

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA (1930-2000)*

Décio Gatti Júnior

Resumo

Reflexões sobre a hermenêutica e a heurística que fundamentam investigações sobre os saberes disseminados por meio do ensino da História da Educação nas instituições escolares e universitárias destinadas à formação de professores no Brasil entre 1930 e 2000. Do ponto de vista da hermenêutica parte-se das categorias de: presença, identidade, normas e finalidades, perfil docente e discente, perfil programático e materiais pedagógicos, com as variáveis correspondentes. Do ponto de vista heurístico há documentos variados: bibliografia (livros científicos e manuais pedagógicos, capítulos de livro, artigos etc.); impressos (legislação de ensino, grades curriculares, planos de ensino e de aula etc.); manuscritos (atas, diários de classe, cadernos de alunos etc.); orais (depoimentos de autores de manuais pedagógicos, ex-professores, ex-alunos etc.); iconografia. Preliminarmente, pode-se afirmar que esses aspectos da hermenêutica e da heurística apontam para os seguintes lugares passíveis de prospecção: 1) no ensino ginasial e secundário, tais como a Escola Normal (1932-1970), a Habilitação Específica em Magistério – HEM (1971-1996) e os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (décadas de 1980-1990); 2) no ensino superior, sobretudo, nos cursos de Pedagogia, de 1939 a 1962 (formação de professores para a Escola Normal) e de 1963 aos tempos atuais (formação de professores para a Escola Normal, para a HEM e para as séries iniciais do Ensino Fundamental), bem como, a partir de 1996, o Normal Superior (formação de professores para as primeiras séries do Ensino

* Versão ampliada do trabalho apresentado em 01 de novembro de 2007 durante o VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado em Buenos Aires, Argentina, no período de 30 de outubro a 2 de novembro de 2007. Estudo que integra o projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq, intitulado “Lugares, Tempos, Saberes e Métodos de Ensino da Disciplina História da Educação na Formação de Professores no Brasil Contemporâneo (1930-2000)”, sob a direção do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior.

Fundamental; 3) na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Palavras-chave: História da Educação; Disciplina; Hermenêutica; Heurística.

**THE HISTORY OF TEACHING THE HISTORY
OF EDUCATION IN BRAZIL:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF RESEARCH (1930-2000)**

Abstract

Reflections on the hermeneutics and heuristics that lay a foundation for investigation regarding knowledge disseminated through the teaching of the History of Education in school and university institutions directed to the formation of teachers in Brazil between 1930 and 2000. From the hermeneutic point of view, following Maria Teresa Santos (2007), we begin with these categories: presence, identity, norms and purposes, teacher and student profile, program profile and pedagogical materials, with corresponding variables. From the heuristic point of view, there are diverse historical materials: bibliographies (scientific books and pedagogical manuals, chapters of books, articles, etc.); printed material (teaching legislation, curricular levels, teaching and class plans, etc.); hand-written documents (minutes, class notes, student notebooks, etc.); oral records (testimony from authors of pedagogical manuals, from former teachers and students, etc.); iconographic material. Preliminarily, it can be stated that these hermeneutic and heuristic aspects point to the following possible places of investigation: 1) in Junior High and High School teaching such as the Normal School (1932-1970), Teacher Qualification Courses (Habilitação Específica em Magistério – HEM) (1971-1996), and the Specialized Centers for Teacher Formation and Improvement (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM) (1980s and 1990s); 2) in Higher Education, above all in Pedagogy courses from 1939 to 1962 (teacher formation for Normal School) and from 1963 to the present (teacher formation for Normal School, for HEM, and for the beginning grades of Primary Education), and additionally, from 1996 on, the Higher Normal (teacher formation for the beginning grades of Primary Education); and 3) graduate studies *stricto sensu* (Masters and Doctorate).

Keywords: History of Education; Discipline; Hermeneutics; Heuristic.

LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UNA PESQUISA (1930-2000)

