

# LUGARES, TEMPOS E SABERES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL<sup>1</sup>

*Décio Gatti Júnior\**

\*Doutor em Educação – PUC-SP; Professor na pós-graduação – UFU; Editor – *Cadernos de História da Educação/Educação e Filosofia*.  
degatti@ufu.br, Uberlândia [Brasil]

Trata-se de comunicação de um estudo que analisa concepções de educação, de formação, de instituições e de disciplinas escolares presentes nos textos de autores brasileiros e estrangeiros, reconhecidos no campo da História da Educação, e que arrola aspectos institucionalizados e elementos organizadores da escola que permitem compreender as principais categorias de análise que compõem as investigações histórico-educacionais contemporâneas sobre as instituições escolares. Essas incursões teórico-metodológicas preliminares subsidiam a análise do processo de constituição e transformação das instituições escolares brasileiras dedicadas à formação de professores, em nível ginasial, secundário e superior, durante os séculos XIX e XX. Para garantir a exatidão das informações, fez-se o exame do histórico básico dessas instituições, da legislação que as organizava e dos saberes que disseminava, analisando-se o itinerário percorrido pela disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores oferecidos no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Disciplina. Educação. Formação. Instituições. Professores.

1 Versão ampliada do texto apresentado em 25 de novembro de 2005, em mesa-redonda intitulada “Instituições Escolares e Paradigmas da Profissão de Professor”, durante o II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove).

## 1 Introdução

Este estudo trata dos lugares, dos tempos e dos saberes vinculados ao ensino da História da Educação no Brasil e procura relacionar duas temáticas complementares do campo de investigação histórico-educacional; de um lado, a história das instituições escolares e, de outro, a história das disciplinas escolares.

Parte da motivação que enseja a confecção deste texto está relacionada à percepção daquilo que Nóvoa (1991) e Fernandes (1998) têm chamado de crise da profissão docente. Trata-se de um fenômeno preocupante e que se amplia por diversos países. Para Nóvoa:

A crise da profissão docente arrasta-se a longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos etc.), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional etc. Esta espécie de depreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação. (NÓVOA, 1991, p. 20, grifo do autor).

Fernandes, por seu turno, expõe outros elementos pertinentes, em que se destaca a percepção do

[...] desaparecimento de uma das funções tradicionais do professor, aquela que o configurava como agente espiritual, enquanto docente, e como orientador social, enquanto personalidade modelar no interior da comunidade [...] (FERNANDES, 1998, p. 2).

Para ele,

De facto, no momento actual, para novas gerações de docentes, o ingresso e permanência na profissão deixam de confundir-se necessariamente com a adesão ou produção de um quadro axiológico em função do qual se assume uma posição perante a escola, perante as políticas de educação e, antes de mais, perante a sociedade em que nos é dado a viver. O exercício profissional transforma-se deste modo numa vivência burocrática, neutra, impessoal, erradamente confundida com a independência em relação à instituição educativa. [...] Nenhuma lição de pensamento e vida se desprende de um ensino indiferente. [...] Neste quadro o professor abandona referências culturais susceptíveis de promover um diálogo sustentado, renuncia à convivibilidade possível porque o ensino se processa num meio inteiramente neutro. Todo o sentido da aventura educativa, do gosto e da pesquisa desaparece no dia-a-dia. (FERNANDES, 1998, p. 15).

Em um contexto visível de crise da profissão docente, que se constata mundialmente, o Brasil ocupa lugar de destaque, sobretudo pela situação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, resultando em um aprofundamento das dificuldades de valorização do professor e da qualidade de sua ação educativa, somado à pouca consideração e importância que a sociedade e o Estado conferem aos processos de formação inicial e continuada dos professores que integram os sistemas de ensino.

## 2 Concepções de educação, formação, instituições e disciplinas escolares

A compreensão da relação entre educação e formação humana encontra em Saviani uma formulação bastante profícua no interior do campo marxista de análise social. Seu texto “Sobre a natureza e especificidade da educação”, escrito originalmente em 1984, parte da afirmação de que o trabalho é o elemento que diferencia o homem dos demais animais, sendo a educação, simultaneamente, “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho [...]” (SAVIANI, 1991, p. 19). Como desdobramento dessa assertiva, o autor explicita suas conclusões em torno da definição da natureza e da especificidade da educação, do seguinte modo:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1991, p. 29-30).

