



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marta Regina Gimenez Favaro

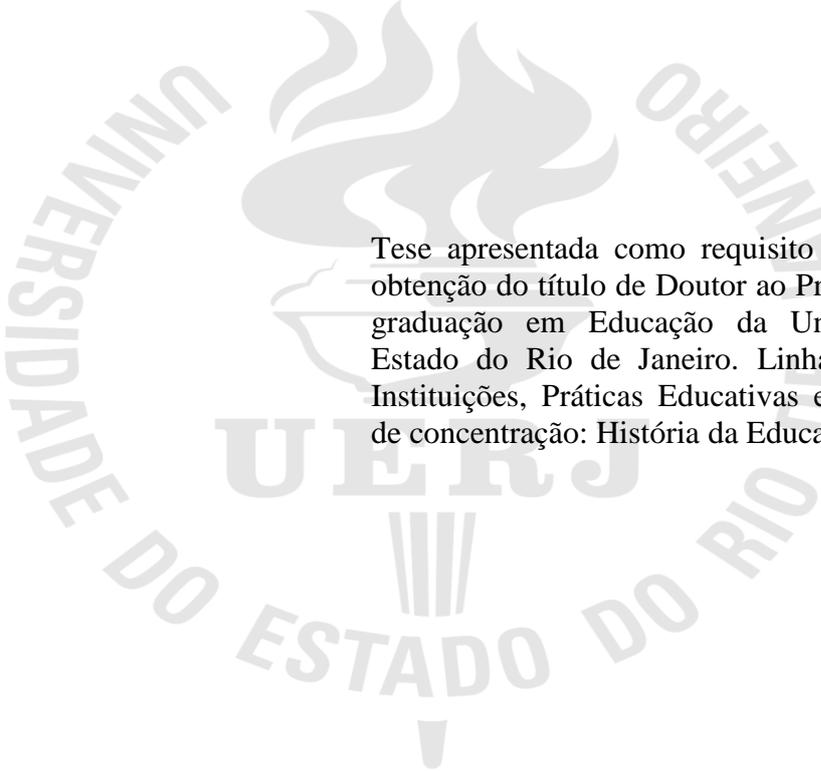
**Ensino de história da educação nas universidades estaduais do Paraná:
institucionalização, saberes e agentes (1962-1998)**

Rio de Janeiro

2015

Marta Regina Gimenez Favaro

**Ensino de história da educação nas universidades estaduais do Paraná:
institucionalização, saberes e agentes (1962-1998)**



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História. Área de concentração: História da Educação.

Orientador prof. Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F272 Favaro, Marta Regina Gimenez.
Ensino de história da educação nas universidades estaduais do Paraná: institucionalização, saberes e agentes (1962-1998) / Marta Regina Gimenez Favaro. – 2015.
368f.

Orientador: José Gonçalves Gondra.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Paraná – Teses. 2. Ensino Universitário – Paraná – Teses. 3. Ensino – História – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. I. Gondra, José Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marta Regina Gimenez Favaro

**Ensino de história da educação nas universidades estaduais do Paraná:
institucionalização, saberes e agentes (1962-1998)**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História. Área de concentração: História da Educação.

Aprovado em 15 de dezembro 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dr. Bruno Bontempi Junior
Universidade de São Paulo (USP)

Profª Dra. Analete Regina Schelbauer
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profª Dra. Claudia Maria Costa Alves de Oliveira
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profª Dra. Sonia de Oliveira Camara Rangel
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª Dra. Paula Leonardi
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A todos que verdadeiramente acreditaram em mim e no meu trabalho, apesar dos limites.

À Ana Maria minha mãe (*in memoriam*) que não teve a oportunidade de estudar porque a vida não lhe permitiu, mas que acreditava que eu poderia.

Ao meu pai José, que mesmo não compreendendo muito bem o sentido “desse doutorado” sempre disse “você consegue”.

Ao Ricardo meu irmão, à Mari minha cunhada, prima e irmã de alma, e ao Vitor meu sobrinho e mais novo amor, por me apoiarem sempre e incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

As tramas tecidas durante o doutorado permitiram-me ressignificar a experiência de “fazer-me a mim mesma” na relação com os outros. Outros sujeitos, outros saberes, outros lugares. Posso afirmar que a experiência vivida nesse tempo me transformou pelo reconhecimento das minhas possibilidades e dos meus limites acadêmicos e pessoais.

Nessa rede agradeço especialmente ao professor José Gonçalves Gondra que acreditou na proposta por mim apresentada, mas, mais do que isso acreditou em mim. Foi possível repensar na convivência acadêmica com Gondra a compreensão que tinha sobre ser professor e ser pesquisador. Gondra, obrigada pela orientação cuidadosa, meticulosa e exigente. Pelo exemplo profissional, por ter me implicado em diversas redes de trabalho, de pessoas e de instituições. Sou grata também pela amizade e pelo respeito. Por vezes não temos noção de como as pessoas nos afetam, sua decisão em me aceitar como sua orientanda provocou uma mudança na minha vida, me fez lidar com o medo do novo: nova cidade, novos amigos, nova instituição, novos desafios, novos conhecimentos. Desejo que esse laço que construímos se mantenha.

À Maria Luiza agradeço aqui e continuarei a agradecer, pelo carinho, pela amizade, pela companhia constante e atenta, pelo cuidado e incentivo, pelas broncas, por me chamar à realidade quando me perdia nos devaneios, por insistir em me lembrar que era possível mesmo com as adversidades, por acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu própria.

À minha família, meu porto seguro, que me apoiou incondicionalmente em todas as minhas decisões.

Aos amigos de coração e luta, eles sabem quem são, por me acompanharem e apoiarem nessa experiência, e na vida.

À Beth (Elisabeth Monteiro da Silva), minha amiga carioca, que me abraçou e me apresentou o Rio de Janeiro. Com o cuidado de uma irmã que apresenta as novidades da vida para a outra. Construí com Beth laços que ultrapassam minha estada no Rio e que tenho certeza nos acompanharão durante a vida que ainda temos para viver. Obrigada minha amiga por ‘pegar na minha mão’, por ‘cuidar de mim’.

Aos amigos e parceiros do NEPHE agradeço por me acolherem, ensinarem, por compartilharem experiências acadêmicas e de vida, por partilharem as alegrias para além do espaço institucional, nos passeios sugeridos para me apresentarem as belezas e cultura do Rio

de Janeiro, nos almoços na casa de Inara, nas comemorações motivadas ‘simplesmente’ pela amizade, o Rio para mim passou a ser aquilo que foi apresentado por vocês.

Aos professores da área de História da Educação da Universidade Estadual de Londrina: Maria Luiza, Celso, Simone e Sérgio, agradeço pelo apoio, pela confiança e pela licença concedida, que possibilitou-me morar temporariamente no Rio de Janeiro e usufruir da experiência de formação na UERJ. Por decorrência agradeço ao Departamento de Educação e à Universidade Estadual de Londrina.

Aos professores: Zenite Terezinha Ribas Cesar, Maria Luiza Macedo Abbud e Tarcisio Martins que dispuseram de seu tempo para conceder depoimento sobre sua experiência profissional na Universidade Estadual de Londrina contribuindo de maneira ímpar para a composição desse trabalho, meu agradecimento e reconhecimento.

Aos professores da banca agradeço pela disposição de participarem dos momentos de avaliação do trabalho de tese, compartilhando suas experiências e conhecimento. Entendo que o trabalho de discussão e proposição, seja na qualificação ou na defesa, é sempre um trabalho formativo para além da condição de avaliação que lhe é próprio.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Proped pela oportunidade de cursar o doutorado numa instituição pública de qualidade, e por ter feito parte de um grupo de pesquisa comprometido com a elaboração do conhecimento em História da Educação. Do mesmo modo agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ pela concessão da bolsa de estudos, que me propiciou as condições materiais para custear minha estada no Rio de Janeiro, bem como as viagens acadêmicas realizadas durante o curso.

Saio dessa experiência modificada.

RESUMO

FAVARO, Marta Regina Gimenez. *Ensino de história da educação nas universidades estaduais do Paraná: institucionalização, saberes e agentes (1962-1998)*. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20XX.

Ao considerar a disciplina *História da Educação* na circunstância e na experiência do ensino emergiu a pergunta “*Que História é essa?*”, um disparador que provocou a proposta da pesquisa apresentada no doutorado em educação. Procurou-se analisar o ‘arranjo’ disciplinar, considerando as circunstâncias na composição do currículo de formação dos professores. Foi elaborado um conjunto de interrogações-guia, a saber: Como a História da Educação foi constituída em saber escolar? Quais referências implicaram sua composição? Como a disciplina foi desenvolvida? Que tipos de práticas foram favorecidas no seu desenvolvimento? Que sujeitos foram responsáveis por sua oferta? O problema da constituição histórica da disciplina História da Educação configurou a arquitetura do trabalho de tese, que assumiu a experiência particular de organização da disciplina História da Educação na Universidade Estadual de Londrina, entre 1962 e 1998, assumida aqui, como referência para uma análise local e geral desse dispositivo no campo da Historiografia da Educação. A trama tecida nessa pesquisa se entrelaça na rede de reflexões e debates sobre o tema em âmbito local e nacional. Como chave para análise do problema, operou-se com uma tripla dimensão, a saber; a dimensão institucional, a dimensão dos sujeitos e a dimensão dos saberes. Essa chave se configurou como recurso metodológico, entendendo que tais dimensões não encontram-se separadas e sim implicadas, configurando trama histórica a ser considerada e interrogada, integrantes de uma rede, interdependentes. A investigação particularizada de cada dimensão visou facilitar o tratamento das séries documentais e a análise dos discursos e fontes selecionados. Ao mesmo tempo possibilitou o tratamento das articulações, das regularidades e das variações no período estabelecido. Postas em relação, tornaram possível delinear a constituição da formação docente como desafio institucional, as soluções locais e principalmente o modo como se deu o processo de disciplinarização da História da Educação no âmbito do projeto em análise, considerando a própria genealogia do saber e as soluções marcadas pelas configurações institucionais e agenciamento dos professores que ministraram a disciplina em situações bem determinadas. O conjunto documental organizado em séries homogêneas, a partir do qual pôde-se definir relações, foi constituído da experiência histórica representada, ou seja, registrada. O trabalho se deu considerando então a História Serial, sendo organizado e recortado temporalmente pela e na circunstância dos documentos localizados e selecionados. As séries foram constituídas por programas e diários de classe da UEL, UEPG e UEM, depoimentos de professores, registros e documentos institucionais, material didático, catálogos de curso, propostas curriculares, trabalhos acadêmicos. No movimento de aproximação aos questionamentos apresentados, uma trama narrativa foi tecida no conjunto de quatro capítulos. Este estudo incidiu sobre uma problemática ainda marginal no campo da história da educação, o ensino de História da Educação. A análise das séries documentais apontou para a rede de relações tecidas na configuração da disciplina HE: com experiências internacionais (Europa e Estados Unidos), com a elaboração de bibliografia na área, com os círculos acadêmicos e de formação dos professores colocando à vista a relação entre a tradição e o exercício de criação das formas, recortes e conteúdos da(s) História(s) da Educação ensinada(s). Deste modo, ao examinar o aparato institucional, a ordem dos saberes que instaura a história da educação e o modo como determinados professores conduziram a disciplina, investiu-se no estudo do ordinário da história da educação visibilizando elementos para os quais ainda não se confere a legitimidade e importância que a disciplina e seu ensino podem vir a ter.

Palavras-chave: Disciplinarização do Saber. História do Ensino de História da Educação. Formação de Professores.

ABSTRACT

FAVARO, Marta Regina Gimenez. *The teaching of History Education in Parana State Universities: institutionalization, agents and knowledge (1962-1998)*. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20XX.

Considering the subject “*The History of Education*” under the circumstances and in the experience of education a question arises “*What is this history?*” a trigger which gave birth to the proposal of the research carried out in the doctorate in education. The arrangement of subjects was analyzed, considering the circumstances in the composition of professor’s formation curriculum. A selection of guide-questions was created, such as: How has The History of Education become part of school knowledge? Which references have implied in its composition? How has the subject been developed? What kind of procedures have been favored in its development? Which subjects have been responsible for their offer? The problem in the historical construction of the subject The History of Education has defined the architecture of the theses, which considered the particular experience of the organization of the subject The History of Education in Londrina State University, from 1962 to 1998, considered as a reference for a local and general analysis of this device in the field of the History of Education. The web woven in this research entwines with reflections and debates about this topic in the local and national context. As a key to the analysis of the problem a triple dimension was used: institutional dimension, subject dimensions and the dimension of knowledge. This key was configured as a methodological resource, understanding that such dimensions are not found separately but are implicated, forming the historical web to be considered and questioned, integrated in an interdependent net. The particular investigation of each dimension aimed to facilitate the treatment of series of documents and the analysis of selected speeches and sources. At the same time it made possible the treatment of articulations, regularities and variations within the established period. When put in relation, it was possible to outline the constitution of professor formation as an institutional challenge, the local solutions and mainly the way the process of creation of subjects in the History of Education in the context of the project in analysis, considering the genealogy of knowledge itself and the solutions marked by institutional configurations and the selection of professors who taught the subject in very specific situations. The series of documents organized in a consistent series, from which relations were able to be determined, was constituted from the historical experience represented, in other words, registered. The work was carried out considering Serial History, organized and inserted over time under the circumstances of the documents found and selected. The series was constituted of programs and class diaries from UEL, UEPG and UEM, professor’s testimonies, institutional registers and documents, textbooks, course catalogues, curriculum proposals and academic papers. During the approximation of the questions presented, a narrative web was woven in a group of four chapters. This study focused on a problem still bordering the field of the history of education, the teaching of the History of Education. The analysis of series of documents pointed to a web of relations woven in the configuration of the subject HE: with international experience (Europe and The United States) with the elaboration of a bibliography in the area, with academic circles and of professor formation showing the relation between tradition and the exercise of creating ways, insertions and content of the History of Education being taught. This way, by analyzing the institutional apparatus, the order of knowledge that establishes the history of education and the way certain professors conducted the subject, there was investment in the study of the history of education visualizing elements whose legitimacy and importance has not yet been accredited.

Key-words: Knowledge as a subject. History of teaching the History of Education. Professor Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas dos Cursos de Graduação – 1958 a 1980 - FUEL.....	106
Quadro 2 - demonstrativo geral da presença / ausência das disciplinas no período 1962 a 1971	115
Quadro 3- Demonstrativo de alocação e carga horária da disciplina história da educação período de 1962 a 1971	120
Quadro 4 - Curso de Pedagogia / 1ª matriz de 1973.....	123
Quadro 5 - Curso de Pedagogia 2ª matriz de 1973 (?)	124
Quadro 6 - Organização do curso de Pedagogia a partir do currículo mínimo definido pelo Parecer 252/69 do CFE.....	125
Quadro 7 - Curso de Pedagogia matriz de 1974	127
Quadro 8 - Demonstrativo da disposição da disciplina História da Educação no período de 1973 a 1991.	127
Quadro 9 - Curso Pedagogia UEL - 1992 a 1997	129
Quadro 10 - Recorrências bibliográficas de História da Educação Geral	168
Quadro 11 - Recorrências bibliográficas de História da Educação Brasileira	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENQUADRAMENTO HISTÓRICO, REDE, TRADIÇÃO	32
1.1 O ensino de História da Educação em foco.....	36
1.2 Experiências Institucionais: registros do ensino de História da Educação	45
1.2.1 <u>Estudos publicados pela Sociedade Brasileira de História da Educação</u>	47
1.2.2 <u>Estudos publicados pela Revista História da Educação / ASPHE</u>	53
1.2.3 <u>Publicação Revista Educação Unisinos</u>	67
1.2.4 <u>Publicação em livro <i>História da Educação no Rio de Janeiro instituições, saberes e sujeitos.</i></u>	69
2 OS PÉS VERMELHOS DO NORTE: SONHOS E LUTAS POR UMA NOVA UNIVERSIDADE NA “PEQUENA LONDRES”	83
2.1 Seriado e Crédito os sistemas acadêmicos na UEL.....	86
2.2 O lugar da formação de professores.....	103
2.3 Licenciatura na UEL e os conteúdos de História da Educação	107
3 O CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	133
3.1 O Curso de Pedagogia e a História da Educação	138
3.2 A configuração do conteúdo de História da Educação na UEL, UEM e UEPG ...	141
3.2.1 <u>1º período: décadas de 1960 e início de 1970</u>	142
3.2.2 <u>2º período décadas de 1970 e 1980</u>	150
3.2.3 <u>3º período: décadas de 1990</u>	159
3.3 Biblioteca de formação	163
4 “ENSINAR” HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SUJEITOS PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES.....	190
4.1 Da ‘FAFILO’ à UEL - Os personagens que teceram o Ensino de História da Educação	191
4.2 Histórias que se tramam, <i>Formação, Profissão, Ensino</i>	198
4.3 Propósitos traçados - a <i>História da Educação</i> nos objetivos.....	215
4.4 Professores, conteúdos, alunos o exercício do texto didático	220

4.5	Ensinando História da Educação: procedimentos didáticos e formas de avaliação.....	226
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICE A – Composição curricular do curso de Pedagogia da UEL de 1962 a 1971.....	257
	APÊNDICE B – Registros das disciplinas Administração Escolar e Estrutura e Funcionamentos nas Licenciaturas na UEL de 1964 a 1998	263
	APÊNDICE C – Conteúdos propostos para a disciplina História da Educação na UEL, UEPG e UEM décadas de 1960 a 1990.....	275
	APÊNDICE D - Bibliografia de história da educação no período de 1963 a 1998	307
	APÊNDICE E – Estado da Arte – História do Ensino de História da Educação	319
	ANEXO A – Exemplos de programas da disciplina História da Educação década de 1960.....	326
	ANEXO B - Exemplos de programas da disciplina História da Educação década de 1970	345

INTRODUÇÃO

Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto.

Certeau, 2002, p.81

No trabalho histórico, os objetos são definidos a partir da formulação de problemas, hipóteses de estudo e de um conjunto de documentos reunidos, distribuídos em séries/documentos estatuídos na circunstância ou na emergência de um problema (FOUCAULT, 2005). Para Rago, Foucault “defendeu uma história-problema, ou seja, um trabalho de pesquisa histórica que servisse para iluminar e responder a uma problematização colocada pelo historiador, e que desenharia no percurso aberto o próprio objeto de investigação” (RAGO, 1995, p. 70). Neste trabalho, o problema foi provocado e elaborado por questões da experiência pessoal, como docente da disciplina História da Educação. Essa foi a circunstância que forjou o trabalho, a partir de questões que emergiram no contexto do ensino, quanto aos sentidos da disciplina História da Educação, considerando as dimensões ali implicadas, a dos saberes, a institucional e a das relações de poder-saber que tramaram e definiram os contornos na experiência. Com base nessa contingência, nas questões suscitadas e na articulação mais geral com o debate no campo, procurou-se analisar a constituição da História da Educação como dispositivo disciplinar.

Ao considerar a disciplina *História da Educação* na circunstância e na experiência do ensino, emergiu a pergunta “*Que História é essa?*”, questionamento disparador que provocou a proposta da pesquisa apresentada para o doutorado em Educação. A História da Educação que se pretendeu investigar buscou perscrutar a ‘prática’ na qual se configurou e as políticas e debates a respeito da formação docente como recurso para o aparecimento da História da Educação como disciplina escolar. Neste sentido, o investimento foi na análise do ‘arranjo’ disciplinar, considerando as circunstâncias na composição da proposta de formação dos professores. Com isso, elaborou-se um conjunto de interrogações-guia, a saber: Como a

História da Educação foi constituída em saber escolar? Quais referências implicaram sua composição? Que práticas foram favorecidas no seu desenvolvimento? Que sujeitos foram responsáveis por sua oferta?

O problema da constituição histórica da disciplina História da Educação configurou a arquitetura do trabalho de tese, que assumiu a experiência particular de organização da disciplina História da Educação, na Universidade Estadual de Londrina, entre 1962 e 1998, assumida aqui como referência para análise local e geral desse dispositivo no campo da Historiografia da Educação. Segundo Certeau (2002, p.72),

Um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um 'estado da questão', com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os postos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento. Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado.

A trama¹ tecida nessa pesquisa se entrelaça na rede de reflexões e debates sobre o tema em âmbito local e nacional. O problema foi constituído pela discussão sobre a formação de professores e a condição da História da Educação nos projetos de formação ou de profissionalização deste ofício.