Resumen

Reflexiones sobre la hermenéutica y la heurística que fundamentan investigaciones sobre los saberes diseminados por medio de la enseñanza de la Historia de la Educación en las instituciones escolares y universitarias destinadas a la formación de profesores en Brasil entre 1930 y 2000. De el punto de vista de la hermenéutica se parte de las categorías de: presencia, identidad, normas y finalidades, perfil docente e discente, perfil programático y materiales pedagógicos, con las variables correspondientes. De el punto de vista heurístico hay documentos variados: bibliografía (libros científicos y manuales pedagógicos, capítulos de libro, artículos etc.); impresos (legislación de enseñanza, matrices curriculares, planes de enseñanza y de clase etc.); manuscritos (actas, diarios de clase, cuadernos de alumnos etc.); orales (relatos de autores de manuales pedagógicos, ex-profesores, ex-alumnos etc.); iconografía. Preliminarmente, se puede afirmar que esos aspectos de la hermenéutica y de la heurística apuntan para los siguientes lugares pasibles de prospección: 1) en la enseñanza gimnasial y secundaria, tales como la Escuela Normal (1932-1970), la Habilitación Específica en Magisterio – HEM (1971-1996) y los Centros Específicos de Formación y aprimoramiento del Magisterio – CEFAM (décadas de 1980-1990); 2) en la enseñanza superior, sobretudo, en los cursos de Pedagogia, de 1939 a 1962 (formación de profesores para la Escuela Normal) y de 1963 a los tiempos actuales (formación de profesores para la Escuela Normal, para la HEM y para las series iniciales de la Enseñanza Fundamental), bien como, a partir de 1996, el Normal Superior (formación de profesores para las primeras series de la Enseñanza Fundamental); 3) en la pos-graduación *stricto sensu* (mestrado y doctorado).

Palabras clave: Historia de la Educación; Disciplina; Hermenéutica; Heurística.

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU BRÉSIL: DES ASPECTS THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUES D'UNE RECHERCHE (1930-2000)

Résumé

Voilà des réflexions portant sur l'herméneutique et sur l'heuristique qui fondent les investigations sur les savoirs disseminés par l'enseignement de l'Histoire de l'Éducation dans les institutions scolaires et universitaires vouées à la formation de professeurs au Brésil entre 1930 et 2000. Du point de vue de l'herméneutique, l'on

part des catégories de présence, d'identité, de normes et de finalités, du profil des professeurs et des élèves, du profil du programme et de matériels pédagogiques, avec leurs variantes. Du point de vue heuristique il y a des documents variés: de la bibliographie (des livres scientifiques et des manuels pédagogiques, des chapitres de livre, des articles, etc); des imprimés (les lois de l'enseignement, des cursus, des plans d'enseignement et de cours, etc); de l'iconographie. D'abord on peut affirmer que ces aspects de l'herméneutique et de l'heuristique indiquent quelques lieux passibles de prospection: 1) l'enseignement secondaire et les gymnases, tels que l'École Normale (1932-1970), l'Habilitation Spécifique comme Instituteur – HEM (1971-1996) et les Centres Spécifiques de Formation et de Récyclage de l'École Primaire – CEFAM (décennies de 1980-1990); 2) l'enseignement supérieur, surtout les cours de Pédagogie, de 1939 à 1962 (formation de professeurs pour l'École Normale) et de 1963 jusqu'à nos jours (formation de professeurs pour l'École Normale, pour l'HEM et pour les premières années de l'Enseignement Primaire), aussi bien que l'École Normale Supérieure à partir de 1996 (formation de professeurs pour les premières années de l'Enseignement Primaire); 3) les DEAs et les doctorats.

Mots-clés: Histoire de l'éducation; Discipline; Herméneutique; Heuristique.

Introdução

Inicialmente, destaca-se que a locução História da Educação equivale, em diferentes lugares e temporalidades, as locuções História da Pedagogia, História da Pedagogia e da Educação, História da Instrução, História da Escola, entre outras. Consiste desafio substantivo, mas necessário, para os pesquisadores da área, tratar a História da Educação em seu aspecto disciplinar, pois que inclui atividades de estudo e investigação acerca:

1. dos aspectos históricos de constituição e transformação da disciplina no cenário nacional, com a análise de seus intercâmbios internacionais e suas particularidades nas diferentes localidades;
2. do percurso da disciplina em sua clara vinculação aos processos de formação de professores, com a incursão em lugares e em temporalidades institucionais criadas e desenvolvidas para esta formação;
3. da historiografia existente sobre o ensino de História da Educação no Brasil que já acumula pequeno número de trabalhos, o que permite uma avaliação historiográfica e, particularmente, sobre as fontes de pesquisa (heurística) que vem sendo chamadas a sustentar as interpretações que vão se tornando correntes;
4. dos contornos do trabalho docente em nível ginásial, secundário e superior em relação às formas didáticas que se reproduzem em diferentes instituições, a partir das quais surgem, desde o final da década de 1990, posições que de maneira diferenciada conclamam os professores de História da Educação ao

empreendimento de, por um lado, favorecer ao transbordamento das novas interpretações em História da Educação para as salas de aula e, de outro, em fomentar novas práticas didático-pedagógicas no ensino da disciplina.

