a cada uma basear-se em um “eixo epistemológico²¹” sobre o qual seria constituída,

¹⁷ No prefácio do *Tratado das ciências pedagógicas*, Debess e Mialaret expõem um cenário exemplificador que ocorre na França até os anos finais 1960, em que cita alguns dos sentimentos comuns emitidos pela academia frente à pedagogia (1974 p. 13-18).

¹⁸ Trata-se do Mons. Pedro Anísio, que publicou *Tratados de Pedagogia* em 1937 (Cit. FRANCO, 2008).

¹⁹ Esta resistência se dava, sobretudo, devido à falta de rigor científico, que era possível de se alcançar somente por meio dos modelos de cientificidade estabelecidos – das ciências naturais. Ver (JAPIASSU, 1978).

²⁰ Segundo Japiassu (1978), “as ciências humanas nasceram da deposição do sujeito pensante no século XIX” (p. 91) e, por isso, não são nem anexo da filosofia nem seu aperfeiçoamento.

²¹ Os eixos epistemológicos constituem as bases das ciências humanas, principalmente, fornecendo modelos científicos e de reconhecimento, como a garantia de objetividade. São eixos: ciência rigorosa ou da natureza, biologia, cultura e história (JAPIASSU, 1978).

[...] explicando seus fenômenos a partir de um *lugar* não-filosófico e não-ideológico, como se pudessem reivindicar, de modo peremptório, a categoria de ‘corte epistemológico’ para expressar suas distâncias relativamente a toda filosofia e a todo sistema de representação ideológica (JAPIASSU, 1978, p. 95).

Nesse movimento, a epígrafe do monsenhor Pedro Anísio²² ilustra o que, especulativamente, colabora para a pedagogia ser tomada como ciência: o reconhecimento de que ocorre uma intervenção no homem, em dado momento da vida em que precisa ser formado e inserido em um mundo já historicamente produzido. Perante a isso, nota-se que as ciências existentes não se ocupam dessa função, a não ser de forma parcelar, uma vez que a medicina, por exemplo, trata do corpo e das doenças e, mesmo que em uma ação de profilaxia, não alcança a amplitude da educação. A filosofia atua, em uma dimensão maior, na caracterização do mundo, da vida e do que a educação deve ser, mas não representa um modelo real, sendo muito útil em proposições. Da mesma forma, estão ciências como a biologia, a sociologia e a história.

Na busca pela ciência humana que responderia a essa demanda, aparece, como mais próxima do objetivo de formar sistematicamente, a psicologia, que se empenha em compreender os processos educativos, mas não é capaz de traduzir em prática as teorizações acerca das situações educacionais, o que mais uma vez, revela a necessidade de um conjunto de conhecimentos organizados ou científicos próprios da educação, mesmo que limitados à escolarização, que seja capaz de envolver as demais ciências, mas com finalidade principal, de educar.

Esse debate em torno da cientificidade da pedagogia frequentou os diversos tratados de História da Educação publicados desde os anos finais do século XIX. Nesse sentido, os esforços de cientificização se voltam para a produção de uma literatura direcionada, que primeiro é destinada ao grupo de interesse imediato, formado por professores, pedagogos e estudantes que precisam tomar partido na defesa de sua ciência. Posteriormente, é dirigida ao público geral, por meio da vulgarização desse conhecimento e principalmente, aos pares acadêmicos das demais áreas em busca de reconhecimento e espaço. Dessa forma, a produção de livros, a realização de encontros e conferências, a difusão em meios de comunicação de massa e especialmente, o ensino, convergem para a formação de um *corpus* científico da pedagogia que se pretende estabelecer.

²² ANÍSIO, Pedro (Mons.) *Tratado de pedagogia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934 Cit. FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

Quanto ao ensino, provavelmente, os primeiros cursos de pedagogia de que se tem notícia, muito embora não se tenha garantia de terem existido com este nome, foram o de Charles Démia²³ (1637-1689) no seminário Saint-Charles, em Lyon (França) no ano de 1678²⁴ e o ministrado por Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) em 1685, oferecido à formação de novos mestres, na forma de uma instrumentalização imediata para o exercício do magistério.

Na época, conforme definiu La Salle, a formação do professor consistia em duas medidas: “(1) Em tirar dos novos mestres o que têm, e não devem ter; (2) Em dar-lhes o que não têm, e é muito necessário que tenham²⁵”. Cursos como estes, de curta duração e de teor essencialmente prático tiveram ocorrência em diversas partes da Europa no final do século XVII (MIALARET & DOTTRENS, 1974, p. 42) se prolongando até que, pouco a pouco, a presença do Estado moderno estruturasse o modelo de formação por meio de instituições específicas, como o caso das Escolas Normais, o que deslocou a formação do professor do espaço confessional para o estatal.

No âmbito do ensino universitário é criado na França, no ano de 1882, o primeiro curso de pedagogia, especificamente, na Faculdade de Letras da Universidade de Bordeaux. No ano de 1883, Jules Ferry cria na Universidade Sorbonne seu curso de pedagogia, ao qual estiveram vinculados Henri Marion, depois Ferdinand Buisson e, por fim, Émile Durkheim (BASTOS, 2006). A característica básica destes primeiros cursos é a complementação da formação dos mestres dada nas Escolas Normais Superiores e, posteriormente, assumiram a profissionalização de professores secundaristas e primários, técnicos educacionais e pesquisadores (MIALARET & DOTTRENS, 1974, p. 46).

Essa experiência prolifera pela Europa e, logo, por todo mundo. Segundo Mialaret & Dottrens, Gabriel Compayré (1843-1913) chama atenção para a ocorrência de cursos de pedagogia na Universidade Imperial de Tóquio no Japão e nas universidades norte-americanas, onde já se tinha notícia da existência de doutorado na área. A pedagogia frequentava, à época, até mesmo universidades consagradas como Harvard, Clark e Genebra e na Alemanha o curso estava presente em pelo menos oito universidades entre elas a de Berlim e a de Estrasburgo (MIALARET & DOTTRENS, 1974, p. 45).

²³ Foi responsável pela organização e difusão no século XVIII do método silábico de aprendizagem da leitura codificada, influenciado pelo racionalismo cartesiano (GAUTHIER & TARDIF, 2010).

²⁴ Segundo Gauthier (2010) “Atribui-se a Charles Démia uma das primeiras tentativas de formação de mestres (MARC, apud AVANZINI, 1981, p. 250). Démia, que se inspira abundantemente na obra de De Batencour (1669), cria o primeiro organismo francês de formação de mestres em 1678. Os Irmãos das Escolas Cristãs, comunidade exclusivamente consagrada ao ensino [...] (GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 134).

²⁵ *La conduite des écoles chrétiennes*. Conforme. Dottrens e Mialaret (1974), a formação compreendia, basicamente, um exercício de formação moral.

A presença do curso na academia francesa foi fundamental para o desenvolvimento da pedagogia universitária, vinculada, no país, a duas vertentes centrais. De um lado, está a pedagogia “sociológica”, empreendida por Marion, Buisson e Durkheim, de outro, a pedagogia “histórica” de Gabriel Compayré (MIALARET & DOTTRENS, 1974).

De base alemã, a pedagogia, diferentemente do que ocorria na França, não apresentava os mesmos problemas quanto a sua aceitação. Como afirmam Dottrens e Mialaret (1974), na Alemanha, “a palavra *Pädagogik* não dá medo em ninguém” (p. 45) e esteve vinculada à institucionalização das ciências do espírito, sendo empreendida, principalmente, por Frederich Paulsen, Theobald Ziegler e, sobretudo, por Wilhelm Dilthey.

Como já observado, o processo de cientificização é complexo e demasiado longo. Poderia uma análise nesse sentido, partir em busca das publicações periódicas em jornais e revistas pedagógicas que se disseminam pela Europa e Estados Unidos e depois por todo mundo. Poder-se-ia também, dedicar ao aparecimento e organização das sociedades científicas e associações profissionais que começam a surgir nos séculos XIX e XX, como por exemplo, o Instituto Pedagógico Internacional (1911) na França e o Instituto Nacional de Pedagogia (1937) no Brasil, um embrião do atual INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que teria uma inspiração anterior, ainda nos primórdios da República, o *Pedagogium*²⁶ de 1890. Ou ainda, ocupar-se dos seminários e congressos em nível nacional (França, Espanha, Estados Unidos e outros) e internacional como a Liga Internacional para a Educação Nova (1932), o *Bureau International d'Éducation* (1954) e as edições do Congresso Internacional do Ensino Universitário da Pedagogia (o segundo realizado na cidade de Florença, em 1957).

De modo geral, a pedagogia tem sido admitida de duas formas gerais, como: (1) ciência prática²⁷, assim como definem Aguayo (1936) e Hubert (1976), exigente de uma teorização que não lhe própria, a ser concedida pelo aporte, da psicologia da aprendizagem, para o primeiro e da sociologia educacional comparada para o segundo; e (2) ciência interdisciplinar como argumentam Debesse & Mialaret (1974), compreendida no plural e, por isso, ciências pedagógicas. Um conjunto de disciplinas, que ocupadas da formação do homem, convergem em torno da filosofia, para a constituição das ciências da educação. Essa forma, no decorrer da História da Educação, tem sido a saída mais usual para o problema epistemológico que,

²⁶ Deveria ser como definido pelo Decreto n.980, de 8 de novembro de 1890 como “[...] um centro impulsor de reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional que possam carecer [...]” (ARAÚJO & GATTI JR, 2006, p. 115)

²⁷ Ou ainda, tomar a pedagogia como uma teoria prática, na acepção de Durkheim.

Perante as ambiguidades do termo *Pedagogia*, [...] certos pensadores de ontem e de hoje mostraram a sua preferência por uma noção que e simultaneamente mais extensa e menos ambiciosa: a de *Ciências da Educação* (JUIF & DOVERO, 1972, p. 49).

Mesmo confortante tal explicação contribuiu timidamente e evidenciou uma situação conflitante vivida pela pedagogia no que diz respeito à necessidade de se estabelecer uma epistemologia própria. Segundo Adalberto Dias de Carvalho em *Epistemologia das ciências da educação*, a pedagogia como ciência tradicional da educação transita, assim,

[...] em primeira análise, de uma via unidisciplinar a uma outra multi ou pluridisciplinar que se exprime através de uma mutação terminológica, a qual passa, numa fase intermediária, pelas “ciências pedagógicas”. A passagem do singular ao plural é acompanhada, finalmente, por um lado, pelo abono do vocabulário (“pedagogia”), por outro, pela introdução do termo “educação” (DIAS DE CARVALHO, 1988, p. 186)

Contudo, na defesa da pedagogia científica, concorre ainda, a concepção alemã que, fundamentada na organização das ciências do espírito procura dedicar à pedagogia, um *status* do qual não se tem correspondente na França ou Inglaterra: a autonomia.

A pedagogia alemã não se estruturou a partir de Herbart, permanecendo, por um longo período, vinculada ao pensamento humanista²⁸ (FRANCO, 2008) e se faz presente no movimento de tomada desse saber como ciência, principalmente, por meio de Wilhem Dilthey (1833-1911), preocupado na definição das ciências do espírito e que também ministrou lições de pedagogia na Universidade de Berlim entre 1884 e 1894, posteriormente, organizadas em livros. O pensamento de Dilthey, tanto da base historicista²⁹ quanto da pedagogia ligada às ciências do espírito, está presente em Lorenzo Luzuriaga³⁰ (1889-1959) em destaque pela obra

²⁸ Segundo Maria Amélia Santoro Franco, a vertente que se sobressai neste movimento é o Romantismo pedagógico, o qual se caracteriza “entre outras coisas, pela valorização do sentimento, ou como se expressa Severino (1994, p. 62), o desdobramento da síntese kantiana deixou uma dupla herança: “uma que, via Fichte e Schelling, voltou à metafísica idealista, priorizando novamente o sujeito e a intuição intelectual; a outra, priorizando o objeto e a experiência sensível, se desenvolve como uma justificativa epistemológica à ciência, sobretudo com Comte”. A primeira via corresponderia ao que estamos chamando de movimento romântico na pedagogia (FRANCO, 2008, p. 35)

²⁹ Hilton Japiassu classifica que o historicismo se apresenta com uma dupla perspectiva: há o **historicismo filosófico**, que faz da história o fundamento de uma concepção geral do mundo, julgando que todos os fenômenos sociais e humanos só são inteligíveis sob o ângulo de visão da categoria “histórica” [pode preocupar-se em sistematizar o futuro ou tudo relativizar, levando a um ceticismo extremo]. [...] O **historicismo epistemológico**, ao contrário, recusa-se a ser uma concepção de mundo. Define-se como uma das condições de inteligibilidade do real. Cada aspecto da realidade humana depende de uma investigação histórica, pois é o passado que explica o presente (JAPIASSU, 1978, pp. 102-103). É nesta última que se apoia o pensamento de Dilthey e sua fundamentação para a classificação das ciências do espírito.

³⁰ Seu nome completo era Narciso Eladio Lorenzo Luzuriaga y Medina.

*História da Educação e da Pedagogia*³¹. Igualmente relevantes são as obras de Francisco Larroyo que também foram fundamentadas nas ideias diltheanas.

Para Luzuriaga, a pedagogia é a “reflexão sistemática sobre educação” o que evidencia, no seu entendimento, que educação e pedagogia são coisas distintas, em que a segunda atua sobre a primeira, pois, “educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina”. Inspirado em Dilthey, Luzuriaga classifica a pedagogia como ciência do espírito, junto à filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, defendendo se tratar de uma ciência autônoma, impedindo qualquer entendimento de que a pedagogia sustente uma relação de dependência frente a uma ou outra disciplina. Trata-se, pois, de um equacionamento que justifica a existência da pedagogia, pois “por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação” (LUZURIAGA Y MEDINA, 1969, p. 2).

Percebe-se, portanto, que o empreendimento da pedagogia científica contou, ao longo desses dois últimos séculos, com diferentes atores e ações não menos diversas atuando em sua defesa. Os diversos países europeus, por exemplo, tiveram que se “pedagogizar”³² na medida em que almejavam adentrar o mundo moderno (p.418).

A “pedagogização” do mundo ocidental ocorre na medida em que se efetiva a ideia de Estado Nacional³³. A industrialização da economia se intensifica e uma nova sociedade passa a ser configurada. Decorre disso, a implantação da instrução pública obrigatória, estruturada em sistemas burocráticos e fundamentada em ideias protecionistas em defesa do princípio estatal.

A escola passa a ser assim uma necessidade social. Não se trata, porém, de qualquer escola, a sociedade precisa de uma instituição baseada nos princípios de cientificidade, pois, da eficiência dela depende o sucesso da indústria e o desenvolvimento social como um todo. Nessa direção, “[...] o pedagogo da sociedade industrial, sociedade que aspira a uma educação de massas, achou-se limitado à noção de rendimento escolar” (JUIF & DOVERO, 1972, p. 21).

Abrir escolas nesses padrões demandou ter professores qualificados e, para isso, se estruturaram sistemas de formação de professores. Surge também uma produção literária para atender aos futuros professores e todas as demais funções criadas em torno da escola. Revistas, livros, manuais além de congressos, aulas públicas e exposições corroboram para

³¹ Volume 59 da série *Atualidades Pedagógicas*. Companhia Editora Nacional.

³² Expressão de Félix Pécault (1882) cf. (NÓVOA, 1996, p. 418).

³³ Basicamente, o Estado Nacional ou Estado Nação tem como fundamento a soberania, política e militar e somam-se a isto, características que dão ideia de singularidade ou identidade ao povo que vive no interior de suas fronteiras: a língua, moeda, costumes entre outros fatores.

uma “pedagogização” que extrapola o ambiente escolar, intervindo, por exemplo, nos cuidados que deve ter a família com a criança, definindo assim, um lugar social ocupado pelas novas gerações. A “pedagogização”, nessa direção, não é apenas o resultado, mas também, uma ação da modernização nos séculos XVIII e XIX.

Outra via estruturante desse movimento, esteve centrada na criação da disciplina História da Pedagogia³⁴ em diversos países europeus, com a finalidade de oferecer um conjunto de conhecimentos organizados segundo o método da história³⁵, a fim de subsidiar a formação do futuro professor primário por meio da História da Educação e, sobretudo, a história do sistema de ensino, público, estatal e obrigatório, ao qual seria o novo mestre incorporado.

A História da Pedagogia, disciplina vinculada, sobretudo, à formação de professores primários nasce no final do século XVIII. Desenvolve-se durante o século seguinte e tem no ensino a base de sua constituição. Exemplo disso é o fato de que as lições de pedagogia ou de história da pedagogia tomaram a forma de manuais³⁶ e foram difundidos por todo mundo, aonde fosse oferecida essa disciplina. Característica geral, a pesquisa nessa área era feita

[...] por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico (CAMBI, 1999, p. 21).

Era assim, um composto de estudo da legislação – uma vez que, o conhecimento das leis educacionais atuais comunica o contexto que deve ser assimilado; e do estudo das ideias e feitos dos grandes pedagogos, sequenciados cronologicamente, baseados no sentido de progresso. O conhecimento do passado transitava entre a lição que o passado fornecia como antídoto ao futuro da educação. Em meio a uma seleção de fatos, concepções e personalidades,

³⁴ Até 1905, a nomenclatura História da Pedagogia era unânime, sobretudo, na França (COMPAYRÉ, 1911 In. BUISSON, Ferdinand *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* Ed. Online: INRP. disponível em <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>>). O emprego do termo História da Educação se deu gradativamente em meio a uma pulverização de sentidos – *história das ideias pedagógicas, história do pensamento pedagógico, fundamentos históricos, História da Educação social etc.* Na pesquisa acadêmica, esta operação é mais recente, como argumenta Cambi (1999, p. 21-23), algo próprio dos últimos 25 anos.

³⁵ Fala-se do método documental, característico da escola metódica. Tal método tinha como fim organizar, catalogar e divulgar documentos oficiais, detentores, por si só, da verdade. Dessa forma, está descartada também qualquer forma de análise que não fosse subsidiada pelo documento (impresso).

³⁶ Essas obras foram organizadas, publicadas e adotadas na formação de profissionais da educação, como por exemplo, as aulas e tratados de Marion (1883), Buisson (1896) e Durkheim (1902) na Sorbonne; Thamin (1884) e Dumesnil (1888) em Toulouse entre outros na Europa e Estados Unidos. (NÓVOA, 1996)

A história da pedagogia nascia como uma história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos princípios e dos ideais, convergia sobre a contemporaneidade e constituía o próprio passado de modo orgânico e linear, pondo particular acento sobre os ideais e a teoria, representada, sobretudo, pela filosofia (CAMBI, 1999, pp. 21-22)

Consequentemente, esse foi o modelo empregado à produção literária em História da Educação/da Pedagogia. A publicação de lições, manuais e tratados que se ocupavam da temática registrou crescimento sem precedentes no período que vai da segunda metade do século XIX até a Primeira Guerra Mundial. Mais precisamente, a História da Educação “[...] no período de 1880-1900, conhece sua ‘idade do ouro’, com imensa produção de monografias, grandes sínteses, obras coletivas, dirigidas por nomes como Gréard, Liard, Buisson, Compayré” (BASTOS, 2009, p. 158)

Portanto, o papel desempenhado pela disciplina histórica aplicada à pedagogia foi fundamental para o seu auto-reconhecimento. Conforme Nóvoa (1996), a descoberta de uma história prévia fez estruturar a pedagogia como ciência da educação. Nas palavras de Nanine Charbonnel (1988) “Pedagogia e História da Pedagogia sustentam-se mutuamente [e] somos levados a crer que a primeira existe porque a segunda partiu à procura de suas origens”. Para Compayré (1911), “[...] a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência” da educação. (NÓVOA, 1996, p. 417-8)

Nesse empreendimento, destaca Julia (1993), o modelo francês permeado pela presença ideológica propagada pela Revolução Francesa, a qual, segundo o autor “[...] se pensou e quis ser inteiramente projeto pedagógico” (p. 264) foi responsável por produzir uma tradição de escola e de historiografia que remete à ideia do mito fundador. Nesse sentido, Julia argumenta que foi característica na História da Educação entre os anos de 1871 e 1914 dois tipos de produção histórica:

[...] de uma parte, uma história institucional que se apóia mais em textos regulamentares ou normativos do que no funcionamento social das escolas, e que rejeita para o lado da sombra a educação extra-escolar; de outra parte, uma análise dos projetos e das utopias dos grandes pedagogos que se prende – como explica Gabriel Compayré em sua *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis Le seizième siècle* – à “história geral das crenças e também à explicação filosófica das ações humanas”. A história torna-se então o ponto em que “se procuram verdades duradouras e se busca recolher os elementos de uma teoria definitiva” para o futuro (JULIA, Educação [verbete], 1993, p. 265) (destaques originais).

A constituição disciplinar da História da Pedagogia/da Educação se deu, segundo Nóvoa (1996), mediante três processos simultâneos: (1) a cientificização da pedagogia e a disseminação deste saber; (2) a ação estatal sobre o ensino tornando-o público, gratuito e obrigatório; e, (3) a institucionalização da formação para o magistério, por meio da regulamentação do acesso à carreira docente e a oficialização de modelos formativos.

Entretanto, sabe-se, que a questão da autonomia ou mesmo da cientificidade da pedagogia se mostra problemática até mesmo na contemporaneidade. Nesse sentido, a História da Pedagogia pouco agiu, mesmo porque, logo no início do século XX, a disciplina perde sua função teorizante para se submeter a uma função repositória, nos moldes, segundo Nóvoa (1996), de uma “*ciência de observação*, numa disciplina sem qualquer utilidade” (p.419).

Segundo Xavier (1999), pode-se inferir, que na esteira da cientificização da Pedagogia, “o processo de racionalização e autonomização do campo educacional encontra-se diretamente ligado aos esforços de demarcação de uma identidade própria a esta área de atuação” (p.34). Entretanto, destaca a autora, a existência de percalços ao propósito, como por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelos próprios educadores frente à burocracia e tecnificação das questões administrativas, os interesses políticos imediatos frente ao fim da educação, os “preconceitos sociais mais arraigados” e as dificuldades do cotidiano escolar diante do paradigma racionalizador/profissionalizante (XAVIER, 1999).

Assim, ao mesmo tempo em que a pedagogia busca se institucionalizar, as críticas e ataques a esta “pseudociência, estéril e inútil” se intensificam (NÓVOA, 1996, p. 418). Antônio Nóvoa ainda divulga alguns dos comentários³⁷ combativos que especialistas de outras áreas direcionavam a quem se ocupava do estudo deste conhecimento. Alegava-se ser desnecessário e equivocado qualquer tempo dedicado à pedagogia. Contudo, sem a pretensão de resolver a contenda ou mesmo esgotar o debate, chega-se ao entendimento de que custou muito caro à pedagogia pretender o seu estatuto científico. Isso porque,

No processo de diferenciação da esfera intelectual e de cientificização das profissões modernas, as disputas ligadas à afirmação das identidades particulares de cada sub-campo específico resultaram na deslegitimação do campo educacional justamente pela sua característica pragmática e por sua refração à adoção de métodos e procedimentos científicos, verificada, sobretudo, pela imprevisibilidade de seus resultados, assim como por sua urgente necessidade de aplicação prática e sua evidente vinculação ao poder político estatal (XAVIER, 1999, p. 35).

³⁷ Os comentários são de Ferdinand Brunetière “queremos acima de tudo professores que se dediquem a professar, e que não liguem nenhuma à pedagogia”, Daniel Hameline “torna-se moda trocar dos pedagogos. É um dever. Uma cruzada, quase” e Théodore Barrau “ciência laboriosamente inútil”. Ver (NÓVOA, 1996, pp. 418-419)

Portanto, todo esforço dedicado a dotação de cientificidade à pedagogia pode ter levado ao seu próprio esvaziamento, isso pode ter ocorrido, dentre todos os fatores, com o comportamento diante do seu objeto, ou seja, assumindo como prática científica a finalidade de querer transformar a realidade em vez de compreendê-la. Como argumenta Franco (2008), “o princípio de cientificidade, estruturado pós-Herbart, foi gradativamente impondo um fechamento de horizontes à pedagogia de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser pedagogia” (FRANCO, 2008, p. 61).

O investimento em definir seu objeto, por exemplo, acabou por reduzi-la, drasticamente, ao ensino e a ação escolar e, ainda, de forma mais condenada, a utopia transformadora. A adoção de *modelos de cientificidade*, nas ciências humanas em geral (JAPIASSU, 1978, p. 96), muitas vezes, específicos das ciências naturais impôs à pedagogia o objetivo único em suas investigações, a construção de modelos explicativos e globalizantes, algo muito difícil, tendo visto que são raras as generalizações possíveis, pois, o que guia uma preocupação educacional, por exemplo, é a necessidade interpretativa e compreensiva de fatos ou problemas.

1.2 ITINERÁRIOS DE UMA DISCIPLINA: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM QUATRO TEMPOS

A história das actividades pedagógicas é a mais antiga das ciências anexas à teoria da educação
(JUIF & DOVERO, 1972, p. 116).

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 (1972) 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.

Assim, 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 adaptação³⁸ 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 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.

A partir da segunda metade do século XIX, enquanto *propedêutica pedagógica*, a História da Educação³⁹ 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).

³⁸ O modelo explicitado por Antônio 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.

³⁹ Nesse período a nomenclatura mais condizente é História da Pedagogia.

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 “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 livro⁴⁰.

Uma vasta bibliografia pedagógica é conferida a Durkheim, revelando que sua presença na pedagogia não se tratava de mera passagem. Em Bordeaux, 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 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 (HALBWACHS, 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 (DILTHEY, 1940).

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 direta⁴¹, se fez presente

⁴⁰ 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*.

⁴¹ 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.

tardiamente sobre o aspecto salvacionista⁴², seja do ponto de vista do projeto Iluminista, seja do interesse do projeto Cristão. Em ambos, foi difundido um entendimento de que essa disciplina seria capaz e teria por missão, tirar do passado as lições dos erros outrora cometidos para o progresso da civilização no que se refere ao primeiro projeto e a salvação e formação moral religiosa no segundo.

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, consequentemente, 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, p. 420), capaz de justificar o presente. Logo, a História da Educação se aproxima da educação comparada⁴³ à medida que esta se torna um instrumento essencial para fazer frente às demais nações em nível de progresso e de civilização⁴⁴.

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

⁴² Ver autoras que tratam desse conceito podem ser Warde e Carvalho (2000) e Nunes (1996).

⁴³ 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)

⁴⁴ Na acepção francesa prevalecente, 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]

capacidade de adequação ao mercado de trabalho. Neste modelo, o nível de especialização acarreta também em uma diversidade de titulações e níveis de atuação.

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, 2005, 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).

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).

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)

1.3 O LUGAR DA DISCIPLINA NA UFU: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA CIDADE À PÓS-GRADUAÇÃO

O ensino da disciplina ou do conteúdo de História da Educação, certamente, já fazia parte dos cursos de formação de professores primários na cidade de Uberlândia desde a lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 ou ainda, antes disso, por meio da legislação estadual nos anos 1920. Quanto a esse período, faltam informações mais precisas, pois, se por um lado existem pesquisas que tratam do Ensino Normal na cidade, por outro, as abordagens presentes nesses trabalhos não privilegiam o currículo ou as disciplinas escolares.

Fundado em 1932, pelas Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas dedicou, exclusivamente, à educação feminina até o ano de 1971, quando passou a admitir alunos do sexo masculino. Essa mudança também repercutiu no fechamento do Curso Normal, o qual é substituído pelo Curso Colegial comum aos dois sexos. Com isso, a formação de professores oferecida pelo Colégio ficou a cargo apenas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia⁴⁵.

A existência de escolas primárias, secundárias, Normais e superiores fazem parte das ações do movimento que reuniu personalidades, políticos e empresários e que ficou conhecido

⁴⁵ Até o ano de 1977, não havia distinção jurídica do Colégio e da Faculdade, sendo ambos dirigidos pela Congregação Católica e funcionando, por muito tempo, nas mesmas instalações. A separação foi concretizada no ano em questão a fim de resguardar a existência do Colégio e de seu prédio, uma vez que, o processo de federalização demandaria a doação de todos os bens da Faculdade, que na ocasião, poderia incluir o Colégio. Cf. (FERNANDES, 2003) e (CAETANO; DIB, 1988).

por promover o progresso cultural na cidade de Uberlândia⁴⁶, algo que representava à época uma preocupação na sustentação do crescimento econômico e social em voga. Contudo, a consolidação de Uberlândia no cenário político e econômico enfrentava a concorrência de outras cidades da região, principalmente de Uberaba, esta sim, considerada um polo na época. Certamente que a vontade de progresso não era exclusividade local e a cidade precisava, além de se destacar no cenário econômico e político, se diferenciar da vizinha, maior, mais desenvolvida e já bastante conhecida.

A emergência de Uberlândia no contexto local foi possível, ao longo do tempo, por meio de duas ações: a primeira, realizada ainda em 1889, foi a desvinculação política de Uberaba e elevação à condição de município e logo, tão necessário foi a mudança de nome, que de Uberabinha, passa-se chamar Uberlândia (*Uber-* Fértil + *landia-* Terra); a segunda ação é encontrada no conjunto de medidas que visavam à instalação de casas comerciais, de serviços e da expansão da urbanização a partir de 1920-1940 e um movimento de desenvolvimento dos setores industrial e logístico a partir de 1970.

A criação de cursos superiores não fugiu ao clima competitivo entre as duas cidades, principalmente, em torno do processo de criação da escola de medicina do Triângulo Mineiro, prevista para Uberlândia, mas instalada em Uberaba no ano de 1953. A mobilização da elite municipal difundia na cidade a vontade de ter suas faculdades e, contou para isso, com a constituição da comissão pró-escolas superior de Uberlândia, que por sua vez, organizava-se em torno de cada escola que se pretendia criar: medicina, engenharia, direito e filosofia.

⁴⁶ Esse movimento se concretizou, de forma mais veemente, em dois momentos, o primeiro por meio da criação da Sociedade para o Progresso de Uberabinha, que visava o desenvolvimento educacional privado na cidade, fundada em 1919 e dissolvida em 1928. “Esta sociedade na primeira chamada constava de 97 sócios com participação de aporte de capital, estavam empenhados em contribuir para a Educação da cidade e estabeleceu como primeira meta construir um bom prédio para o funcionamento do curso secundário na cidade. Após a construção do prédio, o Ginásio de Uberabinha passou por três gestões, antes do mesmo ser doado ao Estado para criação do Ginásio Estadual: Antônio Luiz da Silveira; José Avelino e José Ignácio de Souza” (VIEIRA, 2009, p. 371). E, segundo, pela constituição da Comissão Pró-Escolas Superiores de Uberlândia, movimento que ocorreu no período de 1957 a 1966, tendo à frente Homero Santos, então vereador e depois, deputado. Em torno dele, se reuniram personalidades, profissionais liberais, políticos e professores atuantes na defesa da instalação das diferentes escolas superiores na cidade.