Quando os trabalhos sobre a história da História da Educação são tomados como foco, algumas afirmações são recorrentes. Ela surgiu como disciplina que compôs os currículos dos cursos de formação de professores, sendo que a produção da área, naquele momento, estava prioritariamente vinculada ao ofício docente, ao ensino de história da educação, como atestam os estudos de Kuhlmann Jr. (1999); Vidal e Faria Filho (2005) e Vieira (2011), por exemplo. Foi na e pela contingência da prática docente que muitos escritos sobre a História da Educação foram elaborados. Ela foi instituída como disciplina nos cursos de formação de professores, passando por diferentes momentos no que diz respeito ao entendimento da sua

¹ Os termos trama, urdidura/urdume e rede foram recorrentemente utilizados no trabalho. Isso se justifica por terem sido, estatuídos como conceitos que expressam o complexo movimento dos acontecimentos históricos em relação, ou seja, analisado na emergência e na circunstância que o compõe. Nesse sentido, a analogia, trama, urdidura/urdume e rede serviram para expressar o conjunto complexo das relações que compõem os acontecimentos. Assim entende-se pertinente definir os termos para que seja possível maior aproximação com a analogia proposta: *Trama*: “conjunto de fios que se cruzam com os da urdidura no sentido transversal de um tecido [...] estrutura de elementos que se cruzam e interligam como se formasse uma rede” (HOUAISS, 2009, p. 1864); *Urdidura/urdume*: “conjunto de fios dispostos longitudinalmente no tear e pelos quais passa o fio da trama” (HOUAISS, 2009, p. 1909) HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939 -). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* / Antonio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1ª Ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 2009.

tarefa e ao papel que desempenhou na elaboração do conhecimento sobre educação e pedagogia. Segundo Nunes, a “história da educação como disciplina escolar aparece nas universidades e escolas normais européias, no final do século XIX, forjada pela defesa da necessidade de um ensino sistemático da pedagogia, que se iniciaria justamente com sua própria história e arte de ensinar” (NUNES, 1993, p. 11). Voltada inicialmente para a formação de professores e, nesse sentido, distante da História e próxima da Educação, foi se constituindo, principalmente a partir da segunda metade do século XX em campo específico de pesquisa.

No seu percurso histórico, a disciplina assumiu várias configurações. Para o caso português, Nóvoa afirma que a construção disciplinar da História da Educação pode ser entendida a partir de três processos simultâneos: “[...] a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificização da pedagogia” (NÓVOA, 1996, p.4). Esses processos foram expressão do século XIX e início do século XX. Para efeitos desta pesquisa, assumiu-se como referência as proposições de Nóvoa, considerando-as como um problema a ser analisado no movimento de constituição da história da História da Educação no Brasil.

Quanto às características da disciplina História da Educação, no primeiro estágio indicado pelo autor, a organização dos Estados Nacionais e a progressiva elaboração e implantação dos sistemas nacionais de ensino instalaram um exercício comparativo da condição de organização da educação escolar, entre os Estados. Como base para que se realizasse esse exercício comparativo, a História da Educação, ao descrever a organização dos sistemas ou políticas educacionais, permitiu avaliar a condição da organização escolar e conduzir por parte do Estado esforços no sentido de sua composição.

A condição de regulamentação do ensino e do entendimento de sua organização, vislumbradas pela narrativa histórica, impuseram ações para formação de professores que deveriam ser preparados para os “novos” desafios, sendo o maior deles, a formação de uma “nova” sociedade, de uma “nação”. Essa formação deveria ser conduzida e proposta pelo Estado, característica que diferenciou esse processo do desenvolvido em períodos históricos anteriores em que, por exemplo, o espaço institucional da Igreja foi referência. O Estado, a partir de seus dispositivos, estabeleceu um conjunto de regras, conteúdos, bem como os espaços, tempos, métodos e materiais a serem empregados para a formação dos professores. Nesse contexto é que se instalou a escola normal como instituição destinada à formação prévia dos futuros integrantes do magistério. A História da Educação ocupou no período, por meio dos conteúdos trabalhados, o papel de reforço, junto aos professores, da convicção de

que a “escola é o fator essencial do progresso” (NÓVOA, 1996, p.4). Na circunstância indicada, a disciplina se pautou pela apresentação de modelos, o que deveria e o que não deveria ser seguido na condução dos trabalhos na escola.

No mesmo período, também emergiu uma intensa e crescente preocupação com a reflexão e sistematização de conhecimentos que assumiram como objeto a educação, a formação humana e, mais especificamente, a prática educativa constituída na relação ensino-aprendizagem. A pedagogia empreendeu movimento de conquista de seu estatuto de ciência.

Nanine Charbonnel demonstrou que, no final do século XIX, a invenção da Pedagogia como Ciência da Educação teve como elemento estruturante a descoberta de uma história prévia, susceptível de legitimar os novos grupos e ambições de cientificidade: “pedagogia e História da Pedagogia sustentam-se mutuamente; somos levados a crer que a primeira existe porque a segunda partiu à procura das suas origens” (NÓVOA, 1996, p.3)

Segundo a descrição de Nóvoa (1996), a disciplina passou daquela que sustentava a Pedagogia, para a condição de quem perdeu seu valor de “teorização pedagógica” e se transformou “numa evocação descritiva de factos, idéias e práticas para consumo dos futuros professores e, mais tarde, num tempo dominado pelas ‘ciências da observação’ numa disciplina sem qualquer utilidade” (NÓVOA, 1996, p. 5-6). Na apresentação da história da História da Educação realizada por Nóvoa, foi possível identificar as mudanças de objetivo e de valoração dos conhecimentos vinculados à disciplina na formação de professores. Essa valoração foi contingenciada pelas relações de poder/institucional e pelos saberes que determinaram prioridades em relação aos objetivos da escola. Determinaram, igualmente, pelo discurso legitimado ou de legitimação, quais as “ciências” que pelo objeto de estudo eleito e pelos conhecimentos produzidos, responderiam mais adequadamente às demandas educacionais de cada momento histórico. Segundo Nóvoa, essas mudanças podem ser caracterizadas em quatro grandes orientações:

De início, a História da Educação organiza-se como uma reflexão essencialmente filosófica, baseada na evocação das idéias dos grandes educadores, desde a antiguidade ao período contemporâneo (século XIX). [...] No final do século XIX, e de modo mais evidente no princípio do século XX, esta primeira tradição é prolongada por uma outra, mais marcadamente institucional. Numa época de edificação dos sistemas estatais de ensino, tal como os conhecemos nos dias de hoje, é natural que fosse concedida uma atenção privilegiada à gênese e ao desenvolvimento das instituições educativas. [...] Acentua-se, assim, o valor prático e a funcionalidade da História da Educação, disciplina que estreita laços de proximidade com as temáticas da organização e administração escolares. [...] Em meados do século XX verifica-se uma reacção contra estas duas tradições [...]. Há, por um lado, a crítica dos historiadores, claramente sintonizada com as revoluções em curso na sua própria área científica e, por outro lado, a crítica dos sociólogos,

imbuída frequentemente de uma perspectiva marxista ou neo-marxista. [...] Nos dias de hoje, há uma diversificação de perspectiva na forma de ensinar a História da Educação e de justificar a sua inclusão nos programas do ensino superior e universitário: por um lado, há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares e do papel dos diferentes actores educativos e da sua experiência; por outro lado, há uma tendência para retomar práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; finalmente, há um regresso às origens da História da Educação através de uma revalorização das abordagens comparadas. (NÓVOA, 1996, p.7-8)

Seguindo as postulações de Nóvoa, uma avaliação do que foi proposto para a disciplina História da Educação no arco temporal, de sua inserção nos currículos de formação de professores até os dias atuais, permitiu observar recomposições da disciplina. Recomposição de orientação teórica, de recursos e procedimentos para elaboração de conhecimento, da apresentação destes conteúdos e dos seus objetivos. Tais elementos se constituem em índices de mudanças processadas na forma como os acontecimentos educativos são visados, recortados, estudados e narrados. A afirmação do autor expôs ‘estágios’ pelos quais passou a elaboração de textos e materiais que versavam sobre História da Educação e a proposta de trabalho com a disciplina, apresentando seu processo de constituição, desde os esforços de elaboração de manuais didáticos que serviram aos cursos de formação de professores no início de sua constituição como disciplina, aos resultados das pesquisas *stricto sensu* que foram elaboradas, considerando os novos ‘objetos’, ‘métodos’ e ‘abordagens’.

Não desconsiderando a possibilidade da disciplina ter passado por aqueles ‘estágios’, na experiência portuguesa, neste estudo, explorou-se a hipótese da coexistência dessas diferentes formas de fazer História da Educação ou de ensinar História da Educação no Brasil. Entendendo que a depender das circunstâncias de formação dos professores, do acesso a materiais didáticos específicos, do exercício da pesquisa, ou não, empreendido pelos responsáveis pela disciplina, do acesso aos resultados das novas pesquisas, da compreensão de organização e objetivos dos cursos aos quais a disciplina esteve (e se encontra) vinculada, de sua organização, os estágios indicados por Nóvoa coexistiram (e ainda coexistem) na prática do ensino de História da Educação na realidade brasileira.

Do mesmo modo, a estatização do ensino, no caso do Brasil se constitui em acontecimento que não acompanha os parâmetros indicados para a sociedade portuguesa por, pelo menos, dois indicadores. O primeiro consiste no estreito vínculo entre Estado e Igreja católica no Brasil que, no século XIX, se constituiu em religião de Estado com inúmeros desdobramentos no plano da cultura e da instrução, inclusive na formação e exercício do

magistério. O segundo refere-se à existência de uma malha privada extensa, inclusive na formação de professores.

Na experiência brasileira, a composição da História da Educação como disciplina, de acordo com Warde (2000), foi organizada no amparo da Filosofia e da Sociologia como áreas de conhecimento e sob uma orientação religiosa (católica). Problematicando a condição da História da Educação, essa autora a qualificou como

[...] filha tardia da idéia de abordagens múltiplas em educação; não é incluída, entre as ciências auxiliares com o mesmo escopo das matriciais, quais sejam, Psicologia, Sociologia e Biologia. Assim como a Filosofia não poderia ser denominada apropriadamente de ciência, a História também não a poderia. Assim, a Filosofia e a História da Educação foram incorporadas não exatamente como ciências, mas como disciplinas formadoras.” (WARDE, 2000, p. 91)

A circunstância apresentada pela autora foi a da inclusão da disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores, na primeira fase de organização desses cursos no Brasil, contexto em que ela não foi compreendida como ciência matricial e sim como disciplina formadora, ou seja, aquela que responderia às necessidades dos futuros professores em relação “ao dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados pela prática da educação” (WARDE, 1990).

Nascia, portanto, ‘para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da educação, mas pelo que oferece de *justificativas* para o presente’ [...] Era a expressão do que Mirian Warde denominou *pragmatismo moral* e do que Clarice Nunes (1996, p. 70) chamou de ‘permanências dos valores de uma civilização cristã’. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, 96)

Considerando essas afirmações, a condição de disciplina formadora permite alguns apontamentos preliminares. No que pese a condição de “não ciência” seria necessário considerar a compreensão que compunha à época os discursos de legitimação da educação a respeito do seu estatuto de ciência e que privilegiava áreas como a Psicologia, a Sociologia e a Biologia e, nesse contexto, a caracterização da História da Educação como “disciplina formadora” numa distinção entre disciplina e ciência. Nesta circunstância em que a História da Educação não foi representada como ciência, mas como disciplina formadora, trabalhou-se com a hipótese de um currículo composto por disciplinas forjadas com um determinado propósito no conjunto dos saberes da formação docente, algumas consideradas matriciais, resultados de áreas ‘comprovadamente’ científicas, ou seja, aquelas investidas de método e de orientação teórica que permitiriam análise dos acontecimentos de maneira rigorosa,

legitimando pelo arranjo discursivo a análise proposta. Outras, no entanto, resultantes da aproximação ou implicação de diferentes áreas, como a História da Educação, que teve seu conhecimento elaborado considerando, por exemplo, a filosofia, a sociologia e a história, não teriam sido ‘reconhecidas’ como científicas. No que se refere à História da Educação, o que pareceu ser distintivo naquele momento foi o fato de não estar configurado um campo de investigação, conforme a noção de ciência que vigorava no momento da organização inicial da história da educação como saber docente.

Neste particular, pôde-se perceber a dificuldade do seu reconhecimento como ciência, não comprometendo, no entanto, seu uso e reconhecimento como disciplina. Foi esboçada, naquele momento, o da instituição da disciplina nos espaços de formação de professores, a distinção entre duas atividades, a de ensinar e a de pesquisar. Essa relação entre ensino e pesquisa vem sendo, principalmente na última década, analisada pelos pesquisadores do campo, no sentido de verificar o que tem composto em termos de conteúdos, o ensino de História da Educação, se os novos conhecimentos produzidos pela área têm feito parte do repertório discutido pelos professores com seus alunos na disciplina de História da Educação, e a forma e proporção dessa incorporação.

É possível afirmar que, de algum modo, esses ‘novos’ conhecimentos foram selecionados para o ensino da disciplina. O que exige maior análise é o conjunto dessa seleção, seus objetivos e a partir de quais circunstâncias ela foi feita. Ensinar e pesquisar, constituíram-se como duas atividades implicadas no fazer História da Educação, condição que precisaria ser analisada na relação que estabeleceram e na representação de formação que enredaram. Segundo Nunes (2006, p. 176) “se considerarmos [...] que a pesquisa e o ensino são serviços prestados com o objetivo de satisfazer às necessidades de alguém, é preciso identificar que demandas são feitas para esses serviços e quem as faz”.

No caso dos cursos de formação de professores em nível superior, elencando nesse particular o ensino, como a Instituição está organizada para atender a essa formação, quais propostas de formação vigoraram? Quais os arranjos curriculares/disciplinares para atender aos objetivos do projeto? Qual formação de professores foi pretendida para atuação nas áreas específicas? Quais as condições de trabalho do professor (ensino e pesquisa)? A que demandas o curso atendeu? Nos diferentes contextos de formação prévia (e continuada) dos professores, qual a presença da disciplina História da Educação? Responder a esses questionamentos exigiria um exercício de análise particular dos variados cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas, o que foge ao escopo desta investigação. O que se pretendeu aqui foi indicar que tratar do ensino de História da Educação implica também observar, nos cenários

local, nacional e internacional, as condições de discussão teórica, a proposta de diretrizes para a formação dos professores, as contingências institucionais para a contratação desses professores, sua formação para atuação na área, o acompanhamento desse processo pelas sociedades científicas organizadas, aparato do Estado, setor privado e pelas organizações dos próprios professores. Entendendo que, para além da questão propriamente pedagógica da relação ensino e pesquisa, no trabalho em sala, é necessário considerar as questões política, pedagógica e institucional que enredam a formação de professores, a organização curricular, a abertura de vagas para contratação docente, salário, carreira e regime de trabalho.

Historicamente é possível afirmar que a disciplina História da Educação ou seus conteúdos figuraram como um dos mais presentes nos currículos de formação de professores. Essa informação é confirmada quando se observa a organização dos cursos de Ciências da Educação nas Faculdades de Letras na França de 1883 a 1914 (PLAISANCE, 2003), nos Departamentos de Pedagogia ou Educação nos Estados Unidos de 1890 a 1900 (LORENZ, 2009), nos Cursos Normais a partir das Reformas da década de 1920 e no Curso de Pedagogia a partir de 1939 no Brasil (VIDAL; FARIA FILHO, 2005). Essas diversas experiências foram marcadas por diferentes formatos de conteúdo, que representou a história das teorias pedagógicas, da organização dos espaços de transmissão da cultura letrada, dos sistemas de ensino, etc. A referência aqui foi a da formação de professores em nível superior, opção feita em função do recorte e focalização assumidos na pesquisa².

Os conteúdos/conhecimentos³ em História da Educação assumiram como orientação, na fase de sua implantação, o compromisso de apresentar aos professores em formação uma visão panorâmica da organização educacional, considerando o seu percurso histórico em diferentes lugares como recurso necessário para o conhecimento de onde iriam atuar e das experiências vividas como sucesso ou fracasso. Via de regra, esse papel foi desempenhado

²Importante registrar que os conhecimentos de História da Educação também estiveram presentes nas escolas normais, o período de inserção destes conteúdos e suas características não serão tratados aqui. Algumas das primeiras experiências de Cursos Normais: França: 1ª experiência da Escola Normal mesmo que intermitente (30/10/1789 / Decreto de 9 Brumário ano III (30 de outubro de 1795) (VOVELLE, 1989, p. 233); Estados Unidos: Escola Normal The Columbian School fundada pelo Reverendo Samuel Hall em 1823. De 1820 a 1830, o treinamento dos professores estava sob a responsabilidade das Academias. Em 1839 primeira referência oficial ao ensino normal na rede pública nos Estados Unidos (LORENZ, 2009). No Brasil, a primeira Escola Normal datou de 1835 (VILLELA, 2003).

³ Conteúdos e conhecimentos são categorias que agregam resultados. Resultados de experiências diversas, a do ensino e da pesquisa. Os conteúdos foram associados à experiência do ensino, de organização da disciplina, organização e seleção de conhecimentos que serviriam a um objetivo pedagógico institucional. Os conhecimentos foram associados à experiência da pesquisa, exigindo a elaboração de um objeto ou problema, seleção de fontes, seu tratamento, análise e uma narrativa.

pelos manuais⁴ de História da Educação ou de Pedagogia, materiais produzidos tendo como referência o ensino de História da Educação que, com o tempo, se consolidaram como recurso majoritário no exercício do magistério na disciplina. Esses manuais foram elaborados como um trabalho de síntese dos acontecimentos educacionais, de seleção de textos pertinentes ao estudo das temáticas e também do exercício de consulta e indicação de outras fontes documentais que permitiriam compreender o percurso do pensamento educacional/pedagógico e/ou a organização social e educacional de diferentes civilizações em diferentes tempos e espaços.

Na fase inicial de organização da disciplina nos cursos normais, esses manuais foram elaborados por professores que ocuparam a cadeira de História da Educação e que, no caso brasileiro, possuíam formação prévia e experiência muito diversas, tais como médicos, técnicos educacionais e religiosos⁵. Os manuais tinham por função o atendimento a uma demanda específica, a formação dos professores, num primeiro momento, os da Escola Normal e, posteriormente, também os que passaram a frequentar os cursos de Pedagogia após a sua criação, em 1939. O contexto do ensino ou da organização da disciplina História da Educação instituiu-se em campo de produção de conhecimento ou sistematização e seleção de conhecimentos já produzidos, de modo a atender a essa finalidade; tanto que nas décadas posteriores ao da implantação da disciplina nos cursos de formação, muitos professores se dedicaram à demanda de sistematizar conteúdos, produzindo manuais para o ensino da disciplina⁶.

Outro indício do fortalecimento da presença dos manuais como referências para o ensino de História da Educação consiste no florescimento do mercado editorial brasileiro nas décadas de 1920 e 1930 (TOLEDO, 2001), condição intensificada nas décadas posteriores.

⁴ O termo manual aqui foi utilizado como designativo de texto didático elaborado tendo por objetivo atender às demandas do ensino, no qual foram reunidos conhecimentos sobre a história da educação ou da Pedagogia abarcando um amplo arco temporal. Essas narrativas podem ser qualificadas e reconhecidas pelo fato de apresentarem perspectiva cronológico/linear, às vezes, abarcando da antiguidade ao século XX, outros fixando a atenção a partir da modernidade. Foram elaborados numa orientação político-econômica, ou das ideias pedagógicas, ou das instituições educativas e escolares, ou dos tratados pedagógicos e dos pensadores tomados como de referência. Em alguns manuais se encontraram associadas algumas dessas abordagens.

⁵ Conferir: NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, n.1, jan/abril de 1996.

⁶ Alguns exemplos: *História da Educação Lusobrasileira* de Tito Livio Ferreira (1966); *História da Educação no Brasil 1930 a 1973*, Otaíza de Oliveira Romanelli (1978); *Escola, Estado e Sociedade* Bárbara Freitag (1986) 1ª Ed. ?; *História da Educação*, Thomas Ransom Gilles (1987); *História da Educação Brasileira – a organização escolar*, Maria Luisa Santos Ribeiro, 1ª Ed. 1987; *História da Educação*, Maria Luiza Santos Ribeiro, 1ª Ed. 1989; *História da Educação*, Paulo Ghiraldelli (1990); *História da Educação Brasileira*, Paulo Ghiraldelli (2006); *História da Educação* Cynthia Greive Veiga, (2007); *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Dermeval Saviani, (2007).

Segundo a autora, a imprensa foi vista como veículo pedagógico de formação. Exemplo disso pode ser observado no lançamento, em 1931, da Biblioteca Pedagógica Brasileira pela Companhia Editora Nacional (CEN). Ela foi definida pelo editor como

larga ofensiva de renovação cultural sobre quatro frentes: as crianças, pela série I, de Literatura Infantil; os estudantes de todas as escolas primárias, profissionais, secundárias e superiores, pela série II - de Livros Didáticos (livros de texto, manuais e livros fontes); **os professores de todos os graus de ensino, pela série III - Atualidades Pedagógicas** e o público escolar, como a população extra e pós escolar, pela Série IV - Iniciação Científica. O caráter eminentemente nacional desse movimento é dado não só pela orientação do plano editorial, como também especialmente, pela série V, Brasiliana, a mais vasta sistematização de estudos brasileiros.(...). (Texto de apresentação da coleção Atualidades Pedagógicas, nas orelhas dos livros de seus volumes, 1934 a 1949 citado por TOLEDO, 2001, p. 66, grifos nossos).