Essas definições se apresentam satisfatórias no sentido de precisar que a transmissão da cultura e de suas representações confere o caráter de humanidade aos membros da espécie e, ainda que neste início de século existam tendências naturalizantes no entendimento dos comportamentos e da personalidade humana (sobretudo advindas dos estudos de base biogenética), a velha idéia de Marx, exposta em 1859, de que “[...] não é a consciência dos homens

que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” (MARX, 1983, p. 24), parece permanecer bastante válida, evitando-se, indubitavelmente, os excessos estruturalistas e deterministas advindos daquilo que Hobsbawm (1982) classificou como “marxismo vulgar”. Desse modo, é possível compreender a recente análise de Nosella (2005) sobre o termo formação, entendendo-o como possibilidade, e no qual a ação dialógica e a cumplicidade entre educador e educando firmam-se como absolutamente necessárias. Para ele,

[...] formar alguém se torna um ato de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro. [...] O ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade. (NOSELLA, 2005, p. 26).

Nosella (2005, p. 25), no entanto, não deixa de assinalar a dimensão preconceituosa e excludente que o termo comportava nas concepções idealistas de mundo, nas quais existe uma forma perfeita a ser alcançada. Nessa acepção, “[...] formar alguém pode se tornar um ato autoritário [...] sufocando ou anulando a liberdade [...]” Entretanto, para além dessa constatação crítica, há uma dimensão importante que Nosella, a partir de Lyotard, sublinha – a de que a essência não é dada, mas, sim, construída no processo de formação.

Nesse sentido, o esforço e as disputas em torno da formação humana ganham relevo e, sobretudo, a partir da emergência dos estados nacionais republicanos, na altura do século XVIII, a instituição escola toma corpo e força como modelo e forma escolar que teria enorme difusão mundial e que se oporia ao modelo pedagógico jesuítico anterior.

Ao tratar do conceito de instituição educativa, Saviani, com base nas observações de Bourdieu e Passeron, afirma que

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas. Estas correspondem, então, a uma educação de tipo secundário, derivada da educação de tipo primário exercida de modo difuso e inintencional. (apud SAVIANI, 2005a, p. 5).

No entanto, Saviani, considerando ainda Bourdieu e Passeron, destaca a importância da percepção de considerar a escola como uma entre outras instâncias educativas que atuam nos processos de formação humana postos em disputa no território social.

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destaque da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica, necessariamente, que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas, que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar voltada, pelas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem também desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias

em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais são, sem dúvida, a Igreja e o Estado.

Em consonância com as elaborações e observações de Saviani, parece bastante satisfatório o conceito de instituição educativa apresentado por Magalhães (1998), pela fertilidade e pelo relacionamento coerente que se pode perceber com a valorização do sujeito e o reconhecimento da força que a institucionalização exerce nos processos de formação da humanidade nos indivíduos. (SAVIANI, 2005a, p. 5).

Para ele,

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

Complementarmente, Viñao Frago (1995) fornece uma gama de elementos analíticos que, em sua visão, organizam, conformam e definem as mentes e as ações, a saber: espaço e tempo escolares e linguagem. Para ele, o espaço escolar (território, lugar, simbologia) diz e comunica e, portanto, educa. O tempo escolar, arquitetura temporal, com os níveis individual e institucional, destaca que o

[...] tempo social e humano, múltiplo e plural, é um aspecto da construção social da realidade [...] o tempo é uma relação e não um

fluxo, uma faculdade humana específica, o ‘ato de representação’ que coloca em foco, de modo conjunto e relacionado, o que acontece mais cedo ou mais tarde, antes ou depois. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Para o autor, o tempo escolar – como o espaço e o discurso escolares – não é

[...] um simples esquema formal ou uma estrutura neutra [...] em que se esvazia a educação, mas, sim, [...] uma seqüência, curso ou sucessão continuada de momentos em que se distribui o processo e a ação educativa, o fazer pedagógico; um tempo pedagógico que reflita determinados supostos pedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender. [...] um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo. Elias afirma que são coações civilizatórias que geram esta consciência onipresente do tempo, de um tempo sempre regulado e ocupado, uma das características das instituições escolares. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 73).

Por fim, o aspecto da linguagem, das formas de comunicação, envolve as aprendizagens, as continuidades e transformações entre o oral, o escrito e a imagem, bem como a gênese e a difusão da cultura escrita e da mentalidade letrada em interação com o oral e o visual.

Nessa direção, Viñao Frago (1995), ao tratar de questões da história cultural e de cultura escolar, assinala alguns aspectos institucionalizados da escola que contribuem para compreendê-la historicamente: 1) história cotidiana do fazer escolar, práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos; 2) objetos materiais, funções, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação e desaparecimento; 3) modos de pensar, linguagem.