Quadro 1 - Relação das Escolas e Faculdades Superiores implantadas em Uberlândia, posteriormente agregadas à UFU

<i>Criação</i>	<i>Escolas/Faculdades Isoladas</i>	<i>Cursos</i>
1957	Conservatório Musical de Uberlândia*	Música
1960	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia	Pedagogia Letras
1960	Faculdade de Direito de Uberlândia	Direito
1961	Faculdade Federal de Engenharia	Engenharia
1963	Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia	Ciências Econômicas
1968	Escola de Medicina e Cirurgia	Medicina
1969	Faculdade de Artes**	Música Artes Plásticas
<i>Criação</i>	<i>Autarquia Educacional do Ensino de Uberlândia***</i>	<i>Cursos</i>
1970	Faculdade de Odontologia	Odontologia
1971	Faculdade de Medicina Veterinária	Medicina Veterinária
1971	Escola Superior de Educação Física	Educação Física

(*) reconhecimento dos cursos ocorreu no ano de 1975; (**) sobrepondo-se ao Conservatório Musical; (***) Criada em 1969.

Fonte: Fernandes (2003) e Caetano; Dib (1988).

O ano de 1961 é inaugurador para a História da Educação, ministrada em nível superior na cidade de Uberlândia. No curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia – FFCLU compunha o currículo dessa formação profissional, alocada no segundo ano, compreendida como uma disciplina voltada para a fundamentação em educação, ao lado de sociologia da educação, psicologia da educação, estatística educacional, administração escolar, introdução geral à filosofia e por fim, cultura religiosa superior. No ano seguinte, o retorno da História da Educação marcava o espaço que a disciplina teria no curso até os dias atuais, ou seja, frequentaria duas etapas do curso, na época, consecutivamente, os 2º e 3º anos.

Este curso, em que surge a disciplina História da Educação foi criado em 1959 tendo iniciado seu funcionamento no ano seguinte. Fazia parte da ação confessional de instalar na cidade uma faculdade para a formação dos professores da região sob uma orientação católica.

No início, a FFCLU ofertava, além do curso de Pedagogia, o curso de Letras com as suas respectivas habilitações nas dependências do Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, instituição educacional que mantinha o curso de magistério da Escola Normal.

A instalação de uma faculdade pelas Irmãs Missionárias encontrava ressonância no contexto político e econômico nacional dos anos de 1950 e 1960, marcados por contornos otimistas resultantes do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek para a modernização industrial e social do país, possíveis a partir da existência de uma indústria de base, bem como, uma estrutura social, tecnológica e burocrática⁴⁷ constituídas em períodos anteriores, o que favoreceu o incentivo à diversificação produtiva.

No âmbito local, este espírito representava a chance de elevar Uberlândia ao estágio de desenvolvimento dos grandes centros. O progresso da cidade se traduzia primeiro na conjuntura econômica, com a conclamada vocação para o comércio e serviços em que resultou na constituição de um polo empresarial de entreposto e distribuição de mercadorias para região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Sudeste Goiano e depois para todo país. A chegada da ferrovia em 1898, a construção da nova capital, Brasília, em Goiás, entre 1955-1960 e os decorrentes traçados longilíneos das rodovias que passavam a interligar o país e por aqui encontravam conexões, fez com que Uberlândia apresentasse um índice de crescimento urbano e econômico rápido. Nesse processo, as estradas de rodagem, sem dúvida, significaram o principal impulso para a constituição de Uberlândia em um centro regional.

A mobilização política e a força econômica emergente foram protagonistas nesse processo⁴⁸. Uma elite que enriqueceu rapidamente e que logo assumiu a centralidade na política local teve uma postura ativa frente aos anseios de modernização da cidade, o que faz com que Uberlândia pudesse ser considerada uma típica cidade de iniciativa privada, mas de concretização pública em que interesses de uma ou de outra esfera não encontram distinção ou limites.

Na construção das estradas e na definição da cidade como ponto de entroncamento dessas vias, por exemplo, muito contribui a ação de um engenheiro local⁴⁹ que traçou algumas estradas, à época, precárias, que ligavam a cidade a demais localidades da região. Essas estradas, posteriormente, foram assumidas pelo poder público, pavimentadas e mantinham a

⁴⁷ Em grande parte, deve-se aos períodos em que Getúlio Vargas esteve no governo, com a criação de empresas estatais na área de energia, siderurgia, mineração e outros. Também foi responsável pela reconfiguração da política de trabalho e emprego, assim como, lançou as bases estruturais para o desenvolvimento futuro do país, como a criação do CNPq e da CAPES, por exemplo.

⁴⁸ A atuação desses agentes no desenvolvimento econômico e social da cidade deve ser relativizada na medida em que, como argumenta Fernandes 2003, “por maiores que fossem os esforços dos poderosos locais na efetivação de projetos de grande investimento financeiro, [...] a existência de uma conjuntura favorável para efetivação desses projetos foi (e continua sendo) fundamental (p. 26). Foi este contexto mais amplo que favoreceu a propagação do ideário de “vocação para o progresso” que Uberlândia tentou sustentar nas últimas décadas.

⁴⁹ O Engenheiro Fernando Vilela por meio de sua empresa CIA Mineira Auto Viação Intermunicipal, foi o responsável pelas primeiras estradas e pontes da cidade. Ver (ACIUB em Revista, s/d)

intenção inicial de chegarem ou partirem de Uberlândia. A participação pública no interesse privado também ocorreu na Companhia de Telefones do Brasil Central, criada em 1954, que sempre contou com o apoio do governo municipal para sua manutenção.

Ao analisar este período de entusiasmo na implantação do ensino superior em Uberlândia, Maria Dolores Sanches Fernandes (2003) chama atenção para o projeto de crescimento econômico da cidade, que, no que se refere à educação, via como prioridade a instalação de escolas que formassem os profissionais liberais das áreas de medicina, direito e engenharia. Segundo a autora, apesar disso, os cursos de Pedagogia e Letras estiveram entre os primeiros a serem criados. A isso, deve-se o anseio pelo desenvolvimento cultural da cidade, defesa de um grupo em sua maioria formado por professores, que deseja criar um espaço dedicado às humanidades.

Tratava-se, segundo personalidades da época, de fazer acompanhar o progresso econômico de uma racionalidade intelectual da cultura que se forjaria a partir dessa escola. Como registra Ataulfo Marques Martins da Costa, ex-reitor⁵⁰ da UFU, “esses cursos foram decisivos para o desenvolvimento cultural e científico da região e se constituíram no embrião que permitiu, 9 anos depois, o nascimento da Universidade Federal de Uberlândia” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, s/d, p. 5)

A iniciativa de fundar uma faculdade voltada às humanidades não foi originária da congregação religiosa que acabou por assumi-la. A entrada em cena do grupo religioso e de leigos simpatizantes a ele foi mais uma reação ao que se temia: a existência em Uberlândia de uma instituição educacional influente no pensamento local sem a tutela da Igreja e os desígnios cristãos. A isso, costumavam chamar de ameaça ou fantasma comunista, mas, mais preocupante era a ameaça protestante ou laica que porventura disseminasse na cidade, principalmente, sobre a elite com quem a Igreja mantinha uma recíproca de interesses.

Nesse caso, a ameaça estava no grupo reunido em torno do Colégio Brasil Central, instituição criada em 1929⁵¹ e de grande prestígio na sociedade uberlandense. Antoniette Camargo de Oliveira (1998) em pesquisa sobre o curso de Serviço Social em Uberlândia que teve início na Associação Brasil Central de Educação e Cultura – ABRACEC, instituição derivada do Colégio Brasil Central, contribui para comparar e revelar que os princípios que

⁵⁰ Foi reitor da UFU nos períodos 1980-84 e 1984-1988. Foi diretor da Escola Superior de Educação Física 1972.

⁵¹ Nesse período o Colégio Brasil Central era denominado Escola Normal de Uberabinha.

regiam essa instituição eram bastante diferentes daqueles encontrados entre as Irmãs de Jesus Cristo Crucificado que acabaram por fundar a FFCLU, como por exemplo, na percepção do papel da mulher frente à sociedade.

Diante disso, percebe-se, que ambas as instituições, desde o início, estiveram voltadas a um público essencialmente feminino, o que de fato, concorreu para a definição de um perfil de estudos e profissões dedicados às mulheres, o que é recorrente nas falas de dirigentes que estiveram à frente tanto da FFCLU, quanto da ABRACEC. Assim, mesmo existindo uma diferença de doze anos na fundação de um curso para o outro, chama atenção que a motivação para a existência dos cursos de Pedagogia na FFCLU 1960 e do curso de Serviço Social em 1972 na ABRACEC, é semelhante quanto à necessidade de oferecer o ensino superior às mulheres, mas, distinta nas finalidades, especialmente, quanto ao lugar da mulher no mundo do trabalho:

[FFCLU – Curso de Pedagogia] O currículo do curso, em seu início, tem o foco no aspecto religioso e na formação das alunas para atuar na sociedade. Sua posição é baseada na educação doméstica e na educação familiar. São estruturas com enfoque no papel da mulher, enquanto base da família. Uma educação que visa à mulher “senhora do lar” (Revista Comemorativa) (Grifo à parte)

[ABRACEC – Curso de Serviço Social] [...] o pensamento que surgiu foi que, aqui em Uberlândia muito interior do Brasil, bem no centro, Brasil central mesmo, nós as moças e o público feminino estudantil, éramos muito carentes de cursos, só tinha uma opção: Magistério e as profissões eminentemente femininas que, naquela época, a linha divisória era muito grande. Então o primeiro foi o modelo de cidadania, no sentido de oferecer à mulher uma oportunidade de maior participação na sociedade, [...] ⁵² (Grifo à parte) (OLIVEIRA A. C., 1998).

Em ambos os fragmentos é possível notar que a atuação da mulher na sociedade já é por si só inquestionável à época, no entanto, enquanto uma aluna do curso de Pedagogia era formada para ser professora nos moldes do catolicismo e, assim, deveria ser uma extensão do exercício materno de ensinar⁵³, uma aluna do curso de Serviço Social, ao que indica o trecho

⁵² Entrevista de Eloah Mariza de Menezes concedida a Antoniette Camargo de Oliveira (1998) *O assistente social em Uberlândia*. Formação e atuação profissional (1970-1989) INHIS: UFU.

⁵³ O quantitativo de formadas que de fato exerceram a profissão nas primeiras turmas é bastante efêmero. Para isso, corroboram a questão da proveniência econômico-social dessas estudantes, em sua maioria de famílias ricas ou o imperativo evocado da preparação para o casamento e a vida do lar, ainda muito resistente em algumas famílias do período. O índice de alunas do curso que atuaram depois de formada pode ser analisado a partir dos

da entrevista, buscava um espaço de atuação maior ou no mínimo uma liberdade da “vocação feminina natural⁵⁴” mesmo que esboçado a partir dos limites impostos para a atua o profissional feminina no contexto da época.

Em entrevista gravada em 1987, Ilar Garotti, ex-vice-reitora da Universidade de Uberlândia (1972-1976) e ex-diretora da Faculdade de Filosofia (1962-1969) d  a dimensão do momento crucial que se apresentava em torno da faculdade e dos desdobramentos de sua cria o para a cidade. Nas palavras da ex-dirigente,

Verifica-se, naquela época, um impasse. Duas opções se apresentavam naquele momento: ou a Faculdade de Filosofia seria obra das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, que teria no seu bojo a orienta o intrinsecamente católica, ou ela passaria às mãos de grupos que tinham outros ideais. Esse grupo era do Brasil Central. Então diante desse impasse, o bispo de Uberaba e Uberlândia, Dom Alexandre Gonçalves do Amaral, convocou as Irmãs para a cria o da Faculdade (CAETANO; DIB, 1988, p. 30)

Nos anos finais de 1950, o Colégio Brasil Central começava a pensar na cria o de uma faculdade de filosofia para o ensino de humanidades em Uberlândia. Nas palavras do professor Saint-Clair Netto, um dos fundadores da FFCLU:

[...] Um grupo me procurou para saber da possibilidade de eu integrar ou dar o nome para ajudar na cria o de escolas superiores em Uberlândia. Como era uma linha um pouco diferente da nossa, porque eu vinha do Colégio Estadual (Ginásio Mineiro de Uberlândia), muito severo e até, vamos dizer assim linha dura, e este grupo representava aquele cursinho mais fácil [Colégio Brasil Central] e até debandado para a esquerda, a mim repugnou participar desse trabalho. Saindo dali, e pensando comigo mesmo, como diz o mineiro “ruminando minhas ideias”, pensei: se a gente não faz, os outros fazem (entrevista concedida a autora) (Grifos do original) (FERNANDES, 2003, p. 65).

A FFCLU, declaradamente estruturou-se e atuou sobre os pilares da religião católica imprimindo em seus cursos e chegando a exigir de seus colaboradores esse quase “compromisso catequético”. Ver-se- , por exemplo, que o ingresso dos professores esteve vinculado a uma criteriosa análise da índole e da moral por meio da exigência de atestados⁵⁵. Além disso, somente em 1974 que disciplinas religiosas foram excluídas do currículo do

dados constantes no Projeto “Conte Comigo – Pedagogia” UNIVERSIDADE FEDERALDE UBERLÂNDIA, 1994.

⁵⁴ O termo Natural refere-se ao ponto de vista da religião Católica, limitadora do papel da mulher às funções maternas e do cuidado com o lar.

⁵⁵ Parte dessa exigência era do MEC que pretendia com isso verificar se os professores ou a maioria deles residiam de fato na cidade e, assim, se evitasse o “aluguel do nome” usado apenas nas formalidades da inspe o.

curso de Pedagogia. A orientação católica, de fato, não foi exclusividade desta escola superior, pois, o mesmo espírito encobria a Faculdade de Direito e estava presente naqueles que compunham as comissões pró-escolas superiores e pró-universidade.

O governo militar de 1964-1985 e as consequências que o regime acarretou em todos os setores da sociedade também deixaram temerários aqueles que estavam à frente do “progresso cultural” da cidade. A preocupação centrava-se em torno muito mais de dificuldades que poderiam incidir sobre os planos de criação de uma universidade, bem como a manutenção das instituições isoladas existentes do que propriamente preocupações referentes aos princípios democráticos e de liberdade. Segundo Ilar Garotti,

Com o golpe de 1964, tínhamos achado que a interferência política iria impedir o processo de criação da Universidade, mas Uberlândia teve muita sorte nessa época, porque possuía, em Brasília, fazendo parte do governo o ministro Rondon Pacheco, então Chefe da Casa Civil (CAETANO & DIB, 1988, p. 107)

Além disso, no cenário político de forma geral, aponta o ex-prefeito Renato de Freitas, que “não havia separação: tanto o PSD, a UDN e o PTB trabalhavam para a cidade. O mesmo acontecia, após 1964, com a Arena I e Arena II. O MDB praticamente não existia...” (CAETANO & DIB, 1988, p. 87) Certamente, que em seu depoimento, o político não mencionou o fato da perda dos cargos e direitos políticos de vereadores e pessoas ligadas ao Partido Comunista, além do fato de que o “denuncismo” tornou-se um mecanismo de atuação dos grupos dirigentes de direita para usurpar postos públicos que lhe convinham.

A atuação política foi, sem dúvida, decisiva para a concretização da universidade em Uberlândia. Na esfera municipal a ideia contava além do apoio dos empresários locais por meio da doação de terrenos e dinheiro, com a prefeitura e a câmara de vereadores para viabilizar a infraestrutura da futura cidade universitária – o campus central da universidade. Por meio dos representantes locais tanto do legislativo estadual quanto federal a instituição pode garantir a sua criação e a vinculação de recursos.

A ideia de se criar uma universidade em Uberlândia é atribuída a um grupo de personalidades, animadores culturais e pessoas ligadas à política e às classes mais abastadas da cidade que contou com a mobilização popular e apoio político, sobretudo pelo então Chefe da Casa Civil do governo Costa e Silva, Rondon Pacheco⁵⁶, que empenhado em pô-la em ação, atuou diretamente junto ao Presidente da República Costa e Silva. Entretanto, segundo

⁵⁶ Também foi governador de Minas Gerais no período de 1971 a 1975.

Wilson Ribeiro da Silva, ex-diretor da Faculdade de Artes e ex-diretor da Autarquia Estadual, “surtiu a ideia de se criar a Universidade sem pensamento numa Universidade federal” (CAETANO & DIB, 1988, p. 102), devido, principalmente, pela dificuldade em se aprovar recursos junto ao governo federal para tal empreendimento, mas, também, pelo fato desta instituição ter sido criada em um ato de exceção, em que não foram consultados o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação ou o Congresso Nacional.

Portanto, o meio mais favorável para a implantação da universidade foi o modelo clássico de agregação das escolas isoladas já existentes na cidade, a exemplo do que ocorreu com grande parte das universidades brasileiras. Nascia assim, a Universidade de Uberlândia – UnU, na forma de uma autarquia estadual, de caráter público e de finalidade privada e que se configurou o ensaio da universidade de fato.

A criação da UnU em 1969 é frequentemente atribuída à insistência dos representantes locais aliada ao desempenho política destes que usaram de mecanismos muitas vezes improvisados e incomuns como pode-se perceber no fato de que quando

O ministro Rondon Pacheco, muito inteligentemente, levou ao Presidente da República, num dia de inspiração, dois decretos-lei já redigidos: o Decreto-lei 761 e o Decreto-lei 762. O Decreto-lei 761 criava a Universidade da cidade de Rio Grande do Sul, terra natal do presidente Costa e Silva que tinha por coincidência cinco escolas superiores, uma das quais federal, igualzinha a Uberlândia. Ao apresentar o decreto-lei ao Presidente, este ficou entusiasmado: nunca havia pensado em criar uma Universidade em sua cidade. Ficou muito feliz com a ideia e assinou o Decreto-lei 761. Ele assinou e o ministro tirou um outro papel, mostrou-lhe e disse: “ – Bom, Presidente, agora temos esse outro aqui”. Ele riu e assinou, criando a Universidade de Uberlândia – Entrevista Wilson Ribeiro da Silva (CAETANO & DIB, 1988, p. 102)

A existência da UnU não suprimiu a autonomia que as escolas e faculdades isoladas detinham. Ao contrário, esse foi uma exigência para que estas instituições se reunissem em torno da universidade. A figura jurídica que a Universidade de Uberlândia exercia também era bastante confusa, pois, era uma universidade privada, autorizada a funcionar por um decreto presidencial, tinha seu reitor escolhido por uma fundação, mas nomeado pelo Presidente da República e, tentava congregar quatro escolas superiores particulares e uma federal sob a mesma instituição (CAETANO & DIB, 1988).

A UnU tinha como mantenedora a Fundação Uberlandense de Ensino, que vez ou outra, entrava em conflito com o Ministério da Educação por conta da destinação direta de

recursos para a Faculdade Federal de Engenharia⁵⁷. Em âmbito local, esses problemas deflagraram momentos de tensão entre as escolas reunidas, que divergiam sobre a aplicação das verbas federais, da doação patrimonial das instituições privadas que deveria ser feita e da necessidade de ocupação do espaço público federal por estas escolas.

Nesse contexto, para alguns, a vinculação da Faculdade de Engenharia a uma universidade privada era a anulação do seu próprio fim, pois, não poderia admitir o governo, manter uma faculdade federal que estivesse sob administração particular. Para outros, a sobrevivência dessa faculdade estava comprometida, justamente, pelo seu isolamento e, que pouco provável seria, a criação de uma universidade a partir do zero, que tivesse seu núcleo na escola federal já existente. Assim, o caminho possível para todos parecia ser a federalização das demais faculdades isoladas, transformando a Universidade de Uberlândia, particular, em Universidade Federal de Uberlândia, pública e federal (CAETANO & DIB, 1988).

A federalização da UnU foi concretizada em 1978, sob a égide da Lei 5540 de 1968, também conhecida como Reforma Universitária. A partir dela, a Universidade Federal de Uberlândia foi estruturada em três Centros, os quais reuniam departamentos segundo as respectivas áreas.

Inicialmente, a área da educação esteve reunida sob o Departamento de Pedagogia, que agrupava, também, os docentes da área de Filosofia que atuavam nessa disciplina nos diferentes cursos da universidade⁵⁸. Em 1987, esse Departamento passou por reformulação e foi subdividido em três unidades acadêmicas dando origem aos Departamentos de Filosofia – DEFIL, de Fundamentos da Educação – DEFE e de Princípios e Organização da Prática Pedagógica – DEPOP.

A disciplina História da Educação é na Universidade Federal de Uberlândia, assim como em outras universidades e instituições de ensino superior, um componente quase exclusivo dos cursos de Pedagogia⁵⁹. Essa quase exclusividade só não é total pelo fato de que em algumas licenciaturas, a História da Educação conseguiu ter certo espaço nos currículos. Esse é o caso, por exemplo, desde o ano 1996, das licenciaturas dos cursos de Psicologia⁶⁰ e 2000, no curso de Ciências Biológicas. Posteriormente, passa a ser ofertada nos cursos de

⁵⁷ A vinculação direta de verbas estava prevista no decreto-lei que criou a universidade

⁵⁸ O curso de Filosofia – Bacharelado e Filosofia – foi criado no ano de 1994 na UFU.

⁵⁹ Esse entendimento estende-se aos demais cursos e projetos especiais de formação de professores primários ou ensino fundamental que existiram ao longo da história.

⁶⁰ O curso criado em 1975, previa habilitação de Licenciado (a) em Psicologia, a qual deixou de ser ofertada no ano de 2008 e, conseqüentemente, a disciplina História da Educação.

Enfermagem em 2003 e Educação Física em 2006. No curso de graduação em História, é facultado aos seus estudantes, cursar a oferecida no curso de Pedagogia.

Desde o início da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, e por consequência, de um modelo nacional para os cursos que lá eram oferecidos, a História da Educação esteve centrada no curso de Pedagogia.

A preocupação com a formação pedagógica nos cursos de formação de professores para o ensino secundário passou a prever a necessidade do oferecimento de disciplinas como didática, estrutura funcionamento da educação e psicologia da educação aos futuros professores.

Os cursos de Letras Neolatinas e Anglo-americanas da FFCLU, por exemplo, contaram, desde a fundação, com disciplinas dedicadas à formação docente, como didática geral (3ª série), psicologia educacional (4ª série) e estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau. Ainda na primeira década da faculdade, foram criados os cursos de graduação em História e Matemática, que também previam essas disciplinas. Além disso, foram disciplinas comuns para estes e os demais cursos da faculdade história das religiões (Letras, Pedagogia, História e Matemática até 1974) e educação moral e cívica: estudos dos problemas brasileiros (Letras, Pedagogia, História e Matemática a partir de 1968). Não teve o mesmo espaço, a História da Educação, que foi, durante a existência da instituição, uma disciplina exclusiva do curso de Pedagogia.

Neste período, a disciplina esteve sob responsabilidade do Departamento de Fundamentos da Educação – DEPFE e, posteriormente, do Núcleo de Fundamentos da Educação, devido à criação da Faculdade de Educação – FAGED, no ano 2000, resultante da implantação do novo Estatuto e Regimento Geral, em que foram extintos os antigos Centros e criadas novas Unidades Acadêmicas, entre elas a FAGED, concretizada a partir da integração dos dois departamentos da área de educação: DEPFE e Departamento de Prática e Organização Pedagógica – DEPOP. Assim,

A Faculdade de Educação se configura como uma instância acadêmica que assume, de forma compartilhada no âmbito da UFU, a responsabilidade pela

formação dos profissionais da educação no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Na graduação a FAGED responsabiliza-se pela condução do Curso de Pedagogia e pelas disciplinas de formação pedagógica – Didática Geral, História da Educação e Políticas e Gestão da Educação - nos demais cursos de Licenciatura. Na pós-graduação, além da oferta periódica de cursos de especialização, a Faculdade de Educação mantém do Programa de Pós-Graduação em Educação – cursos de Mestrado e Doutorado (FACULDADE DE EDUCAÇÃO)⁶¹.

No contexto de desenvolvimento da UFU e nas necessidades apresentadas à época para a qualificação e aperfeiçoamento docente, encontrou espaço a iniciativa de criar o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da UFU, no ano de 1988, tendo iniciado suas atividades em 1990. Logo, este espaço se configuraria em mais um lugar para a disciplina História da Educação, tanto no ensino, contando com disciplinas nos currículos dos seus cursos, quanto na pesquisa, com a produção de dissertações e teses no campo da História da Educação.

O curso de mestrado, recomendado pela CAPES no ano de 1994, teve como área de concentração a "Educação Brasileira". A partir do ano de 1997, em um processo de reformulação interna, o PPGEd passou a ser estruturado em torno de uma área temática denominada “Educação Escolar”.

Neste período há a organização de duas linhas de pesquisas, sendo uma delas, a de “História e Historiografia da Educação”, voltada para área de História da Educação, atendendo pesquisas com enfoque histórico sobre fenômenos educativos e instituições escolares. A outra linha, denominada “Saberes e Práticas Escolares” visava áreas do Currículo e do Processo de Ensino e Aprendizagem.

No ano de 2005, já apresentando uma consistência no cenário de ensino e pesquisa na Pós-Graduação, o PPGEd obteve aprovação para o seu curso de doutorado, em funcionamento no ano seguinte. Posteriormente, ocorre a criação de mais uma linha de pesquisa no programa, a “Políticas e Gestão em Educação”

Uma das consequências da presença da História da Educação na pós-graduação além da presença de pesquisas especializadas foi uma concentração de pesquisadores em torno do objetivo de criar um grupo empenhado em promover a área. Com isso, no ano de 1990, deu-se início ao esboço de criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NEPHE⁶².

⁶¹ Histórico da Faculdade de Educação, disponível em <www.faced.ufu.br> Acesso em 29/02/2012.

⁶² Compõe a formação inicial do núcleo, os professores Carlos Henrique de Carvalho, Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho, José Carlos Souza Araujo e Wenceslau Gonçalves Neto.

Na sua idealização, o princípio multidisciplinar é parte importante do projeto, congregando pesquisadores da Faculdade de Educação, do Instituto de História e da então Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Uberlândia, que se empenham no objeto comum: a História da Educação.

A motivação vinha da constatação da inexistência de estudos específicos sobre a temática histórico-educacional na região, havendo apenas trabalhos monográficos de caráter geral, esforços não acadêmicos, descrições diversas, etc., que, apesar de importantes para a compreensão da história regional, mantinham a História da Educação como universo praticamente intocado no Triângulo Mineiro (NEPHE, 2002).

A nucleação do grupo de pesquisadores parece ter sido motivada pelo interesse conjunto em aprimorar as pesquisas e o trabalho colaborativo na área quanto incentivada, mas, sobretudo, pela criação, na Faculdade de Educação da UNICAMP, do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR.

Sob a coordenação geral do Professor Demerval Saviani, o HISTEDBR passou a estimular por todo país, os trabalhos de recolha, organização e catalogação de fontes, bem como, a análise de dados locais. A partir desse incentivo organizaram-se pelo país os seguintes grupos: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, constituído em 1992; Grupo de Pesquisa em História da Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, criado em 1996; e, está na base da pesquisa histórico educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação em quatro modalidades: “Gênero e práticas culturais: abordagens históricas, educativas e literárias” de 1998; “Educação, história e práticas culturais” de 1996; “Estudos histórico-educacionais” de 1996; e “Cultura política e educação” de 1991 (SAVIANI, 2006).

Nos seus mais de vinte anos de existência, o NEPHE foi responsável por diversas pesquisas no campo histórico educacional local, como o mapeamento da história das instituições escolares de Uberlândia e das regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba em Minas Gerais⁶³, e o inventário de fontes referentes ao processo de escolarização tanto dos

⁶³ Entre 1993-1997, o NEPHE teve aprovado pelo CNPq o projeto “Levantamento e Catalogação das Fontes Primárias e Secundárias de Interesse para o Estudo da História da Educação Brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba”, uma das primeiras iniciativas do núcleo já constituído. Sucessivamente, de 1997-1999 uma nova proposta do grupo foi aprovada, intitulada “História e Memória Educacional: Educação na

arquivos escolares, quanto dos arquivos públicos e particulares (imprensa, legislação e documentação oficial escolar). Além disso,

[...] cabe ressaltar o caráter formativo que o NEPHE assumiu desde seu início, pois tanto os coordenadores, pesquisadores que, em sua maioria, doutoraram-se nos anos noventa, portanto, já no interior das atividades do grupo de pesquisa, como os graduandos e formandos das licenciaturas (Pedagogia, Letras e História) cresceram profissionalmente e aperfeiçoaram-se no ofício da pesquisa histórico-educacional nos últimos dez anos, por meio do desenvolvimento das pesquisas realizadas no NEPHE (ARAÚJO; CARVALHO; GATTI JR; INÁCIO FILHO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 16).

No âmbito da Pós-Graduação, as pesquisas desenvolvidas por mestrandos na área de História da Educação começam a aparecer a partir da estruturação desse grupo, sendo que os primeiros trabalhos foram apresentados no ano de 1996.

No ano de 2002, o núcleo cria o seu periódico intitulado *Cadernos de História da Educação*, especializado na divulgação do conhecimento produzido no campo da História da Educação, instrumento de difusão das pesquisas produzidas pelo núcleo e que recebe colaborações do Brasil e do exterior.

A revista encontra-se, no ano de 2012, na edição comemorativa dos dez anos de publicação contínua. Nesse período, a revista foi veiculada anualmente até 2008 e, semestralmente a partir do ano seguinte.

Como política de divulgação, a revista mantém, por meio do sistema de permutas, parceria com diversos periódicos nacionais e internacionais; Por meio de doação às bibliotecas, tem presença em 54 universidades públicas e privadas além de institutos de documentação e pesquisa do país e, está disponível em 21 universidades da Europa, Estados Unidos e América Latina.

Como forma de ampliar a divulgação das produções publicadas na revista, o núcleo mantém as versões impressa e digital, o que favorece o atendimento de uma parcela maior do público interessado. O ambiente virtual hospedado no sistema SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas⁶⁴, que permite o acesso aos textos na forma de resumo e em edição completa para leitura e cópia desde que creditados os direitos autorais.

Imprensa e Instituições Escolares na Região do Triângulo Mineiro – 1880/1960”. No ano de 1997, um desdobramento deste projeto foi viabilizado pela FAPEMIG, inaugurando a parceria com mais uma agência de fomento.

⁶⁴ O SEER é um software desenvolvido para a construção e gestão de uma publicação periódica eletrônica. Esta ferramenta contempla ações essenciais à automação das atividades de editoração de periódicos científicos.