Nesse contexto investigativo mais amplo é que se insere o presente texto, com reflexões sobre a hermenêutica e a heurística que permeiam as investigações no âmbito da História das Disciplinas e que estão diretamente relacionadas ao processo de investigação mais amplo sobre os condicionantes histórico-sociais aos quais estão vinculados os processos de gênese, desenvolvimento, consolidação e mesmo de crise da História da Educação como disciplina formativa nas instituições escolares e universitárias destinadas a formação de professores no Brasil, particularmente entre 1930 e 2000.

1 Importância e desafios atuais para a disciplina História da Educação

É importante ressaltar, com Nóvoa (2004), que um docente de História da Educação agrega em sua atividade profissional dois elementos importantes - a função de historiador e simultaneamente a de professor - o que leva este profissional a transitar pelas aquisições de ambas as áreas, a História e a Educação. Para ele,

○ O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. ○ O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais

atenta às realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 2004, p. 1).

Em outra frente, Nóvoa (1999) assinala que a questão sobre se a História da Educação é História ou é Educação é um “falso problema, de uma questão circular que encerra o debate em dicotomias insuportáveis, do gênero arte *versus* ciência ou instrução *versus* educação” (p. 12). Para ele, na atualidade,

[...] os campos disciplinares definem-se não só pela adoção de instrumentos teóricos e metodológicos semelhantes, mas também pela definição de objetos de estudo afins e pela existência de “comunidades interpretativas” que dão sentido à produção científica (NÓVOA, 1999, p. 12)

No entanto, há atualmente alguma dificuldade em, a partir do esclarecimento da legitimidade da História da Educação como saber especializado, assinalar a continuidade de sua importância nos processos de formação dos professores, com uma defesa que ultrapasse os interesses corporativos mais imediatos.

Nesse sentido, Escolano Benito (1994), Magalhães (1998), Nóvoa (1999), Saviani (2001 e 2005) e Nunes (2002 e 2003) têm apresentado idéias em alguns aspectos coincidentes na direção da valorização do ensino de História da Educação nos cursos de formação de professores e mesmo para os interessados na temática em termos mais abrangentes. Escolano Benito (1994) enumera quatro pontos que justificam a História da Educação nos currículos dos cursos de formação de professores, a saber:

1. Todas as ações e conceitos são categorias histórico-culturais;
2. “Se a história sem teoria pode ser cega, a teoria sem história resulta em um discurso vazio (Depaepe)”;
3. Disciplina propedêutica para formação da identidade do professor;

4. Orientação para o desenvolvimento do sentido crítico (conflitos, avanços e retrocessos...) (ESCOLANO BENITO, 1994, p. 58).

Justino Magalhães (1998, p. 12-3), por seu turno, assinala que a História da Educação mantém-se importante na formação de professores a partir de um discurso de continuidade e de fundamentação, sendo importante no processo de conhecimento da origem dos discursos historiográficos em educação. Para ele, a História da Educação encontra-se determinada a partir de circunstâncias discursivas em que, de um lado, procede a uma reconstituição da genealogia das idéias e ações educativas, como contraponto necessário ao modelo científico/experimental (critérios de reprodutibilidade, fidelidade etc.) e, de outro, realiza o enquadramento espaço-temporal, buscando a fundamentação e a legitimação da decisão e da ação educativas.

Antônio Nóvoa (1999) em texto de apresentação para o público brasileiro da obra “História da Pedagogia”, de Franco Cambi, enumerou quatro idéias principais que o levam a defender a manutenção da História da Educação:

- “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 Godinho, 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.
- A História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de

métodos, de modas e de reformas educativas. Aprender a relativizar as idéias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias.

- A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva.
- A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares do passado. Para, além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador. (p. 13)

Dermeval Saviani em seu discurso de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)¹ busca em Hobsbawm (1994, p. 13) fundamento para a defesa da valorização do conhecimento histórico, por meio da exposição do seguinte raciocínio que reproduzo a seguir:

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais

¹ O I Congresso Brasileiro de História da Educação (I CBHE) ocorreu no Rio de Janeiro, entre os dias 06 e 09 de novembro de 2000, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), criada um ano antes, em 1999, da qual Dermeval Saviani foi o primeiro presidente.

característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989, todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido (Apud SAVIANI, 2001).