Quanto às categorias de análise, destaco aquelas que se podem desdobrar do quadro conceitual esboçado anteriormente e que foram recolhidas dos textos de Magalhães (1998) e Buffa e Nosella (1996; 1998; 2000), conforme se apresenta no Quadro 1.

<b>Magalhães (1998)</b>	<b>Buffa e Nosella (1996, 1998 e 2000)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço (local/lugar, edifício, topografia);</li> <li>• Tempo (calendário, horário, agenda antropológica);</li> <li>• Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos etc. ou racionalidade da prática);</li> <li>• Modelo pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação);             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores (recrutamento, profissionalização; formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações);                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuais escolares;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Públicos (cultura, forma de estimulação e resistências);             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem, criação, construção e instalação;</li> <li>• Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço);</li> <li>• Mestres e funcionários (perfil);</li> <li>• Clientela (alunos e ex-alunos);</li> <li>• Saber (conteúdos escolares);             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução;</li> </ul> </li> <li>• Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas).</li> </ul>

**Quadro 1: Categorias de análise arroladas pelos pesquisadores Justino Magalhães e por Ester Buffa e Paolo Nosella, em investigações no campo da história das instituições educativas/escolares**

Fonte: O autor.

Quanto à abordagem proposta pela história das disciplinas escolares, Magalhães (1998), a partir de Chervel, explicita o fundamento teórico novo que a embasa, pois

[...] as disciplinas, enquanto domínios do conhecimento científico, autônomos, não apenas não existiam assim arrumadas antes da formação das disciplinas escolares, como na sua constituição o primado da educação supera o da ciência, pelo que a história das disciplinas escolares é um componente epistemológico fundamental, legitimador e identitário da constituição desses domínios de saber. (MAGALHÃES, 1998, p. 14).

Chervel (1990) foi pioneiro ao tomar as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes dos quais são portadoras, não como a simples adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar, pois, para ele, a constituição dos saberes escolares, concretizados especialmente por meio das disciplinas, segue itinerário bastante diferenciado, obedecendo à demandas de esferas sociais quase nunca idênticas àsquelas existentes exclusivamente na produção do conhecimento científico (GATTI JÚNIOR, 2004a). Para Chervel, a disciplina escolar é

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207).

A inovação contida nessa nova forma de abordagem das disciplinas escolares, a título de exemplo, embasa uma análise historiográfica sobre a dis-

ciplina História da Educação que leva os historiadores da educação a “[...] subordinar as reflexões epistemológicas aos resultados da pesquisa sobre o itinerário institucional e social percorrido por aquela disciplina [...]” (WARDE, 1998, p. 88).

### **3 História da Educação: itinerário de uma disciplina na formação de professores**

Em termos mundiais, a disciplina História da Educação surge em um contexto de crença na educação, em meio a ações diretas de estados nacionais republicanos na direção da estatização do ensino, da institucionalização da formação de professores, especialmente por meio da escola normal e da pedagogia científica, via aportes da psicologia e da sociologia (NÓVOA, 1994). Desde então, a História da Educação esteve vinculada à formação de professores.

O percurso mundial do ensino da disciplina História da Educação, a partir de Nóvoa (1994), foi marcado por quatro movimentos. O primeiro, no século XIX, assinalou um ensino em que predominava a reflexão filosófica (as idéias de grandes educadores), bem como a glorificação do passado, a marcha para o progresso, por meio do estabelecimento de um conteúdo que deixava verdadeiras lições ao presente e coadunava-se ao objetivo de formação de professores preconizado pelos estados nacionais de então. Um segundo movimento, na passagem do século XIX ao XX, no qual se edificavam os sistemas estatais, o conteúdo da disciplina comporta o estudo da gênese das instituições educativas e, sobretudo, a rememoração e legitimação legislativa. O terceiro movimento desse ensino, em termos mundiais, mas, sobretudo, nas sociedades de referência, França e Estados Unidos, esteve marcado pela reação à historiografia anterior e desenvolve-se em meados do século XX, por meio da intensa crítica dos historiadores (revolução disciplinar) e dos sociólogos

(marxistas e neomarxistas), conferindo à produção destinada ao ensino uma perspectiva social na História da Educação. Desde o fim do século XX, vive-se em um quarto momento, no qual houve a diversificação de perspectivas do ensino, a redescoberta das temáticas escolares/atores, bem como a retomada de práticas de história intelectual/cultural e a revalorização de abordagens comparadas.