Recentemente, em especial a partir dos anos 2000, estão entre os investimentos do NEPHE, o desenvolvimento de pesquisas e a orientação de trabalhos nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, segundo a abordagem da história das disciplinas escolares/ acadêmicas e o ensino de História da Educação⁶⁵.

Por fim, os lugares e tempos percorridos pela História da Educação demonstraram-se relevantes para a análise da origem, condição e desenvolvimento dessa disciplina na Universidade Federal de Uberlândia. Alcança-se por meio da atenção dedicada a esse entrecruzamento de elementos tão necessários à compreensão histórica, a dimensão política da cultura escolar, aqui revelada por meio da transformação ao longo do tempo e na construção, ocupação/perda de espaços, bem como, a relevante interlocução local-global.

Essa primeira etapa do caminho percorrido que visa reconstruir a trajetória histórica da disciplina História da Educação na UFU, concretiza-se o meio mais próprio, o solo fértil ou o alicerce necessário para o passo seguinte: como tudo isso influenciou na concretização da disciplina na sua dimensão científica ou pedagógica da cultura escolar. Ou seja, por meio dos produtos da organização da disciplina: currículos, planos de curso, bibliografias, seleção de conteúdos, busca-se os meios de legitimação e sustentação utilizados pela História da Educação nos cursos de formação de professores dessa universidade, o que consiste a abordagem do capítulo seguinte.

⁶⁵ Nesse sentido ocorre, posteriormente, a criação, no ano de 2008, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação, liderado pelos professores Décio Gatti Júnior – UFU e Carlos Roberto da Silva Monarcha – UNESP, e que conta com pesquisadores da UFU, UNESP, UFRGS, UFRN, PUC-RS. Dentre as ações do grupo, a constituição de um acervo de manuais de História da Educação nacionais e internacionais em língua estrangeira e materna que tiveram circulação no Brasil está entre as principais iniciativas. O NEPHE também edita a Coleção História, Pensamento e Educação que sob a série Novas Investigações têm publicado dois volumes, um sobre o ensino de História da Educação em âmbito nacional e internacional e outro sobre a circulação de livros didáticos no século XIX.

CURRÍCULOS E PROGRAMAS

*O Currículo, do ponto de vista do aluno, normalmente, representa pouco mais que um arranjo de temas, uma estrutura de conhecimento socialmente prescrito, ou um complexo sistema de significados que podem ou não estar ao seu alcance. Raramente, ele significa possibilidade para ele como uma pessoa existente, principalmente preocupado em fazer sentido de sua própria vida no mundo*⁶⁶ (GREENE, 1971, p. 1).

⁶⁶ “Curriculum, from the learner's standpoint, ordinarily represents little more than an arrangement of subjects, a structure of socially prescribed knowledge, or a complex system of meanings which may or may not fall within his grasp. Rarely does it signify possibility for him as an existing person, mainly concerned with making sense of his own life-world.” Tradução do autor.

Para aqueles que sem maiores pretensões se vêem diante da necessidade de se envolver no debate acerca do currículo, parece difícil encontrar um lugar no qual falar sobre o assunto não esbarre em divergências e uma infinidade de conceitos. Ao defrontar-se com a urgência da abordagem deste assunto, encontra-se um contexto diverso, com visões igualmente plurais, responsáveis, ao longo da história, por um complexo de teorias e práticas curriculares.

Nesse sentido, inevitavelmente, fica a pergunta: na pesquisa em curso, de que currículo se fala? Do currículo do ponto de vista dos professores ou o que deve percorrer o aluno? Do currículo prescrito ou o vivido? Daquele currículo que define o que ensinar e aprender em determinado tempo ou aquele que de fato representou o conhecimento apreendido/construído na vida de alunos e professores?

Com a epígrafe de Maxine Greene, a dualidade no entendimento acerca do currículo pode ser considerada, de modo geral, uma constante histórica, podendo, este conceito, ser compreendido desde “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” até como “uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente de dar sentido ao mundo em que de fato vive” como apresenta Greene (1971).

A primeira compreensão de Greene encontra correspondência no *currículo como teoria prescritiva*, atribuído, inicialmente, a John Franklin Bobbitt e consagrada com Frederick Tyler, no início do século XX. Ambos, influenciados pelo desenvolvimento da administração científica de Frederick Taylor, propunham à escola um funcionamento comparável ao que ocorria em uma empresa comercial ou industrial (SILVA, 1999). Com o estabelecimento dos princípios de organização e desenvolvimento como centrais no currículo, este seria o instrumento dedicado à mensuração e projeção dos resultados pretendidos. Assim, argumenta Goodson (1995), a teoria do currículo vanguardista, de origem norte-americana, se caracteriza, grosso modo, por uma teoria prescritiva da prática educativa em que pesam o desenvolvimento da tecnocracia pedagógica e da racionalização administrativa dos processos educacionais.

A teorização construída pelo movimento cientificista do currículo foi responsável pelo desenvolvimento do campo e da especialização da pesquisa curricular. Há que se considerar, que mesmo nos Estados Unidos, conviviam possibilidades diferentes de encarar o currículo, como por exemplo, o pragmatismo de William James e sua aplicabilidade desenvolvida por John Dewey.

Em alternativa, tem-se *o currículo como cultura vivida*, referência que completa a dualidade expressa por Maxine Greene, e que teve sua origem marcada, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), com a fundação em 1964, dos Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Inicialmente, fundamentado na análise marxista e, após 1980, delineado por autores como Foucault e Derrida na perspectiva pós-estruturalista.

Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Ao ver todo conhecimento como objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipararia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícito ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados sociais e culturalmente construídos (SILVA, 1999, p. 136).

A “Virada culturalista”, assim designada por Silva (1999), atuou, favoravelmente, na diminuição das fronteiras entre conhecimento escolar e conhecimento acadêmico, saber popular e saber científico, a experiência cotidiana e a experiência cultural (p.139). Assim, “o que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas” (p. 141).

A investigação curricular a partir dos estudos culturais traz, além de novas perspectivas de análise, alguns desconfortos, principalmente, quando eleva ao mesmo patamar, por exemplo, a educação escolar e a educação midiática presente em um comercial de televisão (SILVA, 1999). O estudo da cultura não pode, pela generalização, apagar as diferenças e especificidades de origem e destinação dos discursos “pedagógicos”, mesmo considerando que toda narrativa cultural carrega um sistema de significados educativos.

Logo, o perigo em abrir mão de uma ou outra perspectiva fez com que na pesquisa em questão, em busca da História da Educação enquanto disciplina, acolhesse, em primeiro lugar, a prescrição do ensino, para então, no terceiro capítulo, compreender as relações entre o programa/plano e a prática na disciplina. Sendo assim, o currículo como cultura vivida instiga as expectativas projetadas nesta pesquisa em busca de conhecer as raízes e as transformações daquilo que se procura analisar: Currículos e programas ligados à História da Educação como produtos que se constituíram em determinado momento histórico da cultura acadêmica pesquisada, permeados por intencionalidades e materialidades, sem, no entanto, desprezar ou tornar secundária a análise do currículo prescrito.

Cabe então, seguir os rastros que deixou a disciplina nos currículos que esteve presente em busca de elementos que dêem pistas da sua função e organização no âmbito dos projetos de formação.

Assim, o aprofundamento da investigação caminha para o conhecimento e crítica dos programas/planos de curso e dos elementos constantes nesses materiais – conteúdos, bibliografia, ementas, objetivos e outros, que de modo geral, definiram a prescrição da disciplina e marcaram a existência curricular da História da Educação na formação de professores.

2.1 A PRESENÇA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA UFU: OS RASTROS DA DISCIPLINA NOS CURRÍCULOS DOS SEUS CURSOS

Na origem da Universidade Federal de Uberlândia, uma das suas instituições originárias, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, foi responsável pela oferta de cursos na área de humanidades em uma cidade “carente de uma cultura mais sofisticada” (CAETANO; DIB, 1988). Esta instituição oferecia, inicialmente, os cursos de Pedagogia e Letras com suas habilitações em línguas Neolatinas e Anglo-germânicas como já abordado no capítulo anterior.

Ambos os cursos tinham o objetivo de formar professores, mesmo que a realidade revelasse que daqueles que concluíam os estudos, poucos ingressavam na carreira docente, característica comum nas primeiras turmas da faculdade (FERNANDES, 2003). Como curso de formação para o magistério, além do curso de Pedagogia, também o curso de Letras abrigava disciplinas de caráter pedagógico como Didática Geral e Psicologia da Educação além da Prática de Ensino (Estágio Supervisionado). A História da Educação, por sua vez, não figurava entre as disciplinas de formação pedagógica, assim como ocorria com as demais disciplinas da área de fundamentos, com exceção da Psicologia.

Até o ano de 1969, período que antecede a criação da universidade, a FFCLU ampliou a oferta de cursos com as graduações em História, Matemática e Ciências. A partir deste ano, a faculdade foi agregada à Universidade de Uberlândia – UnU, autarquia estadual que mantinha certa independências administrativa e pedagógica das escolas isoladas.

Na FFCLU, por exemplo, a autonomia da instituição continuou a imprimir nos currículos a visão cristã por meio de disciplinas de formação religiosa até o ano de 1974⁶⁷. Mais uma vez, a orientação católica estava não apenas nos cursos da faculdade, mas, incidiria na ideia de universidade, a qual ajudou fundar.

Pretendemos continuar, crescendo sempre, confiantes na Providência Divina e no que podemos realizar, trabalhando na área prioritária da formação de professores, procurando dar à juventude a formação integral a fim de prepará-lo ao perfeito cumprimento dos seus deveres para com Deus e a Humanidade. (Ilar Garotti. Apresentação da Revista Comemorativa do primeiro decênio da FFCLU, 1970)

A formação de professores, incorporada como “missão” da faculdade de filosofia a partir do final de 1960, consolidou a existência desta instituição no conjunto de escolas superiores agrupadas na UnU. No período em que existiu, de 1960-1978, a FFCLU criou os cursos de Pedagogia e Letras (1960); História (1965); Matemática (1967); Ciências (1970); Geografia (1971); Estudos Sociais (1972); Ciências Biológicas (1972); Química (1974) e Psicologia (1975), além dos cursos fora da sede, mantidos na cidade de Monte Carmelo-MG: Pedagogia, Letras e Ciências Sociais (1975).

No curso de Pedagogia, tradicionalmente, um dos lugares da História da Educação, a disciplina funcionava desde o início como componente curricular em dois anos subsequentes, modelo que consolidou a sua existência neste curso. Nos 1960 e 1970, a disciplina esteve alocada nos 2º e 3º ano e, posteriormente, oferecida nos 1º e 2º ano.

A especificidade local foi responsável por imprimir um caráter religioso na formação de professores oferecida pela FFCLU. No curso de Pedagogia, mais do que qualquer outro, essa característica permeou o currículo e, portanto, toda a formação. Disciplinas como Cultura Religiosa Superior e Pedagogia Catequética aliavam-se aos conteúdos de Introdução Geral à Filosofia, Filosofia da Educação e História da Educação, presentes nos quatro anos de curso.

⁶⁷ Cf. observação feita a parti da Revista comemorativa do Jubileu de Prata da FFCLU.

Quadro 2- Currículo do curso de Pedagogia da UFU à época da fundação

1º ano	Língua Portuguesa Complementos de Matemática História da Filosofia Sociologia Geral Fundamentos Biológicos da Educação Psicologia Geral Cultura Religiosa Superior Introdução Geral à Filosofia
2º ano	Sociologia da Educação Psicologia da Educação Estatística Educacional Administração Escolar História da Educação Introdução Geral à Filosofia Cultura Religiosa Superior
3º ano	Psicologia da Educação História da Educação Educação Comparada Filosofia da Educação Introdução Geral à Filosofia Cultura Religiosa Superior
4º ano	Didática Geral Pedagogia Catequética Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)

Fonte: FERNANDES, 2003.

Não foi encontrado registro sobre a carga horária das disciplinas.

No que concerne à História da Educação nos cursos da instituição, pode-se relacionar a constituição dos currículos de formação de professores e a disciplina estabelecendo dois caminhos: o primeiro cabe investigar a trajetória curricular do curso de Pedagogia, lugar tradicional e disseminador da disciplina; o segundo parte em busca da configuração da formação pedagógica nas licenciaturas e em que medida a História da Educação se relacionou com os currículos propostos.

Especialmente a partir das mudanças realizadas em 1962 e 1969⁶⁸, bem como, na legislação de 1968 e 1972⁶⁹, ficou estabelecida a organização do curso de Pedagogia por habilitações, a saber: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; e, posteriormente, Magistério da pré-escola e quatro primeiras séries. Esta é, de modo geral, a principal forma de organização a qual vivenciou o curso de Pedagogia da UFU, por isso, a

⁶⁸ Regulamentação dada por meio do Pareceres do CFE n. 251/62 e n. 252/69. De modo geral, o curso de Pedagogia da UFU, no período pesquisado, foi organizado por três momentos de mudança curricular: (i) de 1960-1963, o curso foi orientado pelo Decreto n. 1.190 de 1939; (ii) no período de 1964-1971, regulamentado pelo Parecer 251/61; (iii) e, de 1971 a 1986, pelo Parecer 252/69.

⁶⁹ Em 1968, ocorre a reforma universitária Lei n. 5540 e 1972, as alterações no ensino de 1º e 2º graus, resultantes da Lei n. 5692/1971.

ênfase nesse período. Quanto à História da Educação, a divisão do curso em parte comum e diversificada, fez com que a disciplina fosse ofertada na parte comum do currículo, ou seja, nos primeiros quatro períodos:

Quadro 3 - Currículo comum do curso de Pedagogia da UFU - anos 1970

Período	Disciplinas
1º	Sociologia Geral Filosofia I Psicologia Geral Métodos e Técnicas de Pesquisa I Fundamentos Biológicos da Educação Português I Estudo dos Problemas Brasileiros I
2º	Sociologia da Educação I Filosofia II Psicologia da Educação I Métodos e Técnicas de Pesquisa II Português II <u>História da Educação I</u> Estudos dos Problemas Brasileiros II
3º	Sociologia da Educação II Filosofia da Educação I Psicologia da Educação II <u>História da Educação II</u> Estatística Aplicada à Educação I
4º	Filosofia da Educação II Psicologia da Educação III Estatística Aplicada à Educação II Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Didática I

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (Histórico) 1986.

A partir do modelo bipartido (parte comum e parte diversificada) que assume o currículo do curso de Pedagogia, a História da Educação esteve tradicionalmente alocada na primeira parte, o que fazia com que, independente da habilitação escolhida pelo estudante, essa disciplina deveria ser de cumprimento obrigatório.

Na UFU, posterior à determinação dos currículos mínimos feita pelo CFE, outro elemento de discussão curricular começa a tomar forma na instituição, o projeto pedagógico. O curso de Pedagogia foi o primeiro a desenvolver esse instrumento estruturante em 1986 e revisões nos anos de 1996 e 2006. Segundo consta no projeto do curso, “todo projeto deve, de alguma maneira, responder a uma determinada situação não satisfatória”. A reforma curricular dos anos 1980, por exemplo, foi justificada,

[...] considerando-se que numa sociedade caracterizada por inovações como pseudo-mudanças, o Curso de Pedagogia tem formado apenas o tradicional administrador, o supervisor, o orientador educacional e o professor para os cursos de magistério a nível de 2º grau, o que representa uma limitada contribuição para a transformação, dada a amplitude da área educacional. Esta limitação demonstra o seu obsoletismo às reais aspirações da comunidade a que serve, o que vem sendo sentido de forma crescente no nosso Curso, razão pela qual elaborou-se o presente projeto que consideramos viável [...] (PROJETO PEDAGÓGICO. CURSO DE PEDAGOGIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1986)

A insatisfação com o modelo federal, resultante da desarticulação entre legislação e realidade vivida, marcou a introdução do projeto, mas manteve a estrutura pré-determinada.

A formação de professores para atuação nas séries finais do antigo 1º grau (5ª-8ª) e nas três séries do 2º grau (ensino médio), por sua vez, dava-se em cursos de nível superior de acordo com cada área. O CFE, no uso de suas atribuições, definiu um quadro comum de matérias pedagógicas que estes cursos deveriam contemplar, representando, no mínimo, 1/8 do total da carga horária de trabalho.

Essas disciplinas deveriam ser responsáveis em imprimir nesse futuro professor a qualificação docente necessária, afirmando-se que apenas o domínio do conteúdo específico não era suficiente para se tornar professor. Assim, esses cursos deveriam incorporar, minimamente, a formação pedagógica nos seus currículos, por meio da oferta das disciplinas Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); Didática; e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, além da obrigatoriedade da prática de ensino na forma de estágio supervisionado.

No grupo de disciplinas pedagógicas definido pelo CFE, não constam, como ficou evidenciado, matérias voltadas à área de fundamentos clássicos da educação como a Filosofia, Sociologia e História da Educação. Nesse sentido, uma característica comum durante muito tempo, foi uma exclusividade de oferta dessas disciplinas nos cursos de Pedagogia. Se de um lado, a formação de professores nas licenciaturas não suportaria o acréscimo de disciplinas do grupo de fundamentos em detrimento de um inchaço no currículo, de outro, a formação desses professores se deu, basicamente, por meio de uma instrumentalização, dotando-os de “ferramentas” básicas e mínimas para o ingresso na profissão docente.

Em 1996 e 1997, o estabelecimento dos currículos mínimos dá lugar à nova normatização educacional⁷⁰, que passa a prever Diretrizes Curriculares como referências para avaliações de cursos de graduação. Nesse novo instrumento, diferentemente do que ocorria

⁷⁰ Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9394 de 1996, foram publicados os Decretos 2026/96 e 2306/97 que regulamentaram a organização das DCNs.

com os currículos mínimos, não há a indicação direta de componentes curriculares, mas sim, a delineação de um perfil profissional, que sofisticadamente, cria um currículo⁷¹. No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, afeta a todos os cursos de formação para o magistério, definiram que essa formação ocorra em cursos de licenciatura, de duração plena, contemplando a formação específica, pedagógica e a prática do estágio como fundamentos desse profissional.

Antes disso, porém, para as demais licenciaturas originárias na FFCLU existia um quadro de disciplinas pedagógicas comuns em que não era oferecida a disciplina História da Educação.

Quadro 4 - Quadro das disciplinas ofertadas nas licenciaturas da FFCLU

Didática Geral – 3ª série
Psicologia Educacional – 4ª série
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
História das Religiões*
Educação Moral e Cívica – Estudos dos Problemas Brasileiros

Fonte: “Matérias Pedagógicas – Para licenciaturas, comuns aos diversos cursos”. Revista Comemorativa do Primeiro Decênio da FFCLU, 1970 e Memorial do Jubileu de Prata da FFCLU, 1985.

Nesses cursos, a formação religiosa mesmo forte nos seus princípios repercutia em poucas disciplinas, basicamente, se fazia presente na História das Religiões, a qual tinha como ementa : 1) Religião. A palavra. A realidade. Ideias religiosas. 2) Religião natural e revelada. 3) História comparada. Incertezas e divergências no estudo das religiões. 4) Princípios e métodos. 5) A pré-história: os grupos pré-históricos. O culto dos mortos. Arte e crenças. A origem da ideia de Deus. 6) Uma visão rápida e sumária: os povos de cultura inferior. Os antigos mexicanos. China. Japão. 7) Os persas. 8) A Índia. 9) Os egípcios. Os gregos. Os romanos. 10) Os assírio-babilônicos. 11) A religião cristã: conteúdo. Na História. 13) Problemas contemporâneos.

⁷¹ No caso do Curso de Pedagogia, por exemplo, as DCNs publicadas em 2005, definiram o perfil docente de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental como base do profissional formado neste curso. Consequentemente, disciplinas antes dedicadas à formação do supervisor, diretor e outras funções qualificadas como gestão escolar desapareceram ou tiveram espaço reduzido.

De modo geral, a História da Educação ensinada na UFU, foi uma disciplina exclusiva⁷² do curso de Pedagogia até o ano 2000, quando passou a fazer parte do currículo dos cursos de Licenciatura em Psicologia e Biologia. No ano de 2003, foi incluída na formação dos licenciados em Enfermagem e dos profissionais formados em Educação Física em 2006. No curso de História, até o ano de 2005, a disciplina fazia parte do grupo de disciplinas optativas, dentre as que o aluno pode escolher cursar para integralizar seus créditos⁷³.

Além disso, pode-se considerar que a História da Educação na instituição pesquisada esteve presente em outras formas de organização, como por exemplo, o oferecimento de disciplinas congêneres, a saber: *Pensamento Pedagógico Brasileiro* nos anos 1980 e, *Prática de Filosofia e História da Educação* nos anos 1970; esta última, dedicada à extinta habilitação de magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau, ocupando-se da formação do professor de História da Educação.

Há ainda, a possibilidade interpretativa de relacionar o ensino das disciplinas *Introdução à Educação* nos anos 1970 e *Seminário de Educação* nos anos 1980 ao conteúdo histórico educativo, considerando para isso, a natureza dos tópicos constantes no plano de curso, bem como, o perfil da professora que a ministrou, também responsável pela disciplina História da Educação.

Pensamento Pedagógico Brasileiro, componente obrigatório⁷⁴ ofertado nos anos 1980, tinha como característica fundamental, uma análise dedicada ao contexto nacional das ideias e do pensamento educacional, desenvolvidos ao longo da história da educação brasileira. Grosso modo, percebe-se, na prescrição do plano de curso, que caberia à disciplina funcionar como uma continuação da própria História da Educação que não alcançava o estudo dos conteúdos regionais (brasileiros) com a intenção desejada.

Por objetivo, esta disciplina tinha a “compreensão da inovação educacional, encarada como mudança significativa no sistema educacional brasileiro” que deveria ocorrer por meio da “Reflexão sobre os problemas e perspectivas da inovação pedagógica no Brasil de hoje” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programa de Disciplina, 1983-85). Os

⁷² Na forma optativa, a disciplina foi oferecida aos demais cursos da universidade. Entretanto, não constou em nenhum currículo, cabendo ao estudante, interesse em cursá-la. No ano de 1996 e 1997, a disciplina também compôs o currículo de licenciatura em Psicologia em uma experiência efêmera.

⁷³ A disciplina indicada é a ofertada regularmente no curso de Pedagogia, que, de longa data, oferece-a no regime anual, o que de fato poderia dificultar o estudante de História em cursá-la, sendo seu currículo semestral. Atualmente, o projeto do curso de História faz menção à possibilidade em cursar disciplinas de outra unidade, mas não relaciona, objetivamente, a disciplina.

⁷⁴ Posteriormente, a disciplina se transformou em componente curricular optativo, com carga horária 60 horas.

dois pilares anunciados pela ementa da disciplina, eleitos como estruturantes do conteúdo a ser ministrado foram: *mudança e educação escolar*.

O conceito de “mudança” empregado encontra-se na transição de duas correntes preeminentes na teorização da educação na segunda metade do século XX: primeiro o pensamento althusseriano, posteriormente, o gramsciano.

O ponto de encontro das duas correntes se apresenta na compreensão do homem como produção histórica e contra qualquer intento naturalista ou positivista sobre a questão, ou seja, ambas fundamentadas na teoria marxista.

Logo, tanto inovação quanto mudança/revolução, conceitos presentes no programa de disciplina de Pensamento Pedagógico Brasileiro, invocando o entendimento de construção ou transformação a partir do existente “[...] mostra que a ‘ruptura’ com o passado ou com a cadeia de práticas usuais não precisa ser total para provocar uma mudança, mas precisa haver coerência para que a mudança se torne efetiva [...]” (XAVIER, 1997, p. 287).

Assim, de modo geral, o referencial teórico da disciplina, aliado a uma simpatia política de esquerda disseminada na época, transitou entre o fundamento crítico-reprodutivista (Althusser) e a pedagogia crítica (Gramsci), transfigurando-se, posteriormente, na pedagogia da existência (Freire).

Outro elemento estruturante é a *educação escolar* como foco da disciplina. No entendimento clássico da pedagogia, tratar do pensamento pedagógico parece ser possível apenas no âmbito das instituições e dos sistemas escolares, caso contrário, o mais apropriado seria abordar o pensamento educacional, ou melhor, o pensamento educativo brasileiro.

A ênfase da disciplina encontra-se, desde então, na estruturação da educação no Brasil, considerando, para isso, a tradição educacional jesuítica como fundadora de uma escolarização em terras brasileiras, passando por um longo período de “vazio” educacional, após a expulsão da Ordem e pouca atenção do Império, chegando-se, finalmente, ao empreendimento republicano dos Grupos Escolares, a “verdadeira” escola brasileira.

Marcadamente tributários dos entendimentos sobre o moderno em educação, esses conceitos delinearam a postura que assumiu a disciplina no período em que foi ministrado como componente obrigatório⁷⁵ do currículo do curso de Pedagogia.

A *Prática da Filosofia e História da Educação* era uma disciplina oferecida aos estudantes que optavam pela habilitação de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau dos anos 1970 a 1990. Seu registro consta no Regimento Geral da FFCLU, com carga horária

⁷⁵ A disciplina Pensamento Pedagógico Brasileiro, após deixar de ser obrigatória, passou a ser oferecida como disciplina optativa status que sustenta até a atualidade.

de 90 horas, foi ofertada na 4ª série do curso de Pedagogia. Posteriormente, no Projeto do Curso de Pedagogia “Atualização Curricular” de 1996, consta ainda como disciplina dedicada ao Magistério de 2º Grau, denominada a partir de então de *Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado V: História da Educação*.

Quanto aos programas de disciplina, o primeiro, referente aos anos 1970 e 1980 não foi encontrado no Arquivo Geral da UFU ou na Coordenação de curso, portanto, informações quanto à existência deste componente curricular foram limitadas ao relatório institucional. Referente à disciplina no período dos anos 1990, consta um programa de disciplina, sem, no entanto, apresentar elementos satisfatórios sobre a sua oferta. Consta de modo geral, que a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado se desdobrava em oito disciplinas:

I e II – Dedicadas ao magistério da pré-escola e ensino fundamental;
 III-VIII – Dedicadas ao magistério das matérias pedagógicas do 2º grau: Didática; Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino

O Objetivo geral da disciplina consistia em favorecer ao aluno a compreensão da realidade da prática pedagógica e instrumentalizá-lo a elaborar um projeto de trabalho tendo em vista as necessidades reais do magistério. A bibliografia do programa não indicava leituras específicas de História da Educação assim como não havia descrição do conjunto de conteúdos.

Diante das lacunas no conhecimento de uma disciplina relevante para a pesquisa, que trata da formação do professor de História da Educação, espera-se, na incursão aos saberes e práticas e, sobretudo, com aporte a outras fontes obter maiores informações sobre essa disciplina.

Sem referência explícita, duas outras disciplinas apresentam proximidade com o conhecimento histórico educativo nos seus planos de curso. Uma delas, *Introdução à Educação*, nos anos finais de 1970, dedicava-se a propiciar uma “[...] visão geral da área, sua historicidade e participação na realidade sócio-histórica [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programas de Disciplina, 1977) e, para isso, propunha, por meio de uma carga horária de 45 horas no regime semestral, uma abordagem da educação metódica, em que era exigida do aluno a capacidade, em primeiro lugar, de situar a disciplina no contexto

curricular da época; de conceituar Educação e, posteriormente, destacar o papel da educação no processo de evolução e transformação da sociedade humana.

Na fundamentação da disciplina, sobressaíam duas perspectivas, a primeira, bio-psicológica, que deveria fornecer ao estudante a ideia dos “[...] fenômenos naturais e fatos científicos que concorrem para a integração do educando no ambiente, estabelecendo a universalidade das leis científicas [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programas de Disciplina, 1977). Nesta perspectiva, abordavam-se as questões do naturalismo e da psicologia comportamental clássica.

Posteriormente, o estudo da disciplina fundamentava-se nas bases sociológicas da educação, sobretudo, a partir de uma sociologia de caráter funcionalista. Temas como educação e cultura, valores sociais, normas sociais, grupos sociais, estratificação social e sua relação com a educação, de certa forma, confirmava a concepção desenhada no início dos trabalhos propostos para a disciplina, ou seja, em confluência com o sentido dado a Introdução à Educação, os aspectos sociológicos vão ao encontro de uma teoria corretiva e coercitiva, que encarava educação como adaptação total do indivíduo em uma sociedade estabelecida. Assim, termos como ajustamento pessoal, adaptação e adequação são identificados como conceitos-chave não só da disciplina em questão, mas, de todo um projeto de formação, uma vez que, a pretensão inaugural dos estudos em educação que a disciplina assume, faz com que seja portadora de um discurso “oficial” ou no mínimo legitimado no interior do curso.

Na oportunidade, a abordagem de matriz sociológica passa a predominar o currículo do curso de Pedagogia, sobretudo, nos anos finais de 1980 e 1990. Em forte concorrência com a base psicológica, a Sociologia estende sua presença para além das disciplinas clássicas da área como Sociologia Geral e Sociologia da Educação e passa a participar enquanto perspectiva teórico-metodológica de uma parcela representativa de disciplinas, cerca de um terço do total no currículo de 1986 e 47% em 1996.

Quadro 5 - Currículo do curso de Pedagogia da UFU – 1986

<i>Parte Comum</i>
Sociologia Sociologia da Educação Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2ºGraus I Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2ºGraus II Currículos e Programas Estudos dos Problemas Brasileiros Filosofia Filosofia da Educação <u>História da Educação I</u> <u>História da Educação II</u> Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Educação e Saúde Didática Métodos e Técnicas de Pesquisa
<i>Parte específica por habilitação (apenas disciplinas de matriz sociológica)</i>
Organização e funcionamento da Pré-Escola Planejamento curricular na Pré-Escola Princípios e Métodos de Administração Escolar Princípios e Métodos de Supervisão Escolar

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 1986

Contemplada a questão da Sociologia, outra disciplina que também pode ser considerada como de fundamento histórico é *Seminário de Educação*⁷⁶, componente curricular ofertado nos anos 1970 e 1980 e, que tinha como pré-requisito, História da Educação II. Era desenvolvido em 60 horas de aulas teóricas e práticas. Com certa ambição, a disciplina definia como objetivo “[...] dar ao aluno subsídios teóricos para a elaboração de uma teoria da Educação que dê conta da Realidade Educacional Brasileira e lhe possibilite fazer a crítica das correntes Pedagógicas presentes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programas de Disciplina 1976-1985).

Segundo o programa da disciplina, sua finalidade era eminentemente prática, procurando desenvolver ou subsidiar o aluno de capacidades de avaliação crítica dos problemas educacionais e das possíveis soluções ensaiadas no contexto nacional de soluções para área.

⁷⁶ Antes de 1986, a disciplina recebia a denominação de Seminário de Educação Brasileira Contemporânea. Mesmo neste período, o programa indicava uma perspectiva histórica na proposição da disciplina.