Mesmo não aprofundando nesse texto, os embates teóricos e ideológicos presentes à época, como os derivados do movimento *Renovador* por um lado e o do *Católico* de outro, fica explícita a força do dispositivo editorial utilizado por esses grupos na proliferação de uma dada representação de sociedade, de cultura, de escola, de formação. Em relação ao ensino de História da Educação, chama atenção os dados apresentados por Roballo (2012) referentes às edições e reedições de manuais entre as décadas de 1930 e 1980 pela Coleção Atualidades Pedagógicas, composto por, pelo menos, 11 títulos. Alguns exemplos merecem ser destacados: o livro de Paul Monroe⁷, *História da Educação*, 1ª edição em 1939, com reimpressões em 1946, 1952, 1953, 1956, 1958, 1968, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1977, 1978, 1979, 1983, 1984, 1985 e 1987, com uma tiragem de aproximadamente 90.000 exemplares; o texto de Lorenzo Luzuriaga⁸, *História da Educação e da Pedagogia*, 1ª edição em 1955, reimpressões em 1963, 1967, 1969, 1971, 1972, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, com tiragem aproximada de 80.000 exemplares; René Hubert com o texto *História da Pedagogia*, 1ª edição em 1957, com reimpressões em

⁷ Estudos que assumiram o Autor/textos como objeto de análise:

GONDRA, José Gonçalves; SILVA, José Cláudio. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afrânio Peixoto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 232, p. 702-722, set/dez. 2011.

SILVA, José Claudio Sooma; FAVARO, Marta Regina Gimenez; Paul Monroe e a circulação de uma modalidade narrativa para pensar e ensinar as Histórias da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá /PR, v. 14, n. 3 (36), p. 181-204, set/dez, 2014.

⁸ Estudos que assumiram o Autor/textos como objeto de análise:

WARDE, Mirian. Lorenzo Luzuriaga entre nós. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo : Escrituras Editora, 1998.

MENEZES, Roni Cleber Dias de. Circuitos e fronteiras da escrita da história da educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua apropriação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá /PR, v. 14, n. 3 (36), p. 257-280, set/dez, 2014.

1967, 1976, com aproximadamente 30.000 exemplares. Aqui foram citados manuais estrangeiros traduzidos para o português. Dentre os manuais nacionais apareceram citados pela autora também outros dois que integram esta biblioteca, o de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos.

O destaque aos manuais de História da Educação foi dado por terem sido identificados os autores citados como referências nos programas de ensino da disciplina, levando a crer ter sido esse material o predominante na composição do trabalho em sala de aula. É possível afirmar que o ensino foi amparado e ainda se ampara nas produções disponíveis e acessíveis aos círculos aos quais pertencem os professores. A elaboração da proposta para a disciplina encontra-se, portanto, atrelada aos materiais disponíveis. As publicações que resultam de pesquisas com objetos mais recortados, tratam de problemas bastante específicos, produção imprescindível para o arquivo histórico sobre educação mas que, no uso para o ensino, precisariam ser acomodadas à proposta da disciplina que, por vezes, tratam de temas mais alargados, tanto na temporalidade quanto no objeto, sendo necessário observar também a acomodação da disciplina à proposta do curso. Essa parece ser uma das dimensões de fratura entre o ensino e a pesquisa em história da Educação, a aproximação dos resultados das pesquisas particulares à formatação da disciplina e seus objetivos mais gerais, panorâmicos, marcados por uma perspectiva de síntese, de uma certa “história da civilização”. Talvez a relação ensino e pesquisa não precisasse ser tratada como fratura, mas, como a expressão de percursos e exigências específicas, como alerta NUNES (2006) que precisam ser melhor analisados. Nesse particular, o ensino exigiria mais pesquisas, não apenas para compreendê-lo na sua formação e constituição como prática histórica, mas também para refletir acerca dos conteúdos que tramaram a disciplina, de forma a propiciar elaboração de textos para orientar os professores na atividade de ensinar. Nesse exercício, os resultados das pesquisas especializadas/particulares poderiam compor as referências de base, mas com o ajustamento necessário ao conjunto mais amplo de conteúdos disciplinares, de modo a atender às perspectivas e objetivos do ensino e da formação dos futuros professores.

A realidade, em que os conteúdos da História da Educação, seu tratamento e divulgação estiveram mais intensamente vinculados ao campo do ensino, sofre alteração a partir da segunda metade do século XX, principalmente após a instalação dos programas de pós-graduação no Brasil, por exemplo, em 1965 a criação do curso de mestrado em Educação na PUC/RJ, o primeiro do Brasil (MENDONÇA, 2014), que passam a empreender uma pesquisa especializada de forma mais regular. Nessa circunstância, o pêndulo parece ter iniciado um movimento dirigido para o fortalecimento da pesquisa, num esforço de definição

da ‘identidade’ da História da Educação como área de conhecimento, circunscrevendo pelo discurso e procedimentos acadêmicos e científicos o seu valor. Com essa nova estrutura de produção, os espaços em que a História da Educação se alojaria passam a ser redefinidos⁹: o da sala de aula, aquele da formação de professores para a educação básica, em que se forjou e forja um trabalho a partir do conhecimento já elaborado (formação de professores em nível médio ou graduação), e o espaço de produção de novos conhecimentos em História da Educação, resultado de projetos de pesquisa, frequentemente vinculados à pós-graduação.

Novamente as duas práticas, ensinar e pesquisar/disciplina e ciência, que pelas contingências e representações se conformaram com características peculiares, mas que, na primeira metade do século XX, encontravam-se intrinsecamente vinculadas em função de ser o ensino o objeto central da pesquisa, orientados pelos textos disponíveis. Como reforço dessa afirmação, necessário se faz mencionar ações que também marcaram a pesquisa educacional e que evidenciam essa relação intrínseca. No campo da História da Educação brasileira, cabe reconhecer os esforços de Laerte Ramos de Carvalho ao assumir a cadeira de História e Filosofia da Educação em 1955, na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras na Universidade de São Paulo. Segundo Bontempi Jr.

⁹ A História da Educação esteve presente formando professores também em outros espaços que não o da escolarização regular (nível médio, graduação, pós-graduação). Alguns exemplos na história: a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE em 1955 por Anísio Teixeira) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que assumiram também a qualificação de professores como uma de suas tarefas primordiais; os cursos de aperfeiçoamento e a imprensa pedagógica especializada, que vai difundir o que se processou dentro e fora do Brasil, mas também oferecerá parâmetros mais ou menos codificados sobre o campo pedagógico. Com isso se pode manter a hipótese de que a disciplina tem na formação escolarizada (inicial ou continuada) um espaço estratégico de afirmação, mas, também, se legitima por meio de outras estratégias. Algumas referências:

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório*. Educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan/abr, 1999.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de um laboratório de ensino primário no Paraná (1952-1964). IN: BRZEZINSKI, Iria; ARAÚJO, Marta Maria. (orgs) *Anísio Teixeira na direção do INEP – Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952 – 1964)*. Brasília, INEP, 2006.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas do Projeto Político ao Projeto Editorial (1931 – 1981)*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da PUC/SP, 2001.

TOLEDO, Maria Rita de Almenida. *A indústria de livros, a materialidade do impresso e o campo educacional: reflexões sobre a organização do acervo História da Companhia Editora Nacional*. Congresso Brasileiro de História da Educação, eixo 1, 2004. Disponível em: <www.sbhe.org.br> Acesso em 25/08/2012.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Mediação Editorial e estratégia de intervenção no campo pedagógico: o caso das Atualidades Pedagógicas, sob a direção de J.B. Damasco Penna*. Anais do COLUBHE, 2006. www.faced.ufu.br

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Modelos de leitura em disputa: a concorrência entre as coleções Atualidades Pedagógicas e Cultura, Sociedade e Educação, nos bastidores da Companhia Editora Nacional (década de 1962)*. Disponível em: <www.alb.com.br>. Acesso em: 08/08/2012.

Embora Ramos de Carvalho tenha mantido, ao longo dos anos em que exerceu a regência da cadeira de História e Filosofia da Educação, a estrutura curricular básica da antiga cadeira do Instituto de Educação, percebe-se que práticas mais afins à FFCL foram sendo paulatinamente adotadas, tais como o uso de livros clássicos em detrimento dos manuais, a intensificação das atividades de escrita e comunicação oral feitas por alunos, a sintomática substituição do antigo termo "sabatina", marcadamente normalista, pelo acadêmico "argüição", para se referir às provas orais (Universidade de São Paulo, 1953c) e, finalmente, **a produção das primeiras pesquisas acadêmicas em história da educação no Brasil**. A intenção de produzir monografias para fundamentar o estudo da história da educação brasileira baseava-se na constatação de que o conhecimento acumulado sobre o assunto era ainda insuficiente para alimentar os cursos regulares da cadeira. **Sendo assim, Ramos de Carvalho visava a promover a realização de pesquisas originais, justamente para produzir o conhecimento que faltava ser incorporado ao ensino da história da educação brasileira, uma vez que acreditava não haver "legítima história sem sério e criterioso levantamento de dados de toda ordem"** (cf. Carvalho, 1956, p.600). (BONTEMPI Jr, 2007, p. 99-100, grifos nossos)

Ainda de acordo com Bontempi Jr. as pesquisas estimuladas pelo regente no interior dos próprios cursos regulares da cadeira de História e Filosofia da Educação, destacadamente no curso de Especialização, cumprido no quarto ano por alunos escolhidos, visavam preparar os alunos para a realização do doutoramento em futuro próximo. Nesta linha, cita alguns exemplos decorrentes deste investimento:

A tese de doutoramento de Heládio Antunha, *A reforma de 1920 da instrução pública no Estado de São Paulo* (1967), por exemplo, surgiu da combinação de um seminário realizado sobre a Reforma Sampaio Dória com a organização de uma pesquisa baseada em entrevistas feitas com educadores coetâneos. Em 1962, Ramos de Carvalho convocou antigos alunos de Pedagogia, dentre os quais Jorge Nagle e Casemiro dos Reis Filho, para que participassem de um projeto pioneiro de investigação e escrita da História da Educação Brasileira, que consistia na produção de monografias que pudessem gerar em seu conjunto uma visão mais alargada de nossa história educacional. Segundo testemunhos de alguns dos participantes, as diretrizes do orientador incluíam a **localização e a socialização das fontes documentais e a necessidade de criar uma periodização específica para a história da educação brasileira**, que fosse independente dos critérios político-administrativos até então utilizados (cf. Nagle, 1999; Tanuri, 1999). Além da orientação de Ramos de Carvalho e das discussões coletivas e periódicas, os doutorandos passaram a contar com o decisivo apoio do **Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP)**, dirigido à ocasião pelo próprio regente, que lançou mão de sua estrutura e pessoal a fim de facultar aos doutorandos o acesso ao maior número de documentos e fontes bibliográficas. Tal iniciativa lhes permitiu usar, por exemplo, o Serviço de Documentação e Intercâmbio, onde podiam aceder à documentação legislativa referente à República e até mesmo reproduzi-la. Beneficiando-se das instalações e do auxílio dos funcionários do CRPE-SP, os doutorandos realizavam a contrapartida participando de seminários e palestras ou escrevendo artigos para o periódico *Pesquisa e Planejamento*. A relação simbiótica entre a cadeira de História e Filosofia da Educação e o CRPE-SP contribuiu para que fossem realizados alguns dos projetos de pesquisa que originaram as teses defendidas pelos licenciados na USP e nos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (reunidos na atual NESP) no decorrer dos anos 60 e 70. (BONTEMPI, 2007, p. 99-100, grifos nossos)

A experiência de Ramos de Carvalho promoveu a realização de pesquisas originais, justamente para *produzir* o conhecimento que faltava ser incorporado ao ensino da história da educação brasileira, uma vez que acreditava não haver "legítima história sem sério e criterioso levantamento de dados de toda ordem". Essa experiência permite afirmar a relação estreita que havia entre ensino e pesquisa, sendo a pesquisa contingenciada pelas demandas da formação dos professores e o ensino de uma história da educação que estivesse alinhada com os projetos de formação em curso. Destacando o empreendimento proposto por Laerte Ramos de Carvalho e instaurar na graduação disposição refinada para a pesquisa, recurso que propunha a superação de uma formação aligeirada e panorâmica, presentes em muitos manuais à época.

Outro exemplo que serviria para contextualizar a relação ensino e pesquisa, no que respeita particularmente às preocupações do autor na composição de seu manual, ainda na primeira metade do século XX agora em território americano, corresponde ao trabalho de Paul Monroe (1869-1947). Nomeado docente de História numa escola de formação profissional de educadores, o Teachers College, da Universidade de Columbia, assumiu em 1902 a Cátedra de História da Educação. Suas contribuições no campo da educação e também da História da Educação deram ao professor Paul Monroe uma reputação internacional, pois ele participou de diferentes organizações que tinham por objetivo discutir os rumos da educação pública. Os seus livros ajudaram a dar à educação e à História da Educação uma posição de grande importância nos Estados Unidos, no início do século XX. Segundo Henry Suzzallo ex-aluno de Monroe e também professor do Teachers College da Columbia University,

Erraríamos, porém, se restringíssemos nossa visão da obra de Monroe à obra do Historiador da educação. Ele não foi um simples historiador que tivesse traçado a evolução de uma determinada instituição. Será muito mais exato dizer que o dr. Monroe é um **educador com um interesse especializado nas fases históricas de sua profissão**. Seu preparo sociológico e a inclinação de seu espírito não lhe permitiram jamais encarar de um modo fragmentário uma importante instituição social. Na realidade, a influência de seu espírito compreensivo e organizador se estendeu a todo o campo do saber educacional através das obras que dirigiu e editou, pondo ao alcance do leigo e do profissional os produtos do **estudo científico da educação**. (MONROE, 1976, p.XXVII, grifos nossos)

A caracterização feita por Suzzallo de seu mestre apresenta-o como um profissional comprometido com a reflexão educacional, uma “reflexão baseada em fatos cuidadosamente verificados” (MONROE, 1976, p.XXIII). Um profissional que influenciou pelo seu trabalho de pesquisa gerações de professores e pesquisadores, fundamentalmente, pelo rigor no

desenvolvimento da pesquisa histórica. Esta referência ao trabalho de Monroe foi escrita por Suzzallo em 1925, composta em homenagem ao mestre por ocasião da passagem do seu jubileu de magistério. Importante observar o relevo dado ao procedimento de pesquisa empreendido pelo mestre: ele nunca trataria uma instituição social de modo fragmentário, buscava elaborar uma reflexão baseada em “fatos” cuidadosamente verificados. Elevou a História da Educação ao único setor da educação que possuía métodos satisfatórios de pesquisa, colocando em destaque o preparo sociológico do mestre. Segundo Monroe “o grande problema no estudo da História da Educação está na coordenação do suficiente material histórico, a fim de dar corpo ao assunto em estudo e indicar a afinidade entre a história ou a vida social e a educação” (MONROE, 1976, *prefácio*). Não foi possível precisar quais as características do método¹⁰ utilizado por Monroe, mas é possível destacar sua preocupação em tratar os fatos educacionais, considerando o seu contexto, evitando as generalizações sem fundamento, observando com atenção e fazendo ver na escrita as fontes consultadas. Esse procedimento expressa uma forma de pesquisa, que, como na experiência proposta por Laerte Ramos de Carvalho, guardadas as especificidades e particularidades de contexto e produção, tomou as necessidades do ensino como objeto para a elaboração de conhecimento e material.

Assim, analisar o processo de disciplinarização da História da Educação exigiu como já apresentado repensar a relação ensino e pesquisa, ou seja, colocar essa relação como

¹⁰ Quanto ao método, mesmo não sendo possível estabelecer uma relação entre a proposta de Monroe e a discussão publicizada em 1903 por François Simiand, é curioso perceber as recorrências sobre a formação sociológica de Monroe e o seu trabalho na História da Educação ser considerado como de rigor científico. Em 1903 (*Méthode Historique et science sociale. Étude critique à propos des ouvrages récents de M. Lacombe et de M. Seignobos. In Revue de Synthèse Historique*), François Simiand, sociólogo vinculado ao grupo de Emile Durkheim, fez uma crítica à História e ao seu estatuto de ciência. REVEL (2010) apresenta uma síntese desta discussão indicando o que para Simiand comporia a História como ciência, ou melhor, o que por ela deveria ser considerado para alcançar aquele estatuto, “Nessa perspectiva, o fato singular, quase divinizado pelos historiadores positivistas, perde toda pertinência. Principalmente, torna-se impossível aceitar que ele possa ser considerado como um dado: ele deve ser construído de modo a poder integrar-se em séries que permitirão determinar a existência de regularidades, depois estabelecer entre elas relações, isto é, leis. A história enquanto conhecimento das coisas que ocorreram apenas uma vez não tem e não pode ter para Simiand um status de ciência. Ela o adquirirá somente na condição de se impor exigências comparáveis às das outras ciências. A dimensão temporal deve deixar de ser percebida como o lugar obrigatório de uma cronologia linear para tornar-se um quadro de observação no qual será possível fazer aparecer e estudar variações e recorrências. A dimensão temporal poderá servir então de lugar de experimentação para uma abordagem científica dos fatos sociais que requer a comparação na sincronia e na diacronia e que, em termos, acabará sobre a identificação dos sistemas”. (REVEL, 2010, p. 29) Pode-se destacar no texto de Monroe algumas destas preocupações apresentadas por Simiand, não se afirma aqui uma aproximação entre os dois, apenas se menciona como curiosidade a ser melhor aquilatada. Um destaque a três momentos no texto quando ele apresentou a educação grega (edição de 1976 p.29, 41 e 43), Monroe fez uma análise de recorrência e variação entre aquela educação e a educação dos seus dias, o tempo como espaço de observação de variações e recorrências. A identificação do acontecimento histórico como fato “que requer comparação na sincronia e na diacronia”, em relação a isto a preocupação à época de Monroe com a comparação dos sistemas educativos e a história como a ciência que permitiria esta comparação no tempo.

problema, buscando analisar as características dessas práticas e como elas se implicaram e se conectaram. Ao tratar dessa relação, Nunes (2006) qualifica cada uma das práticas a partir de ações específicas. Segundo a autora,

A pedagogia da pesquisa não se confunde porém com a pedagogia do ensino. Na pesquisa construímos um objeto de estudo por aproximações sucessivas e procuramos manter a vigilância nesse processo. **No ensino, procura-se transmitir conteúdos provenientes da pesquisa (a própria e a dos outros) como um corpo constituído de inteligibilidade que, se não deve ser aceito acriticamente, possui certo aval de confiabilidade que lhe outorga a escolha realizada pelo docente.** Na pesquisa interrogamos um aspecto particular do conhecimento de forma ativa e sistemática, problematizamos o pré-construído. Se a pesquisa procura romper com certas crenças, **o ensino procura disseminar aquelas às quais chegamos** e que também precisam ser postas à prova, mas no ensino esse processo tende a ser mais lento e as aquisições mais sedimentadas, do que no campo da investigação. (NUNES, 2006, p. 178, grifos nossos)

Para Nunes, as condições peculiares do ensino e da pesquisa, o movimento de aproximação e apropriação de um pelo outro, em maior ou menor grau, dependendo das circunstâncias e acontecimentos históricos, implicaram na formatação da disciplina História da Educação e na distinção entre produção e disseminação/transmissão. Esta matriz de compreensão a respeito das complexas mediações entre ensino e pesquisa no campo em questão suscita novas interrogações. Até que ponto e em que grau esse esquema polarizado é adotado para organizar a cisão / fratura entre ensino e pesquisa? É possível falar em cisão ou seria pertinente considerar ensino e pesquisa como percursos específicos atendendo a objetivos também específicos, que se aproximam ou se distanciam a depender das circunstâncias e das relações saber/poder? Menos que considerar essa relação como um “dado”, não caberia examinar como ela se processou em condições específicas? Desse modo, inverter-se-ia o procedimento para, com base nas experiências singulares, dar a ver as articulações entre ensino e pesquisa. Seguindo estas sugestões, esse foi o exercício que se buscou experimentar na condução deste trabalho.

Analisar o ensino exigiu considerar, numa rede de implicações, as condições institucionais que regularam o projeto de formação, os recursos dos quais disponibilizaram os sujeitos que orientaram o ensino e a pesquisa, sua formação, as opções teóricas assumidas, como organizaram o trabalho e que materiais selecionaram.

O trabalho historiográfico pretendido configurou-se na análise dos processos tramados na formatação da disciplina História da Educação, nos projetos de formação de professores, em que os acontecimentos associados ao ofício e à ciência histórica foram tomados como centrais. Como chave para análise do problema, operou-se com uma tripla dimensão, a saber;

a dimensão institucional, a dos sujeitos e a dos saberes. Essa chave se configurou como recurso metodológico, entendendo que tais dimensões não se encontram separadas e sim implicadas, configurando trama histórica a ser considerada e interrogada, integrantes de uma rede, interdependentes. A investigação particularizada de cada dimensão visou facilitar o tratamento das séries documentais, a análise dos discursos e as fontes selecionadas. Ao mesmo tempo possibilitou o tratamento das articulações, das regularidades e das variações no período estabelecido. Postas em relação, tornaram possível delinear a constituição da formação docente como desafio institucional, as soluções locais e principalmente o modo como se deu o processo de disciplinarização da História da Educação no âmbito do projeto em análise, considerando a própria genealogia do saber e as soluções marcadas pelas configurações institucionais e agenciamento dos professores que ministraram a disciplina em situações bem determinadas. Amparando-se em Foucault, assumiu-se como referência a experiência, nesse caso, a experiência de disciplinarização de um saber, a História da Educação. Para ele, a experiência pode ser analisada na observação das formas do saber / dimensão das disciplinas, das matrizes da normatividade / dimensão das instituições (poder) e dos modos de existência individual / sujeitos. Segundo Foucault, afastando-se da mitologia da totalidade do passado, a História é uma experiência imprevista, posto que se desenvolve na contingência e assume sentido quando permite a compreensão da nossa experiência.