No caso brasileiro, o século XIX é marcado pela existência de uma monarquia constitucional católica, em que a educação era bastante elitizada e guardava aproximações e distanciamentos consideráveis em relação ao ideário presente entre os revolucionários franceses do século XVIII. Há, nesse período, grande afastamento do projeto de pesquisa em História em relação a seu ensino, conforme preconizado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), pois o instituto, na pesquisa, objetivava coligir, metodizar e publicar ou arquivar os documentos necessários à História do Brasil e, no ensino, o importante era construir uma biografia do país como pedagogia da formação do povo brasileiro, o que se fez, em boa medida, no ensino ministrado com base em manuais escolares existentes no Imperial Colégio de Pedro II (MATTOS, 2000; SOUZA, 2004).

Nesse período, nasceu – mas não se consolidou – a escola normal brasileira, num cenário de freqüente criação e extinção de escolas, que perdurou até 1870. A primeira foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro, tendo suas atividades encerradas em 1849. Essa instituição, com um currículo próximo das necessidades do ensino primário, reproduzia os seguintes conteúdos: ler e escrever pelo método lancasteriano, quatro operações e proporções, língua nacional, elementos de geografia e princípios da moral cristã, o que, com poucas variações, se manteria até o período republicano (TANURI, 2000), sem a introdução da disciplina História da Educação e, por conseqüência, distante das ciências da educação.

Tanuri (2000) caracterizou as escolas normais desse período pela organização didática simples com poucos docentes (um ou dois para todas as ma-

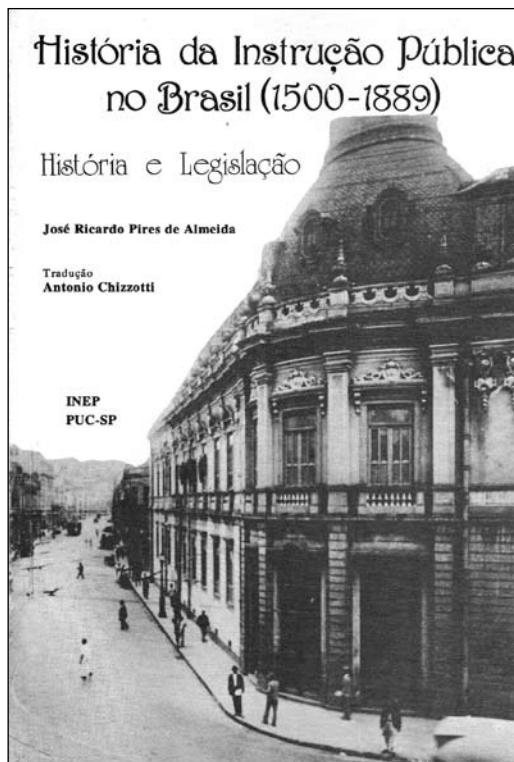
térias), cursos com duração de dois anos, currículos rudimentares (matérias do curso primário e fraca formação pedagógica, com caráter essencialmente prescritivo); infra-estrutura precária; frequência reduzida (escolas frequentemente fechadas, revelando desinteresse pela profissão docente, decorrente do míngua atrativo financeiro e da formação específica tomada como desnecessária etc).

No entanto, Tanuri (2000) ressaltou que, na antevéspera da República, houve um movimento em direção da valorização da escola normal proveniente de uma crença na educação e no início do processo de feminização do magistério nacional, o que ocorreu no fim da década de 1860. Em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, o currículo da escola normal torna-se mais complexo; apesar de incluir as disciplinas História Universal e História e Geografia do Brasil, ainda não traz a História da Educação como componente curricular. Segundo Bastos, Busnelo e Lemos

[...] Dr. Carlos Maximiano Pimenta de Laet, em parecer sobre as escolas normais no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro (1883-84), recomenda como disciplina do currículo de formação – Pedagogia e metodologia geral: história da pedagogia. (BASTOS, BUSNELLO; LEMOS, 2005, p. 4).

Nessa época se estabelece o que Vidal e Faria Filho (2003) classificaram como a primeira vertente da pesquisa em História da Educação no Brasil, com uma produção fortemente marcada pela tradição de pesquisa do IHGB e que teve longa permanência no campo da História da Educação, influenciando a pesquisa e o ensino. Nesses segmentos, merecem destaque *História da instrução pública no Brasil*, de José Ricardo Pires de Almeida, obra publicada originalmente em francês, em 1889, cujo ideário comportava a conjunção de idéias de progresso, civilização e monarquia, e que foi muito referenciada em uma série de estudos posteriores, e a obra de Primitivo Moacyr, em 15 volumes,

publicada entre 1936 e 1942, que coligia a legislação sobre a instrução pública no Império, na República e nas províncias.