O curso visa a discussão e análise das diversas propostas de educação brasileira contemporânea-tradicional, escolanovista e progressista – tendo em vista a aprofundar a discussão desta última em suas diferentes vertentes, não só em seus aspectos teóricos como em sua efetivação prática, buscando compreender como suas propostas se relacionam com a vivência proporcionada pelo estágio curricular (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programas de Disciplina, 1976-1985)

A existência de disciplinas derivadas marca uma tradição do ensino de História da Educação na UFU, assim como, revela a sofisticada rede que pode envolver um determinado saber na forma de componente curricular, dos caminhos que encontra para permanecer e ampliar sua presença em um projeto de formação e das relações de poder que se instalam nas reformas do currículo.

Nesse sentido, as disciplinas congêneres surgiram, desapareceram ou se adequaram às mudanças curriculares, que, diante de exigências ou disputas por espaço com outros campos, também foi responsável por imprimir à História da Educação uma característica transitória e fragilizada, de inconstância na presença e dúvida quanto a sua necessidade.

Com isso, na busca pelos currículos em que frequentou a História da Educação ensinada na UFU, depara-se, inicialmente, com a reduzida presença da disciplina, pelo menos até o ano 2000, nos currículos de formação de professores. No entanto, não podendo ser este, um fator reducionista da história da disciplina, considerando os outros meios que encontrou para se fazer presente e ampliar o espaço do conhecimento histórico educativo, seja por meio de disciplinas germinativas ou até mesmo pela atuação na Pós-Graduação. Nessa direção, cabe ainda analisar a sua organização interna, capturada por meio da leitura dos programas/planos de curso em que foi oferecida.

Na Pós-Graduação, a História da Educação aparece, secundariamente, em disciplinas dedicadas à formação de pesquisadores na área de Educação, bem como, na própria linha de pesquisa que fomenta a pesquisa sobre o seu ensino. Portanto, desde a criação do PPGEd, a área de concentração esteve definida em Educação Brasileira⁷⁷, que a partir de 1991 passou a investir em pesquisas de História da Educação local, por meio da estruturação de um grupo de pesquisadores⁷⁸ que, mais tarde, criariam a linha de pesquisa História e Historiografia da Educação.

O subsídio histórico educativo aos futuros mestres e doutores em educação aparece, desde os anos 1990, quando da criação da linha de pesquisa em História e Historiografia da

⁷⁷ Posteriormente, a área de concentração é denominada Educação Escolar e por fim, Educação.

⁷⁸ Sobretudo, às pesquisas iniciadas pelos Professores José Carlos Souza Araujo e Wenceslau Gonçalves Neto e, posteriormente, os Professores Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho e Carlos Henrique de Carvalho.

Educação, expressas em componentes curriculares como *Liberalismo e Educação*; *Educação e Modernidade* e; o conjunto de disciplinas denominadas *Tópicos Especiais em História e Historiografia da Educação*, de ementa flexível, de acordo com a temática abordada e o perfil do docente responsável no período.

Com disciplinas desenvolvidas em 60 horas e em um semestre letivo, a ementa desses componentes curriculares apresenta uma diversidade de abordagens e temáticas, a fim de oferecer aos pesquisadores, subsídios para sua formação e desenvolvimento das pesquisas de mestrado e doutorado.

A presença da História da Educação na pós-graduação da UFU, identificada por meio do quadro de componentes curriculares elencado anteriormente, revela, mais uma vez, a complexidade que pode assumir a presença de um campo do saber em uma instituição, seja acadêmica ou escolar.

A dinâmica que apresenta a História da Educação nos cursos de mestrado e de doutorado em Educação da instituição pesquisada acaba por exigir maior dedicação e investimento específico em apreender a sua presença e trajetória nesse espaço, o que de fato, não pode ter sido realizado nesta pesquisa. Assim, não menos importante, cabe analisar em que condições o desenvolvimento da pós-graduação, em especial, as pesquisas na área de História da Educação tiveram repercussão na disciplina ministrada na formação inicial, no curso de graduação.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EXPRESSA NOS PROGRAMAS DE DISCIPLINA

O plano de curso ou programa de disciplina⁷⁹ pode ser entendido como a formalização daquilo que se definiu, antecipadamente, ensinar. Trata-se, segundo a Didática, da materialização da ação de planejamento, algo essencial à prática docente⁸⁰. Assume, muitas vezes, a forma de documento “oficial”, fabricado de diversas formas e com diferentes graus de participação. O plano, nesta acepção, exerce o papel autoritário na medida em que ao

⁷⁹ No texto, assim como na denominação do presente capítulo, as locuções: “plano de curso” e “programa de disciplina” são consideradas sinônimas e atribuídas ao planejamento do conjunto de conhecimentos a ser ensinados e aprendidos em determinada disciplina. O programa de disciplina pode ser entendido ainda como “a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade” (VASCONCELLOS, 2007, p. 136). Outra justificativa se deve ao fato de que no período de 1960 a 1977, havia a existência do programa de curso (mais amplo) e o plano de curso (correspondente ao plano de aula).

⁸⁰ Sobre a referência do planejamento pode ser encontrada na obra (VASCONCELLOS, 2007).

prever o que deve ser ensinado, pode exigir a todo custo, o cumprimento, mesmo que “ritualístico”, de sua prescrição.

O plano de curso é considerado um dispositivo técnico-burocrático essencial ao planejamento e funcionamento da disciplina, no entanto, quando compreendido simplesmente como documento oficial, dificilmente ultrapassa a sua função burocrática, do cumprimento de datas e prazos, de papéis assinados e carimbados, entregues aos superiores. Este sentido empregado ao plano é, simplesmente, *pro forma*. Nessa direção, é compatível a existência de formulários e roteiros que auxiliem no seu preenchimento, tornando este processo, mais importante do que a própria aula prevista.

A isso se deve o aperfeiçoamento da burocracia pedagógica na UFU, que ocorreu paralelamente ao desenvolvimento da instituição. Após o ano de 1970, com a reunião das escolas superiores isoladas e o desejo de federalização da universidade recém criada, aumentaram os investimentos nessa direção. A padronização dos mecanismos de planejamento e controle era uma característica constante na universidade, que se esforçava para criar uma ideia de unicidade institucional, bastante difícil, frente às suas próprias características de origem.

Figura 1- Programa de disciplina/plano de curso padronizado (1970-1985)

<u>PLANO DE CURSO</u>			(A)
Unidade..... Departamento.....			
Disciplina..... Curso.....			
Série ou Período..... Turma (s).....Nº alunos..... Turno.....			
Carga horária: semanal (T)..... (P)..... ; semanal (T)..... (P)..... ; anual (T)..... (P).....			
Créditos.....			
Objetivos Gerais da Disciplina:.....			
.....			
Nome (s) do (s) professor (es).....			
a) Professor (es): Data:	a) Chefe Departamento: Data:	a) Diretor da Unidade: Data:	

(A) Folha de rosto do plano de curso.

DISCIPLINA: _____ (B)								
OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		C H	P D	R M	I V	I B	OBSERVAÇÕES
	UNIDADES	SUB-UNIDADES						
.....

(B) Folha de detalhamento do plano. CH – Carga horária PD – Procedimentos Didáticos RM – Recursos Materiais IV – Instrumentos de Avaliação IB – Indicação Bibliográfica.

O plano de curso acima apresentado deveria ser preenchido, na sua maioria, utilizando-se de códigos que remetiam a ações pré-definidas. Na figura a seguir, consta a orientação denominada “Como preencher o plano”.

Figura 2 - Impresso com instruções de preenchimento do programa (1970-1985)

<u>COMO PREENCHER O PLANO</u>		
<u>1. QUANTO À CODIFICAÇÃO NAS COLUNAS DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS, RECURSOS MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</u>		
<p>Visando a padronização de formulário de Plano de Curso a ser preenchido para todas as disciplinas dos cursos da Universidade, e a objetividade e racionalização de trabalho no preenchimento, para as colunas referentes a procedimentos didáticos, recursos materiais e instrumentos de avaliação, são propostas três listas correspondentes, a fim de que sejam criados no Plano apenas os números referentes ao que será utilizado no desenvolvimento de cada unidade didática. Se o professor for utilizar procedimento didático, recursos materiais ou instrumentos de avaliação que constem das listas, deverá numerá-los como “outro”, e discriminá-los na coluna “observações”.</p>		
<u>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</u>	<u>RECURSOS MATERIAIS</u>	<u>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</u>
1. Debate 2. Demonstração 3. Discussão 4. Estudo dirigido 5. Método de leitura dirigida 6. Método dedutivo 7. Método de problemas 8. Método de projeto 9. Método de textos (para estudo em classe) 10. Método heurístico 11. Método indutivo 12. Painel aberto 13. Painel com grupo de verbalização e grupo de observação 14. Painel integrado 15. Pesquisa 16. Phillips 66 17. Preleção ou exposição 18. Seminário 19. Outro não mencionado	1. Cartazes 2. Compêndio 3. Gráfico (curva, coluna, diagrama etc.) 4. Mapa 5. Material de laboratório 6. Modelo 7. Projetor de diafilmes 8. Projetor de filmes 9. Quadro de giz e giz 10. Retroprojektor 11. Texto mimeografado 12. Toca-disco 13. Toca-fita 14. Vídeo-tape 15. Outro não mencionado	1. Discussão 2. Monografia 3. Prova bimestral 4. Relatório 5. Teste 6. Outro não mencionado

Fonte: Arquivo Geral da UFU

Esse modelo de apresentação dos planos de curso está presente em parte significativa dos materiais históricos recolhidos afetos à História da Educação e utilizados na presente pesquisa. Entretanto, mesmo sob a determinação de padronizar a produção dos planos, encontram-se, programas elaborados em parâmetros diferentes.

O crescimento da universidade vinculado à proliferação de órgãos e de setores representou assim, além dos mecanismos uniformes de controle, uma obsolescência de parte dos serviços, o que fez com que, a partir de meados de 1990, a instituição pensasse uma nova organização, demonstrando o intento racionalizador que se impunha na sociedade em geral, sobretudo, pela política de reorganização do Estado brasileiro no período.

Anterior a este período, especificamente, na FFCLU, um dos embriões da universidade e lugar de origem da disciplina História da Educação pesquisada, o cuidado metódico com a documentação, característica recorrente em instituições dirigidas pela Igreja Católica, além de ser uma necessidade devido à prestação de contas ao MEC em inspeções federais, exigiu dos professores e coordenadores empenho no cumprimento de uma primitiva burocracia pedagógica.

Nos primeiros anos de funcionamento dos cursos da FFCLU, em atendimento às exigências da inspeção federal, a faculdade apresentou quatro relatórios semestrais das atividades acadêmicas com informações da instituição, professores, alunos, currículos e o regulamento geral da instituição, nos quais constavam os planos de curso de todas as disciplinas incluindo História da Educação.

Figura 3 - Modelo de programa de disciplina da FFCLU (1960-1969)

<p style="text-align: center;"><i>Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia</i> UBERLÂNDIA MINAS GERAIS</p>	
Ementa: Objeto – método – divisão – importância	
Pontos lecionados: (sumário dos conteúdos)	
Provas (rigorosamente, a partir dos pontos anunciados)	

(A) Plano de curso

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UBERLÂNDIA

Pontos organizados para: _____
 Ano: _____ Curso de _____
 Disciplina: _____
 1º Examinador: _____
 2º Examinador: _____
 3º Presidente: _____
 Realizado em _____ de _____ de 19____ Ponto sorteado _____

(B) Complemento do Plano (formulário de avaliação). Fonte: Relatório de Atividades da FFCLU, 1962.

Os planos de cursos de História da Educação elaborados seguindo este modelo apresentam, basicamente, poucas informações quanto à organização da disciplina de fato. De forma bastante sucinta, é dado uma ementa com ênfase nos pontos lecionados que, respectivamente, são questões de provas. Não há, dessa forma, informações registradas sobre a bibliografia, os métodos de ensino ou objetivos⁸¹ da disciplina.

Por meio do regulamento geral de 1960⁸² da instituição, compreendia-se que o plano de ensino deveria, no mínimo, conter a indicação dos objetivos do ensino em cada disciplina, o planejamento do tempo disponível, o material didático, a metodologia e a bibliografia trabalhada. Era de responsabilidade do professor da disciplina, mediante aprovação do departamento e da Congregação a elaboração do plano. A elaboração dos planos deveria ser anual e entregue até o dia 10 de agosto de cada ano e, podendo o departamento modificá-lo se não apresentado em tempo hábil.

O regulamento garantia que o plano ou programa seria executado de acordo com o previsto na sua concepção sem modificações salvo por motivos de força maior. Era garantida, ao menos no âmbito das proposições, a utilização por parte do professor dos “[...] mais amplos e variados métodos e técnicas [...]”, mas, devendo o Departamento responsável acompanhar a execução dos mesmos. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA FFCLU, 1962, p. 4) Curiosamente, os planos encaminhados à inspeção não estavam configurados segundo a

⁸¹ Contudo, o termo que aparece no plano “objetivo” em nada sugere a proposta do curso. O termo em questão aparece como algo a parte, constando, literalmente, no plano, nada além da própria palavra “objetivo”, assim como método, divisão e importância. Quanto à indicação bibliográfica, o único registro oficial é a “frequência da biblioteca”, que, no entanto, não apresenta o relatório específico de História da Educação, sendo esta disciplina relacionada em “outras temáticas”.

⁸² Livro de Atividades apresentados ao Inspetor federal 1961 e 1962.

determinação do regulamento institucional, revelando, que questões relacionadas com a contratação de professores e frequência dos alunos fossem mais relevantes.

Verifica-se, dessa forma, que a prática de preenchimento de plano de curso funcionou, senão como mero dispositivo burocrático da pedagogia universitária, contribuiu, pelo menos, para a função de “guia”, pois, forçando a sua elaboração, acabou por fornecer a ideia de percurso⁸³ que determinada disciplina precisa completar. Nesse sentido, dadas as diretrizes do curso por meio de um programa que muitas vezes poderia permanecer inalterado por anos, caberia ao professor, determinar como percorrer esse caminho. Ao longo dos anos, no entanto, acontece um declínio da burocracia pedagógica, deixando espaço aberto para a flexibilidade disciplinar⁸⁴.

Nesse sentido, o plano de curso precisa ser compreendido na sua totalidade, naquilo que representa e na sua própria materialidade. Portanto, a classificação, enumeração e tabulação consistem até o momento em uma análise secundária, subsidiária à intenção principal da pesquisa. É neste movimento que surge o plano de curso como material histórico, que à luz da investigação proposta torna-se fonte para apreender a função e organização da História da Educação ensinada na UFU.

A partir da constituição dessas fontes percebe-se que a História da Educação prescrita nos programas pode ser compreendida como uma disciplina que manteve no período analisado a denominação simples e tradicionalmente utilizada – *História da Educação*, e, que assumiu a clássica divisão em séries I e II somente a partir dos anos 1970, modelo que se consagrou no curso.

A exigência da entrega periódica do plano na coordenação de curso ou na chefia de departamento revela quanto inerte⁸⁵ encontrou-se a disciplina. Isso porque, ano após ano, a necessidade ideal de revisão dos programas parece não repercutir na sua organização real. Nessa direção, o que mudam são as datas e em algumas vezes as assinaturas. Conteúdos, bibliografia e ementas passam por um grau mais lento de transformação, como é possível visualizar, no registro de mudanças e alterações substanciais dos planos, como ementas, objetivos, conteúdos e bibliografia.

⁸³ Essa ideia é historicamente, o princípio original dos termos recorrentes: curso e currículo. (HAMILTON, 1992)

⁸⁴ Mesmo o plano de curso compreendido na dinâmica “oficial” deixa escapar algum tipo de subversão, basta consultar a literatura que aborda a constituição do currículo oculto, especialmente, Apple, 2003.

⁸⁵ Este quesito será mais bem trabalhado no próximo capítulo, especificamente, no item 3.2, o qual tratará do programa de disciplina como algo perecível, passível de superação diante de necessidades de ordem prática, mas, que, não necessariamente, repercutem na sua revisão ou reconstrução.

Tabela 1- Registro de mudança/alteração* dos programas de História da Educação

Anos	Número de vezes que ocorreram mudanças e o respectivo ano
1960	01 [1962]
1970	02 [1970, 1977]
1980	03 [1982, 1985, 1986]
1990	05 [1990, 1994, 1995, 1996, 1998]

(*) Excluí-se da computação alterações mínimas como data e assinatura.

A autoria do plano que pode ser considerada como uma das informações relevantes para o seu entendimento, geralmente é comprometida, pois, a assinatura no seu término, algo entendido como trivial, muitas vezes não é encontrada. Além disso, alerta-se para o fato de que a construção do programa pode ter mais mãos do que o imaginado. A ementa, ligada a projetos pedagógicos de cursos, por exemplo, pode apresentar uma mudança menos perceptível e, seu (s) construtor (eres) podem não ser necessariamente os responsáveis pelos planos de um determinado período.

Por enquanto, uma das mudanças mais substanciais e de grande impacto, sofridas pela disciplina foi na carga horária. Inicialmente, em 1961, ano em que inaugura ao ensino da disciplina no curso de Pedagogia, o tempo dedicado ao ensino de História da Educação foi de 210 horas⁸⁶ em currículo de aproximadamente 2000⁸⁷ horas. Após a inspeção federal de 1962, a carga horária foi reduzida⁸⁸ para 180 horas também distribuídas em dois anos, permanecendo assim até anos finais de 1970.

No período em que o currículo foi organizado semestralmente (1978-1985), a disciplina viu reduzir ainda mais sua carga horária, que de 180 passou para 120 horas, agora distribuída em dois semestres, assumindo a denominação vigente de História da Educação I e História da Educação II. No retorno ao regime anual, ocorrido no ano seguinte (1986), a História da Educação retoma e ainda aumenta a carga horária das atuais 120 horas em um ano, para 120 horas em cada um dos dois anos, ou seja, a disciplina dispôs de um tempo de 240 horas, o maior, registrado na existência da disciplina até os dias atuais.

⁸⁶ Distribuída em História da Educação 2º ano – 120 h e História da Educação 3º ano – 90 h. Não há registro de denominação I e II para a disciplina no período.

⁸⁷ Não há referência exata à duração do curso de Pedagogia da UFU. Valor baseando no quadro de disciplinas (com algumas ausências de carga horária) apresentado por FERNANDES, 2003, em cursos de outras instituições da época e na legislação vigente.

⁸⁸ Exigência de adequação do currículo pelo CFE.

A oscilação, no entanto, parece ter sido característica da disciplina, que, mais uma vez, no ano de 1996, passou por uma redução na carga horária, retornando às anteriores 180 horas, 90 horas por ano. Nesse movimento, está em jogo não apenas a percepção geral de reforma curricular, pois não é exigida de todas as áreas a mesma compreensão em abrir mão de carga horária. Pelo contrário, o que se estabelece é um conflituoso jogo de poder em que pesa o *status* de cada disciplina ou mesmo de cada professor envolvido.

Tabela 2 – Variação* de carga horária (em horas)

	1960	1972	1986	1996
História da Educação	210	180	240	180
Disciplinas congêneres	Zero	180	120	Zero
Disciplinas de cunho filosófico**	430	210	240	180
Disciplinas de cunho sociológico	330	240	420	630
Disciplinas de cunho psicológico	390	510	300	480
Disciplinas de cunho biológico***	120	90	60	Zero
Disciplinas de cunho religioso	180	60	Zero	Zero

(*) A variação foi registrada a partir das principais organizações/reformas curriculares.

(**) Essas disciplinas se misturam, muitas vezes, àquelas de cunho religioso.

(***) Não se trata da abordagem do ensino de Ciências, mas no sentido da biopedagogia Cf. (MIALARET & DOTTRENS, 1974).

Fonte: Currículos do Curso de Pedagogia FFCLU/UnU/UFU.

A variação de carga horária demonstrada acima evidencia uma realidade inquietante e marcada pela disputa de modelos de formação, ora conduzidos por mudanças exteriores, como as reformas definidas pelo CFE, ora como resultado dessas próprias ações de reformulação que se reorganizam diante do contexto específico, no interior do curso. Para a História da Educação, assim como para Filosofia da Educação, as reformas curriculares representaram a diminuição de carga horária e a perda de espaço no projeto de formação. Basicamente, deram lugar para a expansão de outras áreas, não apenas disciplinas de matriz sociológica ou psicológica, mas também, para disciplinas de matriz “pedagógica”, considerando a especificidade que assumem esses componentes no tratamento da Alfabetização, Educação de Adultos, Educação de Deficientes, Metodologias de Ensino e a própria Didática.

O quadro demonstra ainda, que ao longo do tempo, houve a reconfiguração da hierarquia dos saberes pertinentes ao curso de Pedagogia. Nesse sentido, ressalta-se que a influência católica nas duas primeiras décadas do curso fez com que concentrasse carga

horária em disciplina de formação religiosa explícita como é o caso de *Cultura Religiosa Superior* e *Pedagogia Catequética* e, de forma implícita, em todo o conteúdo, especialmente expressa em Introdução Geral à Filosofia, Filosofia da Educação e, por sua vez, História da Educação.

Dessa forma, na hierarquia dos saberes acadêmicos, correspondendo à expectativa de formação cristã, estas disciplinas eram responsáveis pela maior parte da carga horária e, conseqüentemente, pelo *status* elevado que assumiam no currículo.

Posteriormente, a centralidade conferida às disciplinas filosóficas e suas auxiliares, compreendendo a História da Educação, cede lugar a um novo grupo de saberes ligados à Psicologia e seus desdobramentos na orientação, coordenação e estratégias de ensino e aprendizagem.

No entanto, a hierarquia dos saberes do curso de Pedagogia é reconfigurada mais uma vez, demonstrando que a disputa passaria a ser polarizada entre os conteúdos de matriz psicológica e a ênfase da Sociologia Educacional a partir dos anos finais de 1980.

Esse movimento demonstra que o caráter fundamental da estruturação hierárquica pode estar, conforme Bourdieu (2008), no acionamento de recursos externos ao próprio ensino em que determinados saberes encontram formas de se valarem do prestígio e das ligações com as classes dominantes para sobrepor-se aos demais. Assim, se fosse delineada a demanda por uma ênfase psicológica na intervenção escolar, maior legitimidade encontraria conteúdos que submeterem a esta “necessidade”.

No caso da História da Educação ofertada na UFU, percebe-se que esta disciplina nunca esteve no topo da hierarquia, e talvez por isso mesmo, a necessidade em compreender o lugar ocupado ou destinado a ela no currículo. De fato, a preocupação com a hierarquia parece ser própria daqueles saberes que estão nos níveis mais inferiores, pois, ao demais, cabe usar da hierarquia para manter o *status*, o lugar, a carga horária e os recursos mais volumosos.

Por isso, mais relevante que a própria alteração de carga horária é saber como essas mudanças repercutiram na programação do ensino, ou seja, como comportaram os conteúdos e a sua organização em um novo espaço-tempo. Desse modo, passa-se à compreensão dos repertórios da História da Educação e, como ao longo do tempo, seus objetivos, matérias e leituras foram se transformando.

2.3 OS REPERTÓRIOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENSINADA: NOBRES OBJETIVOS, EXTENSOS CONTEÚDOS E A BIBLIOGRAFIA DOS MANUAIS

Perceber qualquer prestígio curricular à História da Educação ensinada nos cursos de formação de professores parece tarefa difícil, principalmente, considerando a sua trajetória histórica em âmbito mais amplo. No Brasil, por exemplo, não é exagero reconhecer a existência de um estatuto de disciplina introdutória, subsidiária, e mesmo, submetida aos conteúdos tidos mais ilustres dos currículos da Escola Normal e do curso de Pedagogia. Também nas licenciaturas, cursos que formam professores para as mais variadas áreas do saber escolarizado, a formação pedagógica, ainda que presente, não inclui, na maioria das vezes, a disciplina. Quanto a isso, pode-se dizer que sendo a História da Educação

[...] filha tardia da ideia de abordagens múltiplas em Educação; não é incluída, entre as ciências auxiliares com o mesmo escopo das matriciais, quais sejam, Psicologia, Sociologia e Biologia. Assim como a Filosofia não poderia ser denominada apropriadamente de ciência, a História também não o poderia. Assim, a Filosofia e a História da Educação foram incorporadas não exatamente como ciências, mas como disciplinas formadoras (WARDE, 1998, p. 91).

Consequentemente, não se pode ignorar, por exemplo,

[...] que a manutenção, por décadas, da História da Educação como apêndice da Filosofia da Educação, tenha marcado profundamente os seus contornos teóricos e de método. Em verdade, a História da Educação não se apresenta nos currículos dos nossos cursos de formação do magistério [...] como disciplina autônoma, mas como irmã siamesa da Filosofia da Educação (WARDE, 1998, p. 91).

Segundo Warde (1998), “este quadro se manteve, com algumas exceções institucionais, até os anos 1960” e, em muitas ocasiões não chegava a configurar uma disciplina à parte, sendo comum encontrá-la inscrita como Filosofia e História da Educação e vice-versa. Essa percepção leva ao questionamento se haveria resquícios desse modelo na constituição da disciplina História da Educação na UFU.

No currículo do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, a História da Educação se apresentava como disciplina autônoma, no que diz respeito ao oferecimento. No entanto, é visível a forte presença da Filosofia, que de forma explícita, está presente nas 480 horas de disciplinas especificamente filosóficas, somadas às 300 horas de fim essencialmente religioso e, presente também de forma oculta, que pela própria característica confessional do curso, imbuía uma perspectiva filosófica de fim salvacionista nas diferentes disciplinas.

Nesse contexto, a História da Educação esteve muito mais atrelada à formação moral e memorialista do que propriamente, ao estudo histórico dos processos educacionais, o que encontrava correspondência com o modelo nacionalmente difundido para a área, de reprodução do padrão *cristão*, assim abordado por Nunes (1996) e Warde (1998), que em linhas gerais, pode ser compreendido como “uma narrativa contínua, que parte dos modelos de formação supostamente adotados pelas sociedades antigas e medievais para completar-se com os pensadores da educação das idades Moderna e Contemporânea” (BONTEMPI JR, 2007, p. 88). Essa parece ser ao que tudo indica a concepção expressa nos planos de curso da disciplina nos primeiros anos:

História da Educação: Objeto – método – divisão – importância da História da Educação. A época do Tradicionalismo. Os povos primitivos: China Índia, o povo hebreu. A Grécia e a pedagogia da personalidade: Esparta e Atenas. Pitágoras. Aristóteles. A educação encíclica. Roma e a educação da “humanitas”: os tempos primitivos – a educação encíclica de Roma – os teóricos da educação – Quintiliano e o ideal do orador. A Idade Média. O cristianismo e a educação. A patrística. A educação para a virtude. Carlos Magno. O império do oriente e os árabes. A educação para o êxtase. A escolástica. A educação secular. As universidades medievais. Reforma e contra-reforma. O humanismo pedagógico na Itália, na Alemanha, na Inglaterra, na França. A educação na América. (EMENTA, FFCLU 1961)

Segundo Nunes (1996) mesmo quando “o saber religioso parece não mais marcar esta história, a *motivação religiosa* ainda está na base da trama social que forja o historiador da educação” (p. 72) e o ensino da disciplina.

Ao observar tanto o que relata a ementa descrita anteriormente, quanto o programa de “pontos trabalhados”, que sumariza os temas abordados na disciplina nota-se o favorecimento dos feitos católicos na educação, mas não desprezando, por exemplo, teóricos protestantes como Pestalozzi⁸⁹. Outro fator presente é a inexistência de assuntos dedicados à educação brasileira, que, como de costume na época, não encontra espaço diante do empenho com que é dedicado às discussões dos modelos pedagógicos clássicos.

⁸⁹ Na ocasião, caberia o entendimento de que mesmo protestante, ainda é um cristão.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – 2º ano. A educação dos tempos primitivos; A educação encíclica; A educação terciária; Quintiliano e o ideal do orador; Fatores políticos e culturais mais importantes na Idade Média; Fatores políticos e culturais mais importantes na Idade Média (repetido); Importância do cristianismo na educação; Os começos da educação cristã; A educação para a virtude; A escolástica como tipo de formação intelectual; As universidades Medievais. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – 3º ano. Da 1ª a 2ª Guerra Mundial; A renovação do naturalismo; A pedagogia da ação; Os grandes teóricos da pedagogia ativista; Métodos que diferenciam o ensino; Métodos que individualizam o ensino; Métodos de trabalho em equipe; Métodos predominantemente socializadores; Pedagogia social e socialista; A pedagogia cultural dos valores; Sistemas de educação pública no século XX; A pedagogia do futuro. (RELAÇÃO DE PONTOS, FFCLU, 1961)

Diante do que expõem esses materiais históricos, pesquisas anteriores sobre o ensino de História da Educação⁹⁰ e do ideal estabelecido de formação de “um país grande, uno e cristão” (NUNES, 1996, p. 72), ressonante ainda nos anos 1970, percebe-se uma dificuldade de ruptura dos moldes cristãos, impregnados na disciplina duplamente, primeiro, por ser este o entendimento acerca do que seria História da Educação na época e, segundo, considerando o lugar originário da disciplina pesquisada, uma instituição confessional católica.

Nessa direção, observa-se que com a transição institucional provocada pela criação da UnU em 1969 e mesmo após a sua federalização em 1978, a inspiração cristã não foi apagada da formação acadêmica dos alunos da antiga FFCLU e nos seus desdobramentos posteriores (Centros, Institutos e Faculdades). Os ranços permaneceram, por um longo tempo, na orientação geral dos cursos e posteriormente, de forma oculta na prática dos (as) professores (as), pelo menos aqueles (as) vinculados (as) à Igreja. Assim,

[...] qual seria o objetivo maior, senão aquele que nos leva a trabalhar pelos valores absolutos, anunciados por Cristo no Evangelho? E de todos os valores que Ele nos ensinou qual é o maior mandamento, senão o amor-caridade, cujo único sentido é o respeito pelo próximo? Esse foi o grande objetivo que a Faculdade Filosofia procurou desenvolver tendo por base a união, a harmonia e o bom relacionamento entre professores, alunos e direção. (REVISTA COMEMORATIVA DO JUBILEU DE PRATA DA FFCLU, 1985, p. 1)

⁹⁰ (NUNES, 1996; WARDE, 1999 e WARDE; CARVALHO, 2000)

Na argumentação acima, Ilar Garotti, ex-dirigente da FFCLU e da UnU e professora do curso de Pedagogia da UFU até o ano de 1991, vincula mais uma vez, a existência da faculdade e dos cursos na área de humanas à missão evangelizadora, própria de qualquer ordem religiosa, que no caso, exerceu-a por meio do ensino.