[...] A história se atribuía a tarefa de tornar viva a totalidade do passado nacional. Essa vocação e esse papel da história devem ser agora revisados se quisermos separar a história do sistema ideológico em que ela nasceu e se desenvolveu. Ela deve ser preferencialmente compreendida como **análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes**. As duas noções fundamentais da história, tal como ela é praticada atualmente, não são mais o tempo e o passado, mas a **mudança e o acontecimento**". [...] já há algumas décadas, começou-se a praticar uma história dita "serial", **na qual acontecimentos e conjuntos de acontecimentos constituem o tema central**. (FOUCAULT, 2005, p. 287-290, grifos nossos)

Ao lado da focalização nos acontecimentos institucionais, disciplinares e nos que marcaram os professores de história da educação, o movimento foi de orientação da análise e da narrativa na contingência do conjunto documental localizado e selecionado, conforme pode ser percebido na organização e elaboração de cada um dos capítulos.

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que sem dúvida ainda não acabou, a história mudou sua posição acerca do documento: ela se dá por tarefa primeira, nem tanto interpretá-lo, nem tanto determinar se ele diz a verdade e qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, **estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, delimita elementos, define unidades, descreve relações**.

O documento, pois, não é mais para a história essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e do qual apenas permanece o rastro: **ela procura definir, no próprio tecido documental das unidades, conjuntos, séries, relações.** (FOUCAULT, 1972, p.13-14, grifos nossos)

O conjunto documental organizado em séries homogêneas, a partir do qual pôde-se definir relações, foi constituído da experiência histórica representada, ou seja, registrada. São dois os tipos de registros, segundo Foucault, o que está no campo discursivo e no campo não discursivo (práticas em geral)¹¹. No campo discursivo, “a ‘ordem do discurso’ própria de um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2011, p. 41).

Considerando os documentos como registros da experiência, e, aqui particularmente, a experiência discursiva, pretendeu-se tratar a documentação selecionada na condição da análise do discurso, aproximando-se das postulações de Foucault

A análise no campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que esta manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, em que exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão própria a uma tal análise poderia ser assim formulada: qual é esta singular existência, que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 1972, p.39-40)

Ao considerar os limites da *recuperação* do passado, decorrente da irreduzibilidade do vivido aos seus diferentes registros, faz-se necessário uma segunda observação relativa aos procedimentos de pesquisa e ao tratamento da documentação, essa foi tratada, ou se fez o exercício de considerá-la “[...] em sua irrupção histórica; o que se tenta observar é essa incisão que o constitui, essa irreduzível – e bem frequentemente minúscula – emergência” (FOUCAULT, 2005, p.93).

Nesse exercício, os discursos foram analisados como acontecimentos, de modo a considerá-los na sua emergência, observando suas características e formação, contingenciadas pelas relações de poder, institucionais, pelas relações do campo disciplinar, os saberes, e pela ação dos sujeitos nessas relações.

¹¹ CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

O que se trata de fazer aparecer é o conjunto de condições que regem, em um momento dado e em uma sociedade determinada, o surgimento dos enunciados, sua conservação, os laços estabelecidos entre eles, a maneira pela qual os agrupamos em conjuntos estatutários, o papel que eles exercem, **a série de valores ou sacralizações pelos quais são afetados, a maneira pela qual são investidos nas práticas ou nas condutas, os princípios segundo os quais eles circulam, são recalçados, esquecidos, destruídos ou reativados.** Em suma, tratar-se-ia do discurso no sistema de sua **institucionalização**. Chamarei de arquivo não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas. Analisar os fatos no elemento geral de arquivo é considerá-lo não absolutamente como documentos (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como *monumentos*; é – fora de qualquer metáfora geológica, sem nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na direção do começo de uma *arché* – fazer o que poderíamos chamar, conforme os direitos lúdicos da etimologia, de alguma coisa como uma *arqueologia*. (FOUCAULT, 2005, p.95, grifos nossos)

Considerando as observações a respeito do conjunto documental, a pesquisa foi organizada e recortada temporalmente pela e na circunstância dos registros localizados e selecionados. As séries foram constituídas por: Programas de História da Educação dos Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de Londrina (UEL), Maringá (UEM) e Ponta Grossa (UEPG), no período que abarcou as décadas de 1960 a 1990 (Apêndice C); Estudos sobre Educação Superior no Paraná, produzidos como documentos institucionais, textos comemorativos ou no formato de tese e dissertação; Depoimentos dos professores: Zenite Teresinha Ribas Cesar (professora de História da Educação no período de 1964 ao final da década de 1990), dois depoimentos coletados em momentos distintos: o 1º em 06/06/2005 (projeto de pesquisa a História da História da educação em Londrina); o 2º em 25/07/2012 na contingência dessa pesquisa. A reunião dos dois depoimentos permitiu um quadro de referências a respeito da experiência profissional da professora Zenite no âmbito da docência com a disciplina História da Educação. Outro depoimento foi o da professora Maria Luiza Macedo Abbud (professora de História da Educação de 1992 até os dias atuais) o depoimento foi concedido em 01/08/2012, provocado também na circunstância dessa pesquisa. O depoimento da professora Estela Okabayshi Fujii (professora de Filosofia da Educação), foi coletado em 15/12/2000 por uma aluna de Arquivologia, no âmbito do Projeto de Pesquisa coordenado pela professora Linete Bartalo¹² sobre as Antigas Faculdade. Nesse conjunto também se pôde contar com o depoimento do professor Tarcísio Martins (professor

¹² Registramos um agradecimento especial à professora Linete Bartalo pela disponibilização dos resultados e registros elaborados no âmbito do projeto de pesquisa por ela coordenado que permitiram ampliar a reunião documental sobre a história da UEL.

da disciplina de Estrutura e Funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus), o depoimento foi concedido no dia 27/05/2014 também no âmbito dessa pesquisa; No conjunto documental localizado também foi considerada a transcrição de entrevista concedida pelo professor Levino Bertan (professor da disciplina de Administração Escolar e Filosofia da Educação), que foi realizada no dia 9 de maio de 2006 no âmbito do projeto de pesquisa coordenado à época pela professora Maria Luiza Macedo Abbud.

Compuseram ainda a base documental, dois arquivos com informações do registro do Livro Tombo e número de empréstimos de referências que constam nos programas de 1963 a 1998 (Apêndice D); documentos arquivados no LEPHE – Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação / Departamento de Educação / Centro de Educação Comunicação e Artes / UEL (Textos produzidos pelos professores de História da Educação na década de 1980), (Quadro evolutivo de matrícula dos Cursos de Graduação 1958 a 1980/2), (Documentos doados pela Profa Zenite Teresinha Ribas Cesar ao LEPHE). Catálogos de curso, exemplares da década de 1970, 1980 e 1990, das Universidades Estaduais de Londrina e Ponta Grossa¹³; Composição curricular das disciplinas Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus em cursos de licenciatura na UEL de 1964 a 1998 (Apêndice B); Grades da composição curricular do curso de Pedagogia UEL de 1962 a 1971 (Apêndice A); Sistematização de Estudos sobre a História da Educação, tendo os programas como fonte. Cabe sublinhar que o trabalho com as fontes escritas e orais¹⁴ exigiram procedimentos especiais para tratar e problematizar cada um desses registros. As normas e práticas investigadas tomaram, portanto, como fontes os discursos, os documentos, as memórias, com a intenção de analisar o processo de constituição histórica da disciplina História da Educação em suas múltiplas dimensões e ancoragens. As séries documentais que sustentaram essa pesquisa foram detalhadas na bibliografia/fontes, bem como, em cada um dos capítulos, que foram compostos considerando a trama proposta pelos documentos/acontecimentos.

¹³ Na Universidade Estadual de Maringá, não foram localizados Catálogos de Cursos.

¹⁴ As referências que orientaram o tratamento com as fontes orais foram:
 THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
 MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2.ed. São Paulo : Contexto, 2011.
 MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo : Edições Loyola, 1996.
 A referência que fundamentou o trabalho de localização, sistematização e análise dos arquivos e séries constituídas foi apresentada na composição do texto, sendo opção não listá-la na introdução.

No movimento de aproximação aos questionamentos apresentados, uma trama narrativa foi tecida no conjunto de quatro capítulos. Na tentativa de “aplainar o terreno” da pesquisa e considerando que a operação historiográfica “[...] se refere à combinação de um *lugar social*, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*” (CERTEAU, 2002, p.66), no primeiro capítulo, buscou-se tratar do lugar ocupado pela História da Educação, a partir da referência a estudos que localizaram na história a emergência da História da Educação como disciplina e como área de conhecimento, isto é, seu enquadramento histórico (CARVALHO, 2013). Este investimento foi realizado por meio de uma ampla e cuidadosa busca dos resultados de pesquisas que analisaram o ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia em diferentes instituições da região Sul e Sudeste do Brasil. Esta opção justifica-se pelas articulações observadas entre as ações promovidas no Paraná com iniciativas do Sul, sobretudo o norte do Paraná e Sudeste, em especial com São Paulo¹⁵. O capítulo configurou-se como um estado da arte sobre o problema em análise, opção que formatou a narrativa a partir do panorama de publicações que tomaram o ensino de história da educação como problema analisando-o na sua programação.

No segundo capítulo, parte da história da Universidade Estadual de Londrina, instituição tomada como referência para o estudo do problema de pesquisa foi narrada, assumindo como mote a composição dos conteúdos de História da Educação na licenciatura e no Curso de Pedagogia. De modo especial, o foco incidiu sobre este último curso e as alterações da sua proposta curricular, procurando localizar as variações e regularidades operadas no espaço e tempo ocupado pela disciplina História da Educação. O tratamento da história institucional seguiu como orientação a organização dos sistemas acadêmicos, mais precisamente a alteração desse sistema, atentando para permanências e discontinuidades.

Compondo as dimensões analisadas, o terceiro capítulo tratou da conversão do conhecimento em questão de aprendizagem escolar, ou seja, sua disciplinarização. Pretendeu-se analisar a constituição da disciplina História da Educação, no que respeita, principalmente, à organização dos seus conteúdos e à biblioteca de formação, considerando três experiências particulares: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), referência da pesquisa, estabelecendo um contraponto com as experiências das Universidades Estaduais de Ponta Grossa e de Maringá, respectivamente, UEPG e UEM, nas décadas de 1960, 1970, 1980 e parte de 1990. Essa análise permitiu elaborar um panorama da constituição histórica da

¹⁵ Em um investimento de outra ordem, poder-se-ia tentar observar a constituição da disciplina em diversas instituições nacionais, simultâneas ao que se processa na UEL, o que possibilitaria uma percepção em outra escala. No entanto, a prioridade nesta pesquisa, exigiu o recorte aqui estabelecido.

História da Educação como dispositivo disciplinar, identificando a rede de relações e implicações que a formaram, pelo menos no caso particular das instituições acima citadas. Considerando as instituições citadas o objeto que permitiu a elaboração de contraponto foi a proposta de conteúdos para a disciplina de História da Educação não sendo realizado o mesmo exercício quanto à biblioteca de formação. Essa foi uma opção do trabalho considerando as fontes disponíveis.

Como já indicado, buscou-se nessa pesquisa analisar a constituição histórica da disciplina História da Educação e, nesse percurso, três dimensões foram consideradas. Inicialmente, a análise do que foi produzido sobre ensino de História da Educação, o que supôs contato com diversas experiências institucionais, a partir de variadas fontes. Composto o conjunto desses estudos, em um segundo momento, desenvolveu-se a análise da experiência particular, no tocante aos saberes, nas instituições UEL, UEM e UEPG. A presença dos conteúdos de História da Educação na formação de professores (outras licenciaturas) na UEL tendo como panorama a história da instituição vista no recorte curricular, ou seja, a identificação da presença / ausência de disciplinas que trataram dos conteúdos de História da Educação. Composto essa rede, no capítulo quatro, a dimensão analisada foi a dos sujeitos que, pela série documental selecionada, se restringiram aos professores na contingência do ensino e vinculados à UEL¹⁶. O trabalho foi orientado para a análise da prática, ou práticas, do fazer História da Educação, a partir das representações registradas na forma de textos didáticos, objetivos, procedimentos didáticos, práticas de avaliação e pelas reminiscências da história profissional registradas em depoimento.

Por fim, cabe reasinalar que a repartição, estruturação da pesquisa e da narrativa supõe notar que a tripla dimensão com que se trabalhou procurou dar a ver aspectos decisivos para compreender a genealogia de um saber, articulado a um ofício e às instituições e agentes que materializam, no cotidiano, possibilidades de determinadas relações entre saberes, instituições e sujeitos. Este é um estudo particular, que mantém relações abertas com outros, contemporâneos. Em certo sentido, pode ser tomado como um ‘estado da arte’, pois se trabalhou com problemáticas e pontos estratégicos que constituem este domínio. Ainda no registro da paráfrase de Certeau (2002), sublinha-se que cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado. A história da educação no Norte do Paraná,

¹⁶ A Universidade Estadual de Londrina UEL foi a instituição de referência na pesquisa sendo realizado contraponto com as outras duas instituições Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG e Universidade Estadual de Maringá UEM apenas pontualmente.

seu aparecimento, transformações e permanências constitui-se em mais um ponto inscrito em uma trama ainda em estágio muito inicial, na incerteza do que poderá vir a ser.

1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENQUADRAMENTO HISTÓRICO, REDE, TRADIÇÃO

Caracterizar a História da Educação efetivamente ensinada nos cursos de formação de professores não é tarefa fácil, pois nos deparamos, pelo menos, com uma dupla limitação. Primeiro pela diversificação de experiências no trabalho com essa disciplina e, segundo, pela dificuldade de acessar registros sobre as práticas do ensino de História da Educação. Em virtude destas dificuldades, o mais comum consiste no acesso aos documentos que expressaram as normas, orientação geral, programação ou previsão de atividades ou, ainda, os manuais selecionados para o ensino. Na tentativa de “aplainar o terreno” da pesquisa e considerando que a operação historiográfica “[...] se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*” (CERTEAU, 2002, p.66), nesse capítulo, buscou-se tratar do lugar ocupado pela História da Educação, tomando como base para a elaboração da rede de referências, estudos que assumiram como objeto a História da Educação como disciplina, constituindo de certo modo um panorama da produção e das discussões sobre o tema.

Falar sobre a disciplinarização da História da Educação implica como já apresentado discutir a relação que se estabeleceu historicamente entre Ensino e Pesquisa. A História da Educação nasce como disciplina e nessa contingência trama-se a pesquisa. Na segunda metade do século XX, considerando a realidade brasileira, observou-se a proliferação de pesquisas e por consequência de conhecimento histórico¹⁷ produzido nos domínios da

¹⁷ Alguns exemplos de trabalhos que discutem a pesquisa e ensino de História da História da Educação para ilustrar o esforço empreendido pelos pesquisadores nesses domínios:

CARVALHO, Marta Maria Chagas; GATTI JÚNIOR, Décio (organização). *O Ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil).

CARVALHO, Marta. Considerações sobre o ensino de história da educação no Brasil. In: GATTI JR., Décio & INACIO FILHO, Geraldo. *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI JUNIOR, Décio. A História do Ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teóricos-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). *Revista História da Educação*, ASPHE, Pelotas, v. 12 n. 26 set/dez, 2008. Disponível em <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>, acesso em maio/2012.

GATTI JUNIOR, Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs). *O ensino de História da Educação em perspectiva internacional*. Uberlândia, EDUFU, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A História da Educação programada: uma aproximação da História da Educação ensinada nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 6 jul/dez, 2003. Disponível em <www.sbhe.org.br>, acesso em 12/05/2012.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – RHE. Parte II. Pelotas, n. 19, abril de 2006. Disponível em

<http://fae.ufpel.edu.br/asphe> acesso em 12/05/2012. A parte II da Revista é dedicada à apresentação de estudos que tomam a experiência com o Ensino de História da Educação ou a pesquisa sobre a História da História da Educação como focos

História da Educação. Tratou-se de uma situação propiciada pela necessidade de melhor conhecer o acontecimento educacional, de ampliar o repertório e o arquivo documental, ou seja, as fontes de pesquisa e também pelo esforço coletivo de criação e fortalecimento de grupos e associações de pesquisa e de divulgação dos trabalhos em História da Educação. Sobre a organização desses espaços, algumas referências no campo da pesquisa em História da Educação podem ser enumeradas, como a instituição do Grupo de Trabalho História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1984. Já em 1986, com início formal das atividades em 1991, houve a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR); em 1996, a fundação da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) e, em 1999, a criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)¹⁸.

O fortalecimento da pesquisa e por decorrência a ampliação de publicações na área permitiu recolocar no campo de atenção dos pesquisadores, que também são professores, a relação ensino e pesquisa. Ao narrar sua experiência com a pesquisa, Carvalho encerra seu texto com alguns questionamentos que, pela pertinência, foram retomados. Escreveu ela,

Hoje, quando é gritante o contraste entre a tal pujança [pesquisa] e o progressivo descaso com o ensino da disciplina nos cursos de formação de professores, pode-se levantar as questões: a fratura entre o ensino e a pesquisa, constitutiva do campo da História da Educação estaria sendo acentuada? Se isso ocorre, tal processo se dá em benefício da pesquisa, ou, ao contrário, o aprofundamento da fratura estaria preparando o terreno para o seu progressivo sufocamento? Não seria o momento de a pesquisa em História da Educação repensar sua relação com o ensino da disciplina, inaugurando uma forma de diálogo que supere o enquadramento que lhe foi historicamente dado? (CARVALHO, 2013, p.142)

Alguns problemas podem ser evidenciados a partir dos apontamentos feitos por Carvalho (2013). Um deles parece ser o institucional. A História da Educação ‘nasceu’ como disciplina vinculada à formação de professores e esta é ainda sua condição, pelo menos no que tange ao vínculo institucional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação. O volume maior de pesquisa vem sendo desenvolvido nos espaços universitários, nos cursos de pós-graduação, onde se verifica uma expressiva produção de pesquisas de mestrado e doutorado e, mais recentemente, algumas derivadas dos estágios de pós-doutorado, coordenadas, fundamentalmente, pelos professores/pesquisadores que trabalham nos cursos

MORAES, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida. *História da Educação: Ensino e Pesquisa*. Belo horizonte : Autêntica, 2006.

¹⁸ Conferir: SAVIANI, Dermeval. et al. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realização. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.11, n.3 (27) p. 13-45, set/dez, 2011.

Stricto Sensu. O enfraquecimento da presença da disciplina nos cursos de graduação, como anunciado por Macculloch (2012), Depaepe (2012) e Felgueiras (2012), tomando por referente o que se processa na Inglaterra, Bélgica e Portugal, respectivamente, poderia em tese, limitar o acesso de mais profissionais dedicados a este estudo, pelo fato da não abertura de novas vagas para a docência na área. Se isto se confirma, cabe indagar a respeito do enfraquecimento da História da Educação nesses cursos.

Outro aspecto a ser observado consiste no fato de que muitos professores que atuam na disciplina História da Educação não elegerem como objeto de pesquisa esse campo e, inversamente, muitos pesquisadores em História da Educação não atuarem na disciplina. Outro aspecto que merece ser destacado, ainda no âmbito institucional, corresponde ao fato do ensino em História da Educação ser assumido escassamente como objeto de pesquisa, sobretudo a organização de seus conteúdos.

Parece que a fratura, conforme postulação de Carvalho (2013), vem sendo instalada, justamente pelo distanciamento entre produção acadêmica (biblioteca de formação), ou seja, os resultados das pesquisas particulares e aquilo que tem sido definido como seleção de conteúdos para uso em sala de aula, condição atrelada ao objetivo formativo da disciplina que, por sua vez, está contingenciado à estrutura do curso de formação. Se o diagnóstico procede para a experiência inglesa, belga, portuguesa, como tal fenômeno se processa na experiência brasileira¹⁹? A redução do território da disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores na realidade brasileira também já foi apontada, sendo indicado como um problema a ser investigado como observado por Warde (2011) e Santos (2013). Santos informou em seu texto que, nos 15 cursos de Pedagogia analisados na região centro-oeste, espaço de sua pesquisa, o número de disciplinas específicas de História da Educação foi reduzida em média 40% de 2002 a 2012 (SANTOS, 2013). A amostragem tratada é restrita, mas aponta para uma condição que vem sendo discutida por diferentes autores que, mesmo não apresentando dados quantitativos sobre o processo de enfraquecimento da presença da disciplina HE, o analisam a partir de suas experiências institucionais e esse se configura em um indício que precisa ser considerado. A pesquisa de Santos também aponta para a presença restrita da disciplina em outras licenciaturas.