Ainda neste texto, Saviani assinala que a transferência dos novos conhecimentos adquiridos recentemente na pesquisa para o ensino de História da Educação tem sido pouco significativa, bem como constata o desconhecimento dos alunos da história de modo geral e da história de nossos pensadores e pedagogos particularmente (2001, p. 2). No que diz respeito à relação entre História da Educação e a política educacional, Saviani destaca que

[...] a história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas [...]. De outro lado, dos rumos adotados pela política educacional depende o peso que a história da educação irá ter na formação das novas gerações, o que acarreta, no médio e longo prazo, conseqüências relevantes para o desenvolvimento da área. Isto porque é no sistema de ensino que se formam os quadros de pesquisadores e professores de história da educação, residindo também aí o lugar principal de atuação profissional dos historiadores da educação (SAVIANI, 2001, p.1).

A partir dessa idéia, pode-se desdobrar que a ação política pode ser melhorada mediante o acesso à informação histórica, ainda que caiba acautelar-se, como salientou Clarice Nunes (1996, 2002), para a diferença entre os clichês e as posições críticas, pois a primeira comporta crenças que se perpetuam no território das idéias, escapando do terreno da realidade histórica. Nesse sentido, Nunes (2003) destaca a importância de se pensar historicamente, como fundamento do ensino de História da Educação, o que significaria,

[...] viver a experiência da relação entre sujeito e objeto; assumir a diferença das representações e espantar-se com o desconhecido. Só o trabalho duro de suspensão das certezas (as nossas e as dos outros) permite que habitemos plenamente nosso próprio mundo, principiando a aprendizagem de um certo vocabulário, um certo estilo de interrogar, de dar inteligibilidade ao que se aprende, de pensar historicamente (NUNES, 2003, p. 135).

Sua proposição para o ensino de História da Educação é de que o mesmo deve ser visto a partir da relação entre sujeitos - professores e alunos principalmente - que em um processo de interação pedagógica podem amadurecer mutuamente. Os alunos, sobretudo, dão razão para a existência do ensino de História da Educação, pois em sua experiência pessoal, a autora, afirma que sua intenção é que

[...] cada um deles, na medida dos seus limites e possibilidades, se dê conta mais profundamente da sua própria experiência como pessoa e aluno, aprendendo a usar uma linguagem pública e, portanto, mais elaborada. Tenho o objetivo central de contribuir para que desnaturalizem a escola na qual estudam e/ou trabalham, isto é, compreendam os processos que a engendram, a disseminaram e a colocaram em xeque (NUNES, 2003, p. 138).

Assim, simultaneamente, pode-se perceber a importância e as dificuldades que o ensino de História da Educação comporta no momento atual. Parte do desafio que a disciplina enfrenta está relacionada a um movimento geral dos educadores, mas seguramente de um movimento dos pesquisadores da área de História da Educação que, em grande medida, são também professores dos cursos de formação de professores, realidade que se apresenta de modo mais marcante nas instituições de educação superior do sistema público federal brasileiro e, em alguma medida, em alguns poucos sistemas estaduais.

Atualmente, é necessário precisar o papel do professor de História da Educação no sentido de que a inovação da pesquisa na área e na pedagogia geral possa inundar o dia-a-dia da sala de aula. Aspecto que Justino Magalhães clareia ao afirmar que se espera que os professores fomentem um raciocínio convergente, articulado, integrado e integrador, esclarecido e esclarecedor; um raciocínio fechado em torno de questões conclusivas e, de outro, espera-se que os pesquisadores partam de raciocínios (in)conclusivos, abertos, questionadores, provocativos e divergentes (1998, p. 10). É nesse ponto que se constata que um dos obstáculos a serem transpostos diz respeito à desarticulação construída historicamente, e ainda predominante nos dias de hoje, entre as atividades realizadas nos programas de pós-graduação, lugar da pesquisa e da formação dos pesquisadores, e a graduação e, porque não afirmar, entre a própria educação superior e a educação básica (GATTI, 2001, p. 109; NUNES, 2002, p. 39; MENDONÇA, 2003; p. 10).

2 Aspectos teóricos de uma hermenêutica investigativa

A abordagem proposta pela História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990) opõe-se às análises presentes na obra do especialista em didática da matemática, Yves Chevallard, para quem a didática é a criadora dos processos de transposição do

conhecimento científico ao escolar (BITTENCOURT, 2003; VALENTE, 2004). Nesse sentido, Justino Magalhães, explicita o fundamento teórico 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 epistemológica fundamental, legitimadora e identitária da constituição desses domínios de saber (MAGALHÃES, 1998, p. 14).

Na direção apontada por Magalhães, André Chervel foi o pioneiro em tomar as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não como a simples adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar, pois que para ele a constituição dos saberes escolares, concretizados especialmente por meio das disciplinas, segue itinerário bastante diferenciado, obedecendo a demandas de esferas sociais quase nunca idênticas àquelas existentes exclusivamente na produção do conhecimento científico (GATTI JR., 2004, p. 28-9). 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 embasa uma análise historiográfica sobre a disciplina 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), o que de toda maneira leva à superação de análises oriundas do campo denominado de Filosofia da História pela análise historiográfica.