Temos, pois, esperança de que na memória da Universidade Federal de Uberlândia permaneça, norteando as bases filosóficas de sua grande missão, o lema que sempre regeu a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: “Veritas liberabit vos” A verdade vos libertará (REVISTA COMEMORATIVA DO JUBILEU DE PRATA DA FFCLU, 1985, p. 1).

Ao referir-se à memória da UFU, remete-se, na verdade, ao futuro da universidade, que deve resguardar os seus princípios originários, não por acaso, os advindos da faculdade de filosofia, conduzindo a universidade à postura de dívida eterna com a confissão católica, reafirmada, mais uma vez, com o lema da FFCLU, retirado da literatura bíblica de João “8:32”, o qual esperava-se manter na instituição federal.

No contexto em que se insere a História da Educação, os objetivos propostos para o ensino da disciplina não poderiam ser diferentes do ideal comum difundido. Nos primeiros quinze anos, foi marcado por uma História da Educação de caráter “salvacionista” como definiu Warde (1998), um ensinamento baseado no pragmatismo moral e doutrinário.

Equiparados aos objetivos evangelizadores que se propagavam por meio da educação, os nobres objetivos da ação religiosa correspondem aos nobres objetivos do ensino de qualquer disciplina, pois atendiam aos mesmos fins. Dessa forma, na História da Educação, o mais importante destacar eram os grandes feitos que justificassem a ação católica na educação e na sociedade criando, para isso, no aluno, um repositório de histórias harmonicamente organizadas, com ênfase no período medieval e da contra-reforma.

De uma percepção cristã evangelizadora, os objetivos do ensino de História da Educação passam, no final dos anos 1970, a assumir um compromisso de ampliar o tratamento dado à disciplina, principalmente, por meio da diversificação dos conteúdos.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I – Educação humanista; educação realista; educação naturalista, educação idealista; evolução do ensino no Brasil; integração e desintegração de fatores (relacionado com o tópico anterior); a educação brasileira após 1964; a ajuda internacional para a educação brasileira no atual estágio da expressão capitalista, sua funcionalidade; a universidade brasileira. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II – Início dos tempos modernos – a revolução comercial; influências da Reforma; o realismo pedagógico, a nova didática; o iluminismo; o naturalismo pedagógico; a pedagogia da revolução e a educação política; a universidade napoleônica, as Escolas Normais; o neo-humanismo; a pedagogia de interesse; pedagogia social; pedagogia experimental; a revolução industrial; educação técnico-vocacional; educação pública; educação feminina; a pedagogia do positivismo e do evolucionismo; a evolução da educação na América; evolução da educação no Brasil; da 1ª à 2ª Guerra Mundial; pedagogia da ação; a escola nova; a pedagogia experimental; pedagogia existencial; a escola progressiva; a educação pública; tendências atuais da educação; cooperação internacional; evolução da educação na América Latina; evolução educacional no Brasil República; visão geral da situação educacional no Brasil atual; problemas de perspectivas da educação brasileira; tendências da educação brasileira; o educador brasileiro e sua função em face ao atual momento histórico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Planos de curso, 1977)

À primeira vista, o plano de curso pode passar a ideia de ser construído a partir de uma seleção temática e global dos conteúdos o que, na realidade, não condiz com uma análise mais atenta do material. Sendo o objetivo posto, o de construir a compreensão do processo histórico da educação nos tempos modernos, por meio do estudo da evolução dos fatos e acontecimentos, sobressai-se a perspectiva metódica da história, em que a única forma identificada de seleção foi o critério temporal clássico, marcado pela tradicional divisão da história. Outro fator inédito é a inclusão dos conteúdos referentes à educação brasileira, inexistente nos planos de outrora.

Nos anos finais de 1970 e durante toda década de 1980, a disciplina História da Educação definiu como objetivos gerais para o ensino a aquisição, por parte do estudante, de um repertório sobre o processo histórico da educação, verificando a relação entre a história geral da civilização e a história da educação e interpretando o papel exercido pela educação em diferentes momentos da história. Nesse sentido, percebe-se a introdução de uma preocupação histórica, direcionada a uma necessidade contextual de localizar no tempo e no espaço, a História da Educação⁹¹.

⁹¹ Obra recorrente nos programas de disciplina é a *História da civilização ocidental*, de Edward McNall Burns, publicada em 1968 pela Editora Globo de Porto Alegre.

Já no final dos anos 1980, a disciplina, no âmbito das proposições, passa a assumir o objetivo de “[...] possibilitar a tomada de consciência, por parte do educador, de que a realidade educacional brasileira foi e é constantemente produzida”, visa ainda, “contribuir para o aprofundamento da compreensão da realidade educacional brasileira enquanto campo de atuação do educador em formação, a fim de que sua intervenção possa ser coerente e eficaz” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programas de disciplina, 1987-1995). Tal perspectiva perdurou com intensidade até meados dos anos 1990, quando nos programas, os objetivos passaram a ser bem menos pretensiosos.

O contexto da época, anos 1980, certamente colaborou e incentivou essa concepção, principalmente, por meio da introdução de uma visão crítico-ativista no ensino de História da Educação. Nessa direção, o estudo da disciplina passaria com mais frequência à análise da organização escolar brasileira, diante do foco nas questões nacionais, privilegiando o cenário sócio-econômico e político como determinantes das condições educacionais.

O conceito de transplantação cultural⁹² passa a ser o fio condutor para abordagem dos conteúdos no interior da disciplina no período. Nessa direção, assuntos como a educação jesuítica, o iluminismo, o liberalismo e o positivismo, são colocados como uma trama responsável pela perversão que ocorre na sociedade e na educação, heranças de um passado que amarra o presente deixando-o sem saída.

O enfraquecimento desse modelo ocorre a partir dos anos de 1990, quando a então perspectiva crítica da educação, que empregava, muitas vezes, o caráter “missionário” e “salvacionista” da educação passa a dar lugar a uma posição mais contextual. Assim, percebe-se que as transformações vividas nos anos 1980 e início dos anos 1990, se assentaram e encontraram lugar em um discurso mais moderado. Indicador desse processo pode ser encontrado na redefinição da bibliografia dos programas de disciplina.

⁹² Sobre este conceito, a obra que aparece no programa e que trata da questão é a *Síntese de História da Cultura Brasileira*, autoria de Nelson Weneck Sodré, publicada em 1979, pela editora Civilização Brasileira do Rio de Janeiro.

Quadro 6 - Movimentação na listagem bibliográfica

Períodos (Anos)	Principais* Entradas	Principais* Baixas
1970	PAIVA, V. P. Educação popular e educação de adultos NAGLE, J. Educação e Sociedade no Brasil 1920-1929	RIBOLET, L. História da Pedagogia HUBERT, R. História da Pedagogia
1980	AZEVEDO, F. de. A transmissão da cultura CUNHA, L. A. Universidade Temporã RIBEIRO, M. L. S. História da Educação no Brasil RIBEIRO, M. L. S. Introdução à História da Educação brasileira ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil (1930-1973)	ATINKSON, C. y MALESKA. História de la Educación BELLO, R. A. Pequena História da Educação CRAMER Y BROWNE, Educação contemporânea EBY, F. História da Educação Moderna
1990	MANACORDA, M. A. História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias XAVIER, M. E. S. P. Poder Político e Educação de Elite	LARROYO, F. História Geral da Pedagogia LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia MONROE, P. História da Educação
2000	CAMBI, F. História da Pedagogia	MARROU, H. I. História da educação na Antiguidade PONCE, Anibal. Educação e luta de classes

(*) o termo “principais” deve-se ao fato de em determinado período uma obra passar a ser referenciada constantemente ou no caso contrário, após ser relacionada por muito tempo deixou de ser anunciada na bibliografia.

Fonte: Autor (2012) com base nos programas/planos de curso (FFCLU/UnU/UFU).

A movimentação bibliográfica indicada no quadro anterior inspira a percepção de mudança teórico-metodológica no interior da disciplina, sem perder de vista, no entanto, o manual enquanto formato. As principais entradas concentram-se nos anos 1980, período que acolhe diversas transformações sociais, acadêmicas e teóricas para o campo da História da Educação. O ingresso de uma perspectiva crítica da escola está marcadamente presente, fazendo assumir a disciplina uma combinação das perspectivas marxista concentradas em Althusser e, sobretudo, Gramsci e uma pedagogia da existência de Paulo Freire. As baixas, por seu turno, são marcadas pela saída de obras clássicas do estudo da História da Educação, bem como, o abandono da concepção revolucionária da escola.

O desaparecimento, a substituição e o ingresso de obras nos programas não podem assegurar que tais ações repercutiram mudanças profundas na História da Educação ensinada, pois, deve-se prever que na hipótese de uma substituição abrupta, o docente poderia percorrer o caminho da omissão do uso em defesa de um ou outro aporte teórico-metodológico. Ou ainda, a dificuldade de apropriação de uma determinada obra justificaria a leitura/permanência de outras.

No entanto, é observado que a partir desse momento de transição, a História da Educação passou a objetivar uma “[...] compreensão da realidade educacional brasileira em seu contexto sócio-histórico, com o intuito de permitir ao aluno fazer uma reflexão sobre as condições históricas que possibilitaram a emergência dessa mesma realidade [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programas de disciplina, 1997-1998), delineando assim, projeções menos idealistas ou utópicas para o ensino da disciplina, que abandonou o caráter intervencionista para assumir uma concepção de compreensão e análise da realidade educacional.

Ao longo dos quarenta anos analisados, a amplitude dos conteúdos apresenta-se como característica recorrente nos programas de disciplina. Essa parece ser ainda, uma característica comum, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Para Nunes (2003), um dos problemas básicos que a História da Educação enfrenta é o tratamento do conteúdo tido em muitas vezes como denso e enciclopédico, o que, de certa forma, colabora ao questionamento do sentido de aprender a matéria em questão, devido à falta de contextualização e aprofundamento do debate.

Segundo Maria Teresa Santos (2007), ao abordar a sistematização dos conteúdos “nos programas de História da Educação em Portugal verificam-se duas tendências extremadas: ou são extensos ou compreensivos” (p. 244). Nessa direção, a dualidade se expressa tanto na preocupação em subsidiar a formação do estudante por meio do mais amplo repertório possível, quanto na pretensão de esgotamento de todas as histórias educativas em um tempo limitado.

Na disciplina História da Educação, por exemplo, aos seus estudantes é proposto, a partir de uma leitura geral dos programas, que aprendam toda história ocidental da educação, da Antiguidade à Idade Média, do Moderno ao Contemporâneo, em dimensão local e global, o que, grosso modo, tem imprimido uma característica funcional de repositório. Esta compreensão acerca do caráter armazenador que a disciplina tem assumido se estabelece dado que mais cedo ou mais tarde, novos assuntos e temáticas são acrescentados ao conteúdo a ser abordado, uma vez que estes já pertencem à ordem do passado.

Quadro 7 - Registro de aparecimento de assuntos e temáticas nos programas

<u>Até meados anos 1970</u>	<u>Meados de 1970 a 1989</u>	<u>Anos 1990</u>	<u>Anos 2000**</u>
A época do realismo Introdução ao naturalismo em educação Pestalozzi Educação nos finais do século XVIII A pedagogia da ação As escolas novas Pedagogia funcional Pedagogia democrática Pedagogia dos valores	Educação humanista Educação realista Educação naturalista Evolução do ensino no Brasil* Integração e desintegração de fatores* A educação brasileira pós 1964* A ajuda internacional para a educação brasileira no atual estágio da expressão capitalista; sua funcionalidade* A universidade brasileira*	As bases da educação brasileira O iluminismo português e sua influência no Brasil O liberalismo A educação no século XX: uma revisão crítica Condicionantes da educação brasileira no contexto da República Velha O Estado Novo e a Educação O modelo nacional-desenvolvimentista As mudanças institucionais pós-64 e a educação Introdução ao estudo da História da Educação* A educação brasileira hoje* A discussão da nova Constituição de 1988 e LDB de 1996*	História da Educação no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba História da História da Educação

(*) Refere-se ao acréscimo de tópicos nos programas.

(**) Registro do aparecimento de novos temas além do conteúdo comum aos anos 1990.

Fonte: Autor (2012) com base nos programas de disciplina.

A condição cumulativa dos conteúdos da disciplina pode, assim, ser visualizada na trajetória histórica dos planos de curso nos três grandes períodos identificados. Dessa forma, se no primeiro momento, de 1961 a meados dos anos 1970, os conteúdos estão, basicamente, concentrados em uma perspectiva clássica de História da Educação com presença marcante da Filosofia e Filosofia da Educação, a partir da metade dos anos setenta, a disciplina volta-se à História, ainda que em perspectiva tradicional no que diz respeito à teoria e método, centrada no estudo histórico da educação. Ocorre ainda, nesse período, a inclusão da educação brasileira como conteúdo. Nessa direção, a partir do final dos anos 1980 e, sobretudo, a partir de 1990, a marca repositória que carrega a disciplina fez com que acolhesse novos temas ao já extenso conjunto de matérias.

Mais uma vez, a extensão dos conteúdos apresenta-se como um problema fundamental da organização disciplinar da História da Educação, que caba por deixar transparecer problemas mais profundos de ordem teórica, metodológica e didática, que imprecisas,

precedem o questionamento presente da necessidade e importância desta disciplina em permanecer nos currículos.

Assim, a atividade de seleção de matérias pode ser compreendida como reflexo ou consequência de um conjunto de elementos bem mais complexos que constituem o saber a ser ensinado. Na História da Educação, alguns desses elementos se revelam no limiar da constituição da própria disciplina, como a “despreocupação com o estatuto epistemológico”; “quase ausência de referência à disciplina como matéria historiável”. (SANTOS, 2007, p. 243); a falta de “uma cultura histórica sólida” aos iniciados no estudo da disciplina; e a necessidade de equilíbrio entre “tradição e inovação” (FARIA FILHO & RODRIGUES, 2003).

A pouca ênfase quanto ao estatuto epistemológico na História da Educação ensinada na UFU pode encontrar indícios, ao longo do tempo, nos diversos contextos vivenciados pela disciplina, que extrapolam mesmo o âmbito do ensino de História da Educação, da formação universitária e das condições sociais e econômicas de Uberlândia responsável por impor, de início à futura Universidade Federal de Uberlândia uma identidade de instituição de ensino. Além disso, no contexto mais amplo, esse tipo de preocupação veio à cena há pouco mais de vinte anos, no âmbito da pesquisa sobre o ensino de História da Educação, possíveis a partir da consolidação de programas de pós-graduação, linhas de pesquisa e grupos envolvidos com a temática.

Isso, de fato, pode ter contribuído para que ocorresse um agrupamento eclético em um mesmo plano de curso, de autores e obras sem um propósito relacional – crítica ou debate e, na presença reduzida de títulos que problematizassem a própria disciplina ou o conhecimento do qual trata revelam a deficiência do trato da questão epistemológica para a disciplina, também algo possível apenas no contexto profícuo para o debate acerca do ensino de História da Educação nos últimos vinte anos.

Dessa forma, certamente, a transição das matrizes epistemológicas que fundamentaram a História da Educação passaria por despercebido, caso não fosse uma presença secundária dos seus porta-vozes, autores dos manuais que ingressavam ou abandonavam o elenco bibliográfico dos programas, uma vez que, a indicação da abordagem dos conteúdos nos programas manteve-se a mesma.

Outro elemento que pode elucidar o estágio de estabilidade da História da Educação ensinada é a sua presença no próprio currículo do curso de Pedagogia, limitada, de modo

geral, à exigência legal de oferecimento da disciplina de início e, posteriormente, à consolidação ou acomodação dos modelos curriculares.

Esse problema, no entanto, é comum à História da Educação em geral, quando nos “programas também se pode constatar a inexistência de linhas de enquadramento informativo quanto ao lugar relativo da disciplina no quadro das Ciências da Educação [...] ou ainda, sobre o seu valor formativo específico” (SANTOS, p. 244) no currículo em que se inscreve.

Quanto à *ausência de referência à disciplina como matéria historiável* indicada por Santos (2007), é necessário ponderar que a História da Educação sempre esteve intimamente ligada à Educação, à Pedagogia e ao acolhimento que este campo propiciou. Nesse sentido, se há registros escassos quanto à abordagem de fontes primárias na disciplina e críticas teórico-metodológicas, mais do que fragilidade, isso indica a complexidade que assume o ensino de História da Educação. Contudo, registram-se referências às Constituições, Federal e do Estado de Minas Gerais, 1977, Anais das Conferências Brasileiras da Educação, a obra Didática Magna e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Além disso, é necessário ressaltar o surgimento, ainda que restrito, de programas que criaram uma justificativa para a disciplina, ou seja, um elemento adicional que se encarregou de oferecer informações acerca da sua localização e especificidade. Isso ocorre a partir de 1990, quando é possível encontrar, a exemplo do plano de curso de 1991, referências como: “A história da disciplina “História da Educação” no Brasil, não se dissocia da história do Curso Normal [...]”. A presença de justificativa da disciplina nos seus planos possibilitou encontrar objetivamente, a posição teórica e ideológica de cada programa, bem como, referências à própria História quando, por exemplo, define que a

[...] proposta de trabalho para o Curso de História da Educação – anual de 1991 – parte do pressuposto de que a História não é o mero desenrolar de fatos ou ideias (concepção positivista), mas uma ciência que busca apreender o momento da vivência do homem em contato com outros homens produz constantemente sua própria existência (concepção do materialismo histórico) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Programa de Disciplina, 1991).

Percebe-se, que desde então, a preocupação teórica, histórica e espacial, de localização e compreensão da disciplinar no interior das ciências da educação, bem como, no projeto de

formação do qual faz parte, contribuiu para o surgimento de abordagens, no âmbito dos conteúdos, como a História da História da Educação e a História da Educação no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, sendo que a primeira reflete tanto a preocupação sobre o ensino como a inserção do grupo de docentes da instituição no contexto da pesquisa sobre a temática e, a segunda, demonstra o reflexo da Pós-Graduação e dos resultados de pesquisas no ensino, o que marca não apenas o ingresso dos estudos da educação local nos planos de curso, mas, a mudança no perfil bibliográfico da disciplina, que para este conteúdo passa a prever produções dos próprios professores.

A falta de *uma cultura histórica sólida*, por sua vez, acaba por revelar o problema emblemático da própria História e do conhecimento histórico na sociedade moderna. De um lado, tem-se a aversão ao passado por meio da ditadura do presentismo imperante, do “presente contínuo” como argumenta Hobsbawm. Por outro, a dificuldade que o conhecimento histórico escolar, fixado na transmissão da História como algo descolado da realidade às crianças, adolescentes e adultos em fase de escolarização, enfrenta em cultivar esse saber como substancial à vida como um todo. As limitações do estudante de História da Educação, por exemplo, que ao estudar a estruturação dos sistemas nacionais de educação na Europa, não consegue contextualizar ao período histórico da edificação dos estados nacionais, da influência da Revolução Francesa para um ensino público e estatal, do desenvolvimento científico e capitalista, ou mesmo situar aonde é a Europa. Assim, o estudante que apresenta resistência ao conhecimento do passado, pode ser fruto de um ou dos dois elementos de crise da própria História enquanto saber escolar.

O Equilíbrio entre *tradição* e *inovação* ou a necessidade de tal estado, aparece na relação conflituosa entre o passado e o futuro, que, conseqüentemente, ocorre no tempo incerto do presente, do qual anuncia, na forma de uma profunda crise da cultura, Hannah Arendt. Nessa direção, constantemente, encontram-se em conflito, um mundo velho e seus recém-chegados⁹³, crianças, basicamente, mas também imigrantes. Vive-se, dessa forma, em

⁹³ Na acepção de Arendt (1997) são recém-chegados crianças por natureza, mas também emigrantes e migrantes de forma geral.

meio à necessária transmissão de uma tradição ao tempo que é esperada uma necessária inovação da mesma.

O sentido de inovação parece não ser mais aquele apreendido enquanto processo de modernização, isso, porque, os parâmetros modernos parecem não mais constituírem as diretrizes que governam os desejos de mudança. Esse estado de desejo, hodiernamente, é por si só, potencial, explicativo e auto-suficiente. O desejo de mudança se encerra nele mesmo, no desejo. Por desprezar o passado e encarar o moderno como já ultrapassado, o desequilíbrio entre tradição e inovação se escancara em um passado conservador, um futuro sem perspectiva e um presente atemporal.

A possibilidade de encontrar equilíbrio pode residir na iminente valorização da história como conhecimento do passado, isso porque, “após o predomínio autoritário [...] da história como construção do futuro, que durou aproximadamente de 1789 a 1989” (REIS, 2006, p. 226), surge, segundo Reis, não como ação conservadora ou contra-revolucionária, mas, como projeto histórico, um movimento que visa reconstruir o passado ora negligenciado.

Logo, esses elementos podem ser encontrados implícita ou ocultamente nas práticas internas do curso, na relação dos saberes que constituem o currículo, nas disputas por espaço, na personalidade de quem assumiu o ensino do conteúdo, e, no que interessa na ocasião, podem ser encontrados nos programas da disciplina analisada, sobretudo, pelo perfil bibliográfico adotado, mostrando as movimentações na literatura selecionada, os conflitos combatidos e os convívios pela História da Educação na construção da sua história disciplinar na UFU.

A primeira vista, em nenhuma outra matéria dos cursos de formação de professores, o aporte aos manuais é tão contundente quanto na História da Educação. Este formato, relacionado nas bibliografias dos programas, ano após ano, consagrou-se em modelo de leitura e de aquisição do conhecimento histórico educacional.

A bibliografia dos manuais é uma característica fundamental da disciplina, não apenas naquela que se tornou objeto da presente pesquisa, mas, na configuração do campo de forma geral. Nos anos 1960, período de criação da disciplina no curso de Pedagogia investigado, o cenário da formação de professores já previa o ensino de História da Educação nas Escolas

Normais. Pode-se, portanto, considerar a existência de uma consolidada tradição do ensino da disciplina na formação do magistério nessas instituições. A configuração assumida pela História da Educação, que abriu mão de se edificar sob as bases do rigor científico para se comprometer com um ensino programático, de justificativas e receituários (WARDE, 2000) fez uso irrestrito do amplo mercado editorial especializado que se abria diante do aumento da oferta desses cursos.

A *Coleção Atualidades Pedagógicas*, da Companhia Editora Nacional, por exemplo, foi responsável pela edição de diversos títulos de História da Educação entre primeiras edições e reimpressões⁹⁴. Entre outras razões, a popularização do livro entre os estudantes, bem como a prática de leitura individual pode ter incentivado a diversificação das obras e das editoras.

O fato de serem estes manuais, em grande parte, traduções de obras estrangeiras induz que esse recurso não era exclusividade dos cursos brasileiros de formação de professores, mas configura uma prática em diversos países do Ocidente. Quanto a isso, é necessário fazer ressalva e verificar quem foram os autores desses livros: na maioria das vezes, na Europa ou nos Estados Unidos, os próprios professores que ministravam essa disciplina.

Em síntese, as indicações de leitura na História da Educação revelaram três características básicas: (i) Uma abrangente história da educação só é possível por meio da síntese; (ii) A narrativa sequencial torna-se inevitável; (iii) A ideia evolutiva do conhecimento histórico educativo emerge mesmo das tendências mais críticas.

No desejo de alcançar a abrangência total dos conhecimentos da História da Educação, percebe-se que isso só seria possível por meio de sínteses. Daí o papel fundamental dos manuais desenvolvidos para a disciplina. Estes livros concentram “todo” arcabouço histórico educativo e, que do qual, acredita-se não poder abrir mão. Em uma das obras de Francisco

⁹⁴ Compõem as obras publicadas: “Noções de História da Educação” de Afrânio Peixoto; “História da Educação” de Paul Monroe; “Noções de História da Educação” de Theobaldo Miranda Santos; “A Pedagogia Contemporânea”, “História da Educação e da Pedagogia”, “História da Educação Pública” e “Pedagogia Social e Política” de Lorenzo Luzuriaga; “História da Pedagogia” de René Hubert; “Pedagogia Geral” de J. Leif e G. Rustin; “A Educação Secundária” de Geraldo Bastos Silva; e “História da Pedagogia” de Maurice Debesse e Gaston Mialaret.

Larroyo, por exemplo, dois extensos volumes se ocupam em apresentar a História da Educação desde a “sua origem”. De forma sucinta, a obra está dividida em dois Tomos:

Quadro 8 - Sumário de manual de História da Educação

<i>História geral da pedagogia. Tradução de Luiz Aparecido Caruso.</i>	
<p>TOMO I <i>Introdução</i> Objeto, Método, Divisão e Importância da História da Pedagogia <i>Primeira Parte</i> A Época do Tradicionalismo <i>Segunda Parte</i> A Pedagogia dos Povos Clássicos <i>Primeira Seção</i> A Grécia e a Pedagogia da Personalidade <i>Segunda Seção</i> Roma e a Pedagogia da “Humanitas” <i>Terceira Parte</i> A Idade Média e a Educação Cristocêntrica <i>Quarta Parte</i> A Renovação da Humanitas e a Pedagogia da Reforma e da Contra-Reforma <i>Quinta Parte</i> Época do Realismo</p>	<p>TOMO II <i>Sexta Parte</i> A Época do Naturalismo <i>Sétima Parte</i> A Educação Geral Humana na Pedagogia da Revolução e do Neo-humanismo <i>Oitava Parte</i> A Pedagogia no Século XIX <i>Nona Parte</i> A Pedagogia Contemporânea</p>

Fonte: LARROYO, Francisco (1974). *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Juo. 3. ed. vol. 1

A extensa lista de conteúdos reflete, certamente, na avolumada quantidade de páginas. Ainda assim, não se pode perder de vista a limitada exposição dada a cada tópico, algo mais exigido pela “arquitetura do impresso”⁹⁵. Ressalta-se, que faz parte da obra a preocupação quanto a especificidade dos estudos de História da Pedagogia apresentando, logo no início, uma caracterização da obra por meio da definição do Objeto, Método, Divisão e Importância da disciplina.

⁹⁵ Expressão utilizada por Monarcha para analisar a obra, no caso, manuais de História da Educação, que leva em conta as condições e exigências não apenas teóricas e de escrita, mas gráficas e editoriais para a constituição do livro. (MONARCHA, 2009)

Tabela 3 - Bibliografia básica indicada nos programas

Anos	Manuais	Documentos	Artigos	Obras Clássicas
1960	-	-	-	-
1970	12	00	00	06
1980	08	01	00	01
1990	06	05	05	01

Obs.: os programas de disciplina dos anos 1960 não apresentam bibliografia, portanto, esses dados serão trazidos na análise dos saberes e práticas do capítulo seguinte, com base em entrevistas.

Certamente o suporte literário mais indicado na programação da disciplina foi o manual de História da Educação. Na listagem bibliográfica, este instrumento corresponde a quatro em cada dez títulos presentes. Porém, cabe destacar, que os manuais predominantemente estão alocados na referência de leitura básica e aí, respondem por 85% das obras indicadas.

A partir do momento em que a História da Educação procura oferecer maior organicidade ao conteúdo ensinado ao longo do tempo disposto pela carga horária, favoreceu uma distribuição dos conteúdos de forma que, a História da Educação Geral ficasse a cargo do primeiro ano ou dois primeiros semestres de oferecimento da disciplina e a História da Educação Brasileira concentrada no segundo ano ou dois últimos semestres. Com isso, ficou evidente que o recurso do manual é predominante na História da Educação I enquanto que artigos e outros livros estão ligados a História da Educação II, isso demonstra que,

A intercalação de autores brasileiros aos estrangeiros e clássicos da literatura reflete o conteúdo próprio a segunda e terceira etapa da disciplina que, em geral, tem como referência a educação brasileira, de forma que a opção pelos trabalhos de pesquisadores cujo objeto é esse, é a maioria (SOUZA; RIBEIRO, 2012, p. 71).

Algo em comum entre as obras mais citadas, à primeira vista, parece ser mesmo a condição de serem todos considerados manuais de História da Educação. A indicação bibliográfica nos programas, algumas vezes, acolheu vários dos títulos apresentados anteriormente de forma simultânea. Isso se deve, na exposição de Faria Filho e Rodrigues (2003), ao ecletismo que assume os programas da disciplina História da Educação, que não

percebem ou ignoram tanto as diferenças de matrizes do pensamento em geral quanto as concepções historiográficas de teoria e método.

Quadro 9 - Manuais de História da Educação mais citados

Obras	Autor	Período Citado	Edições Citado
História da Educação e da Pedagogia	Narciso Lorenzo Luzuriaga y Medina	Planos de curso de 1970 a 1997	2ª – 1963 4ª – 1969 6ª – 1972 8ª – 1976 9ª – 1977 15ª – 1984
História da Educação Brasileira	Maria Luisa Santos Ribeiro	Planos de curso de 1979 a 2000	1ª – 1978 2ª – 1979 9ª – 1989 10ª – 1990 12ª – 1992
História da Educação no Brasil (1930-1973)	Otaíza de Oliveira Romanelli	Planos de curso de 1982 a 2000	2ª – 1980 3ª – 1982 4ª – 1983 8ª – 1986 9ª – 1987 14ª – 1991 15ª – 1993
História Geral da Pedagogia	Francisco Larroyo	Planos de curso de 1977 a 1994	2ª – 1974 3ª – 1979
História da Educação Moderna	Frederick Eby	Planos de curso de 1970 a 1889	1ª – 1962 2ª – 1976
História da Educação na Antiguidade	Henri Irénée Marrou	Planos de curso de 1980 a 2000	1ª – 1966 Reimp. 1969 Reimp. 1975
Pequena História da Educação	Ruy de Ayres Bello	Planos de curso de 1975 a 1980	2ª – 1957 (n/c biblioteca)
História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias	Mario Alighiero Manacorda	Planos de curso de 1990 a 2000	1ª – 1989 4ª – 1995 5ª – 1996 7ª – 1999
Educação e Luta de Classes	Aníbal Ponce	Planos de curso de 1983 a 1997	2ª – 1981 3ª – 1982 11ª – 1991 12ª – 1992 16ª – 1998
História da Educação	Paul Monroe	Planos de curso de 1970 a 1979	6ª – 1958 10ª – 1972 12ª – 1977

Fonte: Autor (2012) com base nos programas e Sistema de Bibliotecas UFU. n/c = não consta obs.: A partir do ano 2000, a obra mais citada é CAMBI, Franco. (1999) *História da Educação*. São Paulo: EdUNESP.

Brevemente, ao procurar condições que indiquem a organicidade das listas bibliográficas, percebe-se que de imediato a intenção de manter atualizada a literatura da área choca-se com a prática de não revisão dos títulos em voga, ou seja, o fato de incluírem novas obras, novas perspectivas parece não entrar em conflito com modelos explicativos anteriores e, assim, há uma acumulação de indicações, intencionando que caberá ao docente fazer uma segunda seleção da bibliografia de acordo com seu perfil.