¹⁹ WARDE, Mirian Jorge. Pesquisa e ensino de História da Educação: algumas críticas. IN: GONDRA, José & SILVA, José Cláudio (orgs). *História da educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

SANTOS, Reinaldo. Panorama e perspectivas do ensino de História da Educação no Centro-Oeste. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Eixo: Ensino de História da Educação, Cuiabá, 2013. Disponível em: <www.sbhe.org.br>. Acesso em: 03/11/2013.

Como analisar o “enquadramento” da disciplina no Brasil? É possível generalizar a tese da fratura e do enfraquecimento? Como esse fenômeno se processa localmente? Nesse caso, que agenciamentos têm conferido o *status* observado no nível das instituições e suas configurações ao longo do tempo? Uma análise dessa importância em território nacional exigiria a organização de projetos interinstitucionais para o levantamento dos dados e sua análise. A constatação desta condição implica em discussão do que vem sendo proposto para a formação de professores, tanto no nível médio quanto no superior, verificando quais saberes são privilegiados e o que esta seleção e organização expressam enquanto proposta de formação, ou propostas de formação, considerando a diversidade de experiências. Analisar a constituição histórica do ensino de História da Educação poderia colaborar para um melhor entendimento das circunstâncias de sua constituição como saber e como saber de formação docente, bem como das articulações entre os planos do ensino e da pesquisa. Os resultados da análise da constituição da disciplina História da Educação, nas instituições tomadas como referência nesse estudo, pretenderam colaborar para a construção da rede de informações e possibilidades de exploração da temática.

Outro problema, apresentado por Carvalho (2013), além do institucional, pareceu ser, por um lado, a constituição e a fronteira, e, por outro, a capacidade de interseção, dos campos ensino e pesquisa. O investimento de análise histórica desses campos, considerando suas fronteiras e interseções, comporia a rede que busca responder às demandas da formação propiciada pela História da Educação. Sobre essa relação, o objetivo, nesse trabalho, como já anunciado, se voltou para a dimensão do ensino.

Em um mapeamento extensivo, observou-se a existência de vários estudos que buscaram focalizar a problemática do ensino da História da Educação, valendo-se de núcleo documental heterogêneo, composto pela análise de manuais de História da Educação com foco na composição e no formato de apresentação dos conteúdos, na produção editorial e circulação destes manuais; análise da proposta de formação em História da Educação presente nos Cursos de Pedagogia e programas de Pós-Graduação e a presença da História da Educação nesses espaços; da análise do currículo de professores e de programas da disciplina História da Educação, pertencentes aos Cursos de Pedagogia e/ou Programa de Pós-Graduação em Educação; do recurso às reminiscências da experiência vivida na docência da disciplina História da Educação, no caso, professores narrando e analisando suas experiências com o ensino de História da Educação, análises teórico-metodológicas da disciplina História da Educação e inventários, apresentando as publicações que versavam sobre o tema (conferir Estado da Arte Apêndice E). Uma dificuldade presente nos trabalhos analisados sobre a

história do ensino de História da Educação parece ter sido o acesso aos vestígios das práticas escolares, da experiência na sala de aula na condução da disciplina. Os registros do cotidiano são menos preservados, pois, de modo geral, não integram as políticas de registro e guarda administrativo-acadêmica das instituições de formação de professores, o que introduz um obstáculo adicional aos projetos voltados para a análise da disciplina em funcionamento, bem como de suas implicações. Diferente dessa condição, em relação às fontes possíveis de serem acessadas, é a condição de inventário e estudo sobre as pesquisas na área que elegeram outros problemas, que não aqueles que consideram as práticas educativas, o ensino.

Essa condição se deveu também em função de ser a produção sobre a História da Educação bastante recente, como também são recentes os trabalhos de pesquisa sobre o ensino de História da Educação. Segundo Nóvoa,

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história de 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 sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (NÓVOA, 1996, p.1)

A combinação dessas duas exigências, conhecer a história da disciplina em que atua e pensar sua ação/prática nas continuidades e mudanças, permitiria uma compreensão mais elaborada sobre as exigências na formação do professor. O estudo da prática educativa desenvolvida na disciplina História da Educação, bem como sua conformação disciplinar mobilizaria um rigoroso trabalho de conhecimento histórico e um apurado senso crítico para análise da realidade educativa, tarefa ainda pouco enfrentada no campo e que constitui um dos objetivos desta pesquisa.

1.1O ensino de História da Educação em foco

A disciplina História da Educação organizada em território brasileiro, assemelhado ao que se processou na experiência internacional, pelo menos ao que foi possível ter acesso, foi tramada na estreita vinculação com os cursos de formação de professores, principalmente depois das reformas empreendidas na escola normal a partir da década de 1920 e organização dos Cursos de Pedagogia, a partir de 1939. No que tange à configuração dos conteúdos, é

possível afirmar que a História da Educação manteve uma configuração tradicional²⁰. Os estudos que tomaram como objeto a organização dos conteúdos da disciplina apontaram para uma composição que apresenta a história da educação geral ou brasileira considerando um largo arco temporal, tratando as temáticas a partir da abordagem política, econômica, das ideias pedagógicas ou pensamento pedagógico, da organização escolar²¹, ou da associação dessas abordagens.

Na fase inicial de composição da disciplina História da Educação que foi a da reorganização dos cursos normais, principalmente nas reformas propostas na década de 1920 no Brasil, como assinala Lopes e Galvão (2001), os conteúdos definidos nos programas de História da Educação, geralmente, consideravam a História da Educação Geral.

Por muito tempo, a História da Educação ensinada nos cursos de formação de professores era restrita à história Geral da Educação. Às vezes, no final do programa, se o professor tivesse tempo e disposição, podia incluir uma unidade sobre a História da Educação no Brasil. Somente na década de 1970 se inicia sistematicamente, nos cursos de Pedagogia, a introdução de uma disciplina específica que trata da história da educação brasileira. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 33)

A forma de organização do conteúdo na disciplina História da Educação indicada pelas autoras, muito provavelmente esteve contingenciada pelos materiais disponíveis para o trabalho com a disciplina à época. Quantidade significativa dos manuais produzidos na primeira metade do século XX no Brasil e também os que foram traduzidos narravam a História da Educação Geral. Exemplo dessa produção nacional articulada à formação dos professores foi o manual *Noções de História da Educação* (1933) de Afrânio Peixoto, que apresenta um capítulo final destinado a narrar a História da Educação Brasileira. Além desse, como já citado anteriormente, alguns outros manuais que trataram exclusivamente da História da Educação Geral circularam e fizeram parte efetiva da biblioteca de formação dos

²⁰ O termo tradicional foi usado indicando herança cultural, legado, tudo o que se pratica por hábito ou costume adquirido (dicionário Houaiss).

²¹ Como esclarecimento ao sentido que está sendo usado para abordagem, ela foi definida como a maneira ou método de enfocar ou analisar algo, no caso da proposição dos conteúdos de História da Educação, o critério utilizado para sua seleção e tratamento. Na categoria “abordagem política”, considera-se como enfoque para a apresentação dos conteúdos educacionais a organização, direção e administração do Estado, as formas de governo e seus dispositivos, como exemplo, a organização dos sistemas dentre eles o de ensino, as Reformas, a legislação, etc.... Como “abordagem econômica”, o enfoque dado às relações produtivas, aos ciclos da economia e à organização social e educacional nessa trama. “Abordagem das ideias pedagógicas” apresenta a educação considerando os teóricos e teorias, que versam sobre a formação humana, a organização social, movimentos históricos sobre o pensamento, as artes, a filosofia, a economia, a religião e as implicações desses processos na educação. Quanto à organização, escolar a referência se vincula ao espaço físico e cultural das instituições, sua estrutura e composição, aos níveis de escolaridade, sua organização pedagógica e legal.

professores. Outro aspecto a ser destacado foi a escassa, mas não inexistente, produção de conhecimento sobre a História da Educação Brasileira, movimento que ganhou fôlego, como já apontado, a partir da criação dos programas de pós-graduação, principalmente a partir da década de 1970 e dos grupos de pesquisa e associações a partir da década de 1980.

Importante ressaltar que, no período anterior à criação dessas agências, já estavam disponibilizados textos que versavam sobre a educação numa perspectiva histórica, a exemplo do texto de Pires de Almeida, Fernando de Azevedo (cultura brasileira), e o trabalho empreendido por Laerte Ramos de Carvalho a partir de 1955 de localização e sistematização de fontes, além de seu texto *As Reformas Pombalinas da instrução pública* e dos textos produzidos por seus orientandos no contexto da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP. A relação entre organização do conteúdo e biblioteca de formação disponível mostrou-se bastante presente na análise dos programas de disciplina. Esse movimento explicita, de certo modo, a rede de implicações que existiu e existe na elaboração e formatação da disciplina, do seu ensino, a saber, a imposição legal, os círculos de cultura, o círculo acadêmico e a produção bibliográfica.

Outro aspecto importante a ser observado quanto à presença da disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores corresponde à dimensão legal, que pode ser identificada na história da História da Educação no Brasil, como um dos dispositivos que garantiu a permanência da disciplina História da Educação, consolidando-a como área tradicional. Acessando a legislação de época, sancionada a partir de 1930, pôde-se notar como foi pensada a presença da História da Educação nos currículos de formação de professores. Considerando a vinculação já explicitada entre a História da Educação e a formação de professores, sendo esse espaço aquele de constituição da disciplina, optou-se por mencionar alguns aspectos constitutivos do Curso de Pedagogia, para pensar o percurso disciplinar da História da Educação. Contudo, cumpre advertir que o curso de Pedagogia não pode ser tomado como o único lugar²² em que a disciplina foi apresentada, ainda que seja esse seu lugar majoritário e de referência.

Em 1939, com o Decreto 1190, o Curso de Pedagogia compôs como seção a Faculdade Nacional de Filosofia. Ao indicar o currículo do curso, o texto do Decreto estabeleceu que a disciplina História da Educação seria oferecida nas 2^a e 3^a séries, sendo

²² A disciplina também é oferecida nos cursos de pós-graduação e em outras licenciaturas que não a Pedagogia, mas no caso dessas em menor escala. A indicação aqui é feita em relação ao vínculo institucional tendo como foco o ensino. Em relação à pesquisa, e à rede constituída para sua disseminação, seria necessária outra investigação. Também é oferecida nos cursos de formação de professores em nível médio, nos lugares em que eles ainda permanecem.

instituída pelo artigo 22 desse Decreto a cadeira de História e Filosofia da Educação. Essa associação da história e da filosofia na mesma cadeira circunstancialmente conduziria o mesmo professor a lecionar as duas disciplinas, o que indicaria, pelo entendimento legal, uma proximidade de objeto e de tratamento teórico. Segundo Lopes o (2002, p. 18) “programa deveria ser elaborado pelo professor catedrático com a aprovação do Conselho Técnico Administrativo”. Ficou instituído desse modo, pela Lei, o rol de disciplinas considerado basilar na formação do pedagogo. Esse dado histórico é importante para que se perceba a continuidade dessas áreas disciplinares por tradição curricular, mesmo considerando que ajustes foram propostos em sua composição. Portanto, a disciplina se constitui e é afetada na sua presença ou ausência e na sua programação, pelos discursos legais que formataram e formatam o Curso e sua proposta. Nesse sentido, na hipótese do enfraquecimento da presença da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia, apontar como um dos seus agenciadores, as reformas curriculares que vêm promovendo deslocamentos nos programas de formação inicial dos professores, seja no nível médio, seja nos cursos superiores. Reformas estas que vêm sendo organizadas visando adaptação às representações mais diversas do ofício, por exemplo: as inovações tecnológicas, a ideia de uma formação mais prática, resultado de uma distorcida análise da relação teoria e prática, o debate a respeito da identidade profissional do pedagogo, a caracterização do seu campo de atuação e a definição da formação básica necessária para o exercício da profissão.

Ao se referir à implantação do Curso de Pedagogia, Silva (2006, p. 12) afirma que esse já revelou muitos dos problemas que o acompanhariam na sua história, “criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”, mesmo o Decreto 1190 tendo caracterizado as atribuições do bacharel em geral e estabelecendo que a partir de 1943 a diplomação em Pedagogia seria exigência para o preenchimento de cargos no Ministério da Educação, “a referência é muito vaga para a identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas, na medida que não dispunha de campo profissional que o demandasse” (SILVA, 2006, p. 13).

A chamada “crise de identidade” que afetou o curso de Pedagogia na ocasião de sua criação ainda o persegue. Hoje, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais sancionadas em 2006, o curso é definido como licenciatura, mas o perfil profissional ali desenhado extrapola essa condição. Mesmo sendo licenciatura, o curso tem legislação própria não se submetendo à regulamentação aplicada às outras licenciaturas. Isso indica, por um lado, uma especificidade do curso ainda não adequadamente tratada e, por outro, a dificuldade de delimitação e

representação desse campo profissional, isso incide diretamente na formação inicial e no seu ensino. O que se pretendeu apontar foi o movediço terreno em que se assentou a disciplina História da Educação, já que é nesse espaço que tem se mantido. Situação diferente é a da pesquisa em História da Educação que não necessita, por dever de ofício, moldar seu objeto pela organização curricular da graduação, mas se dá pelo interesse e preocupações do pesquisador.

Na linha da permanência disciplinar na dimensão legal, com a aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, o Curso de Pedagogia sofreu recomposição por força do Parecer 251/62. Nesse Parecer, Valnir Chagas qualificou o Curso de Pedagogia como “um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia” (Parecer 251/62, p. 59), situando o debate à época quanto à permanência ou dissolução do curso. Descrevendo as características dos espaços de formação de professores em território estrangeiro, como exemplo, a França, a Inglaterra, os Estados Unidos e a União Soviética, listou as disciplinas ou áreas de conhecimento (considerando os desdobramentos possíveis), que naqueles países e no Brasil comporiam a parte comum de formação. Foram consideradas as disciplinas, Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. Em relação à História da Educação o texto do Parecer alertava que “[...] ela deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro dessa orientação, conterà uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira” (Parecer 251/62, p. 63). Três aspectos merecem destaque no texto citado. Primeiramente, a indicação do compromisso da disciplina como uma narrativa dos acontecimentos educacionais identificando as causas ou implicações na configuração da educação moderna, reconhecer o que foi para compreender como é. Em segundo lugar, a indicação da necessidade de tratamento da História da Educação Brasileira. Já o terceiro aspecto possível de ser destacado diz respeito ao Curso de Pedagogia, ou mais precisamente à sua função, objetivo formativo e reconhecimento profissional. Ele é definido pelo conselheiro como um dos mais controvertidos. Remete à construção de um campo, daquilo que lhe confere identidade, ou falta dela, como já apontado por Silva (2006). No texto do Parecer fica entendido ter o curso de Pedagogia uma estrutura provisória, provisoriedade que já completou setenta e seis anos.

Já no texto do Parecer 252/69²³, decorrente da Reforma Universitária Lei 5540/68, o Curso de Pedagogia agregou como formação possível a geral e a específica, ou seja, a formação para docência e para atuação nos espaços não docentes, “entendemos que, sob o título geral de Curso de Pedagogia, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei” (Parecer 252/69, p. 106). Trata-se, portanto, de mais uma peça do movimento que intentou identificar, ou seja, moldar a identidade do Curso de Pedagogia, suas características e campo de atuação. Segundo esse texto, a organização curricular seria composta por uma parte comum e uma parte diversificada.

A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo ‘é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disso constituir objeto de habilitação específica’. [...] Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias: 1.1 Sociologia Geral, 1.2 Sociologia da Educação, 2.0 Psicologia da Educação, 3.0 História da Educação, 4.0 Filosofia da Educação, 5.0 Didática. (Documenta n. 11, janeiro e fevereiro de 1963, p.106-107)

Pelo que foi expresso nos textos legais, a partir da década de 1930, a História da Educação se firmou como disciplina nos cursos de formação de professores, por vezes associada à filosofia da educação. Quanto à composição dos conteúdos, foi possível inferir resumindo que a disciplina História da Educação estabeleceu na sua organização prioridade aos conteúdos da História da Educação Geral, com conteúdos apresentados numa perspectiva panorâmica e encadeamento cronológico linear dos acontecimentos. No tratamento da História da Educação Brasileira, o que se registrou, nos estudos já referenciados, foi a organização da disciplina às vezes nos marcos de uma abordagem política - educação na Colônia, no Império e na República, ou assumindo, como critério, a apresentação das reformas educacionais, ou pela associação das abordagens política e econômica, considerando uma organização temporal ampla. Essas características foram generalizadas como

²³Após a reforma proposta em 1969 por força do Parecer 252/69 somente em 2006 o Curso de Pedagogia terá, por força de uma normativa geral, sua estrutura alterada. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia regulamentada pelos Pareceres CNE / CP 05/2005 e 03/2006 e pela Resolução 01/2006, as habilitações são suprimidas e é alargado o campo de atuação do pedagogo. Essa mudança indicou a necessidade de reformulação curricular, agregando no mesmo tempo de duração do curso, áreas da formação geral e das habilidades específicas, antes tratadas nas habilitações. Isso impôs redução e recomposição das áreas de conhecimento e, portanto, de suas cargas horárias.

representativas da organização da disciplina, como um modelo ou padrão possível de se repetir e de ser reproduzido em escala nacional²⁴.

A composição do trabalho, considerando esse referencial de conteúdos, teve a possibilidade de ser parcialmente alterada principalmente a partir da ampliação e diversificação das pesquisas e elaboração de outros textos no campo da História da Educação Brasileira, ocorridas nos últimos anos do século XX e primeira década do século XXI²⁵. Mesmo assim, alguns estudos relatam que a condição da organização dos conteúdos, não fora alterada significativamente como, por exemplo, os resultados da pesquisa desenvolvida por GATTI (2009), que indicou o uso prioritário, na organização da disciplina, de manuais que apresentavam o conteúdo da História da Educação Geral e da História da Educação Brasileira a partir do recurso às grandes sínteses. Mesmo com a disponibilização de novos resultados de pesquisa em publicações da área, muitos autores como Nunes (2003; 2006), Carvalho (2013), Gatti Jr (2007; 2009), Faria Filho e Rodrigues (2003), Discutem o distanciamento entre os resultados das pesquisas e a apropriação desses resultados no ensino de História da Educação. Como reforçou Gatti Jr.

[...] a percepção desse distanciamento entre as aquisições da pesquisa e a realidade do ensino tem levado os professores de História da Educação a vivenciar uma situação de crise nos momentos de redigir seus planos de curso, de programar as atividades a serem realizadas no interior da disciplina e de selecionar a bibliografia básica e complementar. Dificuldade que se amplia diante da constatação de que há quantidade significativa de professores sem formação específica em História ou em Pedagogia e que estão a lecionar a disciplina nos diversos cursos de formação de professores no Brasil. (GATTI JR et al., 2007, p.127)

A afirmação de Gatti reforça a tese apresentada da relação entre a composição da disciplina e a biblioteca de formação disponível e acessível aos professores responsáveis por ela, o que expressaria uma contradição, pois se há avanço e expansão nas publicações

²⁴ Alguns exemplos de manuais de História da Educação que propuseram o tratamento indicado.

PEIXOTO, Afrânio. *Noções de História da Educação*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1933.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de História da Educação*. São Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1960.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 14. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1991. (1ª edição de 1978).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. 12.ed. São Paulo, Cotez: Autores Associados, 1992. (1ª edição de 1987).

²⁵ Novamente, como já apontado anteriormente no texto, ressalta-se a indicação de que houve pesquisa vinculada ao ensino na primeira metade do século XX, como exemplo do grupo de trabalho constituído por Laerte Ramos de Carvalho. A condição distintiva apresentada por Gatti Jr. (2007; 2009), Nunes (2003; 2006), Carvalho (2013) e Faria Filho e Rodrigues (2003) parece ser as exigências no processo de pesquisa atual, vinculados aos cursos de pós-graduação, seus objetos de investigação e recorte temporal, que exigiriam um trabalho de ajustamento e recomposição considerando o formato ainda assumido pela disciplina no ensino.

resultados de pesquisas na área, por que a dificuldade na recomposição dos conteúdos do ensino? À pergunta poder-se-ia esboçar como resposta: 1) a dificuldade de tramar os conteúdos resultados das pesquisas com objetos particulares, aos objetivos da disciplina que tradicionalmente trataram temas e arco temporal mais amplos; 2) dificuldade em estabelecer o que é indispensável de ser ensinado, considerando a rede de conhecimentos sobre a História da Educação na ‘operação’ que é formar o professor; 3) ajustamento do material didático, da forma de tratamento, das metodologias às condições implicadas na prática de ensinar e pesquisar; 4) escassez de pesquisas e produção de materiais que tomem a prática do ensino e a seleção de conteúdos pertinentes a essa atividade como objeto. Outro problema aventado consistem o fato de professores que ministram a disciplina não serem formados na área de história e/ou pedagogia, ou seja, não teriam em sua formação inicial contato com um referencial de base consistente para o trabalho com a disciplina.