**Ilustração 1: História da instrução pública no Brasil, de José Ricardo Pires de Almeida, publicada pelo Inep e PUC-SP, em 1989**

Fonte: O autor.

Na primeira república, as classes políticas da região Sudeste ascenderam ao poder, finalizando um processo iniciado no fim do século XVII com

a falência do nordeste açucareiro. Em consequência, no campo educacional, as inovações levam o Estado a assumir seu papel na direção dos processos de ensino em todos os níveis, mediante ação racional, planejada e científica, com a disseminação dos grupos escolares (FARIA FILHO; VIDAL, 2000) e uma investida mais firme, ao longo de toda a primeira metade do século XX, nos processos de formação de professores (TANURI, 2000; ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2004b).

Na década de 1920, assiste-se a uma inovação significativa na organização da escola normal, com sua divisão em dois ciclos (propedêutico, em três anos, e profissional, em dois). No ciclo profissional, aparecem as marcas do escolanovismo brasileiro, com ênfase na formação mais técnica dos professores. Nesse contexto, surge a História da Educação como uma disciplina afeta ao ciclo profissional dessa nova escola normal. *Grosso modo*, Tanuri (2000, p. 71) apresenta o novo currículo desse ciclo da escola normal: “1) Disciplinas existentes: Pedagogia, Psicologia e Didática; 2) Novas disciplinas: História da Educação, Sociologia, Biologia e Higiene, Desenho e Trabalhos Manuais”.

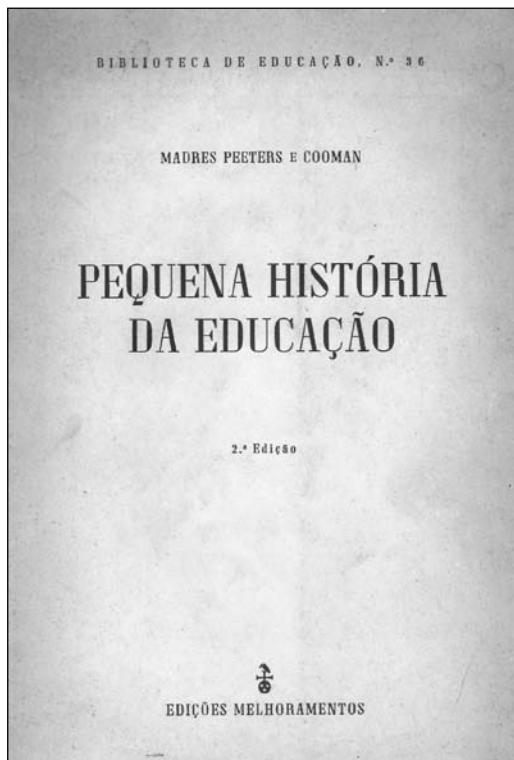
Inaugurava-se a escola nova no Brasil “[...] da qual resultaria uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter ‘científico’ da educação e na suposta ‘neutralidade’ dos procedimentos didáticos [...]” (TANURI, 2000, p. 72). Nesse contexto e nessa perspectiva, é introduzido, no Brasil, o ensino da História da Educação nos processos de formação de professores, antes mesmo da criação de uma estrutura de pesquisa em educação e, de modo particular, da conjugação de esforços efetivos da pesquisa em História da Educação. Carvalho (2005), a partir de Warde, afirma que os

[...] constrangimentos teóricos e institucionais que marcaram o processo de institucionalização da disciplina nos cursos de formação de professores foram objeto de especial atenção em trabalhos produzidos no âmbito de pesquisa coordenada, no início da década passada, por Warde. Em artigo de 1990, Warde sustenta que o processo

de subtração da História da Educação do campo da história e de sua inserção entre as ciências da educação subordinou-se aos critérios de hierarquização e composição curricular que comandaram os investimentos teóricos e institucionais do grupo de intelectuais que se articulou, a partir de 1932, na Associação Brasileira de Educação, postulando para si o estatuto de renovadores da educação. Segundo esses critérios, a História da Educação teve o seu estatuto configurado: instituída como disciplina destinada à formação de professores, foi apartada do campo da investigação histórica; ao mesmo tempo, foi secundarizada no campo da educação, no qual a Sociologia, a Psicologia e, por extensão, a Biologia ganharam o estatuto de ciências matriciais. (CARVALHO, 2005, p. 34).