Na intenção de identificar linhas gerais capazes de compreender o perfil bibliográfico dos planos, observa-se a existência de ao menos quatro perspectivas presentes na composição da literatura referenciada para disciplina: (i) História da Educação como história da cultura; (ii) História da Educação, progresso e democracia; (iii) História da Educação entre determinismos político e econômico – influências do marxismo; e, (iv) História da Educação erudita.

A primeira linha bibliográfica expressa a História da Educação como história da cultura. Nessa perspectiva, encontram-se as obras de Lorenzo Luzuriaga, que segundo Gatti Jr. (2011), são marcadas pela intenção de realizar uma história da pedagogia baseada nos preceitos do vitalismo, ou a centralidade no tema da vida, localizando a pedagogia, a partir de Dilthey, como integrante das ciências do espírito. Assemelha-se a essa posição a obra de Francisco Larroyo, o qual

[...] toma o objeto da história da pedagogia como referido, de um lado, ao que de mais profundo e significativo ocorreu desde o passado mais remoto (profundidade). Por outro lado, refere-se ao fato pedagógico, à teoria educativa e à política educacional (extensão), tomando o fato pedagógico como modo de realização, no espaço e no tempo, do acontecimento de assimilação da cultura e dos fatores que determinam, sendo que, primeiramente, cabe à história da pedagogia compreender e narrar [...] (GATTI JR, 2011, p. 61)

Segundo um dos editores da obra de Dilthey, Otto Friedrich Bollnow, o interesse dele pela Pedagogia estaria na sua profunda atitude filosófica. Segundo o editor, no prólogo de *Fundamentos de um sistema de pedagogia*, publicado pela Editora Losada de Buenos Aires, Dilthey, sistematicamente, afirmava que toda filosofia desemboca em uma pedagogia. Nas palavras extraídas do texto de Dilthey, “A última palavra de um filósofo... é a pedagogia [...] Ou ainda, “o fim de toda verdadeira filosofia é a pedagogia no seu mais amplo sentido, como teoria da formação do homem” (BOLLNOW, 1940). Nesse sentido, a fundamentação da história como investigação da cultura, da filosofia vitalista, e da pedagogia como parte

integrante das ciências do espírito, se fez presente em duas importantes obras referenciadas nos programas de História da Educação da UFU.

A segunda linha assume a perspectiva História da Educação, progresso e democracia⁹⁶. Nesse movimento, aparecerem as obras de Paul Monroe e Frederick Eby entre as principais contribuições. Esses autores são marcados pelo espírito de progresso civilizatório de marco democrático, pela difusão da filosofia de vida norte-americana por meio da educação.

Quanto a Paul Monroe, “nesse ponto, mais do que a síntese de grandes personagens e ideais pedagógicos, em sua narrativa histórica, a educação se apresenta como uma intervenção social com o potencial (SILVA; GONDRA, 2011, p. 710)”

Frederick Eby, além de imprimir tais características, apresenta forte influência religiosa cristã, tendo sido conhecido como um dos grandes historiadores do cristianismo nos Estados Unidos. Era integrante da religião Batista, a qual havia se convertido e demonstra grande entusiasmo (TEXAS STATE HISTORICAL ASSOCIATION, 2012).

Nota-se ainda, que ambos tiveram influência do pensamento de Dewey. Monroe atuou junto a ele no Teachers College, exercendo influência nas propostas curriculares norte-americanas. Eby, aluno de Dewey, posteriormente se opôs as ideias seculares e pragmáticas de seu mestre, permanecendo fiel a sua designação cristã e o objetivo da formação espiritual por meio da educação (TEXAS STATE HISTORICAL ASSOCIATION, 2012).

Como terceira linha bibliográfica, aparece a História da Educação entre predominância do político, econômico e a influência do marxismo. Percebe-se, no transcurso dos anos 1970 aos 1990, o movimento de inclusão de um novo perfil de obras brasileiras com atenção ao contexto educacional regional, movimento que ganha expressão a partir da organização dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Antes disso, a presença de obras nacionais é conhecida, no entanto, esses livros têm como características a configuração da área de História da Educação por “professores-operadores de artefatos impressos, pelos quais, inadvertidamente, se instituiu uma tradição prático-discursiva [...]” sendo, posteriormente substituída “por uma profissionalização da historiografia universitária” (MONARCHA, 2009, p. 70).

A primazia política e o determinismo econômico aparecem nos textos de Maria Luisa Santos Ribeiro e Otaíza Oliveira Romanelli, obras frequentemente relacionadas nos

⁹⁶ Segundo Silva e Gondra (2011), essas características permearam a constituição dos *textbooks*, manuais norte americanos de História da Educação, sobretudo, os escritos por Paul Monroe e, que, aqui, se estende a Frederick Eby.

programas do período analisado. Com obras marcadamente influenciadas pelo marxismo, dentre esse perfil de indicações de leitura destaca-se *Educação e Luta de Classes* de Aníbal Ponce, que esteve relacionada na listagem bibliográfica nos anos 1980 e 1990 além de uma diversidade de outros textos que não são declarados manuais.

Por fim, a quarta linha bibliográfica é definida como uma História da Educação erudita. Nessa condição, três obras estiveram relacionadas na bibliografia dos programas pesquisados, História da Educação na Antiguidade de Henri Irénée Marrou, História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias de Mario Alighiero Manacorda e História da pedagogia de Franco Cambi.

Estas obras são marcadas pela diversificação das fontes utilizadas na construção dos textos, demarcando um espaço de cultivo da tradição educativa por meio das composições da cultura humana sendo que o Marrou trás linhas de um Humanismo Clássico, Manacorda, apóia-se em um Marxismo erudito e Cambi, por sua vez, em um ecletismo que predomina o pensamento foucaultiano. Conforme Marrou, “[...] a educação não é um destes elementos que se podem comunicar, em estado puro, de uma civilização a outra: sumo e estrato de uma cultura, ela é inseparável de sua Forma, e com ela parece” (MARROU, 1975, p. 14). O recurso aos textos antigos é uma prática fundamental para essas obras e se fazem presente no decorrer dos textos.

Na consideração realizada por Carlos Monarcha (2009) sobre os manuais de História da Educação, esse tipo de material de leitura representou por muito tempo, mais do que uma tipologia de imprensa, uma organização ideológica de defesa do passado, da sua petrificação e repouso, para que diante das questões emergentes do presente, possa-se dali, tirar lições proveitosas para alertar o educador das armadilhas da história. Assim,

Ainda que limitadas a informar a vulgata histórica, as sínteses escolares de História da Educação, nas suas várias fisionomias, são, indubitavelmente, objetos impressos que colocaram em jogo a apreciação do passado antigo e do presente imediato. Em nome da clareza, método, objetividade e acessibilidade, os autores empreenderam um reconto seco do essencial do passado humano; nesse recontar, idealização e silêncio se contemplavam (MONARCHA, 2009, p. 90)

No entanto, o autor também incide seus questionamentos ao tempo contemporâneo, uma vez que, a figura do manual de História da Educação permanece ainda presente, em busca de compreender que caminhos tomam esses objetos. Segundo ele, as produções atuais tendem a:

(i) enunciar o “combate pela História” e o “fazer história”, quer promover junto aos utilizadores os discursos históricos consubstanciais aos métodos cognoscitivos avançados; (ii) reage à “história tradicional”, tão-somente inventário de memória contido em quadros extremamente apertados, nos quais tudo se vê sem nada se ver; (iii) deseja liberar o recalco, promover desvios, preencher lacunas e fazer falar o silêncio; (iv) fende o monolitismo cultural e religioso, ao desfazer esteriótipos de classes, gêneros, étnicos e nacionais; (v) recusa o relato linear e as modalizações totalizantes, volta-se para a diversidade, descontinuidade e permanências, logo, interdita a escrita de uma história unificada, vazia e linear; (vi) por dispor temas problemas, questiona, não se limita ao fazer aprender, quer fazer refletir e pensar (MONARCHA, 2009, pp. 90-1).

Assim, Monarcha (2009) encerra argumentando que a prática de produção de manuais de História da Educação não acabou com o risco que incorre em pretender a síntese ideal da educação. No entanto, tendo sua concepção de História revisada, o alargamento do que são os processos educativos e a humildade de compreender que se trata de uma obra extensa, mas breve nas possibilidades interpretativas, o manual passa a ser fonte importante para o desenvolvimento do senso crítico.

Portanto, neste capítulo, a partir da leitura e compreensão dos programas, a função desempenhada pela História da Educação ensinada na UFU pode ser apreendida por meio de três aspectos⁹⁷ ou características, mais propriamente complementares do que sucessivas.

A primeira característica é a busca pela História da Educação do estabelecimento da sua função de *saber legítimo*⁹⁸ à formação de profissionais e pesquisadores da educação. Esse ideal é perceptível ao longo da trajetória curricular da disciplina, sustentado por um cenário de continuidade de oferecimento, de expansão para demais licenciaturas e seu desenvolvimento na Pós-Graduação.

A segunda se consolida por meio da existência de rupturas, principalmente, no entendimento acerca do que consiste a discussão dos conteúdos históricos educativos na formação desse profissional pode ser demonstrada no deslocamento de uma percepção

⁹⁷ Os três aspectos abordados foram construídos a partir de definições dos próprios conceitos de legitimidade, autonomia e especialização da História da Educação, desenvolvidos por Nóvoa (1996); Magalhães (2003); Mogarro (2006); Santos (2006) e que tiveram repercussão em estudos e pesquisas em Portugal e no Brasil.

⁹⁸ Somam-se a este conjunto de saberes legítimos, as disciplinas que fundamentam a educação (História, Psicologia, Sociologia, Didática, Biologia) ou que dela desdobram-se análises especializadas (Metodologias).

curricular religiosa católica para um currículo técnico e depois, para uma concepção propriamente histórica⁹⁹, o que demonstra a redefinição dos princípios da disciplina, que agrega maior valor histórico em detrimento de uma formação dogmática do passado, defendendo assim, a função de *saber autônomo*, devido ainda, à atualização teórica dos próprios professores por meio dos programas de formação em serviço, tornou-se responsável em divulgar novas diretrizes ao ensino de História da Educação.

Por sua vez, o grau de desenvolvimento interno da disciplina História da Educação, alavancado pelas transformações operadas nos anos 1990¹⁰⁰, é responsável pelo desejo de se estabelecer como função de *saber especializado*, pois, acredita-se já encontrar espaço consolidado no currículo e nos demais fóruns de disputa disciplinar, com presença no ensino e também na pesquisa, a exemplo de uma linha de História e Historiografia da Educação no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição pesquisada.

Por fim, ocupar-se-á de forma mais apropriada dessas questões o capítulo seguinte, o qual argumentará que a História da Educação passou por algumas variações importantes que não foram previstas na sua programação. Também no capítulo que se segue, será investigado se a “institucionalização¹⁰¹” do saber (legítimo, autônomo e especializado) se converteu em garantias à plenitude de existência da História da Educação na UFU.

⁹⁹ O currículo técnico está presente no curso de Pedagogia desde as primeiras formulações do curso nos anos 1930 e, posteriormente, nas determinações do CFE estende-se até os anos 1990. O que apresenta mudanças, no caso do objeto pesquisado, é a presença religiosa nos currículos, que é predominante por conta da influência religiosa no interior do curso.

¹⁰⁰ Estão entre as transformações citadas as contratações de novos professores, as mudanças na legislação de ensino que geraram impactos na formação de professores, o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, a criação do NEPHE e outros.

¹⁰¹ A institucionalização aqui apresentada não se reduz ao fato de constar a disciplina nos currículos, ou mesmo, o fato de a mesma ainda permanecer nele. Para além desses fatores, é preciso observar as condições de hierarquização do saber no interior de um curso ou projeto de formação e como se comportou a disciplina pesquisada nesses espaços.

3

SABERES E PRÁTICAS

A maior parte dos professores foi construindo as normas da arte de ensinar na medida em que forjavam seu “habitus” profissional¹⁰²
(Agustin Escolano Benito, 2011)

¹⁰² Do original: *La mayor parte de los profesores fueron construyendo las reglas del arte de enseñar en las que forjaron su “habitus” profesional.* Tradução do autor.

Na presente dissertação, a dimensão prescritiva da disciplina, aquela que se materializa, na maioria das vezes, nos documentos impressos e que recebe o adjetivo de *oficial* é um dado revelador de concepções, poderes e idealizações. Trata-se, em suma, de projetar o futuro, mesmo que apenas do ponto de vista formal. O plano, o projeto, a diretriz, são exemplos de projeções daquilo que se espera alcançar em um curso de formação, de um profissional e de um campo do conhecimento.

No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que “[...] as finalidades do ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos” e que, diante de tal constatação, é possível reconhecer que “[...] o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares”, ou seja, “[...] a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 189).

Por isso, a pertinência deste capítulo se justifica na indispensável abordagem à dimensão das finalidades reais, no caso, do ensino de História da Educação na UFU. Para tanto, o esforço empregado nesse momento é de compor, decompor e recompor o subsídio prescritivo (finalidades ideais) da disciplina acumulado no capítulo anterior ao contraponto de outras fontes com a finalidade de: (i) Compreender o contexto de criação dos planos de curso, os momentos de disputa, reforma curricular e a organização interna da área; (ii) Identificar as condições de permanência e abandono do plano de curso diante da efetivação do ensino; e, (iii) Identificar a constituição de um programa “prático”, ou seja, desenhado a partir da experiência do professor em sala de aula.

Assim, com o propósito de investigar o ensino de História da Educação na UFU segundo as finalidades ideais e reais de Chervel (1990) torna-se necessário abrigar outra fonte de informações sobre o objeto pesquisado com o objetivo de apresentar elementos da realidade vivida pela disciplina. Dessa forma, procederá neste capítulo uma análise das narrativas de professores sobre a experiência com a História da Educação, construídas por meio de entrevistas.

Ao grupo entrevistado, formado pelos docentes da disciplina, interessou saber, no período em que estes estiveram à frente da disciplina, o relato acerca do ingresso na carreira docente e na instituição *lócus* do objeto pesquisado; a experiência como docente da disciplina História da Educação; os meios de elaboração e o uso do plano de curso; do cotidiano das aulas; a avaliação, a bibliografia e os conteúdos; como foram os caminhos que percorreu a História da Educação nos currículos e reformas curriculares; e, por fim, o que percebe reservar o futuro para o ensino de História da Educação.

Diante da proposta em analisar as finalidades reais assumidas pelo ensino de História da Educação na UFU, este capítulo se inicia com a identificação das trajetórias que levaram os docentes a aprenderem e ensinarem História da Educação, para, a partir de então, entender como ocorreu a constituição dos saberes ensinados na disciplina. Com isso, torna-se possível entender como essas duas dimensões, da formação e da atuação, repercutiram na programação e desenvolvimento da disciplina.

Ao confrontar a dimensão prescritiva da disciplina, pretende-se observar o movimento de perda do programa, ou seja, em que momentos ele passa a ser apenas um instrumento da burocracia pedagógica universitária e como o professor responde à necessidade ainda residual de planejamento da disciplina (programa prático). Assim, passa a ocupar espaço a discussão sobre a possibilidade do programa de disciplina assumir um caráter perecível em que disso decorre a reinvenção da aula. Portanto, trata-se de uma incursão às relações entre prescrição e prática da disciplina História da Educação.

Por fim, por meio dos significados do ensino da disciplina para professores e ex-alunos, a inquietante pergunta mais uma vez se apresenta diante das preocupações em torno do ensino de História da Educação – Para que ensinar e aprender História da Educação? Ou, mais apropriadamente, questionar os significados de ter ensinado e aprendido História da Educação expressa na máxima: O que fica da História da Educação depois da História da Educação?

3.1 APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS CAMINHOS PARA TORNAR-SE PROFESSOR (A) E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ENSINADOS

O professor é um ser que nunca saiu da escola
(José Câmara Leite)

Certamente, o tornar-se professor, ou melhor, o processo que envolve aprender e ensinar nem sempre se separam em momentos sucessivos e isolados. De algum modo, isso colabora para que ele seja compreendido, no sentido empregado pela epígrafe, como um profissional constituído no seu fazer e ao longo do tempo. Segundo Clarice Nunes, narrando sobre sua experiência de formação e atuação no ensino de História da Educação

Curiosamente, esse lugar aproxima professores e alunos, apesar das inúmeras tentativas desajeitadas de professar o que se aprende. A aprendizagem no ensino foi sendo um processo de descoberta de um sujeito dividido, mas entusiasmado (NUNES, 2003, p. 121)

O tornar-se professor remete, no sentido da citação acima, a duas situações que envolvem os diferentes atores da História da Educação ensinada. Seria necessário acolher, segundo essa perspectiva, tanto o itinerário formativo que percorreu o docente responsável por essa disciplina, quanto a experiência do ex-aluno, em especial, do curso de Pedagogia que estudou História da Educação a fim de ampliar a análise da questão investigada.

Inicialmente, essa compreensão ampliada acerca dos atores envolvidos no ensino de História da Educação constou como intenção ensejada no projeto de pesquisa do mestrado e chegou a figurar nas primeiras incursões¹⁰³ ao longo do trajeto investigativo. No entanto, a intenção se revelou maior do que a viabilidade.

Mesmo reconhecendo a relevância da concepção multidimensional construída acerca dos atores envolvidos no ensino de História da Educação, os esforços da pesquisa se concentraram no exercício de compreender o ensino de forma geral e a aprendizagem restrita ao processo de formação do professor de História da Educação.

Quanto ao ensino, a docência da História da Educação é por vezes, caracterizada pela atuação de profissionais vindos de diversos cursos de graduação. Esse perfil trás à cena duas discussões recorrentes no campo de forma geral, a primeira provocada por Justino Magalhães (1996) levanta a questão se aqueles ocupados com a História da Educação são professores ou historiadores, no sentido de promoção do ensino e da pesquisa e, a segunda, parte da análise de António Nóvoa (1994) acerca da infértil contenda que se instala na busca por identificar se História da Educação é história ou educação.

Para Magalhães (1996),

[...] as funções de professor fomentam um raciocínio convergente, articulado, integrado e integrador, esclarecido e esclarecedor, um raciocínio fechado em torno de questões conclusivas. Enquanto o registo de investigador se despe de sentido se não for (in) conclusivo, aberto, questionador, provocatório, divergente [...] (MAGALHÃES, 1996, p. 10).

Na argumentação do autor, aparece a polarização referente ao domínio das ferramentas investigativas e ao desempenho das atividades docentes. Nesse sentido, sob título “Historiadores ou Professores?” se apresenta diante do leitor a ideia de que frente ao laborioso investimento que demanda a História da Educação o papel de professor é limitado até que se

¹⁰³ O desejo em compreender o ensino de História da Educação envolvendo a experiência de alunos e professores se materializou em iniciativas como a composição de critérios para eleger colaboradores, proposição de roteiros de entrevistas e, por fim, como última tentativa, registrar a experiência desses atores por meio de questionários, o que não obteve êxito.

assuma uma posição de historiador. O arsenal teórico-metodológico incorporado quando se assume o papel de historiador, consequentemente, vem da própria História, assim, causa dúvida se os seus usos e domínios seriam particulares aos pesquisadores com formação específica, uma vez que tal ideia é reforçada quando o autor afirma que “a história da educação constitui-se como uma especialização da história” (MAGALHÃES, 1996, p. 11).

Conforme Sanfelice (2006),

Já se tornou comum afirmar que o campo da pesquisa histórica sofreu uma verdadeira revolução com a introdução das novas abordagens, dos novos problemas e dos novos objetos. Supostamente esse campo da pesquisa histórica é também o nosso interlocutor mais próximo (p. 23).

Na argumentação do autor, a relação efetiva entre História e História da Educação exige ainda um trabalho coletivo e com aspecto moroso em busca da constituição de uma historiografia do campo educacional, “pois são poucos os autores da área que fazem interlocuções explícitas com os pesquisadores do campo da história e com as vicissitudes que ele vive” (SANFELICE, 2006, p. 27).

De forma mais explícita, Leonel (2006), afirma, ao tratar sobre a *Tendência atual da História da Educação*, ser necessário fazer um primeiro esclarecimento: “é preciso dizer que, a rigor, não existe história da educação. A educação é parte integrante da história, mas a história não é da educação” (p. 53).

Sabe-se, entretanto, que a localização da História da Educação no campo da História, ramificando-se em uma das suas especializações parece ser mais um esforço dos pesquisadores da educação do que o reconhecimento por parte da grande área a sua filha bastarda (WARDE, 1998) (SAVIANI, 1998, 2005).

Barros (2011), ao abordar, no seu manual de pesquisa em História, o campo histórico, apresenta-o de forma gradual dividindo-o em: dimensões (ex. História Cultural), abordagens (ex. Micro-História) e domínios (ex. História da Sexualidade) e alerta para o fato de que com relação aos domínios da História

[...] eles são de número indefinido, uma vez que se referem aos “agentes históricos” que eventualmente são examinados (a mulher, o marginal, o jovem, as massas anônimas, e qualquer outro), aos “ambientes sociais” (rural, urbano, vida privada), e aos “objetos de estudo” (arte, direito, religiosidade, sexualidade) (p. 100-1).

Mesmo indicando, ao final da sua exposição, que estes são apenas exemplos de uma quantidade de domínios que não teria fim, o autor não faz menção, em nenhum momento, à educação enquanto objeto da História. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que a “história da educação se desenvolveu como um domínio de caráter pedagógico paralelamente e, mesmo, à margem das investigações propriamente historiográficas” (SAVIANI, 2005, p. 23).

Com isso, torna-se difícil insistir, como defende Nóvoa, na justificativa de ser um falso problema a delicada relação da História da Educação com a própria História? Poderia questionar, por exemplo: Para o que concorre a negligência do reconhecimento da História da Educação enquanto fruto da teorização pedagógica? Configuraria essa situação em uma discussão epistemológica, de definição do campo, ou ainda, uma tática mercadológica?

Contudo, verifica-se, conforme Warde (1998), “estar ocorrendo um fenômeno novo”¹⁰⁴ na História da Educação: pela primeira vez, ela efetua um movimento de aproximação com os processos cognitivos que estão em curso no campo específico da História” (p. 94). A autora apresenta, na sequência de sua argumentação, quatro fatores que contribuíram para a aproximação dos educadores com a História:

- 1º - Por uma razão de mais longo alcance, os educadores encontram a partir da História, um lugar adequado, para acomodar a educação;
- 2º - Incitados a buscar novos objetos, novos problemas, a história cultural abriu para os educadores um manancial inesgotável de novas fontes;
- 3º - A história cultural serviu e vem servindo de antídoto ao marxismo predominante nos trabalhos produzidos entre meados dos anos 70 até fins 80;
- 4º - Tangenciando permanentemente o relativismo, as novas tendências da história cultural facultam que os interesses circulem à vontade em toda e qualquer direção. (WARDE, 1998, p.96)

Diante das questões estabelecidas até aqui quanto à configuração do campo, cabe perguntar: quem é o professor de História da Educação na UFU? Ou seja, quem, no espaço pesquisado, dá forma e contribui para o campo de forma geral?

No caso da disciplina ofertada na UFU e, de modo geral, uma situação comum no Brasil, a formação inicial dos professores é concentra em Pedagogia e/ou História. Em torno

¹⁰⁴ É necessário ressaltar o momento em que foi publicado o texto em referência, uma vez que, a citação pode, inesperadamente, referir-se ao dias atuais.

desse perfil, identifica-se uma desconfortável situação construída a partir dos atores responsáveis pela disciplina, gerada pela polarização da formação/atuação. Com isso, é comum que o pedagogo fale com ressalvas ao afirmar que não é um historiador, justificando assim um tipo de prática não menos relevante na disciplina. Do outro lado, o historiador, da mesma forma, argumentando não ser da área da educação/pedagogia atua conforme sua formação justificando assim, a forma como trabalha.

O tornar-se professor de História da Educação, apresenta assim, diferentes trajetórias acadêmicas. Uma característica pertinente nas primeiras décadas de oferecimento da disciplina é que “para ministrar uma formação marcada pela presença de preceitos católicos [...], nada mais coerente que a direção optasse por ter como prioridade contratar professores que tivessem formação em instituições de orientação confessional” (FERNANDES, 2003, p. 118). Nessa direção, podem ser relacionadas as professoras Geralda Maria Guimarães Rodrigues e Maria do Rosário Cunha¹⁰⁵ formadas pela Universidade Católica de Campinas e a professora Miriam Omena Costa, graduada em uma das primeiras turmas da própria FFCLU.

A formação inicial em História está presente na maior parte dos docentes a partir dos anos 1990 e indica que pode ter ocorrido uma transição desses profissionais para a área da Educação/Pedagogia, uma vez que a tradição que assume os cursos de graduação em História é de omissão diante dos estudos da História da Educação.

De modo geral, os professores graduados em História procuraram, ao longo da sua formação, aprofundar o conhecimento no campo da História da Educação, por meio de cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado, o que se concretiza nas memórias de formação expressas a seguir:

Marilza Abrahão Pires – “*Na época em que fiz História era História mesmo. Eram as quatro grandes histórias: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea... O curso preparava para ser professor, mas não havia envolvimento com a História da Educação. [...] E, eu fui fazer Mestrado em História da Educação por conta da disciplina História da Educação. Então, minha experiência com a disciplina se deu na Especialização e no Mestrado*”.

¹⁰⁵ No livro de Posse dos professores, datado de 1960, registra o nome da Professora Maria do Rosário Cunha como titular da cadeira de História da Educação, no entanto, em todos os demais materiais, consta como responsável pela disciplina, a Professora Geralda Maria Guimarães Rodrigues, relacionada no mesmo livro como Assistente da cadeira.

Carlos Henrique de Carvalho – *“toda minha formação é em História e, fui formado no chamado núcleo duro da História, que é o núcleo de História Econômica da USP. Minha graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em História e fiz o doutorado em História Econômica na USP [...]. Eu era então do núcleo de História Econômica, era um grupo que estava dentro do marxismo, o que me facilitou muito, pois, quando ingressei em 1996 eu nem imaginava em trabalhar com a História da Educação. Eu já vinha desenvolvendo um projeto com o Prof. Wenceslau, intitulado “Levantamento das fontes primárias e secundárias para o interesse da História da Educação no Brasil”. Este projeto do Wenceslau começou em 1994. Eu tinha concluído História e o Wenceslau me convidou para ser bolsista aperfeiçoamento [...] Então fui desencadeando isso e fazendo leituras e uma das coisas que me preocupava foi a leitura do texto da Maria Luisa Santos Ribeiro, que é um clássico e um texto de um viés totalmente econômico. [...] O José Carlos fez um desafio maior ainda, que era fazer um mestrado, porque nesse período eu tinha passado no doutorado direto na USP. Então eu coloquei para ele (José Carlos) que já estava fazendo doutorado, isso poderia não pegar bem, mas o José Carlos disse: “você está com a pesquisa pronta” – que era a questão do Honório Guimarães, que depois foi transformado em livro [...] aí submeti o projeto ao processo onde fui aprovado”.*

Da mesma forma, o professor Geraldo Inácio Filho, expressa um itinerário formativo semelhante ao quadro geral daqueles igualmente graduados em História em que a atuação na História da Educação demandou um aprofundamento na pesquisa do campo educativo.

Geraldo Inácio Filho – *“Eu vim para a UFU 1979, mas eu não lecionava História da Educação e sim, Métodos e Técnicas de Pesquisa até o ano de 1996, quando fiz concurso para a área de História da Educação. Eu já estava no núcleo de pesquisa em História da Educação, terminei meu doutorado também em História da Educação em 97, mesmo ano que retornei por meio de concurso à Faculdade de História da Educação, quando comecei a lecionar a disciplina”.*

Nesse caminho, trajeto similar pode ser encontrado na formação da professora Sandra Cristina Fagundes de Lima, que, graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia, especializou-se em Ciências Sociais e, só então, cursou seu mestrado em Educação. Já professora efetiva da UFU, cursou o doutorado em História tendo como especialidade a História do Brasil. Desde 1998, a professora era responsável pelo ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino, no entanto, é a partir de 2004, que se dedica à disciplina História da Educação na formação de professores do ensino fundamental e médio, como por exemplo, Enfermagem, Educação Física e Ciências Biológicas.

Itinerário diferente pode ser observado na formação do professor Décio Gatti Júnior, que formado em História, posteriormente cursou Pedagogia. Mestre e Doutor em História e

Filosofia da Educação, tendo defendido a dissertação intitulada “História, Educação e Projeto Social” no ano de 1993 e, posteriormente, a tese “Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias”. O professor é um dos responsáveis pela disciplina História da Educação desde 1994 (CNPq, PLATAFORMA LATTES, 2012).

À parcela de professores de História da Educação com formação inicial em Pedagogia, acolhe-se uma característica particular, que o fato de terem sido alunos da disciplina que ministram ou já ministraram. Esta é a situação das professoras Miriam Omena Costa e Vera Lúcia Abrão Borges, que tiveram uma formação semelhante, pois, ambas foram graduadas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia.

Miriam Omena Costa – “Eu fiz parte de uma das primeiras turmas aqui da cidade. O pessoal que dava História da Educação era propriamente da Filosofia e não gente ligada ao grupo da História, o que conferia uma característica de fundamentos da educação. O que me ajudou a lecionar História da Educação foi então o fato de ter ministrado aulas de História Geral aos estudantes com pretensão de passar no vestibular. Quando comecei a lecionar no ensino superior, a disciplina tinha o sentido de fundamentos [da educação] de maneira que, dentro da História da Educação, se buscasse como a Filosofia construía os caminhos e as reflexões da educação. Só depois ocorreu uma especificação da História da Educação, isso, quando a Pedagogia enveredou para o campo da Psicologia. Talvez, por ter sido um curso conduzido por freiras e padres, a Pedagogia era até então filosófica”.

[Assim] “Em História, propriamente, eu não fiz nenhuma especialização, fiz em Filosofia e em Fundamentos da Educação, onde incluía a História da Educação. Logo, o que me facilitou o trabalho com essa disciplina [reformulada] era fato de também ser Inspetora da Secretaria Estadual de Educação, então trabalhei muito com lei e esse convívio facilitava o ensino”.

A Professora Vera Lúcia Abrão Borges, por seu turno, aprofundou seus estudos, inicialmente, em Filosofia da Educação em curso de especialização, depois, em História da Educação, no curso de mestrado da UNICAMP, no período de 1987 a 1993 em que defendeu a dissertação intitulada “Revista do Ensino e Caráter Nacional da Educação em Minas: 1925-1927”. Depois no doutorado realizado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP entre 1994-1998, defendeu a tese “A Instrução Pública Primária na Fala dos Deputados Estaduais de Minas Gerais: 1892 a 1898.