Não se trata de uma negligência aos aspectos onto-epistêmicos presentes na pesquisa e na investigação científica, mas sim de forçar uma análise sempre difícil que exige o reconhecimento da dimensão histórica como fundamento para a análise no âmbito das ciências humanas, ou seja, da necessária articulação entre teoria e evidência, em oposição às tendências abstratas que predominavam no campo.

Nessa direção, é importante apontar alguns traços comuns presentes em uma hermenêutica da História das Disciplinas Escolares, a saber: recusa em tratar a temática da disciplina escolar de modo prescritivo e a-histórico; esforço em abordar a temática de modo compreensivo; a busca da compreensão dos usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino. Para tanto, os pesquisadores do exterior e do Brasil têm, de modo geral:

- determinado os lugares e os tempos em que as disciplinas estiveram presentes nos currículos escolares;
- compreendido os processos que conferiram identidade às disciplinas ou percebido as diferentes identidades que elas assumiram em diversificados lugares institucionais nas diferentes temporalidades;
- apreendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo;
- percebido o perfil dos docentes que se têm dedicado ao ensino das disciplinas escolares;
- desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no

trabalho escolar, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.

Assim, ainda do ponto de vista da hermenêutica parte-se, com Maria Teresa Santos (2007, p. 97), das categorias de presença, identidade, normas e finalidades, perfil docente e discente, perfil programático e materiais pedagógicos, em sua vinculação com diversas variáveis analíticas, a saber:

- **Presença:** comporta as variáveis institucionais e de cursos em que determinada disciplina aparece, com diversidade ampla, o que, a título de exemplo e no âmbito da temática da investigação em curso, inclui Escolas Normais, escolas de 2^o. Grau, instituições de ensino superior e programas de pós-graduação;
- **Identidade:** as preocupações recaem sobre a diversidade de denominação, do estado, de regime e de carga horária;
- **Normas e finalidades:** são buscadas no exame do contexto sócio-histórico mais amplo expresso em documentos legais sobre natureza e especificidade do ensino da disciplina e determinações do currículo prescrito;
- **Perfil programático:** estende-se pelo exame das variáveis: matriz epistemológica; organização dos conteúdos (dimensões de espaço e de tempo); organização horizontal; currículo em ação (seleção de conteúdos e escolha de métodos pedagógicos); metodologia de ensino; material pedagógico;
- **Perfil docente:** examina-se a partir das seguintes variáveis: formação (titulação); recrutamento (forma de ingresso); atividade de ensino (nível de dedicação); atividades de pesquisa (nível de dedicação); atualização (formas e meios); participação associativa;

- **Perfil discente:** examinado na condição de alunos/futuro professor, com exame da origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajetória profissional;
- **Materiais pedagógicos:** com centralidade do exame dos manuais pedagógicos (destinação, autores, editores, difusão, conteúdos explícitos, acesso), mas também de outras tecnologias de ensino (quadro-negro, retroprojetor, slides, músicas, filmes e, mais recentemente, mídias digitais integradas).

As investigações sobre as disciplinas escolares, do ponto de vista interpretativo, colocam-se em franca relação com as preocupações e mesmo utilizam-se de categorias de análise também presentes nas investigações sobre as instituições escolares e sobre a cultura escolar (GATTI e PESSANHA, 2005), tendo como exemplos as recentemente divulgadas de BASTOS (2006), BASTOS (2007), MOGARRO (2006) e de BASTOS e MOGARRO (2007).

3 Aspectos teóricos que embasam a heurística da investigação

Quanto à construção de um corpus documental, a pesquisa em História da Educação, dado o recorte doutrinário e moralista que comportou por muito tempo (NUNES, 1996; WARDE e CARVALHO, 2000) abriu-se pouco ao diálogo entre teoria e evidência, presente, desde há muito, no campo da narrativa histórica de modo geral.

Porém, em anos recentes, a pesquisa em História da Educação passou a significar, ao lado da pesquisa em História, a negação de hipóteses explicitadas de antemão, conforme expressou Nunes (2003) em tom autobiográfico,

Os autores lidos, sobretudo os historiadores citados, ensinaram-me que, ao contrário de um projeto no qual as hipóteses são explicitadas de antemão, o que importava era construir essa explicitação, para que o texto ganhasse movimento e interesse. Nada estaria definido a priori, embora isso não significasse a inexistência de um plano anterior. Escrever a história seria também recriar uma atmosfera (aquela sugerida pelos arquivos), preparando o leitor para o deslocamento de época, espaço, mentalidade (NUNES, 2003, p. 125).