Nessa esteira de afirmação da escola normal, são produzidos os manuais escolares de História da Educação que seriam amplamente utilizados pelos normalistas. Segundo Lopes e Galvão (2001) e Nunes (1996), essas obras tinham como marco definidor o etos religioso-salvacionista e funcionavam como uma verdadeira tribuna de defesa de idéias (WARDE; CARVALHO, 2000). Nessa segunda vertente, de acordo com Vidal e Faria Filho (2003), está assinalado um afastamento dos arquivos por meio da cristalização de uma escrita moralizadora, restringindo-se a História da Educação à função de disciplina formadora. Da produção vinculada à escola normal destacam-se as obras de Afrânio Peixoto, *Noções de História da Educação*, de 1933, uma compilação comentada que trata a escola nova como referência; das Madres Peeters e Cooman, *Pequena história da educação*, de 1936; de Theobaldo Miranda dos Santos, *Noções de história da educação*, de 1945, entre outras que prosseguem até o fim da década de 1960.

No que se refere ao ensino superior, Saviani (2005b) destaca a presença, no Estatuto das Universidades (1931), da idéia de uma disseminação dos estudos de educação em nível superior, no qual se pode verificar a



**Ilustração 2:** *Pequena história da educação*, de Madres Peeters e Cooman, publicada pela Melhoramentos, em 1952

Fonte: O autor.

proposição de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras que não seria implantada. Nessa formulação, a educação era vista como articuladora da pesquisa e do ensino, mas, dada às urgências, com papel eminentemente utilitário e prático (formação de professores, sobretudo os do ensino normal e secundário).

Em 1932, a partir de ação de Anísio Teixeira, a escola normal do Distrito Federal é transformada em Instituto de Educação, com quatro escolas (Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância). A História da Educação aparece ao lado da Biologia Educacional, da Psicologia Educacional e da Sociologia Educacional como parte das disciplinas do primeiro ano do curso. Essa Escola de Professores seria incorporada à recém-criada Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, tornando-se a Faculdade de Educação que, com suas “licenças culturais”, daria aos alunos da universidade a possibilidade de obter suas “licenças magistrais”. Este movimento, porém, não teria êxito no Distrito Federal, devido à extinção da UDF, em 1939, com a volta da Escola de Professores ao Instituto de Educação (TANURI, 2000).

Movimento semelhante ocorreu em São Paulo com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, que incorporou, pela Escola de Professores, o Instituto de Educação “Caetano de Campos”, com a finalidade de dar formação pedagógica aos alunos da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras (FFCL). Em 1938, ocorre uma desvinculação e o antigo Instituto passa a ser Seção de Educação da FFCL, com o seguinte currículo: 1ª Seção – Educação: Psicologia; Pedagogia; Prática de Ensino; História da Educação; 2ª Seção – Biologia Aplicada à Educação: Fisiologia e Higiene da Criança; Estudo do Crescimento da Criança; Higiene da Escola; 3ª Seção – Sociologia: Fundamentos da Sociologia; Sociologia Educacional; Investigações Sociais em nosso meio.

A criação do Curso de Pedagogia, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Distrito Federal, inaugura um novo modelo de formação. Nos três primeiros anos de curso, por meio de estudos dos chamados fundamentos da educação, são formados os técnicos em educação (bacharéis) e, no quarto ano, por intermédio dos estudos didáticos, os docentes dos cursos normais (licenciados) (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005b). Warde (1998, p. 94) destacou que o “[...] modelo do curso de Pedagogia

[...] vem de Louvain, na Bélgica, trazido pela Igreja Católica [...] num claro intento de combater os modelos laicistas e cientificistas dos renovadores da educação [...]”.

Sem grandes alterações no quadro de formação de professores até a década de 1960, cabe ressaltar o processo de disseminação da educação a partir do estado desenvolvimentista, sobretudo pelas iniciativas de Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 1952) e pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955) e, nos anos seguintes, dos cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco e Salvador) que usufruíram os convênios originados no acordo MEC/Inep-Usaid, entre 1957 e 1965, tais como o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae) e que empreendia ações junto aos professores que disseminavam o tecnicismo e as metodologias de ensino ancoradas na psicologia (TANURI, 2000; ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2004b).

A década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, trouxe poucas alterações para a escola normal. Ao longo dessa década, o Conselho Federal de Educação introduz mudanças no curso de pedagogia, por meio dos pareceres 251/62 e 252/69, que indicavam e determinavam que o curso poderia formar o professor primário, além dos técnicos e professores da escola normal, desde que fossem introduzidas no currículo as metodologias e práticas de ensino específicas que há muito freqüentavam os currículos da escola normal.