O quadro profissional do ensino da disciplina pode ainda ser ampliado na medida em que são acolhidos outros espaços de formação em História da Educação como o âmbito da Pós-Graduação. Nesse sentido, deve ser reconhecida a participação dos professores

Wenceslau Gonçalves Neto e José Carlos Souza Araujo. O primeiro possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1976), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1983), doutorado em História pela Universidade de São Paulo (1991) e estágio pós-doutoral em História da Educação na Universidade de Lisboa (2005-2006) e o segundo, licenciou-se em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1972), cursou Filosofia pelo Instituto Estigmatino de Campinas (1971), e é bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo, SP (1977). Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP, 1982), e Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1995) (CNPq, PLATAFORMA LATTES, 2012).

A formação do grupo de docentes dedicados ao ensino de História da Educação nos diferentes espaços pode ser compreendida na identificação de três gerações que representam os principais momentos vividos pela disciplina no período investigado, a saber:

- 1ª Geração – que se inicia em 1960 até meados de 1970;
- 2ª Geração – que vai dos anos finais de 1970 até início de 1990;
- 3ª Geração – a partir de 1990.

A condição estabelecida para denominar essas gerações depende das características pertinentes a cada momento vivenciado pela disciplina. Dessa forma, a primeira geração (1960-1970) apresenta como condições de sustentação o fato de os professores alinhados pertencerem ao movimento de criação e desenvolvimento inicial do curso e da própria instituição, podendo sustentar vínculos antes mesmo da função de docente de História da Educação, como por exemplo, o caso da Professora Maria do Rosário Cunha, que pertencia à ordem religiosa responsável pela instalação da faculdade, ou ainda, pelo fato de ser ela e a sua assistente, a Professora Geralda Maria Guimarães, primeiras professoras da disciplina, o que inspira certa condição de vanguarda. Complementarmente, a filiação religiosa inspira segundo descreve Fernandes (2003) que,

Na memória das ex-alunas e dos professores, há uma nostalgia da posição do “mestre” naquele momento. Professoras e professores, além de “fontes do saber” eram depositários de uma “reserva moral” da sociedade [...] A exigência em relação à conduta dos professores estava inclusive na legislação, o que obrigou a direção a solicitar ao prefeito municipal e ao delegado local, [...] atestados de conduta para todos os professores [...] (FERNANDES, 2003, p. 121).

A segunda geração é resultado da presença e relevância que assume a FFCLU na formação de professores combinada com a demanda por docentes de ensino superior, o que, conseqüentemente, favoreceu a abertura de território a ex-alunos formados pela faculdade, que voltaram na condição de docentes. *“Havia uma carência muito grande de professores qualificados na própria faculdade”* [FFCLU] (Marilza Abrahão Pires)

Nessa direção, encontram-se as professoras Miriam Omena Costa e Vera Lúcia Abrão Borges, egressas do curso de Pedagogia e Marilza Abrahão Pires concluinte do curso de História. Esse grupo representa o desenvolvimento da História da Educação na UFU, na medida em que uma nova organização institucional¹⁰⁶ também inspirou a renovação das práticas relacionadas à formação dos profissionais da educação em que tem ênfase a saída dos conteúdos religiosos.

Miriam Omena Costa – *“Com as possibilidades de tornar federal a universidade, ampliou-se o quadro de professores, com a vinda, por exemplo, da Marilza que era da História [...] aonde nós fizemos uma boa parceria na História da Educação. Depois, veio a Vera e nós formamos um bom grupo de trabalho na disciplina. Na hora de fazer os currículos, de planejar os conteúdos e as aulas, tínhamos uma estreita relação”*.

Essas professoras também foram responsáveis por conferir à História da Educação certa especificidade ao campo. Nesse sentido, ocorre uma atenuação da ênfase das grandes explicações filosóficas, as correntes e tendências pedagógicas, a busca pelas essências do homem em formação e, também, a história dos grandes pensadores da educação. Exemplo disso pode ser identificado na experiência da Professora Miriam Omena Costa: *“Estive uma vez no Rio e mesmo em Brasília visitando o ministério e o legislativo para ver como eram editadas as normas, as leis”* [...].

Essa visita ao ministério demonstra, conforme narra a professora, a transição que passa a disciplina no sentido de reorganizá-la em função de um novo momento para o ensino de História da Educação, mais voltado ao estudo da legislação e da organização escolar. O trabalho com as leis e normatizações também indica que o contado com documentos passa a ser uma dimensão da disciplina

¹⁰⁶ Trata-se da criação da Universidade de Uberlândia (1969) até a sua federalização (1978).

Miriam Omena Costa – “*Para ter acesso às leis, cópias dos documentos, era preciso ir ao Rio de Janeiro. Não havia xérox, então era tudo através da fotocópia, um procedimento muito delicado, que a gente não podia por a mão. Tudo dependia de uma pessoa especializada, com luvas, que manuseava os documentos*” [...].

Dos anos 1990 em diante, o movimento que se instala é caracterizado pela ampliação e visibilidade do campo da História da Educação na UFU. No ensino de Graduação ocorrem concursos para o provimento de vagas para a disciplina, ao passo que, na Pós-Graduação, ocorre o desenvolvimento inicial de pesquisas e a estruturação de grupos de investigadores especializados na área. Além disso, o período marca o aperfeiçoamento dos professores em cursos de doutorado e a consequente ampliação da atividade de pesquisa na instituição. Com isso, ocorre a agregação dos Professores Décio Gatti Júnior, Carlos Henrique de Carvalho, o reingresso do Professor Geraldo Inácio Filho e a chegada da Professora Sandra Cristina Fagundes de Lima, além da permanência da Professora Vera Lúcia Abrão Borges e da participação dos Professores José Carlos Souza Araújo e Wenceslau Gonçalves Neto nos investimentos da pesquisa.

Quadro 10 - Aperfeiçoamento dos docentes responsáveis pela disciplina a partir de 1990

<i>DOCENTE</i>	<i>MESTRADO</i>	<i>DOUTORADO</i>	<i>PÓS-DOUTORADO</i>
Carlos Henrique de Carvalho	Educação (UFU) - 1999	História (USP) - 2003	Educação (Un. de Lisboa) - 2008
Décio Gatti Júnior	Educação (PUC/SP) – 1993	Educação (PUC/SP) - 1998	Educação (USP) - 2012
Geralda Maria Rodrigues			
Geraldo Inácio Filho	Filosofia (PUC/Campinas) - 1984	Educação (UNICAMP) - 1997	(Un. de Lisboa) - 2009
Marilza Abrahão Pires	Educação (UNICAMP)		
Miriam Omena Costa			
Sandra Cristina F. de Lima	Educação (UFU) - 1997	História (UNICAMP) - 2004	(Un. de Lisboa) – 2012
Vera Lúcia Abrão Borges	Educação (UNICAMP) – 1993	Educação (PUC/SP)- 1998	

Fonte: Autor a partir de entrevistas e CNPq - Plataforma Lattes (2012).

É neste período que a História da Educação alcança, como já apresentado no capítulo anterior, o desenvolvimento de pesquisas na área. Nos anos 1990, ocorrem os primeiros investimentos investigativos, que tomam como objetivo, o levantamento e catalogação de fontes para a História da Educação local. O grupo que constitui o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação,

O estudo da História da Educação na região do Triângulo Mineiro, de forma sistematicamente organizada, é uma manifestação recente. Mais precisamente, os estudos iniciais datam de 1992 com a formação de um grupo de pesquisadores de vários departamentos da Universidade Federal de Uberlândia. Este grupo, em 1993, teve aprovado pelo CNPq e iniciou a implementação do projeto “Levantamento e Catalogação das Fontes Primárias e Secundárias de Interesse para o Estudo da História da Educação Brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba”. A matriz geradora desta investigação, além do interesse específico dos professores envolvidos, foi a formação, na Faculdade de Educação da Unicamp, do Núcleo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (assumindo posteriormente a sigla “Histedbr”), que passou a estimular e coordenar os trabalhos de catalogação de fontes e análise de dados nas mais diferentes regiões do País, com resultados altamente positivos para a área da História da Educação ARAUJO; CARVALHO; GATTI JR; INÁCIO FILHO; GONCALVES NETO, 2002, p.11).

A partir de então, as pesquisas e estudos se intensificam na medida em que os próprios docentes de História da Educação, que, após o processo de doutoramento, regressam à instituição constituindo assim, o grupo que no futuro próximo é responsável pela criação e consolidação de uma linha de pesquisa no mestrado em Educação dedicada aos estudos da área e de uma exposição nacional da área a partir da produção desses pesquisadores.

É esperado, contudo, que os movimentos identificados nas três gerações de professores que estiveram ou ainda estão à frente da disciplina tenham repercutido, propriamente, no ensino da disciplina, representando, a cada tempo, características na forma de ensinar, na seleção dos conteúdos, na finalidade da disciplina.

No que se refere às formas de ensinar, o tópico seguinte do presente capítulo, mais apropriadamente, conduzirá a discussão abordando os métodos e as práticas constituídas no cotidiano da sala de aula. Da mesma forma, quanto às finalidades do ensino de História da Educação, esta será uma preocupação do terceiro e último tópico do capítulo, quando se propõe analisar a ideia de crise da disciplina a partir dos elementos presentes nas narrativas dos professores.

Por seu turno, a constituição dos saberes ensinados se deve, segundo as narrativas dos docentes entrevistados, às seguintes fontes: primeiro, a existência de uma tradição curricular presente nos planos de curso, que, de alguma forma, representa o saber institucionalizado para a disciplina e um “percurso seguro” diante da finalidade que se propõem o ensino da disciplina (recurso prescritivo);

A partir de circunstâncias exteriores, a Professora Sandra Cristina Fagundes de Lima, por exemplo, exemplifica na sua narrativa, como essa primeira fonte se configurou como o meio de acesso à História da Educação

Sandra Cristina Fagundes de Lima – “Havia uma turma muito grande e a professora propôs a divisão desta turma. Dessa forma, ela ficaria com a metade e eu com a outra. Essa ação resolveu o problema da turma, mas também foi uma enorme gentileza para comigo, pois, possibilitou, finalmente, o ingresso na disciplina. E, aí, eu peguei um programa que já estava pronto, pois a professora já tinha começado o semestre. Mas, não foi um programa que me desagradou [...] então, eu concluí o semestre nesta proposta, porque os alunos já tinham feito cópias dos textos, porque a turma já estava encaminhada e também porque não me desagradou.”

A segunda fonte de constituição dos saberes está presente nas listagens de conteúdo circunscritas nos manuais de História da Educação, que se apresentam como diversificação do ensino e das suas abordagens, subsidiando o professor, de alternativas, muitas vezes, ao determinado pela ementa ou plano da disciplina (recurso indicativo);

Carlos Henrique de Carvalho – “[...] os textos do Saviani ligado ao HISTEDBR, o texto da Otaíza de Oliveira Romanelli, o texto da Maria Luisa Santos Ribeiro e o texto da Ana Maria Casasanta Peixoto que trata da educação nos anos 1920, sobre a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais. Essa era a literatura básica e aqueles textos clássicos da História da Educação como o do Luzuriaga e o Manacorda”.

Marilza Abrahão Pires – “Eu elaborava meus planos e as minhas bibliografias sempre na linha do materialismo histórico e, utilizava, por exemplo, o Manacorda que é um marxismo mais amarradinho, ele trabalha com documentos e o Aníbal Ponce com uma visão muito ortodoxa. No Brasil, contava com os textos do Dermeval Saviani, a Maria Luíza Santos Ribeiro, o José Luis Sanfelice e, o meu salto dentro da visão do materialismo histórico eu devo ao professor Jamil Cury e, o próprio Moacyr Gadotti, de forma menos intensiva”.

E, por fim, a experiência formativa e profissional, de caráter cumulativo, partindo de momentos capturados pela prática cotidiana na sala de aula, na reconstrução dos objetivos do ensino e na reorientação do que ensinar (recurso vivido).

Miriam Omena Costa – “História da Educação é antes de qualquer coisa convivência, depois é que vêm os conteúdos e como eles se organizam e com que finalidade. O que dá sentido na sala de aula é o professor e não o conteúdo”.

De modo geral, a trajetória de cada professor indica ter havido uma evolução comum a todos: a recorrência às fontes para a constituição dos saberes ensinados na História da Educação se inicia com a apreensão da História da Educação no seu estado formal, com o objetivo de conhecer o campo ao qual estavam sendo inseridos, passando, em seguida, a uma apropriação do campo disciplinar, com a ampliação do conhecimento até a vivência de fato do ensino, na medida em que se torna possível, rever a própria prática na História da Educação.

3.2 O PLANO DE CURSO PERECÍVEL E A AULA REINVENTADA: RELAÇÕES ENTRE PRESCRIÇÃO E PRÁTICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao confrontar as duas dimensões da disciplina (prescritiva e efetiva) pretende-se observar o processo de subtração, perda ou substituição do plano de curso da disciplina História da Educação. Dessa forma, pressupõe-se que o plano de curso, enquanto instrumento do planejamento pedagógico, percorre um trajeto marcado pela sua redução a simples recurso da burocracia pedagógica. Cabe, nesse sentido, subsidiar tal compreensão recorrendo (i) ao estado de permanência identificado nos planos; (ii) aos modos de sua elaboração; (iii) a fragmentação do plano ou a personalização da disciplina marcando uma descontinuidade do material.

No que se refere ao estado de permanência identificado nos planos é preciso relativizá-lo diante do limitado período analisado. Não foi pretensão da presente investigação, encontrar grandes movimentos de mudança, no entanto, há um descompasso entre os investimentos da pesquisa no campo e a atenção dispensada ao ensino na UFU. Quanto a isso, também é preciso ressaltar que os investimentos da pesquisa na instituição se concentraram, inicialmente, na história da educação local e regional, o que dificulta viradas na forma de conduzir conteúdos mais distantes e amplos no tempo e no espaço. Destaca-se, por exemplo, a inclusão de conteúdos da História da Educação no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba a partir dos anos 2000, bem como, a inclusão da discussão, no mesmo período, da História da História da Educação

Os modos de elaboração do plano de curso foram evidenciados, basicamente, em duas formas procedimentais: a primeira ocorreu em um circuito mais propenso à colaboração, identificado na unidade do processo de planejamento entre os professores de História da Educação, possivelmente preocupados na organicidade da disciplina e, por isso, a recorrência constante ao trabalho em conjunto. Essa primeira forma procedimental apresentava de início, o controle excessivo do que ensinar, com exigências de cumprimento de conteúdos e de

avaliações, bem como a aprovação como condição de execução do plano (momento identificado no capítulo 2, no período de 1960 a 1970) chegando, posteriormente, a um momento marcado por elementos de “vigilância simbólica”.

Essa possível vigilância pode ser identificada nas relações profissionais e pessoais estabelecidas entre os responsáveis pela disciplina ao longo do tempo e compreendida, em síntese, na teorização de Michel Foucault (1987), como um mecanismo que surge,

Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (p. 196).

A estruturação dos dispositivos de controle foi essencial para o desenvolvimento inicial da instituição, ainda no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia nos anos 1960, tendo visto que a sua existência futura demandou o cumprimento rigoroso dessas normas¹⁰⁷. Já na universidade, a partir dos anos 1970, essa vigilância foi diluída e, muitas vezes, apagada. No entanto, resquícios de controle ainda permanecem na criação de centros, departamentos, núcleos, coordenações e mesmo nos colegiados em que “o acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral” (FOUCAULT, 1987, p. 197).

Nas entrevistas, a ocorrência de destaque dado a alguns atores da História da Educação na UFU, intitulados, muitas vezes, como *fundadores*, *criadores* ou *decanos*, dá a dimensão existente no interior do campo capaz de delinear não só uma cultura acadêmica local, mas uma estrutura política capaz de controlar, sofisticadamente, a disciplina e os conteúdos ensinados, as pesquisas e os espaços de discussão como revistas, eventos e repercussão no campo. Essa vigilância se reveste, no sentido apresentado, de uma perspectiva de preservação da disciplina, da cadeira e da área de forma geral.

Marilza Abrahão Pires – “*Os meus planos de aula e de curso eram feitos junto à professora Miriam, então eram feitos dentro daquele padrão, com ementa, objetivos, metodologias em sala de aula, bibliografia... no formato tradicional dos planos*”.

¹⁰⁷ Exemplo disso são os dois primeiros relatórios para a Inspeção Federal de 1961 e 1962.

A presença de uma figura central pode condicionar, por exemplo, que os recém-chegados sejam apresentados a um contexto pré-existente, que precisa ser reconhecido antes de qualquer coisa. Entretanto, esse tipo de centralidade incorre no risco de desenvolver sentimentos de domínio e propriedade.

O fato de ser compreendida como simbólica, se deve a característica dessa vigilância transcender as formas visíveis ou institucionais de controle, como por exemplo, a experiência de um professor mais velho, a titulação maior que pode ser imposta, o *status* que um ou outro pode esbanjar, assim como, as relações de interesse que podem constituir o campo. Entretanto, dado a condição geral destes aspectos, os comportamentos diante deles não são contínuos a não ser que ocorra uma conformação de todas as partes.

Marilza Abrahão Pires – *“Talvez, pela própria convivência com freiras, eu sempre fiz meus planos de curso. Não fiz o curso Normal, então não tinha esse manejo que as professoras que fizeram o Magistério tinham [...] Mas eu sempre tive por hábito preparar minhas aulas, organizar meu plano, selecionar a bibliografia”*.

A segunda forma procedimental identificada, de característica mais individual marca a trajetória dos professores que assumiram a disciplina a partir dos anos finais de 1980, responsáveis pela elaboração do plano de forma independente, marcada pela ausência de construção coletiva ou colaborativa.

Carlos Henrique de Carvalho – *“Eu parti do que já existia enquanto plano e fiz alguns ajustes e aí, aquilo que sempre coloquei: isso aqui é o oficial, mas tem o oculto, que talvez não fosse aprovado se constasse no plano, por exemplo, eu trabalhava com textos da História”*.

A personalização da disciplina, processo consequente de uma liberdade maior no planejamento e execução dos planos, contraditoriamente, pode responder por ganhos e perdas ao ensino. Se por um lado, as condutas, as formas de ensinar, e os modos de tratamento do conteúdo se incrustam, involuntariamente, na disciplina, imprimindo certo grau de identificação do professor com o conhecimento que trabalha, por outro, pode corresponder ao individualismo e isolamento da disciplina no próprio grupo responsável por ela, assim como, diante das implicações em uma formação que precisam ser aparentes.

De qualquer modo, parte-se da ideia de uma necessidade ainda residual em planejar a disciplina (individual ou coletivamente), bem como organizar a prática docente exige do

professor a manutenção de um *plano prático*, em que predomina as ações menos formais, nem sempre registradas ou ainda, marcadas pelas urgências do cotidiano.

Basicamente, esse plano prático é fruto da combinação de diversos elementos como a experiência formativa e profissional, que dão consistência a uma forma de ensinar que parte do princípio da aula-dinâmica, ou seja, da adequação constante daquilo que foi planejado. Com isso, o planejamento é algo que não controla o real e, por isso, pode ocorrer de forma menos regular. A aula, desse modo, pode ser entendida como o lugar do planejamento e da efetivação ao mesmo tempo.

No caso da História da Educação, assim como o ensino universitário de forma geral, não foge à regra geral da aula expositiva como método eleito na prática dos professores da disciplina, conforme apresentam as narrativas a seguir.

Miriam Omena Costa – *“As aulas eram mesmo no ‘Cuspe e no giz’, aula expositiva mesmo. Depois vieram os estudos em grupo, o que melhorou bastante. As pessoas acreditavam que esses métodos deixavam as aulas menos profundas, pois se dizia que no estudo em grupo, era uma explicação que se dava nele por ele mesmo e ninguém estudava nada. No entanto, a minha impressão foi diferente, pois, deixa a aula menos acadêmica e mais próxima dos alunos”*.

Carlos Henrique de Carvalho – *“As minhas aulas não mudam. O pessoal pode falar que eu sou antiquado, chato, mas eu vou para dar aula. Na época não tinha ‘datashow’ que é um recurso que às vezes eu uso hoje. Eu odiava retroprojektor, aquilo dava um trabalho danado escrever naquelas lâminas. Sempre fiz aula expositiva, colocava os alunos em roda e circulava pela sala discutindo o texto, assim, quem lia conseguia entender, lógico que, mentalmente, eu fazia um esquema e abria para as discussões”*.

Marilza Abrahão Pires – *“Eu sou do tempo do Cúspe e do giz. Que recursos a gente tinha? Era a biblioteca. No mais eu sou do tempo do mimeógrafo, do projetor de slides [...] o instrumentental então era os livros, os textos, a pesquisa na biblioteca e a aula tradicional e usava algumas técnicas de estudo em grupo, como debates e seminários [...] As provas eram tradicionais de cobrar conteúdo, pra você ver que apesar de toda uma reflexão acerca do assunto, as práticas denunciavam o contrário”*.

A aula expositiva é um método de ensino baseado na apresentação oral com propósito de transmitir um determinado conhecimento. Geralmente, o professor está à frente da sala de onde conduz o ritmo de dispersão de informações e suscita as indagações relevantes para o tratamento do assunto. Etimologicamente, o termo aula expositiva, mais propriamente a

*lectio*¹⁰⁸, data do século XIV, quando significou “ação de leitura; aquilo que é lido” empregado, especificamente, para fins de palestra. O emprego da *lectio* no sentido de instrução se deu dois séculos depois, por volta de 1590. É dessa época também, o substantivo *pulpitum*¹⁰⁹ referindo-se à mesa elevada de leitura utilizada pelo mestre (MANACORDA, 2010).

Este método de ensino foi empregado sobretudo, nas escolas catedrais e nas recém-criadas universidades entre os séculos XI e XV, que foram estruturadas a partir da Escolástica, um pensamento filosófico e teológico baseado na filosofia greco-romana da Antiguidade para compreender o movimento religioso cristão. A *scholasticus*¹¹⁰, alicerçada nas bases da dialética tem este nome por referir-se a filosofia ensinada nas escolas da época.

Por mais críticas que esse método possa sofrer é difícil ver a universidade livre por completo dele. Trata-se de uma forma consolidada de abordagem do conhecimento que permanece na prática e no imaginário educativo. Além do mais, a aula expositiva corresponde, a partir da tradição acadêmica, ao mecanismo de validação do conhecimento tradicional.

Em Aristóteles, a dialética se firma como “instrumento que nos permite sustentar um discurso sem nos contradizer. Trata-se de defender ou refutar determinada posição” (GILES, 1983, p. 15). Essa forma de construção do pensamento configura-se o fundamento básico da educação clássica e humanista, em que caracteriza a formação sendo um processo de conhecimento que independe dos sujeitos, ou seja, segundo este modelo, a relação entre educador e educando é mediada por um terceiro elemento: o saber.

Nessa acepção, o mestre não fala em seu nome, mas em nome de um conhecimento independente da sua subjetividade, o qual se torna portador diante do aluno. A educação é, nesse sentido, um processo de libertação de opiniões e do conhecimento sensorial, por isso, eminentemente teórico (GAUTHIER, 2011).

A cultura acadêmica, portanto, é nutrida e mantida, basicamente, segundo os preceitos do chamado conhecimento verdadeiro, seja via ciência, seja por meio da filosofia. Um conhecimento que só tem sentido quando desprendido das vontades e das manifestações individuais. Logo, é reconhecível a demanda por aulas estruturadas sob os pilares dos grandes pensadores, dos ilustres comentadores, dos manuais consagrados e do método expositivo de ensinar.

¹⁰⁸ Derivado do substantivo masculino *Lectus* ou do *Lectulus* no latim, com sentido de leito, especificamente, leito de estudo (Rf. Ovídio. Tristes 1, 1 38).

¹⁰⁹ No latim: estrado, tablado

¹¹⁰ Do latim *scholasticus*, pertence à escola. A partir do grego *σχολαστικός*

Outro dado importante para compreender a História da Educação ensinada na UFU é a prática avaliativa no interior da disciplina. Basicamente, foi de uso extensivo o instrumento da prova como principal forma de avaliação na disciplina. Nos últimos anos, sobretudo, os finais de 1990 em diante, identifica-se um comportamento de abando da prova e no seu lugar são pretendidas práticas qualitativas, no sentido de acompanhar o processo de aprendizagem e não apenas o seu produto. Esta postura demonstra preocupação didática no ensino de História da Educação, mas também, nas suas últimas consequências, a ausência de princípio avaliativo também pode ser indicadora do lugar que ocupa a disciplina nos currículos.

Marilza Abrahão Pires – *“Quanto à avaliação, nós não tínhamos muita liberdade, os instrumentos já eram definidos pelo colegiado. Você poderia dar trabalhos, mas tinha a obrigação de dar provas”*.

“Teve uma época que veio um pessoal do Rio Grande do Sul apresentar uma nova didática, as TIPs, aqueles trabalhos acompanhados, dirigidos... foi uma febre aquilo na universidade, o que não deixa de ter sentido, pois, você adapta a técnica a sua aula. Então, a partir da vinda desse pessoal passamos a ter um arsenal de técnicas muito interessante, o estudo dirigido, no entanto, eu achava muito cerceador e eu sempre preferi a investigação e a pesquisa, coisas que permitiam a autonomia do aluno”.

A partir da exposição da Professora Marilza combinada com o que é proposto nos planos de curso no que se refere a metodologias, é possível identificar um movimento na universidade pautado pela diversificação das técnicas, tanto de avaliação quanto de ensino. Por meio da experiência relatada por cada professor foi possível apreender que esse investimento didático ficou mesmo ao cargo do plano prático, ou seja, um ou outro professor planejou, sem que isso constasse nos planos formais, uma forma alternativa de ensinar e avaliar suas aulas.

O plano de curso assume, nesses termos, um porvir precível, estado que se instala diante da inadequação do pensado ao realizado, das imposições do cotidiano ou da subversão à burocracia pedagógica entendida como limitadora do próprio planejamento. Essas condições reais somadas às particularidades que cada professor deixa na disciplina, mesmo sem a formalidade usual, mantêm o propósito de organização do conhecimento e da forma de condução das aulas. Com isso, abre-se espaço para a existência do plano prático.

3.3 O QUE FICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DEPOIS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS SIGNIFICADOS DA DISCIPLINA

Por seu turno, a inquietante pergunta se apresenta diante das preocupações em torno do ensino de História da Educação – Para que ensinar e aprender História da Educação? Ou, mais apropriadamente, questionar os significados de ter ensinado e aprendido História da Educação expressa na máxima: O que fica da História da Educação depois da História da Educação?

No plano geral, o sentimento de incerteza acerca da permanência do ensino de História da Educação na formação inicial de professores ultrapassa as fronteiras políticas e geográficas, uma vez que não é uma especificidade regional, apenas brasileira. Não é também uma medida puramente econômica, tendo visto que o enxugamento dos currículos por diversos motivos tem atingido a disciplina, sobretudo, na sua redução de carga horária ou na sua exclusão; e, não apenas, culturais, em que pesa o papel da disciplina no perfil do professor a ser formado, mas também, a própria relevância da história, do conhecimento histórico e do passado na sociedade contemporânea. Seria assim, a confluência de todos esses interesses: político, econômico e cultural.

Na UFU, Professora Miriam argumenta, ao se referir sobre o caminho que tem tomado a História da Educação, que em determinado período

Miriam Omena Costa – *“Ela era forte. E, isso se devia a própria formação que tinha o pessoal que começou na faculdade, que davam à História da Educação, uma característica de realidade educacional e não uma discussão secundarizada dentro do campo da Pedagogia. Essa foi uma característica presente na disciplina antes do Período Militar”.*

À primeira vista, todo o cerceamento decorrente da imposição do novo regime político parece não ter repercutido no ensino de História da Educação da FFCLU. Não foi possível, por exemplo, identificar uma redefinição nos planos de curso que excluíssem as tendências críticas da realidade educacional brasileira que tentasse manobrar o ideal propagandeado pelo Governo¹¹¹.

Os relatos de experiência nesse período se moldam, grosso modo, por um discurso moderado, indiferente e descolado da realidade que de fato estava à porta de todos. No entanto, a calma declara pode ser colocada sob suspeita nos feixes de dissonância que aparecem nas narrativas.

¹¹¹ Essa percepção pode estar fundamentada na própria característica confessional, anticomunista e de elite, demonstrada no decorrer do capítulo I que a instituição sustentava, sobretudo, até 1970.

Miriam Omena Costa – “*Bem, eu estava na faculdade nos anos de 1966, 67, 68 e 69 e, a gente nunca ouviu falar em Marx ou nessa literatura [marxista]. Em 1968, uma professora veio de Campinas para ministrar aulas aqui na faculdade, foi quando nós ouvimos falar de uma outra forma de se aprender História. A escola era de freiras, dentro do colégio das Irmãs [Crucificadas de Jesus Cristo], a diretora era Madre Superiora então, o que a gente tinha era um envolvimento religioso por meio da JUC – Juventude Universitária Católica, então se alguém leu alguma coisa contrária foi fora de sala de aula. [...] Eu fui lidar com o marxismo na minha primeira especialização já no final dos anos 1970, quando já havia uma distensão [no Regime]”.*

Marilza Abrahão Pires – “*Na universidade eu também não tive problemas porque a Miriam participou de movimento estudantil. Com a direção da faculdade também nunca houve cerceamento. Nos anos 1980, a gente já ministrava uma História da Educação na linha do materialismo histórico”.*

Miriam Omena Costa – “*No período da Ditadura, eu mesmo não tive problemas no ensino, até porque não era novata, inexperiente, era bem ‘atenada’ com a política e sabia bem onde estava pisando. Mas, infelizmente, tive alunos prejudicados...”.*

Percebe-se, na narrativa da Professora Miriam, a tentativa de dar encaminhamento na sua fala pautando-se no mesmo comportamento consensual acerca do governo dos militares, um discurso marcado pelo silêncio ou desconhecimento das implicações reais desse período na faculdade. No entanto, mesmo que próximo da forma de um sussurro emerge a ideia de que as coisas não foram tão tranquilas assim. Ao relatar que alguns de seus alunos tiveram problemas com o Regime, espera-se que de algum modo, isso também repercutiu na sua atuação profissional, na forma como ministrava suas aulas, no ambiente de trabalho e na sua vida de forma geral¹¹².

Além disso, ao estabelecer como marco histórico para perda de espaço da disciplina o Regime Militar, o que parece ter incidido de fato, foi a introdução da perspectiva tecnicista na educação e na formação de professores, que reduziu, segundo a análise da Professora Miriam, o curso a um psicologismo que primava pela técnica em todas as disciplinas.