Em termos epistemológicos o que parece estar em jogo aqui não é a atribuição à razão, ao método ou mesmo as fontes de pesquisa do critério de validade dos conhecimentos científicos alcançados, mas sim a qualidade do diálogo estabelecido pelo pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação, o que não aparece de antemão, mas sim nos resultados apresentados.

O termo objetivação passa, desse modo e no âmbito das ciências humanas, a representar bem o que se trata de observar em uma investigação científica (LAVILLÉ e DIONNE, 1999, p. 42-4) e, para o caso específico da pesquisa histórico-educacional, afasta-nos do campo de uma Filosofia da História, seja ela idealista ou realista, mas nos aproxima, da necessidade da Historiografia, vista como lugar em que as diferentes interpretações, teorias e métodos, são analisadas a partir da qualidade do processo de objetivação alcançado pelo historiador na defesa de suas análises e interpretações, ou seja de suas teorias.

Assim, o processo de objetivação da investigação científica comporta uma relação necessária e fundamental entre o sujeito e o objeto de sua análise, sem isolá-los, mas percebendo seu diálogo, sua forma de interagir com os homens e mulheres do passado, por meio de suas idéias, mas também das idéias destes, conforme a análise realizada pelo investigador nas fontes para elaborar suas interpretações sobre o passado singular em que

viveram as pessoas que construíram seu objeto de trabalho. Nessa direção, Thompson (1981) ressalta que

O texto morto e inerte de sua evidência não é de modo algum 'inaudível'; tem uma clamorosa vitalidade própria; vozes clamam do passado, afirmando seus significados próprios, aparentemente revelando seu próprio conhecimento de si mesmas como conhecimento (THOMPSON, 1981, p. 27).

Se as idéias de Thompson têm sido férteis no campo de análise da cultura, sobretudo pela forma original que apresenta o trabalho do historiador, como o articulador de um diálogo criativo e rigoroso entre formulações teóricas e evidências na compreensão dos processos vivenciados pelos homens, suas experiências, na construção dos processos históricos das diversas formações sociais, ao longo do tempo, poderiam se apresentar como enriquecedora na direção da construção de uma História da Educação interpretativa, sem a necessidade de estabelecer seus critérios de validade, a partir exclusivamente de suas formulações racionais apriorísticas.

Esse entendimento, ainda que se utilizando de aportes teóricos diferenciados, tem sido apresentado por Nóvoa (1998, p. 45-6), ao enfatizar a necessidade de uma nova formulação epistemológica que valorize o sujeito e que dê voz aos sujeitos educativos, àqueles que em sua experiência efetivam o cotidiano escolar, em uma visão anti-althusseriana, na qual a escola é tomada como um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social, como um lugar de possibilidades e não de uma única possibilidade, de uma única visão de mundo.

A partir dessas reflexões é que se pode inserir a questão das fontes nas pesquisas sobre o ensino das diferentes disciplinas escolares e, mais especificamente, do ensino da História da Educação, pois o desenvolvimento de abordagens no âmbito da História sobre a cultura e o cotidiano, desde o final da década de 1920, seja no campo dos historiadores marxistas ou dos historiadores franceses, promoveu, por uma série de motivos, um

alargamento das fontes empregadas pelos historiadores nos processos de objetivação que empreendem em suas pesquisas (GATTI JR., 2002).

Com a difusão dessas novas formas de pensar, pesquisar e de narrar na História para o campo dos historiadores da Educação prolifera entre estes também uma mudança tanto na forma de problematizar como na de efetivar a pesquisa histórico-educacional. Clarice Nunes, ao introduzir um estudo sobre os saberes construídos em História da Educação, por meio do exame dos manuais de história da educação, evidencia este alargamento de fontes na pesquisa histórico-educacional

A descoberta desses modos de construção [da História da Educação] pode ser feita através de vários itinerários e com outras fontes, impressas ou não, como os discursos ministeriais, as circulares, os pareceres, os programas escolares, os relatórios de inspeção, os projetos de reformas, os artigos, os manuais destinados aos docentes, as polêmicas críticas, os planos de estudo, os planos de curso, os relatos de bancas examinadoras, os debates de comissões especializadas, etc. (NUNES, 1996, p.67)

À percepção desse alargamento de fontes para o estudo da História e da História da Educação agrega-se uma preocupação cada vez mais difundida pelos historiadores da educação com a aquisição de formação adequada para o trabalho com essas novas fontes, pois que ao incluir entre os materiais históricos (fontes) evidências diversificadas, para além da documentação manuscrita e impressa (atas, normas, regulamentos, programas etc.), para as quais já havia procedimentos de tratamento sedimentados, surgem novos desafios, no sentido de garantir um processo de objetivação que não proceda, sobretudo, o rebaixamento da qualidade da interpretação em função de um procedimento pouco rigoroso com essas novas fontes, tais como: depoimentos dos sujeitos educativos, iconografia, objetos de ensino (museus escolares), imprensa periódica, manuais de ensino etc.