A constatação do distanciamento entre pesquisa e ensino, presente nos resultados das pesquisas desenvolvidas pelos autores anteriormente citados, abriu espaço para uma análise mais detida sobre os saberes e as práticas da disciplina História da Educação, mas fundamentalmente estabeleceu condição favorável de problematização, a partir da análise de experiências particulares, da apropriação no ensino dos resultados da pesquisa. Não seria prudente generalizar a condição exposta nas pesquisas citadas, como sendo definidora da forma que vem sendo elaborado o trabalho com a História da Educação, como já apontado. Tal investimento exigiria um amplo trabalho de investigação em território nacional, de modo a construir um observatório representativo da capilarização do saber histórico nos cursos de formação de professores. Mesmo com essa cautela, não é possível e nem desejável desconsiderar a percepção do grupo de indícios relativos ao distanciamento da pesquisa e ensino, no atual contexto, bem como a tese de enfraquecimento da disciplina nos espaços de formação de professores. Nessa circunstância há uma recorrência nos trabalhos da área, que consiste na afirmação da importância dos conhecimentos de História da Educação para a formação de professores, ainda que sejam escassos os trabalhos que buscam desenvolver uma genealogia dos saberes e práticas, implicados no ensino da disciplina História da Educação, analisando os sentidos assumidos pela disciplina nos diferentes períodos e contextos históricos, bem como a discussão da apropriação dos resultados de pesquisa no campo do ensino.

Num exercício de inventariar as características assumidas pela disciplina História da Educação, a partir de estudos que privilegiaram como fonte os seus programas, buscou-se sumariar os resultados de alguns desses investimentos, descrevendo as características de

conteúdo e, quando possível, as indicações da biblioteca de formação. Um desses trabalhos que permite problematizar de qual História da Educação se tem falado foi o apresentado por Santos²⁶ (2007) quando da análise de questionários aplicados a docentes de Instituições Portuguesas sobre o trabalho com a disciplina História da Educação, mais especificamente com a composição dos programas. Naquela pesquisa, verificou-se uma profusão de propostas que foram qualificadas pela autora como assumindo dois padrões:

Padrão I – Tentação integradora e instauradora de uma visão orgânica da educação dentro do contexto histórico. Ao assumir esse cariz englobante, que obriga a considerar modelos, épocas, doutrinas, correntes, debates, perspectivas e práticas, predomina o descritivismo, cuja pressão ameaça o pensamento crítico. Para exemplificar: o programa mais pesado coloca no topo a Educação no Oriente (budismo, confucionismo etc.) e encerra com as reformas de 1978, numa enunciação cerradamente tópica.

Padrão II – Abordagem concentrada de temáticas e problemáticas selecionadas com conseqüente exclusão da matéria restante. Exemplo: o estudo da escola. (SANTOS, 2007, p. 92).

Os resultados da pesquisa em Portugal evidenciaram uma composição curricular que transitou, de um lado, com o tratamento que considerou toda a tradição de conhecimentos sobre a História da Educação, teorias pedagógicas, grandes pensadores, mudanças políticas e econômicas, abarcando como temporalidade da antiguidade à contemporaneidade e, de outro, o trabalho com temas específicos no campo educacional, como o exemplo dado pela autora: a escola, assumindo a possibilidade de múltiplos recortes temporais. Ao considerar como o fez Santos (2007) a “panóplia programática” da disciplina, é possível trabalhar com a hipótese fecunda da inexistência de um único modelo de proposição e efetivação dos conteúdos na formulação e execução da disciplina.

Essa forma de organização da disciplina História da Educação também foi constatada no Brasil, como já referido nas pesquisas realizadas, por exemplo, pelos autores Lopes E Galvão (2001), Faria Filho (2003), Bastos, Busnello, Lemos (2006)²⁷ e Gatti Jr. (2007). A série documental assumida nesses estudos foram os programas da disciplina História da

²⁶As informações aqui apresentadas estão no texto: SANTOS, Maria Teresa. Percurso e Situação do Ensino da História da Educação em Portugal. In: GATTI JR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs) *Percurso e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação História da Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007. Neste texto a profa Teresa Santos apresenta resultado de pesquisa conjunta com a profa Maria João Mogarro cujos resultados foram divulgados no *III Encontro Nacional de História da Educação*, realizado na cidade do Porto/Portugal em 2005.

²⁷ O texto referido compõe o dossiê *A história da Educação na formação do educador* publicado em 2006 pela revista *História da Educação*, Pelotas, n. 19, abril de 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. O dossiê é composto por outros 8 artigos que também analisam o ensino de História da Educação a partir da sua programação. Os resultados desses trabalhos no que tange aos conteúdos e às referências bibliográficas serão apresentados adiante.

Educação. Nesses trabalhos, os dois padrões indicados na pesquisa portuguesa também se confirmaram para o Brasil. No contexto dessas pesquisas, foi possível inferir que a História da Educação programada para os cursos de formação de professores assumiu características que privilegiaram a organização cronológica dos acontecimentos educacionais e/ou escolares, em certa medida numa apresentação linear, considerando um arco temporal amplo, da antiguidade à contemporaneidade (século XX), trabalhando tanto a História da Educação Geral quanto a História da Educação Brasileira. Em alguns casos, principalmente em relação à História da Educação Brasileira, foi identificado o privilegiamento dos marcos políticos mais amplos, como Colônia, Império e República. Também em casos específicos, como os citados por Faria Filho e Rodrigues (2003), o trabalho da História da Educação foi estruturado observando temáticas em educação, como por exemplo, ensino superior/universidade, gênero e educação da mulher, instituições escolares, métodos de ensino e outros. Nesse caso, foi observada uma multiplicidade de recortes temporais. Importante ressaltar que essa forma de organização da disciplina foi identificada apenas nesse estudo, considerando os que aqui foram selecionados. Também deve ser citado o fato de ter o referido estudo analisado programas da disciplina de um período mais recente, ano de 2001, em que a maioria dos professores responsáveis estava participando de grupos de pesquisa em História da Educação, condição que provavelmente impactou a remodelagem da disciplina e o aparecimento de um formato com outras apostas.

1.2 Experiências Institucionais: registros do ensino de História da Educação

Visando ampliar esse quadro de referências a respeito da programação da disciplina História da Educação para o seu ensino, fez-se um investimento de identificação de publicações que analisaram essa condição, tendo como fonte privilegiada os programas da disciplina. A documentação foi sendo reunida gradativamente. A busca e seleção das publicações começou a ser feita em 2011, ano de elaboração do projeto de doutorado e nos anos seguintes foi intensificada e refinada. Ficou estabelecido como limite para consideração do material produzido o ano de 2014, de modo a se constituir uma amostra possível de ser tratada nesta tese. Nesse período, foram localizados artigos e capítulos de livros que analisaram a disciplina História da Educação, considerando o ensino e a pesquisa sob diversas dimensões, referências apresentadas neste capítulo em diferentes oportunidades. Desse conjunto foi selecionado uma subcoleção que tratou particularmente do ensino de História da

Educação a partir da análise dos programas de ensino. Essa subcoleção circunstanciou a definição dos suportes de publicação que seriam considerados. Como resultado do refinamento da seleção, três periódicos da área foram consultados: a Revista Brasileira de História da Educação publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação; a Revista História da Educação vinculada à ASPHE – Associação Sul-Rio-Grandense de História da Educação e os Cadernos de História da Educação vinculados à Universidade Federal de Uberlândia²⁸. Além desses periódicos foram consultados os anais do Congresso Brasileiro de História da Educação, sendo destacado um artigo em função da pertinência à proposta. Além dos periódicos, compôs a série o livro *História da Educação no Rio de Janeiro instituições, saberes e sujeitos*²⁹, que, em alguns artigos, garantiu a discussão da História do ensino de História da Educação considerando também, mas não exclusivamente, o tratamento dos programas de ensino. Do conjunto do livro foram considerados dois artigos para compor a análise deste trabalho. É importante ressaltar que os investimentos sobre o ensino de História da Educação, principalmente pelo viés que aqui se propôs discutir, foram investimentos pontuais motivados por circunstâncias específicas.

Ao realizar este exercício, buscou-se compor com os estudos já apresentados, indícios da configuração dos conteúdos e da biblioteca de formação da disciplina História da Educação. Como procedimento de análise foi dado destaque a duas categorias, a saber, os conteúdos e a bibliografia que constitui, por implicação, a biblioteca de formação dos professores. Os resultados das pesquisas foram agrupados considerando o suporte de publicação: *Revista Brasileira de História da Educação* (1 artigo selecionado) e Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (1 artigo selecionado) os dois suportes vinculados à Sociedade Brasileira de História da Educação; *Revista História da Educação*, vinculada à ASPHE – Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da

²⁸ Os Cadernos de História da Educação começaram a ser publicados no ano de 2002. Muitos artigos foram apresentados tendo como referência a disciplina História da Educação tanto no ensino quanto na pesquisa, mas nenhum deles tratou do tema considerando um estudo específico sobre os programas elaborados para o ensino de História da Educação, portanto desse periódico nenhum artigo foi selecionado para a discussão pontual proposta nesta parte do capítulo. É importante destacar do conjunto dos números publicados dois dossiês: um na revista número 3 em 2004 que tratou da História das Disciplinas Escolares, enfocando o ensino de Ciências Físico-Químicas em Portugal, da Língua Portuguesa no Brasil e do ensino da matemática. A disciplina História da Educação não foi tratada. Outro dossiê publicado em 2014, v. 13, n.2, intitulado “O ensino de História da Educação no espaço luso-brasileiro: percursos institucionais, currículos e manuais disciplinares” reuniu trabalhos apresentados no X COLUBHE 2014, no eixo Ensino de História da Educação. Nenhum dos artigos tratou da História da Educação a partir do estudo de seus programas de ensino. Mas são trabalhos significativos no que tange à pesquisa sobre as diversas dimensões que compõem o ensino como, por exemplo, os manuais que orientaram o trabalho pedagógico. Em face disso, foram aqui citados.

²⁹ GONDRA, José Gonçalves; SILVA, Maria de Lourdes da; MENEZES, Roni Cleber Dias de. (orgs) *História da Educação no Rio de Janeiro instituições, saberes e sujeitos*. Rio de Janeiro : EDUERJ, 2014.

Educação (8 artigos selecionados) e a Revista *Educação*³⁰ Unisinos (1 artigo selecionado) um dos periódicos publicados pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. Também compõe a série o livro *História da Educação no Rio de Janeiro instituições, saberes e sujeitos* publicado pela EdUERJ / Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2014 (2 artigos selecionados). Na sequência do texto, a proposta consistiu na descrição das características da disciplina História da Educação a partir da programação dos conteúdos e da bibliografia. Essas informações foram extraídas dos resultados das pesquisas apresentados pelos autores, nos artigos selecionados.

1.2.1 Estudos publicados pela Sociedade Brasileira de História da Educação

A Sociedade Brasileira de História da Educação criada em 1999 organizou e mantém como suportes de publicização dos resultados de pesquisas, a Revista Brasileira de História da Educação que editou seu primeiro número em 2001, o Congresso Brasileiro de História da Educação, com a primeira edição em 2000, reúne pesquisadores da área para debate sobre as pesquisas em andamento e publica esses resultados nos Anais do evento, além de e-books, livros eletrônicos e a Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação.

No trabalho com a RBHE de 2001 a 2014, foram verificadas todas as edições, assumindo como critério a chamada do título, tanto de livre temática como os Dossiês. Desse conjunto, a atenção foi fixada nos dossiês por ter sido nesse espaço localizados estudos que versaram sobre o ensino de História da Educação e selecionaram como fonte os programas. No período indicado a Revista propôs treze (13) dossiês³¹. Segundo o editorial da Revista, a proposta de dossiês almejou “estimular a discussão entre pares e suscitar a atenção para temas

³⁰ Não foram analisados todos os números da Revista, ela compõe a série circunstancialmente em função da publicação do artigo de CAMPOS, Névio. Lugar da História da Educação na formação do professor / pedagogo. *Educação Unisinos*, v. 15, n. 2, p. 95-104, maio/ago. 2011.

³¹ Relação temática dos dossiês: Negros e a educação (2002); O público e o privado na educação brasileira (2003); Memória do Ensino de História da Educação (2003); Tempos Sociais, tempos escolares (2004); Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação (2005); A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa (2007); História da profissão docente no Brasil e em Portugal (2007); Concepções de universidade e de educação superior no Brasil nos anos de 1920 e 1930 (2008); Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos (2010); Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário (2011); Palavras viajadas: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal de meados do século XIX a meados do século XX) (2013); Imagens da Infância (2014); América como ponto de inflexão e observação de experiências de escrita da História da Educação (2014). Consulta realizada no site da SBHE WWW.sbhe.org.br em junho de 2015.

importantes e ainda pouco explorados no campo”, como é o caso do ensino de História da Educação. Dentre os treze dossiês, apenas um abordou especificamente o problema do ensino, intitulado “Memória do Ensino de História da Educação”, publicado em 2003. Nessa ocasião a Revista foi organizada como dossiê³², composta por sete (7) artigos, quatro (4) resenhas e uma nota de leitura. É importante indicar brevemente a preocupação de cada artigo para que se perceba o quanto a temática é ampla e ainda está sendo lapidada. Três deles tiveram periódicos como objeto da análise: manuais pedagógicos (1931 – 1971); jornal católico *Novidades* (1945 e 1950) e a revista *Escola Argentina* nos anos 20 e 30. Um dos artigos estudou as representações produzidas sobre a profissão docente em Minas Gerais, meados do século XIX. Outro artigo apresentou um texto produzido por Geraldo Bastos Silva em 1965 que teve por objeto o III Curso de Treinamento de Pessoal em Planejamento Educacional oferecido pela Divisão de Aperfeiçoamento do magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Professor Queiroz Filho”. Esses artigos tangenciaram o ensino de História da Educação, abordando dimensões implicadas nessa prática.

Os que mais diretamente discutiram o tema, a partir do foco de interesse dessa pesquisa, foram os artigos de Faria Filho e Rodrigues (2003) e o de Clarice Nunes (2003). O texto de Nunes buscou refletir sobre o ensino de História da Educação “[...] a partir do processo de aprendizagem da própria autora nessa área de conhecimentos e do modo como mobilizou o que aprendeu no ensino” (NUNES, 2003, p.115). A autora partiu de sua experiência de formação, e como docente desenvolveu uma análise da prática do ensino de História da Educação, considerando nessa análise todos os elementos implicados nesse fazer pedagógico. O texto de Faria Filho e Rodrigues (2003) apresentou uma reflexão sobre o ensino de História da Educação a partir dos programas da disciplina. Pela escolha temática, esse artigo foi selecionado para compor a série que caracterizou o ensino de História da Educação a partir dos programas³³.

Os autores analisaram as características da disciplina História da Educação nas Instituições: UFMG; UEMG; PUC/MG; UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte); FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura), a partir de programas elaborados em 2001. A análise indicou que não houve alteração na nomenclatura da disciplina. Nesse

³² Nessa ocasião, a RBHE foi organizada como Dossiê, em momentos posteriores foram publicadas edições que contavam com artigos de livre temática e dossiê na mesma edição.

³³ FARIA FILHO, Luciano Mendes; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A História da Educação programada: uma aproximação da História da Educação ensinada nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte. IN: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 6 jul/dez, 2003. Disponível em <www.sbhe.org.br>, acesso em 12/05/2012.

estudo, a preocupação dos autores foi de identificação da incidência temática que teria sido trabalhada na disciplina e não necessariamente a descrição pormenorizada dos conteúdos. A proposta dos professores, segundo descrição dos programas, para a organização dos conteúdos foi eminentemente escolar – História da Educação escolar. Os programas articularam-se em torno de temas consagrados pela historiografia educacional brasileira – a temática das políticas educacionais ocupou o topo. Alguns temas por ordem de presença: Políticas educacionais; Escola Nova; Reformas educacionais; Movimentos educacionais e educação; Instituições escolares; Legislação Educacional; Métodos de ensino; Mulher / questão de gênero; Profissão docente; Religião e Educação. Além desses temas, uma gama de aspectos específicos foram tratados pelos professores: adolescência, analfabetismo, ensino superior/universidade, escolarização, etnia, gênero e educação da mulher, higiene e educação, infância, inovação educacional, instituições escolares, leitura, método de ensino, organização escolar, práticas educativas, profissionalização do ensino, sistema de ensino.

Quanto ao referencial bibliográfico indicado nos programas para o trabalho com os conteúdos, os autores não apresentaram as referências completas, indicaram apenas os títulos e ano de publicação. Alguns exemplos: a) Cultura e educação literária no Brasil no início do século XX (1982); b) Educação popular e educação de adultos (1973); c) Estado Militar e educação no Brasil (1993); d) O golpe na educação (1989); e) História da Educação no Brasil: 1930 – 1973 (1978); f) Manifesto dos educadores da educação nova (1932); g) A escola e a República (1989); h) Perspectivas Históricas da educação (1986); i) Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista. (1989); j) 500 anos de educação no Brasil (2000). Foi possível identificar, mesmo que as referências não tenham sido apresentadas com as informações completas, ainda a presença de manuais e o uso de coletâneas de artigos.

É relevante observar, pelos registros de publicação, que o tema do ensino analisado a partir dos programas, ou seja, aquilo que foi pensado para o fazer pedagógico (delimitação temporal e temática (conteúdos), os recursos bibliográficos, os procedimentos didáticos) foram tomados como objeto muito circunstancialmente e não têm se constituído em objeto de interesse mais vasto. Em relação a esse objeto na história de publicações da revista destacou-se o dossiê de 2003. Material similar veio a ser publicado somente no bojo da coleção Novos Horizontes de Pesquisa em História da Educação, organizado por Marta Carvalho e Décio Gatti Junior intitulado *O ensino de História da Educação* em 2011.

Esse volume³⁴ organizado por Marta Carvalho e Décio Gatti Junior, intitulado *O ensino de História da Educação* é o sexto da Coleção HORIZONTES DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, segundo os organizadores, “este volume insere-se no âmbito tanto de uma história disciplinar da História da Educação quanto das reflexões em torno de seu ensino nos cursos de graduação vinculados à formação de professores e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* destinados à formação de pesquisadores” (prefácio). O livro foi organizado em 12 capítulos, redigidos por 14 autores.

Os artigos selecionados para o livro trataram do ensino de História da Educação a partir de fontes bastante variadas: relatos de experiência, trabalho com manuais, organização dos conteúdos, circulação, abordagens que poderiam ser adotadas no ensino de HE, circulação de livros e coleções pedagógicas, análise do currículo de professores que atuam com a História da Educação, propostas pedagógicas para o ensino de HE a partir de experiências vividas.

Além dessas fontes dois artigos indicaram tratar do ensino considerando programas e depoimentos. Um desses artigos, o do professor Luiz Carlos Barreira, da Universidade Católica de Santos, que apresentou o artigo, *Ensino de História da Educação na Pós-Graduação em Educação, no Brasil, na década de 1980: uma experiência revisitada*, apresentou uma discussão sobre as características do trabalho com a História da Educação na pós-graduação. Trouxe para seu texto informações sobre os conteúdos trabalhados nos cursos de pós-graduação e indicações de referência bibliográfica. Por se tratar de uma análise no âmbito da pós-graduação, fez-se a opção por não tratá-lo detalhadamente nesse trabalho, que tomou a graduação como foco. Mesmo assim entendeu-se importante mencioná-lo pelo significado da análise e das fontes tratadas pelo autor.

Um segundo texto do professor José Roberto Gomes Rodrigues (2011) da Universidade do Estado da Bahia (Campus de Juazeiro), intitulado *O ensino de História da Educação: um olhar reflexivo a partir da análise de planos e programas curriculares*, que segundo o autor foi produzido, “com base em uma análise de diversos planos e programas de ensino e de conversas gravadas a partir de roteiros semiestruturados com professores da disciplina História da Educação, em universidades de Belo Horizonte/MG e da Bahia” (2011, p.145). No correr do texto, o autor não informa quantos planos ou programas foram tomados como referência nem quantas entrevistas foram realizadas. Foi desenvolvida uma análise

³⁴ CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JUNIOR, Décio; (organização). *O ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES, 2011. 405p. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil; V. 6)

sobre o sentido de disciplina escolar na composição do currículo: a relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Afirma Rodrigues (2011, p.150), “nossa tradição educacional sempre teve a tendência de compreender o conhecimento escolar como sendo o mesmo conhecimento científico. Somente após a publicação de vários textos sobre questões dessa natureza, na área da pesquisa educacional, bem como da Sociologia da Educação e da própria História da Educação, é que se desnaturaliza a escolarização dos conhecimentos escolares e universitários e as referências da pesquisa, como também o modo de tratá-los”. O autor mencionou também o avanço na pesquisa em História da Educação e o fato de haver uma ampliação da inserção de pesquisadores da área no ensino de História da Educação, nos cursos de formação de professores, principalmente o curso de Pedagogia, o que tem “interferido na sistemática de transmissão dos conhecimentos a partir dos currículos e dos planos e programas” (RODRIGUES, 2011, p.152). Em sua análise, ressalta a possibilidade de identificarem-se concepções e métodos nos programas de ensino. “Em relativos intervalos de tempo, têm havido mudanças na configuração da disciplina, de forma que tais transformações necessitariam que fossem identificadas por meio de um estudo pormenorizado sobre estes aspectos. Isso poderia abrir possibilidades de detecção dos caminhos pelos quais se poderia processar a inserção dos conhecimentos sobre História da Educação, presentes nas publicações de pesquisas divulgadas mais recentemente” (RODRIGUES, 2011, p. 153). Apresentou-se uma reflexão sobre as implicações sofridas pela disciplina considerando a compreensão ou opção formativa assumida pelo Curso de Pedagogia. O autor apresentou questionamentos que também são recorrentes em outros estudos: qual a proposta de formação assumida pelo Curso? e como os conhecimentos disciplinares são acomodados a esta opção? Foram apresentadas as características gerais dos programas de História da Educação e, segundo ele, há uma considerável variação entre os planos/programas na composição destes itens. Foi identificado pelo autor também a permanência, mesmo que se tenha percebido uma tentativa de alteração, da ordem cronológica na organização dos programas, persistindo também como critério de periodização duas orientações, a saber, uma política “demarcações históricas dos regimes políticos e sociais (período colonial, Monarquia-Império)” (RODRIGUES, 2011, p.167) e outra educacional “utilizando as reformas e as leis como demarcações significativas” (RODRIGUES, 2011, p.167). O trabalho do professor Rodrigues insere-se como uma produção relevante na rede de publicações sobre o ensino de História da Educação.