¹¹² O aprofundamento desta questão encontra barreiras que esta pesquisa não conseguiu ultrapassar. Por mais que a deposição deste regime caminhe para os seus trinta anos parece que esse tempo ainda não é suficiente para que as experiências de professores e alunos tornem corpo em um registro como a presente dissertação. Nas poucas vezes que o assunto fez parte das colaborações, os seus autores pediram a sua exclusão.

Hodiernamente, o cenário instável em que se encontra a História da Educação compartilha da ideia de que existe um descompasso no interior do próprio campo entre pesquisa e ensino, que pode ser confirmado nas leituras de autores brasileiros como Saviani (2001, 2005, 2006), Nunes (1996, 2003), Warde (1998), Warde & Carvalho (2000) e Gatti Jr (2006, 2007, 2009), europeus como Nóvoa (1996) e Magalhães (1994) e, mais uma vez, na narrativa do professor Carlos Henrique de Carvalho

Carlos Henrique de Carvalho – “O futuro da História da Educação é algo que me preocupa. Se você pensar em projetos e perspectivas de pesquisas para a área, eles são muito amplos, mas, eu fico com receio de não termos pessoal capacitado para atuar com esses campos da História da Educação que não foram explorados ainda. Porque, na base, a disciplina História da Educação ou tem a carga horária reduzida ou vira aquele mosaico sem sentido, que é agregar História, Sociologia e Filosofia da Educação, os chamados fundamentos da educação, ou seja, essa é uma desvalorização da formação básica. Aonde isso não ocorre, a disciplina sofre redução de carga horária, o que demonstra a necessidade de discutir a importância da História da Educação para a formação de professores”.

Da mesma forma que estão na ordem do dia questões mais específicas como a redução ou manutenção de carga horária da disciplina é pensar, conforme a argumentação da Professora Marilza, que seria imprudente a existência de um profissional seja ele

Marilza Abrahão Pires – “Um professor, um pedagogo que não conhece o contexto no qual ele vai trabalhar. Que não tem a memória do que já foi realizado. Certamente, ele fica com uma formação claudicante. Assim, nenhuma reforma curricular pode prescindir da História da Educação, da Sociologia da Educação e da Filosofia da Educação, pois são campos fundamentais na formação de qualquer profissional”.

Marilza Abrahão Pires – “Apesar de todo esforço da pedagogia e das outras áreas, o nosso aluno é muito pragmático. Ele quer saber como apertar aquele botão! Não precisa de história, de geografia, de biologia... Agora, como é que você se forma enquanto ser humano sem essa dimensão do mundo em que se vive, a sua história, a relação com a sua família e com as pessoas em seu redor. Eu não vejo futuro para qualquer pedagogo que não passe pela mão do historiador da educação”.

Nesse sentido, seria previsível esperar dos professores posicionamentos em defesa da disciplina e do campo de forma geral. Manifestações a favor da História da Educação tomam corpo, por exemplo, nas falas do Professor Carlos e da Professora Marilza.

Carlos Henrique de Carvalho – *“E, aí, só vejo um caminho para tentar reverter essa situação, os professores e pesquisadores de História da Educação se posicionarem de uma maneira mais veemente. Eu considero o seguinte, há uma passividade quanto ao ensino, o que não ocorre com a pesquisa que tem prestígio na área de Educação, isso demonstra que falta uma maior articulação entre a pós-graduação e as questões relacionadas ao ensino de História da Educação. Devemos assim, ser mais propositivos e enfáticos ao defender o espaço da disciplina na formação de professores, porque, aí sim, depois dessa revalorização isso impacta, positivamente, na formação de pesquisadores e na ampliação da pós-graduação, no financiamento, na produção de novos conhecimentos. Caso contrário, isso acabará gerando uma desvalorização ainda maior, o que já ocorre quando o aluno vê, na grade curricular, a disciplina História da Educação e, com ar de insatisfação pergunta: para que isso? Isso já tinha na minha época, mas, hoje é mais preocupante”*.

Marilza Abrahão Pires – *“Temos que brigar muito para que as disciplinas de caráter humano, que revelam a verdadeira dimensão do homem [...], pois é essa reflexão que te dá domínio sobre o mundo. Ninguém quer um mundo em que o homem não domina. Então o futuro da História da Educação é a briga...”*

O entendimento de que a permanência do ensino de História da Educação na formação de professores dependerá da ação dos atores envolvidos em defesa da sua importância se fragiliza na medida em que minimiza a forma de agir, ou seja, a disciplina e seus atores reconhecem a importância de intervir no contexto de secundarização, mas evita adentrar campos “políticos” marcados pelas disputas, pelas tensões, sobretudo, nos momentos de reforma curricular.

Geraldo Inácio Filho – *“Felizmente, o grupo ainda tem certa visibilidade na Faculdade, o que permite fazer alianças que garantam não se sabe por quanto tempo, que as nossas necessidades sejam levadas em consideração [...] Quando eu me aposentar, por exemplo, não sei se o núcleo terá tanta facilidade assim em ocupar minha vaga” [...]*.

Então, o processo de reconquista da História da Educação se daria pelo caminho trilhado da pesquisa, da produção acadêmica e da consequente posição de destaque que chegaria a disciplina. Contudo, a ação de revalorização do ensino perpassa uma série de condicionantes, desde o diálogo com as demais disciplinas dos cursos de formação até as

transformações no campo da pesquisa histórico-educativa, assim como defende a Professora Sandra,

Sandra Cristina Fagundes de Lima – “*Cabe aqui, fazer a avaliação dessa disciplina nas licenciaturas. Vejo que é um espaço importante que conquistamos em licenciaturas que nem são das Humanas. Então, acredito que temos que valorizar este espaço, pois, enquanto assistimos a um enxugamento da História da Educação em alguns currículos, nós ainda temos uma realidade diferente. [a disciplina sendo] Ministrada na área da Saúde seria necessário que nós fizéssemos o mínimo de esforço para discutir com eles o que é importante entender desse recorte, mas também o que é significativo na formação desses alunos*”.

Conforme argumentam Warde & Carvalho (2000), o processo de renovação da História da Educação encadeia não só uma redefinição de conceitos e métodos, mas também é marcado pela viagem a um tempo cada vez mais distante do presente.

O abandono da história recente em busca de objetos em períodos mais longínquos é responsável, segundo as autoras, por uma dupla consequência: favorável, quanto se observa a amplitude que pode alcançar esses investimentos na medida em que desestruturam justificativas, argumentos, histórias que há muito tempo eram consideradas como verdadeiras; e, desfavorável quando, diante da missão de aventurar-se nos tempos distantes, se relega as questões do presente ao acaso. Nesse sentido,

A postulada indiferença dessa nova historiografia em relação às políticas educacionais em curso pode estar mascarando um duplo compromisso: com o que essas políticas projetam para o futuro [...] e também compromisso com o que estas reformas carregam de justificativas sobre o passado (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 29-30).

A raiz do distanciamento do historiador da educação com as questões contemporâneas, a ausência de compreensão do presente e das relações deste com o próprio passado, pode ser ampliada e generalizada quando Hilton Japiassu, em *A crise das Ciências Humanas*, coloca que a ideia do *zoön politikôn*, ou seja, “um ser constituído historicamente num discurso filosófico, caracterizado por ser um animal político” é vítima de uma revolução intelectual, da qual “surge um movimento tentando evitar toda referência a um ator racional, inclusive suprimir todo recurso à ideia de *sujeito* (2012, p.8). Nessa acepção, é compreensível que

A ausência de investimento político no trabalho historiográfico faz com que a sua produção possa ser aprisionada nas garras dos esquemas críticos que, reativando as matrizes azevedianas e se apropriando pejorativamente de

etiquetas disponíveis (como “pós-modernismo”, “pós-estruturalismo”etc.), os enquadram como novidade a ser execrada. Desse modo, é todo um investimento historiográfico que promove um mergulho promissor da educação no campo das análises culturais que começa a ser abandonado à sua sorte (WARDE; CARVALHO; 2000, p. 31).

Nessa direção, o futuro da História da Educação, mesmo que seja arriscado projetar qualquer análise, indica a necessidade urgente de reflexão e, por que não de ação. Ao reconhecer que 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 e compreender que ela teve naquele momento, uma postura marcada pela ação dos seus portadores.

Contudo, durante a segunda metade do século seguinte, a disciplina foi relegada ao papel bem menos reconhecido, isso, talvez, pela crescente aproximação da Pedagogia com conhecimentos de maior repercussão na escola, mas, também, marca o desempenho dos agentes da História da Educação que permitiram ou se omitiram diante disso.

Se hoje é colocada a questão sobre até quando a disciplina permanecerá nos currículos de formação de professores e, até quando terá existência o próprio campo pode ser porque a herança de outrora se faz presente. Ou seja, talvez seus portadores ainda resistam em adentrar um campo menos científico e mais político, seara que na prática, define-se como um dos cenários preocupantes para a disciplina. Contudo, parece ainda não ser o fim, o fôlego que encontra a História da Educação para existir está presente na exposição da Professora Sandra, que diz

Sandra Cristina Fagundes de Lima – *“A disciplina seria ainda o espaço para debater com o aluno e fazê-lo compreender que a nossa relação com o mundo, com os outros, com a matéria e com tudo o que nos rodeia é uma relação histórica. Nós não temos condição de pensar uma organização da sociedade, de escola, de gestão da nossa vida pessoal, afetiva, que não passe pela história, porque nós somos serem em constante transformação [...] A gente só compreende isso se compreende a história”*.

“Essa importância só vai sendo mostrada no ensino e, a gente tem que assumir o ensino, tem que ir lá e dar aula, explicar para os alunos [...]. Não tem como caminhar separado. Não adianta dizer eu sou pesquisador e sou professor, é preciso que a pesquisa também saia do ambiente da sala de aula. É preciso ir até os arquivos, até mesmo para população compreender a importância deles e saber o que nós fazemos”.

Certamente, é difícil a situação vivida pela disciplina História da Educação em uma sociedade que toma como inevitável, até mesmo, questionar a importância do saber histórico

e, por tabela, do saber histórico educativo. Ao considerar o argumento de Hobsbawm¹¹³, que “vivemos um presente contínuo”, em que se vive o hoje como se não tivesse havido o ontem, em um contexto marcado pela compreensão do o passado como o tempo do não mais e o futuro, o ainda não (ARENDT, 1997), que importância teria aprender História da Educação na formação inicial do professor e que espaço encontraria na sua prática futura, o repertório acumulado de histórias da educação?

¹¹³ Citado em Saviani (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho o sentimento que persiste é que ele nunca ficaria acabado. Mas, como o ponto final é algo necessário optou-se por encerrar este texto com algumas argumentações decorrentes da pesquisa, entendidas como relevantes para se pensar o ensino de História da Educação na UFU.

Quando se pensou no questionamento sobre a pertinência da disciplina permanecer nos currículos de formação de professores levou-se em consideração um contexto anterior ao da própria pesquisa, em que a História da Educação vem sendo assaltada dos currículos de formação de professores ora por meio da redução de carga horária, ora pela transmutação da disciplina na forma de componentes curriculares no mínimo ambiciosos, compactando os fundamentos da educação em uma só disciplina em vez de três ou quatro.

Ao que tudo indica, na UFU, a disciplina ainda não sofre os questionamentos escancarados sobre a sua permanência no currículo do curso de Pedagogia. Entretanto, nas demais licenciaturas, o espaço vem sendo reduzido com a diminuição da demanda ao longo do período analisado (a exclusão da disciplina na Psicologia e nas Ciências Biológicas). Para o grupo responsável pela disciplina, as tensões parecem se revelar fora do âmbito do ensino, no sentido de garantir a História da Educação condições de funcionamento como o espaço físico para as atividades de pesquisa.

Em sala de aula, parece já não ser coisa de outro mundo escutar questionamentos por parte dos alunos da ordem: há necessidade em estudar isso? Qual importância ou que aplicabilidade estudar História da Educação na formação e na futura atuação profissional? Nessa direção, perguntar que relevância, na sociedade contemporânea, assume o saber histórico educativo e no que ele pode contribuir para esse futuro profissional significa rever a forma como a disciplina vem sendo conduzida até aqui.

Pensar na vinculação entre ensino e pesquisa, possibilita problematizar não só a situação da produção científica da História da Educação, da repercussão desse saber no ensino, mas também, a persistência e desenvolvimento do próprio campo. No caso específico da UFU, essa preocupação pode estar presente no momento em que a disciplina demonstra a inserção na bibliografia e nos conteúdos do ensino de graduação, os artigos e resultados de pesquisas realizadas sobre a História da Educação local e na integração dos estudantes de graduação em pesquisas, grupos de estudos e na produção de monografias.

Fato relevante têm sido os investimentos dos pesquisadores reunidos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NEPHE, que nos trabalhos de orientação, no desenvolvimento de projetos e na integração a grupos de pesquisa, tem-se dedicado a investigar o ensino de História da Educação, o que tem repercutido, de certa forma, nas discussões em torno da disciplina nos diferentes espaços como congressos, publicações e ampliação da rede de colaboração em pesquisa.

Historicamente, a hierarquia dos saberes relacionados à formação de professores, conforme indicado por autoras como Warde (1998) e Warde e Carvalho (2000), atribui à História da Educação, desde sua gênese, uma função de suporte ao desenvolvimento da própria Pedagogia. Essa condição deixou como característica ainda persistente na disciplina, o fato de ser tomada como componente secundário nos currículos desse curso, por isso, a imprudência, por exemplo, em reduzir a carga horária.

A hierarquia dos conhecimentos, segundo Bourdieu (2008), pode ser considerada como um reflexo de uma estrutura exterior ao próprio conhecimento – a sociedade e seu interesse dominante. Nesse sentido, o modelo dos cursos de Pedagogia e, aqui, o curso de Pedagogia da UFU nos anos 1970-1980, correspondendo aos apelos por uma ação intervencionista na escola, “tematizada” pela Psicologia da Educação/da Aprendizagem e, posteriormente, uma ênfase “ativista” sobre os processos políticos que envolvem a educação nos anos 1990 e no desenvolvimento da perspectiva da gestão dos processos e dos sistemas de ensino nos anos 2000, fez com que, disciplinas como a História da Educação e outras, relacionadas na área de fundamentos da educação margeassem a formação dos professores.

Do ponto de vista metodológico, desde o projeto, esta pesquisa apresentava a cultura escolar como perspectiva de análise e compreensão da História da Educação ensinada na UFU. Ao eleger tal categoria, impunha-se na forma de ação, a observação do maior número de elementos possíveis em busca de compor uma história de disciplina que, ao que propunha Chervel (1990), ampliasse, ao máximo possível, as instâncias de realização do objeto pesquisado (políticas, culturas, atores envolvidos, práticas, prescrições etc.).

Nesse sentido, a pesquisa atendeu a algumas dessas demandas como a de identificar finalidades ideais e reais para o ensino, mas, abdicou-se de outros, como na restrição da análise da questão da aprendizagem centrada no professor e no seu processo de formação.

Este itinerário indica que foi necessário fazer concessões e limitações a fim de favorecer a compreensão e o sentido daquilo que se propôs fazer, investigar o ensino de História da Educação na UFU.

Quanto à compreensão das finalidades do ensino de História da Educação, no aspecto ideal, a disciplina se portou como aquela responsável por dar sentido à educação na medida em que apresentava a trajetória do processo educativo. Neste nível, a disciplina não apresentou grandes variações, diferente do que pode ser compreendido no aspecto real do ensino de História da Educação em que foi possível identificar três grandes momentos com características próprias.

A passagem do plano de curso ao plano prático inspira admitir, como parte do processo, as alterações e distanciamentos daquilo que se idealiza fazer do que realmente é feito. A prática de planejar é inerente ao professor, que pode responder à exigência burocrática de uma forma e às necessidades cotidianas de outra. Nesse sentido é possível compreender por que no âmbito das finalidades ideais a disciplina apresenta pouca variação enquanto é possível identificar um movimento mais dinâmico nas finalidades reais do ensino.

Logo, compreender a trajetória do ensino História da Educação na UFU revelou ser um trabalho mais complexo do que se imaginava. Em curto prazo, a disciplina passou por transformações nos modos de ensinar, nos conteúdos e de forma mais lenta na bibliografia.

No início do curso, nos anos 1960, a disciplina foi, essencialmente, um prolongamento da Filosofia e da educação religiosa característica da instituição. Nos anos 1970, a influência católica perde espaço e a disciplina caminha para uma aproximação à História da Educação fundada na História. Ocorre de início, uma adesão ao modelo tradicional da disciplina corrente no país, de basear a compreensão da disciplina por meio do marco legal e dos documentos oficiais.

No final dos anos 1980, a disciplina se constrói a partir da visão do marxismo no ensino, com a adoção de novas obras e uma nova visão da educação em consonância com o período de redemocratização do país. Os anos 1990 são responsáveis por ampliar a visibilidade da História da Educação na UFU, na medida em que se desenvolve a Pós-Graduação na instituição, o aperfeiçoamento do quadro docente e os investimentos em pesquisa e orientação no campo.

Ao adentrar os anos 2000, a disciplina dispõe de um *status* no âmbito da Faculdade de Educação, conquistado pela repercussão da História da Educação no PPGED e em espaços importantes em âmbito nacional e internacional. A organização do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação pode ser exemplo da difusão do campo promovida pelo grupo de pesquisadores da UFU junto aos pares do Brasil e de Portugal.

Os anos 2000 também trazem novos desafios, dos quais essa pesquisa não se ocupou como a presença da disciplina no curso de Pedagogia a Distância da UFU, criado em 2009 e,

demonstra uma nova forma de fazer e ensinar História da Educação, uma nova relação com os conteúdos e com o aporte teórico. Uma vez que, agora o professor é quem produz seu material de aula, isso inspira uma nova relação com o campo.

Nesse sentido, este ponto final mais do que expressão do término da pesquisa é indicador de um porvir que se faz necessário. Conclui-se que investigar a história da uma disciplina ainda presente, como é o caso da História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia, inspira um trabalho contínuo.

Novos contextos além daqueles que não emergiram da própria história disciplinar construída aqui indicam que compreender a disciplina História da Educação demandaria novas incursões. Condições que podem motivar a continuação desse investimento podem ser encontradas na reformulação curricular do curso de Pedagogia desencadeada pela edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso em 2005 e, conseqüentemente, com o novo Projeto Pedagógico do curso da UFU em 2006; a criação do curso de Pedagogia a Distância em 2009; a ampliação do grupo docente responsável pela disciplina com a agregação, por concurso, da Professora Raquel Discini de Campos em 2010; o crescimento do NEPHE com o ingresso dos Professores Sauloéber Tarso de Souza e Armindo Quilicci Neto e a Professora Betânia Oliveira Laterza Ribeiro além da própria Professora Raquel. Por fim, ocorre ainda a internacionalização da área de História da Educação da UFU no âmbito da pesquisa com o desenvolvimento dos estágios de Pós-Doutorado no exterior dos professores da área.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. (1936). *Pedagogia científica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

APPLE, M. W. (2003). *Educando à Direita: marcadores, padrões, deuses e desigualdades*. São Paulo: Cortez

ARENDT, H. (1997) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva.

ARAUJO, J. C. S. (2008). A gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG nos anos 1920. *V Congresso Brasileiro de História da Educação . O ensino e a pesquisa em História da Educação* (pp. 1-17). Aracaju: UFS.

_____; CARVALHO, C. H; GATTI JR, D; INÁCIO FILHO, G; GONÇALVES NETO, W. (2002). O núcleo de estudos e pesquisas em história e historiografia da educação da universidade federal de Uberlândia: trajetória de pesquisa e contribuição na formação de jovens pesquisadores. *Cadernos de História da Educação*. v. 1 n. 1 jan./dez.

BARROS, J. D'A. (2011). *O projeto de pesquisa em História*. Da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes.

BASTOS, M. H. C. Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950). *Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG, Brasil. 17 a 20 Abril 2006. p.334-349.

BLOCH, M. (2001). *Apologia da História: ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BOLLNOW, O. F. (1940). Prólogo da edição argentina. In: W. F. DILTHEY, *Fundamentos de un sistema de pedagogia* (pp. 7-10). Buenos Aires: Losada.

BONTEMPI JR, B. (2007). O ensino e a pesquisa em História da Educação Brasileira na Cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962). *História da Educação* , 79-105.

BORDIEU, P. (2008). *A economia das trocas simbólicas* (3 ed.). São Paulo: Perspectiva.

BORGES, B. G; GATTI JR; D. (2010). O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. *Revista HISTEBR Online*. v.40, p.24-48

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

CAMBI, F. (1999). *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP.

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

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 177-229.

DE CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J. (1988). *História: novos problemas*. 3. ed. trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves. p. 17-48.

DIAS DE CARVALHO, A. (1988). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

DILTHEY, W.F. (1940). *Fundamentos de um sistema de Pedagogia*. Buenos Aires: Editora Losada.

ESCOLANO BENITO, A. (1994). La investigación historico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 55-69.

_____. (2011). La investigación historico-educativa y la formación de profesores. *Actas XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 17-46). El Burgo de Osma: SEDHE.

FARIA FILHO, L. M., & RODRIGUES, J. R. (2003). A história da educação programada. uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia da Belo Horizonte. *Revista Brasileira de História da Educação*, 159-175.

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

FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e Punir*. nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes

FRANCO, M. A. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez.

GATTI JR, D. (2007). Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: D. GATTI JR, & J. PINTASSILGO, *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 99-142). Uberlândia: EdUFU.

_____. (2009). Investigar o ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino. In: D. GATTI JR, C. MONARCHA, & M. H. BASTOS, *O ensino de História da Educação em perspectiva internacional* (pp. 95-130). Uberlândia: EdUFU.

_____. (2011). Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: M. M. CARVALHO, & D. GATTI JÚNIOR, *O ensino de História da Educação* (pp. 47-93). Vitória, ES: EDUFS.

GAUTHIER, C., & TARDIF, M. (2010). *Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes.

GILES, T. R. (1983). *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU.

GOODSON, I. F. (1995). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes.

GREENE, M. (1971). Curriculum and Consciousness. *Teachers College Record* , 1-16.

HALBWACHS, M. (2002). Introdução. In: DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.

HAMILTON, D. (1992). Sobre as origens do termo classe e curriculum. *Teoria e Educação*. n.6. p. 33-52.

HUBERT, R. (1976). *História da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

JAPIASSU, H. (1978). *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

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

JULIA, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* , 1, 9-43.

_____. (1993). Educação [verbete]. In: A. BURGUIÈRE, *Dicionário das Ciências Históricas* (pp. 264-275). Rio de Janeiro: Imago.

LEONEL, Z. (2006). Tendência atual da História da Educação. In: SCHELBAUER, A. R; LOMBARDI, J. C; MACHADO, M. C. G. *Educação em debate*. Perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, p. 53-72.

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

LUZURIAGA Y MEDINA, L. (1969). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MAGALHÃES, *Fazer e ensinar História da Educação*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

MARROU, H. I. (1975). *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: EPU.

MIALARET, G., & DOTRENS, R. (1974). O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: M. DEBESSE, & G. MIALARET, *Tratado das ciências pedagógicas* (L. D. Penna, & J. penna, Trads., Vol. I, pp. 11-78). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MANACORDA, M. A. (2010). *História da Educação*. da Antiguidade aos nossos dias. 13.ed. São Paulo: Cortez Editora.

MONARCHA, C. (2009). Práticas de Escrita da História da Educação: o tema da Escola Nova nos manuais de autores brasileiros. In: D. GATTI JÚNIOR, C. MONARCHA, & M. H. BASTOS, *O ensino de História da Educação em perspectiva internacional*. Uberlândia: Edufu, p. 65-94.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. (2012) Conhecimento e saber. Um arbitrário cultural dominante. *Revista Educação*. Especial Biblioteca do Professor, p. 16-25.

NÓVOA, A. (1999). Apresentação. In: F. CAMBI, *História da Pedagogia*. UNESP.

_____. (1996). História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In: J. (. MAGALHÃES, *Fazer e ensinar História da Educação*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, p. 35-54.

_____. (1996). História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica* , 417-434.

NUNES, C. (1996). Ensino e historiografia da educação. problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação* , 67-79.

NUNES, C. (2003). O ensino da História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação* , 6, 115-157.

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

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

RAMOS, L. C. (2003) *Uma história da educação feminina em Uberlândia: cotidiano e as representações sociais do Colégio Nossa Senhora das Lágrimas (1930-1940)*. [dissertação de mestrado] Universidade Federal de Uberlândia. 142 f.

REIS, J. C. (2006). *História e Teoria. historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: FGV Editora.

RIBEIRO, S.T.S. (1995). *História da Educação ou do Ensino? Uma análise da disciplina nos cursos de formação docente*. 195 f. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Uberlândia.

SANFELICE, J. L. (2006). Perspectivas atuais da História da Educação. In. SCHELBAUER, A. R; LOMBARDI, J. C; MACHADO, M. C. G. *Educação em debate*. Perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, p. 23-52.

SANTOS, M. T. (2007). Perfil da História da Educação: conflitos entre o empobrecimento efectivo e o potencial objectivo. In: J. PINTASSILGO, L. ALVES, L. CORREIA, & M. FELGUEIRAS, *A História da Educação em Portugal: balanços e perspectivas* (pp. 229-256). Porto: Asa.

SAVIANI, D. (2006). 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* (pp. 9-22). Campinas: HISTEDBR; Autores Associados.

_____. (2005). Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* Campinas/SP:Autores Associados, Uberlândia/MG:Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 7-31.

_____. (1998). O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: _____; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológica atual*. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, p.7-15.

SILVA, S. M. B. (2006). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3.ed. Campinas: Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SILVA, J. C., & Gondra, J. G. (2011). Textbooks in the History of Education: notas para se pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afrânio Peixoto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* , 702-722.

SILVA, T. T. (1999). *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, S. T.; RIBEIRO, B. O. L. (2012). Ensino de História da Educação no Brasil: reflexões sobre o perfil de professores e suas metodologias. *História da Educação – RHE*. v.16 n.36 jan./abr. 2012, p. 60-76.

TANURI, Leonor Maria (2000) História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. no. 14. Mai/Ago. p. 61-88.

TEXAS STATE HISTORICAL ASSOCIATION (2012). Eby, Frederick – 1968. [biografia] Disponível em < <http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/feb03>> Acesso em 13/11/2012.

TOLEDO, M. R. (2007). Circulação de modelos de leituras para professores: a atualidade pedagógicas e a biblioteca museu do ensino primário. *30ª Reunião Anual da Anped* (pp. 1-15). Rio de Janeiro: Anped.

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

VASCONCELLOS, C.F. (2007). *Planejamento*. Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad.

VIEIRA, C. F. (2009). Escola Normal, Imprensa e Câmara Municipal. *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* (pp. 363-375). Uberlândia: EDUFU.

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

WANDERLEY, L. E. (1995). Parâmetros sociológicos da inovação. In: L. E. GARCIA, *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (3 ed., pp. 33-60). Campinas: Autores Associados.

WARDE, M. J. (1998). Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: D. SAVIANI, J. C. LOMBARDI, & J. L. SANFELICE, *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual* (pp. 88-99). Campinas: Autores Associados.

_____; CARVALHO, M. M. (2000). Política e cultura na produção na produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, 9-33.

XAVIER, L. N. (1999). *O Brasil como laboratório - educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF.

XAVIER, O. S. (1997). A educação no contexto das mudanças. *Revista Brasileira de Est. Pedagógicos*, 78 (188/189/190), 285-304.

ANEXO

Anexo 01 - Localização espaço temporal da História da Educação pesquisada

Ano	Descrição
1947	Inserção da disciplina História da Educação no curso Normal do Colégio Nossa Senhora das Lágrimas*
1960	Criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia – FFCLU e do curso de Pedagogia
1969	Agregação da FFCLU e de seus cursos à Universidade de Uberlândia – UnU, autarquia estadual, mantendo autonomia administrativa e funcionamento no Colégio N.Sra. das Lágrimas
1971	Fechamento do Curso Normal do Colégio N.Sra. das Lágrimas*
1972	A FFCLU sai do Colégio para se instalar na Faculdade Federal de Engenharia de Uberlândia, mas mantém autonomia administrativa
1978	Federalização da UnU e das escolas superiores isoladas de Uberlândia, que inclui a FFCLU
1989	Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação
1992	Criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação – NEPHE
2000	Expansão do oferecimento da disciplina nas Licenciaturas da UFU
2009	Criação do curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância - EAD. A disciplina compõe o currículo desta formação**

Fonte: Autor (2012) cf. Caetano; Dib (1988) e Fernandes (2003).

(*) Quanto à presença da disciplina História da Educação no curso Normal do Colégio N. Sra. Das Lágrimas, fundado em 1932, não há estudos ou pesquisas aprofundadas na questão. Informações sobre esta instituição podem ser obtidas a partir de Araujo(2008); Freitas (2009) e Ramos (2003).

(**) A perspectiva abordada sobre o ensino de História da Educação na modalidade EAD concentra-se, especialmente, na produção de material didático.

Anexo 02 – Modelo do Termo de Consentimento das entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Sala 1G156 - CEP: 38400-902 - Uberlândia/MG
Fone: (34) 3239-4163 - FAX (34) 3239-4391

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) “A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENSINADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA” desenvolvida (o) no curso de mestrado em Educação pelo pesquisador BRUNO GONÇALVES BORGES. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por DÉCIO GATTI JÚNIOR, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail degatti@ufu.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é COMPREENDER O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA UFU. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas e legais destinadas à pesquisa. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu(s) orientador (es) / coordenador (es). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Uberlândia, ____ de _____ de 201__

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador(a): _____

A CÓPIA DIGITALIZADA DOS TERMOS ASSINADOS ENCONTRA-SE
DISPONÍVEL NO CD-ROM, QUE ACOMPANHA A VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO OU PODE SER REQUERIDA REPORTANDO-SE DIRETAMENTE
AO PESQUISADOR.

Anexo 03 – Roteiro de Entrevista

Colaborador: _____

Entrevistador: Bruno Gonçalves Borges

Pesquisa: A História da Educação ensinada na UFU

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Júnior

Quanto ao ensino de História da Educação, no período que esteve à frente da disciplina, relate sobre:

- Seu ingresso na carreira docente e na instituição
- A experiência como docente da disciplina História da Educação
- Como era a elaboração e o uso do plano de curso da disciplina
- Principais práticas nas aulas de História da Educação
- A avaliação na disciplina História da Educação
- A bibliografia utilizada
- Sobre a relação da disciplina com as demais nas reformas curriculares
- O que reserva o futuro para o ensino de História da Educação

Uberlândia, 16 de janeiro de 2013

A CÓPIA DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS PODE SER REQUERIDA, A QUALQUER MOMENTO, PELOS COLABORADORES REPORTANDO-SE DIRETAMENTE AO PESQUISADOR.