A título de exemplo, destaca-se no conjunto dessas novas fontes de pesquisa, dado o caráter ainda incipiente da pesquisa sobre o ensino de História da Educação no Brasil, a utilização nas pesquisas de manuais de ensino que tiveram centralidade já em alguns trabalhos (NUNES, 1996; VEIGA e FARIA FILHO, 2001; BASTOS, 2006; BASTOS, 2007; BASTOS e MOGARRO, 2008 etc.), da utilização dos programas de ensino (NÓVOA, 1994; BASTOS, BUSNELLO e LEMOS, 2006; STEPHANOU, 2006; TAMBARA, 2006; WERLE e CORSETTI, 2006 etc.). Percebe-se, no entanto, que o empreendimento da pesquisa sobre o ensino de História da Educação tem um amplo espectro de articulações ainda a realizar, por meio do cruzamento dos resultados de pesquisas contextualizadoras (política e legislação de ensino), com essas que vão se iniciando sobre os manuais (CHOPPIN, 2002) e os programas de ensino, bem como, com as possibilidades que permanecem em aberto e envolvem histórias de vida (MONARCHA, 1999), depoimentos de autores, professores e alunos (a exemplo do que foi feito sobre os manuais escolares de História em GATTI JR., 2004), exame iconográfico etc.

Assim, como desdobramento necessário da escolha do trabalho de investigação no âmbito de uma História Disciplinar mais abrangente, bem como das categorias de análise e suas variáveis correspondentes, a pesquisa efetiva-se mediante a utilização de documentos que incluem:

- **bibliografia** variada, tais como livros científicos e manuais escolares/livros didáticos(sobretudo), capítulos, artigos científicos etc.;
- **impressos**, tais como legislação de ensino, grades curriculares, planos de ensino (sobretudo), planos de aula etc.;

- **manuscritos**, incluindo atas, diários de classe (sobretudo), cadernos de alunos/futuros professores etc.;
- **orais**, tais como depoimentos de autores de manuais pedagógicos, ex-professores, ex-alunos/futuros professores etc.;
- **iconográficas**, incluindo fotografias de época, com professores e turmas de alunos em sala de aula e mesmo fora dela.

Em vista da amplitude que as investigações sobre disciplinas escolares comportam, dada, sobretudo e particularmente, a imensidão territorial e o nível de ocupação populacional e de difusão da escola, os pesquisadores, de modo geral, procedem a reduções de escala que conferem caráter particular às investigações, o que ocorre, também, devido aos aspectos anteriormente elencados, em termos de categorias de acesso (presença, identidade, normas e finalidades, perfil docente e discente, perfil programático e materiais pedagógicos).

Considerações finais

Este pequeno arrazoado teórico-metodológico, no qual questões referentes à hermenêutica e à heurística de uma investigação foram expostas, pode-se considerar que um conjunto de inovações teóricas e metodológicas, associadas ao incremento dos acervos de fontes de pesquisa, colaborou, sobremaneira, para o avanço de pesquisa histórico-educacional na temática da História das Disciplinas.

Preliminarmente, é possível afirmar que na investigação sobre o aspecto disciplinar da História da Educação há vários lugares passíveis de prospecção:

1. no ensino ginasial e secundário, tais como a Escola Normal (1932-1970), Habilitação Específica em Magistério - HEM (1971-1996) e CEFAM (décadas de 1980-1990);
2. no ensino superior, sobretudo, os cursos de Pedagogia, de 1939 a 1962 (formação de professores para a Escola Normal) e de 1963 aos tempos atuais (formação de professores para a Escola Normal, para a Habilitação Específica em Magistério), bem como, a partir de 1996, o Normal Superior (formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental);
3. na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Lugares que assinalam a presença da disciplina em seu meio e toda uma série de aspectos que a animaram no Século XX e que, sem dúvida, apresentam-se como repositório de informações que merecem uma interpretação no âmbito da História da Educação, a partir da experiência acumulada e do emprego de uma hermenêutica e de uma heurística com relativa consolidação junto à comunidade científica da área.