Acredita-se poder indicar que o investimento realizado pela SBHE em 2003 inaugurou uma tentativa de instigar a reflexão sobre a prática do ensino de História da Educação. No ano

seguinte, em 2004, no âmbito do III Congresso Brasileiro de História da Educação, pela primeira vez, apareceu o eixo de “Ensino de História da Educação” que recebeu os trabalhos dedicados a essa problemática. Nessa oportunidade foram aprovados no total do evento 418 trabalhos. Deste total, 6 vinculavam-se ao eixo do ensino e nenhum deles tratou do ensino a partir dos programas. Nos Congressos seguintes, o eixo foi mantido, mas, proporcionalmente foi mantida a pequena adesão às discussões sobre o ensino: IV CBHE realizado em 2006, 457 trabalhos foram aprovados apenas 4 no eixo do ensino de História da Educação; em 2008 no V CBHE foram aprovados 783 trabalhos, 20 no eixo de ensino; no VI CBHE em 2011, 876 aprovados e 11 no eixo de ensino; no VII CBHE em 2013, 680 trabalhos aprovados sendo 19 no eixo do ensino. Dos trabalhos apresentados no formato de comunicações individuais e coordenadas de 2004 a 2013, no eixo sobre o ensino de História da Educação, considerando especificamente a análise a partir dos programas, foi dado destaque ao trabalho da professora Fátima Maria Neves da Universidade Estadual de Maringá³⁵.

No texto de Neves, a análise proposta foi da organização da disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá UEM, no período de 1973 a 2003. As fontes utilizadas foram 50 documentos institucionais, chamados Formulários de Ementas, Objetivos, Programas e Bibliografias utilizados no período de 1973 a 2003. Essas fontes foram localizadas no Diretório de Assuntos Acadêmicos (D.A.A).

No Curso de Pedagogia da UEM/PR, a disciplina de História da Educação esteve presente na organização curricular desde sua criação, em 1973, até 2005, apresentando-se subdividida em História da Educação I, II e III. Foi observado pela autora que, no período indicado, muitos dos compêndios e dos livros didáticos utilizados em História da Educação Geral foram os manuais da Filosofia da Educação, como os de F.Larroyo (1944), R. Hubert (1949), Paul Monroe (1949), Lorenzo Luzuriaga (1951) e Abbagnano (1957), entre outros (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 28)” (RODRIGUES, 2011, p.02). A partir da citação de Lopes e Galvão, a autora informa que nos formulários localizados na UEM a mesma referência bibliográfica foi encontrada. É a única menção ao referencial bibliográfico. Informação bastante interessante, pois nos programas de disciplinas por nós localizados na mesma divisão, não constavam referência bibliográfica.

Como indicado, as disciplinas ofertadas foram: História da Educação I que enfatizava as relações sociais e econômicas da Educação nas comunidades primitivas, na Grécia e

³⁵NEVES, Fátima Maria. Ensino de História da Educação Brasileira e os critérios para a presença temática, In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, eixo 2, 2008. Disponível em <www.sbhe.org.br>.

Educação no Feudalismo. Dessa, ficou instituído como recorte temporal a antiguidade e a idade média. Na História da Educação II: os conteúdos destacavam as relações sociais e de produção material e suas influências na educação moderna. Já na História da Educação III: as relações sociais do modo de produção capitalista e a História da Educação no Brasil. (RODRIGUES, 2011, p.03). A descrição das três disciplinas colocou em pauta o panorama assumido pelo ensino da História da Educação, que esboça a tradição do trabalho desenvolvido na disciplina, a saber, um vasto arco temporal que vai da antiguidade à contemporaneidade, incorporando também o trabalho com a educação no Brasil. Um destaque que pode ser feito na proposição geral dos conteúdos é o fato de ser dado realce as relações sociais e de produção capitalista, uma abordagem que parece ter sido predominante na instituição, dado que apareceu nos documentos coletados e que serão tratados no capítulo 3.

1.2.2 Estudos publicados pela Revista História da Educação / ASPHE

A *Revista História da Educação* está vinculada à Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação ASPHE, criada em 1995. A ASPHE foi a primeira associação de pesquisadores em História da Educação a ser constituída no Brasil, desempenhando significativo papel na criação da Sociedade Brasileira de História da Educação em 1999, segundo descrição presente no editorial da revista. Ela foi a primeira publicação especializada no gênero, cujo primeiro número foi lançado em 28 de abril de 1997, por ocasião do I Encontro da Associação, ocorrido em São Leopoldo / RS.

Ainda segundo informações do editorial da revista, além dos artigos de pesquisadores da área e resenhas, apresenta uma sessão dedicada a documentos inéditos para o estudo da História da Educação do Rio Grande do Sul e do Brasil. Traz também, em seu conjunto de artigos, as temáticas dos encontros da ASPHE e dossiês organizados por pesquisadores de diferentes IES, como por exemplo: “Memória e História da Educação: questões teórico-metodológicas (1997); Pesquisa em História da Educação: perspectivas comparadas (2001); O Oral, o escrito e o digital em História da Educação, integrando o foco do IV Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, realizado em Porto Alegre (2002); Iconografia e Pesquisa Histórica (2002); Literatura e História da Educação: memória e escritos autobiográficos (2003); História da Cultura escolar: escritas e memórias ordinárias (2004); A História da Educação na formação do educador (2006); Releituras históricas do Ensino Secundário

(2009); Currículo, práticas e cotidiano escolar na formação educacional moral e cívica de cidadãos no espaço luso-brasileiro (2010); Educação Rural (2011); Lugares de poder, produção e circulação de saberes pedagógicos (2013); Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural (2014)³⁶.

Do conjunto do material publicado pela revista foi destacado para a análise aqui proposta os artigos que compuseram o Dossiê “A História da Educação na formação do educador”, publicado em 2006, que expressaram os resultados de pesquisas que diretamente trataram do ensino de História da Educação a partir dos programas ou registros das atividades de ensino. Esse dossiê foi o resultado das pesquisas apresentadas no XI Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, ocorrido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos em agosto de 2005. O encontro teve como foco a História da Educação na Formação do Educador e a contribuição dos 10 anos da ASPHE. “Uma das propostas do evento foi identificar como a disciplina de História da Educação esteve presente nos cursos de formação de professores, analisando currículos e livros escolares, perfil de seus docentes e a produção da área, bem como a importância e contribuição da mesma para a formação de professores”³⁷. Do conjunto das publicações da revista, esse foi o único material que diretamente tratou dessa temática. Na sequência, foram descritos os 8 trabalhos publicados no citado dossiê, buscando caracterizar a proposta de conteúdos e bibliografia programada para o ensino de História da Educação. Esses trabalhos consideraram as seguintes Instituições: 1 – URCAMP, Universidade da Região da Campanha, 2 – PUC/RS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 3 – UPF, Universidade de Passo Fundo, 4 – UNILASSALE, Centro Universitário La Salle, 5 – CUFSM, Centro Universitário Francisco de Santa Maria, 6 – UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do sul, 7 – UFPEL, Universidade Federal de Pelotas, 8 – UNISINOS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

O trabalho de Azevedo, Ismério e Silveira (2006), tomou como referência para seu estudo a URCAM, Universidade da Região da Campanha. As fontes utilizadas foram os programas da disciplina e as Atas de avaliação, sendo considerado o período de 1959 a 2001. No período abarcado pela pesquisa, a nomenclatura da disciplina permaneceu como História da Educação. Foi indicada carga horária apenas num momento do texto quando apresentado o Relatório de 1960, estando a disciplina alocada na 2ª série, com carga horária de 45 horas. Segundo as autoras a proposta de organização do conteúdo seguiu a orientação tradicional da

³⁶ Informações obtidas na página da revista / Histórico e Editorial. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

³⁷ Fonte: *História da Educação*, Pelotas, n. 19, abril de 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

História da Educação. Na década de 1960, o recorte temporal abarcou da antiguidade ao final da educação clássica grego-romana. Já na década de 1970, esse arco avança até a contemporaneidade, considerando a história da organização das instituições, das ideias filosóficas e pedagógicas e de seus representantes.

Na bibliografia constante nos planos de estudos, foram citados autores como Guilherme Dilthey, Roger Gall, Lourenzo Luzuriaga, Paul Monroe, Maria da Glória de Rosa, L. Riboulet e René Hubert que foram listados nos planos das duas professoras que, segundo as autoras, seguiram indicados nos planos de 1980 e 1990.

também foram indicados outros autores como: Afrânio Peixoto, **Henri Marrou**, **Teodoro Miranda dos Santos** (*sic*), Frederich Eby, J.C.Figueiredo, Ruy de Aires Bello, Bento de Andrade Filho, Vanilda Pereira Paiva, Dante Morando, Nicholas Hans, Florestan Fernandes, Hohan D. Pulliam, Peeters & Cooman, Michele Frederico Sciacca, A. D. Salvador, José Antonio Tobias, Paul Nasch, Alberto Pimentel, Bento de Andrade Filho, Jacques Maritain, August Messer, E. Gilson, Marie Angeles Galino, Leonel Franca, Hermann Baumhauer, Edward McNall Burns, Oliveira Lima, Klimke e Colomer, João Ameal, Alberto Pimentel, Gilberto Cotrin e Mário Parisi e, no início da década de 90 passa a ser incluído o conteúdo *a visão geral da evolução histórica da educação brasileira*, sendo citadas as obras de Paulo Freire, Nelson Piletti e Claudino Piletti. (AZEVEDO et al., p. 289, grifos nossos)

A lista de autores citada é importante e significativa, pois, delinea o panorama bibliográfico que orientou o trabalho com a disciplina. Na maioria dos textos que tratam do ensino a partir de sua programação, foram identificadas recorrências de autores que reforçam a tese de vinculação entre a programação da disciplina e o material bibliográfico disponível, objeto de legitimação no plano local das representações que circulavam nacionalmente. Mais uma vez, na comparação desse estudo com os outros mencionados, observou-se a recorrência no uso de manuais como instrumentos formais de orientação, sustentação e legitimação da história da educação a ser ensinada.

Outra instituição assumida como foco de análise foi a PUC-RS (BASTOS et al., 2006), as fontes selecionadas foram a grade curricular, localizando a carga horária, identificação de docentes (formação), ementas/súmulas, conteúdo, bibliografia básica adotada, procedimentos didáticos e de avaliação. O período considerado pelo estudo foi de 1942 a 2002 e a denominação assumida foi História da Educação I e História da Educação II. Segundo as autoras, a carga horária da disciplina apresentou pouca variação ao longo do período analisado. De 1945 a 1961, o curso de Pedagogia era dividido por séries anuais, sendo a disciplina ministrada na segunda e terceira séries do curso, com quatro horas-aula semanais. De 1962 a 1971, a disciplina passou a ser ministrada somente na primeira série, com carga

horária de quatro horas semanais. A partir de 1972, a disciplina foi semestralizada, sendo ministrada no primeiro e segundo semestres do curso, com a denominação de História da Educação I e História da Educação II, com carga horária semanal de quatro horas, totalizando sessenta horas-aula em cada semestre. A partir de 1980, as disciplinas passam a ter carga horária semestral de quarenta e cinco horas-aula, com três horas-semanais. (BASTOS et al., 2006, p.188)

Na História da Educação I, nas décadas de 1960 e 1970, foi considerado o trabalho com a introdução ao estudo de História da Educação, seu objeto, método e fontes e a organização da educação a partir dos povos primitivos, orientais, cultura clássica, medievo, renascimento / humanismo. Nos anos de 1980, foram trabalhados: conceito de História, indicando os autores de referência: Conceito de José Van Den Besselaar; Conceito de Cesare Gantú. Reflexões pessoais. Finalidade da História: Fatores que atuam no processo histórico, Conceito de Pedagogia, Educação, concluindo com o sentido do estudo da História da Educação na formação de professores e, a partir dessas discussões, a organização tradicional dos conteúdos de História da Educação, ampliando o arco temporal até a contemporaneidade, abordando organização educacional, ideias pedagógicas e autores de referência. Nos anos 1990 e 2000, a mesma configuração de conteúdos foi mantida com pequenas ampliações ou descrições dos conteúdos.

Em História da Educação II, nos anos 1960 e 1970, foi tratada a educação do naturalismo pedagógico à educação no século XX, abordando a organização pedagógica, a história das ideias e seus representantes e, ao final, um tópico de História da Educação Brasileira. Nos anos 1980, todo o conteúdo tradicional de História da Educação da antiguidade à contemporaneidade. Nos anos de 1990, o foco da disciplina passou a ser a História da Educação Brasileira: Período Colonial: formação jesuítica, pombalina e joanina; do descobrimento até 1821. Período Imperial: formação no 1º e 2º reinados – os governos de D. Pedro I e D. Pedro II – de 1822 até 1889. Período Republicano: 1889- 1930 – formação na Primeira República ou República Velha, 1930-1945 – formação na Era Vargas, 1945-1964 – formação na democratização e 1964- 1985 – ditadura militar; 1985-1998 – Nova República e a Contemporaneidade (tendências modernas e pós- modernas). Nos anos 2000, a configuração da disciplina não sofreu grandes alterações.

Em relação ao referencial bibliográfico, as autoras relataram que, nos anos de 1980, a bibliografia indicada de História da Educação I (Geral) recomendou os manuais clássicos, produzidos na década de 1960 e 1970, como por exemplo: Abbagnano, N; Visalberghi, A. *História da pedagogia* (1957); Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação da*

pedagogia(1969), *Dicionário de Pedagogia* (1960); Henri-Irenée Marrou, *História da Educação na Antigüidade* (1973); Paul Monroe, *História da Educação* (1958); Francisco Larroyo, *História Geral da Pedagogia* (1970); Frederick Eby, *História da Educação Moderna* (1976-2ªed); mas apresentaram também alguns manuais de publicação mais recente, que na avaliação das autoras teriam uma perspectiva mais crítica e analítica da história da educação. Os manuais citados foram: Aníbal Ponce, *Educação e luta de classes* (1981); Mário Alighiero Manacorda, *História da Educação* (1989).

Entre os autores brasileiros de manuais de história da educação destacaram-se: Maria da Glória Rosa, *História da Educação através de textos* (1971); Afrânio Peixoto, *Noções de História da Educação* (1933); as obras de Rui Afonso da Costa Nunes, *História da Educação na Antigüidade Cristã* (1978), *História da Educação na Idade Média* (1979), *História da Educação no renascimento* (1980), *História da Educação no século XVII* (1981); Claudio e Nelson Piletti, *Filosofia e história da educação* (1993); Maria Lucia de Arruda Aranha, *História da Educação* (1989); Moacyr Gadotti, *História das Idéias Pedagógicas* (1993). Além destes, os planos incluíam bibliografia de leitura geral, em que houve indicação de obras fundamentais de Dewey, Gramsci, Durkheim, Rousseau. (BASTOS; BUSNELLO; LEMOS, 2006, p. 191-192)

Quanto à História da Educação II, que tratou da História da Educação no Brasil, a bibliografia indicada de forma sistemática pelos planos da década de 1980, foi de produção mais recente, como exemplos a seguir: Maria Luisa Santos Ribeiro, *História da Educação Brasileira* (1978); Otaíza Romanelli, *História da Educação no Brasil* (1980-2ªed); Valmir Chagas, *Educação Brasileira O ensino de 1º e 2º graus* (1982- 3ªed); Maria José Garcia Werebe, *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil* (1968-3ªed); Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974); Teixeira, Anísio. *Educação no Brasil* (1969); Lima, Lauro de. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho* (1960-3ªed); Azevedo, Fernando de. *A Cultura Brasileira* (1971- 5ªed); Freitag, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade* (1979-3ªed); Freire, Paulo (várias obras); Saviani, Dermeval (várias obras); Barros, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e Bases da educação* (1960). (BASTOS; BUSNELLO; LEMOS, 2006, 192).

O texto de Esquinsani (2006), tomou a Universidade de Passo Fundo como referência. As fontes não foram especificadas. O período do estudo compreendeu de 1971 a 2006. A autora descreveu a organização do curso, informando que, no período diurno, a pedagogia assumiu *status* de licenciatura plena e era desenvolvida em oito semestres ou níveis, sendo que o currículo acentuava a História da Educação, ofertando tal componente curricular no

nível III (ou terceiro semestre do curso) com o nome de História da Educação I (03 créditos ou 45 horas/aula) e História da Educação no Brasil I (02 créditos ou 30 horas/aula); já no semestre seguinte ou nível IV, era apresentada História da Educação II e História da Educação no Brasil II, a primeira com 03 créditos e a segunda com 02 créditos, sendo igual carga horária do semestre anterior, o que totalizava, ao longo do curso, 04 componentes curriculares que tratavam da História da Educação e 10 créditos, ou 150 horas/aula (UPF, 1973, p. 44). Já o curso noturno era de curta duração (licenciatura em pedagogia) com apenas 05 semestres ou níveis. Ainda assim, a História da Educação I tinha 04 créditos e era lecionada no nível II e História da Educação II abrangia iguais 04 créditos e era lecionada no nível III ou terceiro semestre do curso (UPF, 1973, p. 46).

A partir de 1980, a disciplina foi reduzida ao primeiro semestre, a 3% do total do curso. A autora não informou qual seria o total da carga horária do curso, descreveu os conteúdos a partir da ementa da disciplina. Essa ementa do início dos anos 1990 vigorou até a reformulação curricular de 2002 e indicava ser tal componente responsável por desenvolver conteúdos acerca da “História da educação e da pedagogia. Educação dos povos primitivos. Educação dos povos orientais. Educação clássica. Educação na Idade Média. Educação humanista. Educação cristã reformada. Educação e pedagogia do século XVII ao século XX. História da Educação brasileira (UPF, 1994)”. Já a ementa utilizada atualmente no curso de pedagogia da Instituição de Ensino Superior em foco amplia e qualifica os itens anteriormente mencionados, dando maior destaque para a História da Educação brasileira e aferindo o regional e o local enquanto campo de estudos, possibilidades, pesquisas e construções:

Introdução ao estudo da história da educação: conceituação, métodos, fases e fontes. A educação nas sociedades primitiva, oriental, clássica e medieval. A educação humanista e o Estado Moderno. A política educacional brasileira frente à ação colonizadora: a fase jesuíta e a fase pombalina. A educação da elite na sociedade agro-exportadora: a experiência imperial. A constituição do sistema nacional de ensino no Brasil na Primeira República e na Era Vargas. A organização educacional brasileira sob o domínio do estado Militar (1964-1985). A experiência educacional recente no âmbito regional e local. Perspectivas atuais da educação nacional (Ambiente do Professor, www.upf.br). (ESQUINSANI, 2006, p.258)

A bibliografia utilizada não foi indicada pela autora.

Outro texto foi de Orth (2006), que desenvolveu sua pesquisa no Centro Universitário La Salle, utilizando como fontes os programas, informações sobre a formação acadêmica dos professores, livros escolares e realização de entrevistas semiestruturadas. Analisando a disciplina de História da Educação no Unilasalle, o autor ressaltou que ela foi uma disciplina que sempre se fez presente no curso de Pedagogia da instituição, nos anos 1980 como História

da Educação I e II; nos anos 1990 como História da Educação I, II e III e, a partir de 2002, como História da Educação; porém estendida à maioria dos Cursos de Licenciatura (ORTH, 2006, p.231). Uma característica bastante peculiar dos resultados dessa pesquisa foi a presença da História da Educação em outras licenciaturas, apesar da pesquisa não trazer maiores informações sobre as características dessa presença. Nos estudos aqui selecionados, nenhum outro trabalho fez menção a essa condição em outras licenciaturas.