Além disso, com o governo militar e a introdução de uma visão tecnicista renovada e associada à teoria do capital humano, o curso de pedagogia passa (1969) a habilitar os profissionais dos serviços de supervisão, o que, entre outras conseqüências, secundarizaria a História da Educação e a didática no currículo. Com essa iniciativa, “[...] os seis a oito semestres antes dedicados à História da Educação foram reduzidos para dois ou, no máximo, três semestres [...]” (SAVIANI, 2005b, p. 20).

Na década de 1970, a Lei 5.692/71 introduziu a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau, com a transformação das escolas normais de nível colegial em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), a extinção das escolas normais de nível ginásial e o desaparecimento dos institutos de educação. Com isso, a formação de especialistas e professores para o curso de magistério passa ser feita exclusivamente nos cursos de pedagogia (TANURI, 2000, p. 80).

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 Primeiro Grau, Didática e Prática do Ensino. A partir de documento do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), Tanuri afirma que “[...] a habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular [...]” (TANURI, 2000, p. 82).

Nesse momento, é importante tratar do que Vidal e Faria Filho (1993) chamaram de terceira vertente da produção em História da Educação ou vertente acadêmica e que se diferencia da primeira e segunda vertentes do IHGB e da escola normal, por estar vinculada mais diretamente à pesquisa científica e ter tido expressiva veiculação especialmente nos cursos de pedagogia.

Essa vertente se inicia em proximidade com o discurso e as necessidades estatais e tem a obra *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, de 1943, como emblema, sendo, segundo Carvalho (2005), a portadora de uma determinada memória dos renovadores e, de acordo com Nadai (1993), a afirmação dos antigos normalistas como os “representantes legítimos” dos

assuntos educacionais, com predomínio da análise sobre a organização escolar e a legislação de ensino.

Apesar do forte impacto da obra *A cultura brasileira*, segundo (MONARCHA, 1999), os “atos inaugurais” da pesquisa em História da Educação estão presentes na liderança que Laerte Ramos de Carvalho, da Universidade de São Paulo, e, especialmente, do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo, exerceu ao liderar grupo de pesquisa integrado por futuros e importantes pesquisadores da História da Educação, incluindo Haidar, Jorge Nagle, Casemiro, Tanuri. Esses autores produziram obras que se tornariam referências tanto na futura pós-graduação em educação no Brasil quanto nos bancos de ensino universitário.

Os programas de pós-graduação em educação, constituídos, sobretudo, entre as décadas de 1960 e 1980, com o pioneirismo exercido pelas universidades católicas (Rio de Janeiro, em 1965, e São Paulo, em 1969), em um momento marcado pelo ideário da “opção pelos pobres”, com forte influência do pensamento de Althusser (décadas de 1960 e 1970) e, posteriormente, de Gramsci (décadas de 1970 e de 1980).

Por fim, desde a década de 1980, têm-se somado aos programas de pós-graduação em educação os inúmeros grupos de pesquisa dedicados à temática da História da Educação, a criação do Grupo de Trabalho em História da Educação (GT-HE) no seio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade” (HISTEDBR) e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) (GATTI JÚNIOR, 2004b). Este novo quadro no território da pesquisa tem sido marcado pela pluralidade temática e metodológica, pelos esforços de estruturação de centros de documentação e pela realização de intercâmbios nacionais e internacionais, especialmente com pesquisadores da França, Portugal, Espanha e América Latina. Porém, apenas recentemente é que começam a chegar ao público que frequenta os cursos de formação de

professores obras da área de História da Educação beneficiadas pelas inovações nesse campo de pesquisa.

#### 4 Considerações finais

Depreende-se da análise realizada que o percurso disciplinar da História da Educação esteve vinculado aos processos de formação de professores empreendidos em termos internacionais, sobretudo pelo Estado, a partir do fim do século XVIII, e que, de fato, o primado da educação e do ensino nas instituições escolares dedicadas à formação de professores marcou o processo de gênese e desenvolvimento da disciplina por mais de um século.

No entanto, no que diz respeito ao desenvolvimento atual e às perspectivas futuras da História da Educação no campo disciplinar, percebe-se uma possibilidade de maior aproximação entre o campo da pesquisa, da ciência de referência e o seu próprio ensino, seja por meio da produção de obras didáticas destinadas à formação de professores que incorporam inovações recentes da investigação na área, seja pela maior circulação de conhecimentos em História da Educação, decorrente da consolidação de eventos e periódicos científicos e do incremento da formação de mestres e doutores que participam ativamente do ensino nas instituições de ensino superior, dedicadas à formação de professores na atualidade.