A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, da constatação desses lugares de prospecção e do exame da literatura existente sobre a temática que, felizmente, avoluma-se a cada ano é que se está desenvolvendo investigação na direção de melhor compreender as permanências e mudanças do ensino de História da Educação no Brasil, com privilégio ao exame de documentos referentes aos planos de ensino e aos manuais didáticos utilizados no Brasil desde o final do Século XIX aos dias atuais.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara, BUSNELLO, Fernanda de Bastani e LEMOS, Elizandra Ambrosio (2006). A Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. abr. 2006. p. 181-212.

BASTOS, Maria Helena Camara (2006). 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. p. 334-49.

_____ (2007). Pedagogia e Manuais: leituras cruzadas. Os Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1870-1950). Impresso. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 24p.

BASTOS, Maria Helena Camara; MOGARRO, Maria João (2008). Manuais de História da Educação em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – primeira metade do século XX). Impresso. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Portoalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. 23p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2003). Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH. p. 9-38.

CHARTIER, Roger (1990). *A História Cultural entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand.

CHERVEL, André (1990). História das Disciplinas Escolares. *Teoria e Educação*. n.º. 2. p. 177-229.

CHOPPIN, Alain (2002) L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*. v. 38, n.º. 1. p. 21-49.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1994). La investigación historico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciências de la Educación*. n.º. 157. p. 55-69.

GATTI, Bernardete Angelina (2001). Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18. p. 108-16.

GATTI JR., Décio (2002). *A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas*. Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG, Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 3-24.

_____. (2004). *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/SP:Edusc, Uberlândia/MG, Edufu.

GATTI JR., Décio e PESSANHA, Eurize Caldas (2005). História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas/SP: Autores Associados (ISBN 85.7496.124-8). Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. pp. 71-90.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*.

(Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman), Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

MAGALHÃES, Justino (1998). Fazer e Ensinar História da Educação In: *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho. p. 9-33.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (2003). Entrevista. *Ícone Educação*. v. 9. n^{os}. 1 e 2. p. 7-12.

MOGARRO, Maria João (2006). História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia/MG. p. 320-33.

MONARCHA, Carlos. (org.) (1999). *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí/RS: Editora Unijuí.

NÓVOA, António (1994). *História da Educação*. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. [Impresso] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

_____. (1998). História da Educação: “novos sentidos, velhos problemas”. In: MAGALHÃES, Justino (org.) *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho. p. 35-54.

_____. (1999). Apresentação. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. p. 11-5.

_____. (2004). *Entrevista*. Centro de Referência em Educação Mário Covas.

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012 (Acessado em 19/10/2004)

NUNES, Clarice (1996). Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*. n.º 1. jan./abr. 1996. p. 67-79.

_____. (2002). História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Ciência Humanas do Centro Universitário FUMEC. p. 38-57.

_____. (2003). O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 6. jul./dez. 2003. p. 115-58.

SANTOS, Maria Teresa (2007) Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. In: GATTI JR., Décio e PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia/MG. EDUFU. p. 75-97.

SAVIANI, Dermeval (2001). História da Educação e Política Educacional. *Revista HISTEDBR On-line*. n.º. 3. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_3.html (Acessado em 01/11/2004).

_____. (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.

STEPHANOU, Maria (2006). O Ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da UFRGS: primeiras aproximações. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. Abril. p. 293-300.

TAMBARA, Elomar (2006). História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. Abril. p. 301-8.

THOMPSON, Edward Palmer (1981). *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro. Zahar.

VALENTE, Wagner Rodrigues (2004) Considerações sobre a Matemática Escolar numa Abordagem Histórica. *Cadernos de História da Educação*. n. 3. p. 77-82.

VEIGA, Cynthia Greive e FARIA FILHO, Luciano Mendes (2001). A Escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Krüger. In: GONDRA, J. (org.). *Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco. p. 37-58.

WARDE, Mirian Jorge (1998). Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.) *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual*. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR. p. 88-99.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2000). Política e Cultura na Produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*. v. 5, n. 7. p. 9-33.

WERLE, Flávia Obino; CORSETTI, Berenice (2006). História da Educação e a Formação do Professor na UNISINOS. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. Abril. p. 263-74.

Décio Gatti Júnior é Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisador do CNPq.

Endereço para Correspondência:
Universidade Federal de Uberlândia
AV. João Naves D'Ávila
Santa Monica 38400-902 Uberlândia MG
Contatos: degatti@ufu.br

Recebido em: 15/05/2008
Aprovado em: 20/09/2008