Sem dúvida, a disciplina demonstra sua importância de diversas maneiras, como apontou Escolano Benito (1994, p. 4-5), por meio da contribuição para a percepção de que todas as ações e conceitos são categorias histórico-culturais, da percepção de que “[...] se a história sem teoria pode ser cega, a teoria sem história resulta em um discurso vazio [...]”, da função propedêutica que a disciplina possui na formação da identidade do professor e, por fim, na orientação para o desenvolvimento do sentido crítico (conflitos, avanços e retrocessos) dos indivíduos.

## SPACES, TIMES AND KNOWLEDGE IN HISTORY OF EDUCATION IN TEACHER TRAINING INSTITUTIONS IN BRAZIL

This paper relates results of a study which analyzes conceptions of education, training, institutions, and school disciplines present in the texts of Brazilian and foreign authors recognized in the field of History of Education; it distinguishes institutionalized aspects and organizational elements of the school which allow understanding of the principal categories of analysis present in contemporary historical educational investigations of school institutions. These preliminary theoretical methodological considerations assist in the analysis of the process of the establishment and transformation of Brazilian educational institutions dedicated to teacher training at primary, secondary and higher educational levels, during the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries. This analysis is by means of an examination of the basic history, the organizational legislation, and the knowledge these institutions disseminated, particularly through the analysis of the itinerary that the discipline History of Education passed through in these teacher training courses offered in Brazil in the period in question.

**KEY WORDS:** Education. Institutions. School discipline. Teachers. Training.

### Referências

ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. *O ensino baseado em pesquisas e estudos como diretriz do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais*. Uberlândia: UFU, 2004. Mimeo.

BASTOS, M. H. C.; BUSNELLO, F. de B.; LEMOS, E. A. *A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002)*. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. Mimeo.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Industrialização e educação: a Escola Profissional de São Carlos (1932-1971)*. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Schola mater: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)*. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 1996.

\_\_\_\_\_. *Universidade de São Paulo: Escola de Engenharia de São Carlos – os primeiros tempos (1948-1971)*. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2000.

CARVALHO, M. M. C. de. Considerações sobre o ensino de História da Educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR., D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. 1. ed. Campinas/Uberlândia: Autores Associados/Edufu, 2005. p. 33-45.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

ESCOLANO BENITO, A. La investigación historico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, Madri, n. 157, p. 55-69, 1994.

FARIA FILHO, L. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14. p. 19-34, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe14/03-artigo2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2005.

FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, C. P. de.; CATANI, D. B. (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 1-20.

GATTI JÚNIOR, D. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. 1. ed. Bauru/Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004a.

GATTI JÚNIOR, D. História da Educação: consolidação da pesquisa nacional e ampliação dos espaços de divulgação científica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 18, n. especial, p. 5-22, maio 2004b.

HOBSBAWM, E. J. A contribuição de Karl Marx para a historiografia. In: BLACKBURN, R. *Ideologia na ciência social: ensaios críticos sobre a teoria social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 244-261.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. *História da educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, J. Fazer e ensinar história da educação. In: \_\_\_\_\_. *Fazer e ensinar história da educação*. 1. ed. Braga: Lusografe/Universidade do Minho, 1998. p. 9-33.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATTOS, S. R. de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MONARCHA, C. (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

NADAI, E. A investigação em história da educação no Brasil: as associações e sociedades de história da educação. In: NÓVOA, A.; BERRIO, J. R. (Org.). *A história da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*. 1. ed. Lisboa: Sociedad Española de Historia da Educación/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

NOSELLA, P. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, J. R. L.; NOSELLA, P. (Org.). *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*. 1. ed. São Paulo: Edições Pulsar/Terras do Sonhar, 2005. p. 21-72.

NÓVOA, A. *História da educação*. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. *Profissão professor*. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 1996.

SAVIANI, D. *Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas*. Campinas: Unicamp, 2005a. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. 1. ed. Campinas/Uberlândia: Autores Associados/Edufu, 2005b. p. 7-31.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 1. ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1991. p. 19-30.

SOUZA, M. F. de. *A história das idéias educacionais na província de Mato Grosso: o discurso de nação/paraíso*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe14/05-artigo4.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2005.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 37-70, 2003.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual*. 1. ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. p. 88-99.

\_\_\_\_\_.; CARVALHO, M. M. C. de. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 9-33, 2000.

recebido em: 20 set. 2005 / aprovado em: 20 nov. 2005.

### **Para referenciar este texto**

GATTI JÚNIOR, D. Lugares, tempos e saberes em história da educação nas instituições de formação de professores no Brasil. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 369-395, jul./dez. 2005.