A apresentação dos conteúdos foi associada à indicação da referência bibliográfica utilizada. Alguns exemplos de conteúdos ou programação para a disciplina em 1981/84: em HE I, segundo o autor, os itens e subitens seguiram a proposição constante no livro de Maria Lúcia Arruda Aranha. Em HE II – 1ª parte: História da Educação na Renascença e Idade Moderna retomando pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Froebel, Locke, Comenius, Fénelon, La Salle, Rabelais. 2ª parte: HE brasileira com enfoque nas reformas. No período de 1984 e 85, a bibliografia do programa de História da Educação II era constituída pelo livro do Ruy Ayres Bello – *Pequena História da Educação*; Afrânio Peixoto – *Noções de História da Educação*; Leonel Franca – *A Igreja, a Reforma e a Civilização*; Serafim Leite – *História da Companhia de Jesus no Brasil*; Fernando de Azevedo – *História da Cultura Brasileira*; e sete livros de história geral. O que nos leva a crer que, nesses dois anos, a História Geral e a História da Igreja Católica foram trabalhadas com mais intensidade do que a própria História da Educação, objetivo maior dessa disciplina. (ORTH, 2006, p. 233)

No período de 1985 – 1990, na HE I – os conteúdos da antiguidade clássica dividiram lugar e tempo com o estudo da modernidade, especialmente a europeia e lassalista. Em 1995, passam a ser privilegiados os conteúdos da Grécia e Roma. Foi verificado nesse período ‘maior dinamicidade’, na interpretação do autor, na composição de HE II. De fato, nesse período, a bibliografia se constituiu de livros específicos da área, entre os quais foram destacados os livros: *Cultura Brasileira* de Fernando de Azevedo; *História da Educação Brasileira* da Maria Luiza Santos Ribeiro; *História da Educação no Brasil* de Otaíza Oliveira Romanelli. Além destes livros, a bibliografia trazia uma vasta literatura complementar, como por exemplo: *Contribuição à história das idéias no Brasil*, de Costa Cruz; *Raízes do Brasil*, do Sérgio Buarque de Holanda; *História Econômica do Brasil*, do Caio Prado Junior e *Educação Popular e Educação de Adultos*, da Vanilda Paiva. Deste modo, a disciplina de História da Educação II deixou de trabalhar a História Contemporânea, voltando-se quase que exclusivamente à educação brasileira. “Os grandes temas da História da Educação do Brasil continuaram os mesmos, porém passaram a ser trabalhados, em maior profundidade, além, é claro, de serem estudados a partir de um modelo educativo próprio” (ORTH, 2006, p.234).

No período de 1990 – 1996, houve a inclusão da disciplina HE III. Nessa disciplina, fez-se um retorno à discussão da educação renascentista e moderna. Para essa formação, foram usados textos como: Maria Lucia Arruda Aranha/ Gilberto Cotrim, Paul Monroe, Riboulet. De 1993 a 1996, manteve-se como referência na organização dos conteúdos, segundo o autor, o texto de Maria Lúcia Arruda Aranha. Pelos indícios, foram exploradas outras referências, como por exemplo, Mário Alighiero Manacorda, Maria Luiza Santos Ribeiro, Moacir Gadotti, Thomas Giles, Larroyo, Maria da Gloria Rosa. Para a discussão da HE brasileira, foram utilizados textos como os de Maria Lucia Arruda Aranha, Otaíza Romaneli, Maria Luiza Santos Ribeiro, Paulo Ghiraldelli. Foi observado o uso de literatura mais específica como, por exemplo, Casa grande e senzala de Gilberto Freire.

Segundo o autor, a partir de 1997, as referências bibliográficas da História da Educação I passaram por uma mudança radical e as referências da História da Educação II por mudanças significativas. Já o conteúdo programático que, no início dos anos 1990, era trabalhado em três semestres, volta a ser ministrado em dois semestres (ORTH, 2006, p. 237). Deste modo, a bibliografia transita entre autores, como: Maria Lúcia de Arruda Aranha – *História da Educação*; Moacir Gadotti – *História das Idéias Pedagógicas*; Mário A. Manacorda – *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*; Maria da Glória Rosa – *A História da Educação através dos textos*; bem como os livros de Tomas Ramson Giles e Claudino Piletti sobre *Filosofia da Educação*. No mesmo período, ainda aparece o livro do Francisco Larroyo – *História Geral da Pedagogia*; de Lorenzo Luzuriaga – *História da Educação e da Pedagogia*; de Paul Monroe – *História da Educação*; e do Frederick Eby – *História da Educação Moderna*. (ORTH, 2006, p. 238-239). A bibliografia desse programa foi enriquecida por autores, como: Otaíza de Oliveira Romanelli; Maria E. Xavier e Paulo Ghiraldelli Junior que exploravam a História da Educação Brasileira. Ou ainda, de livros que discutiam temas específicos como: *A escola e a democracia*, de Dermeval Saviani; *Democratização da Escola Pública*, do José Carlos Libâneo; *Filosofia da Educação (Brasil)*, de Cipriano C. Luckesi; *Rousseau: a educação na infância*, da Beatriz Cerizapa, entre outros.

No último período de 2001 a 2005, as disciplinas de História da Educação, no início dos anos 1990, se dividiram em I, II e III. A partir de 1997, voltaram a se constituir em duas disciplinas e depois das reformas curriculares de 2000 limitaram-se a uma disciplina, a partir de 2002, passou a integrar a lista das disciplinas escolhidas pela instituição para compor o núcleo comum da maioria das licenciaturas do Unilasalle (ORTH, 2006, p. 239). Como a experiência de outras instituições, pode-se notar o efeito das reformulações ocorridas na

primeira década dos anos 2000 na retração da disciplina nos cursos de formação de professores, especialmente no de Pedagogia.

O CUFSM Centro Universitário Francisco de Santa Maria foi o lócus de investigação de Quadros (2006). As fontes utilizadas foram os programas da disciplina e o período selecionado, as décadas de 1950/60. Nessa época o curso de Pedagogia esteve organizado no esquema três mais um (3+1). 150 horas foram destinadas à História da Educação nas 2ª e 3ª séries. O programa da disciplina que, com algumas alterações, discriminação mais ou menos detalhada, vigorou entre 1955 e 1994 foi marcado por três dimensões:

a) a sua amplitude e generalidade: abrangia, numa visão panorâmica, o estudo da história da educação desde os povos primitivos até a contemporaneidade; b) um importante fundamento religioso, expressão do que Clarice Nunes (1996, p. 70) entende como a “permanência dos valores de uma civilização cristã”; c) a história da educação brasileira ficava restrita a uma síntese nas penúltimas unidades do programa. (QUADROS, 2006, p.217)

O autor esclareceu que, a partir de 1998, a condição da disciplina se alterou, ela passou a ter uma carga horária de sessenta horas sendo ofertada no primeiro semestre do curso. O conteúdo programático envolvia os temas e os períodos clássicos da historiografia educacional brasileira, tomados a partir de uma temporalidade da história política (Brasil Colônia, Império, República, Era Vargas, governos militares). Da mesma forma, a bibliografia citada apresentava os autores e as obras também consagradas, dentre as quais Paulo Ghirardelli Júnior, Otaíza Romanelli e Maria Luiza Santos Ribeiro (QUADROS, 2006, p. 223-224).

A indicação da bibliografia foi organizada por período: *Pequena história da educação*, das mães Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman; *Esboço da história da educação*, de Ruy Ayres Bello; *Noções de história da educação*, de Theobaldo Miranda Santos. Fez-se opção nesse momento do texto de reprodução das informações apresentadas pelo autor em relação à bibliografia apresentada na tentativa de deixar registrado o quadro de autores que recorrentemente foram tomados como referência no ensino de história da Educação, condição que permite traçar um panorama dos conteúdos, abordagem e recorte temático.

Bibliografia citada nos programas de 1981 a 1983: AMADO, Padre Ramón Ruiz. *História de la educacion y La pedagogia*. Ed. Librería Religiosa, Barcelona - Espanha. ANDRADE FILHO, Bento de. *História da educação*. São Paulo: Saraiva. AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos,

1976.BECH, Robert Holmes. *História social de la educacion*. México: Editorial Hispano Americana. BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. São Paulo: Brasil.

Bibliografia citada nos programas de 1984 a 1989:BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.ANDRADE FILHO, Bento de. *História da Educação*. São Paulo: Saraiva, 2ª ed.LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 4ª ed, 1982.LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*.São Paulo: Nacional.MARROU, Henri Irenée. *História da educação na antiguidade*.São Paulo: EPU, 1975.MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Nacional, 1969.PEETERS e COOMAN. *Pequena história da educação*. São Paulo: Melhoramentos.SANTOS, Theobaldo M. *Noções de história da educação*. São Paulo: Nacional. 13.ed.

Bibliografia citada nos programas de 1990 a 1999:AQUINO, Jesus Oscar. *História das sociedades americanas*. Livraria Eu e Você (data ?).ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.BARBEIRO, Heródoto. *Curso de história da América*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984. COTRIM, Gilberto. PARISI, Mário. *Fundamentos da educação: história e filosofia*. 11ª ed. São Paulo: Saraiva, 1986.CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.BENTO FILHO, A. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva. FILHO, M. B. Lourenço. *Educação comparada*. 2ª edição, Edições Melhoramentos, Vol V.GILES, R. Thomas. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.GUIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.MAIA, Pedro. *Ratio studiorum: método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Loyola, 1987.MARZ, Fritz. *Grandes educadores*. São Paulo: EPU, 1987. MONROE, Paul. *História da educação*. 16ª ed. São Paulo: Nacional, 1984.NISKIER, Arnaldo; CARVALHO, Marlene. *Educação comparada moderna*. Ed. Tabajara.PILETTI, Nelson e Claudino. *História da educação*, São Paulo: Ática, 1990.ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de história da educação*. 12ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. (QUADROS, 2006, p. 221-222)

Em todos os períodos foi identificado o trabalho com manuais, intercalados com textos que trazem o aprofundamento teórico e de discussão numa temática específica, como o texto de Cunha “A universidade temporã”. A recorrência dos textos citados nos estudos

selecionados reforça a tese de organização da disciplina na contingência das publicações de época, fundamentalmente os manuais.

A falar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Stephanou (2006) fez uso dos planos de ensino das diferentes disciplinas que enfocaram a História da Educação como fonte privilegiada. O período considerado foi 1973 a 2004, a nomenclatura assumida pela instituição para a disciplina foi História da Educação I e História da Educação II. No estudo a carga horária não foi explicitada. Segundo a autora,

No período analisado, **1973-2004**, podemos afirmar que apenas a partir dos **anos 2000** a proposta de trabalho acentua uma perspectiva inovadora, com temáticas voltadas a questões emergentes, como educação indígena, gênero, etnia, multiculturalismo e uma certa ênfase em temas de interesse dos docentes, notadamente no elenco dos conteúdos programáticos e nas referências bibliográficas adotadas como leituras da disciplina. **Prevalece, entretanto, na trajetória da disciplina, uma visão panorâmica da educação, assentada numa seqüência cronológica, que se estende da educação dos povos primitivos aos dias atuais, além de partir da história da educação universal para depois propor o estudo da história da educação no Brasil.**” (STEPHANOU, 2006, p. 296, grifos nossos)

Na análise da autora, anterior aos anos 2000, período que pode ser associado à ampliação das pesquisas especializadas no campo da História da Educação, a ordenação dos conteúdos e da temporalidade se deram, como expressam alguns autores, numa perspectiva tradicional da história, com uma visão panorâmica e sequência cronológica. Nesse período mais recente, haveria uma maior especialização no tratamento temático. Não foi possível identificar no estudo a forma desse tratamento, se ele também não teria sido cronológico e se essas novas temáticas não teriam também elas sido tratadas no conjunto ou no bojo das temáticas tradicionais.

Em relação aos autores tomados como referência, Stephanou esclareceu que, durante todo o período, autores da educação compuseram a bibliografia, acompanhados de compêndios ou obras de história da educação propriamente ditas. Alguns exemplos citados pela autora:

Rousseau, Comenius, Claparède, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Dewey, Maritain, dentre outros e da educação brasileira, como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, dentre outros. Nos anos 70, nota-se a referência a diversas obras de autores norte-americanos e não traduzidas e, ainda, **é marcante a aproximação da História da Educação com a Filosofia da Educação**, comparando autores que estudam os sistemas de pensamento e a educação em diferentes tempos. Artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP, passam a ser referidos já em 1973. Embora alguns autores como **Henri-Irénée Marrou, Paul Monroe, Lorenzo Luzuriaga possam ser considerados como autores “tradicionais”, numa aceção singela, constata-se que, especialmente Luzuriaga e Marrou**

encontram-se ainda entre as referências bibliográficas dos anos 2000.”
(STEPHANOU, 2006, p.297, grifos nossos)

A parte final da citação selecionada do texto, em que a autora indicou a permanência de textos como os de Marrou, Luzuriaga e Monroe nas referências dos programas dos anos 2000, reforça a indicação apresentada anteriormente da possibilidade de tratamento dos estudos especializados ainda na contingência da organização dos conteúdos numa perspectiva panorâmica e cronológica. O que de certo modo coloca novamente em pauta, questão já abordada no texto referente à compreensão da disciplina, seu objetivo formativo no conjunto da proposta de formação do curso de Pedagogia. O quanto já se avançou na discussão do que seja pertinente trabalhar na disciplina tendo em vista o curso? Como os novos resultados de pesquisas têm olhado o espaço de sala de aula e seus objetivos de formação? As contingências das novas publicações afetam a configuração do ensino e da composição dos conteúdos na relação entre os conteúdos “tradicionais” e as novas temáticas? Como alertou Faria Filho(2003, p. 172) “qual o sentido de um aluno conhecer profundamente sobre um determinado objeto singular se ele não dominar os conhecimentos e a cultura histórica da área para poder dimensionar o significado deste objeto no conjunto da história da educação brasileira?” Faria Filho faz menção à História da Educação Brasileira, mas entende-se que o questionamento se aplicaria também à História da Educação Geral.

No estudo realizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Tambara (2006) não explicita as fontes, mas é possível supor pelos dados apresentados que programas foram consultados. Na universidade analisada, a nomenclatura das disciplinas foi diferenciada, comparativamente aos outros estudos. A apresentação foi feita por período e currículo: Currículo 1979-1981: História da Educação e Cultura com três créditos (45 h), Sistema Educacional Brasileiro: aspectos histórico, sociológicos e estrutura, com oito créditos (120 h) Currículo 1981- 1987: História da educação e cultura I com seis créditos (90 h), História da Educação e Cultura II, com cinco créditos (75h), Sistema Educacional Brasileiro, com três créditos (45 h), Sistema Educacional Brasileiro e Currículo, com oito créditos (120 h). 1988-91, História da educação e cultura I, com quatro créditos (60 h), História da educação e cultura II, com quatro créditos (60 h), História da educação e cultura III, com quatro créditos (60 h), Sistema educacional brasileiro I, com três créditos (45 h) Sistema educacional brasileiro II, com quatro créditos (60 h) (TAMBARA, 2006, p.303).

Na descrição apresentada pelo autor, História da educação e cultura I – abarcava o trabalho da educação primitiva ao século XVI, dando enfoque à organização escolar, história das ideias pedagógicas e autores de referência. História da Educação e Cultura II – recorte

temporal do século XVII ao século XX movimentos sociais e políticos, ideias pedagógicas e autores de referência História da Educação e da Cultura III – História da educação no Rio Grande do Sul e no Brasil da colônia ao século XX. Algumas indicações em relação à biblioteca de formação registrada nos documentos.

[...] os livros mais utilizados em sala de aula: EBY, Frederick. História da Educação Moderna. Porto Alegre, Globo, 1978. ANDRADE FILHO, Bento de. História da Educação. São Paulo, Saraiva, 1941 LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo, Editora Nacional, 1967. MONROE, Paul. História da Educação. São Paulo, Editora Nacional, 1958. PEIXOTO, Afrânio. Noções de História da Educação. São Paulo, Editora Nacional, 1933. RIBOULET, L. História da Pedagogia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1951. A consolidação programática dar-se-á então no início da década de 90 quando em termos bibliográficos alguns textos se constituíram em referências fundamentais; MANACORDA, Mário Alighiero. História da educação da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo Cortez 1989. PONCE, Aníbal. Educação e Lutas de Classes, São Paulo, Fulgor, 1963. AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira, São Paulo, Melhoramentos, 1964. ROMANELLI, Otaíza de. História da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1980. (TAMBARA, 2006, p.307)

O autor destacou que os textos de Manacorda e Aníbal Ponce passaram a ser as referências no ensino de História da Educação.

Na Unisinos, a fonte utilizada pelas autoras foram os programas das disciplinas, a pesquisa considerou o período de 1950 a 2005 (WERLE; CORSETTI, 2006). Segundo elas, o Curso de Pedagogia foi autorizado pelo Parecer 14/55 CNE e começou a funcionar em 1957. Em relação à indicação de carga horária e nomenclatura, a disciplina estava assim organizada: 1957 a 1969, História da Educação I com 60 horas no 4º semestre. História da Educação II também com 60 horas no 5º semestre. De 1978 a 1986, História da Educação com 60 horas no terceiro semestre e História da Educação brasileira com 60 horas no quarto semestre. No ano de 1986, alterou-se novamente a proposta do curso, sendo organizada em três dimensões – Fundamentos da Educação, Metodologia de Ensino e Prática de Ensino.

[...] A disciplina de História da Educação compondo essa dimensão (fundamentos) desdobra-se em duas: História da Educação e História da Educação Brasileira. (p. 266) Esse curso atualmente (2005/2006) está em processo de extinção e, o novo currículo em implantação, reorganizado, não inclui História da Educação como disciplina, mas como uma atividade dentro do Programa de Aprendizagem, unidade pedagógica que substitui atualmente a anterior designação de disciplina nas licenciaturas da Unisinos. (WERLE; CORSETTI, 2006, p.266)

O resultado da pesquisa corrobora uma condição e uma tendência apontada em outros trabalhos. A condição diz respeito à tradicional organização da disciplina em História da Educação que trataria da História da Educação Geral e a composição da disciplina em

História da Educação Brasileira. A tendência aponta para a diminuição da presença da disciplina como elemento obrigatório ou tratamento temático exclusivo, no currículo do Curso de Pedagogia e nos cursos de formação de professores.

Quanto à organização pedagógica da disciplina num primeiro momento, segundo as autoras, a “disciplina estava capturada por um periodismo de largo espectro, tradicional no campo da história, acentuando a educação na antiguidade e representações de educação como algo épico/heróico/inédito, a partir de grandes vultos de educadores”(WERLE; CORSETTI, 2006, p.267). Segundo as autoras, depois do ano de 1989, provavelmente em função de uma revisão curricular, foi proposta revisão da bibliografia utilizada e dos objetivos que orientavam a disciplina, indicando maior preocupação “antropológica” e maior contextualização. Estabeleceu-se na proposta um movimento de crítica às tradições educativas. Mesmo com a tentativa de renovação da organização dos conteúdos, eles ainda apareceram com a orientação de longa duração (povos primitivos, povos orientais, idade clássica ocidental, Grécia e Roma, medievo, renascença, reforma e contra-reforma, educação nos setecentos e nos oitocentos, educação contemporânea). Tendo sido incorporados alguns temas que não são tradicionalmente tratados, como por exemplo, América Latina e educação: Argentina, Cuba, Nicarágua

Em relação à proposta da disciplina História da Educação Brasileira, continuou pautada por uma organização temporal, cronológica considerando os grandes períodos da história brasileira tendo como referência a história econômica a partir da ideia de evolução e de estrutura.

Coerentemente com tais destaques o livro adotado ao longo de todos esses quase dez anos é o de **Maria Luiza Santos Ribeiro, *Introdução à história da educação brasileira. O conteúdo programático segue passo a passo os oito períodos propostos pela autora***, os quais referem modelos econômicos como referência das articulações da sociedade e da educação (consolidação do modelo econômico agrário exportador, crise desse modelo, alterações econômicas e do modelo político, incentivo à industrialização, alterações promovidas pela república, estruturação, consolidação e crise modelo nacional desenvolvimentista). (WERLE; CORSETTI, 2006, p.270, grifos nossos)

Ainda em relação à biblioteca de formação, as autoras informam que na primeira fase de organização da disciplina as referências mais usadas foram: Larroyo (História geral da pedagogia), Riboulet (História da educação moderna) e Mayer (História do pensamento educacional), bem como Eby e Paul Monroe. (WERLE; CORSETTI, 2006, p.267). A partir de 1989, constatou-se uma ampliação e pequena diversificação em relação ao que vinha sendo tomada como referência, incluindo, por exemplo, um livro de história geral das civilizações, e

a obra de Lorenzo Luzuriaga (História da educação e da pedagogia) e a de Eliane Marta Lopes (Perspectiva histórica da educação) (WERLE; CORSETTI, 2006, p.267-268). Essa diversificação foi ampliada a partir de 1994, mesmo assim “[...] é apenas no final dos anos noventa que a disciplina é rearticulada numa perspectiva metodológica nova e com outras bases teóricas pois a ampliação de bibliografia ocorrida a partir de 1994 não parece ter provocado impacto na formulação dos objetivos da disciplina.(WERLE; CORSETTI, 2006, p.268).

1.2.3 Publicação Revista Educação Unisinos

No histórico da Revista Educação da Unisinos,é informado que ela dá continuidade à Revista Estudos Leopoldenses, série fundada em 1997. Desde 2006, a revista adotou a periodicidade quadrimestral estando disponibilizados para consulta on-line os números a partir de 2004. O periódico agrega artigos e dossiês que abordam as mais diferentes temáticas no campo da educação. Diferentemente dos outros suportes consultados, não é especializado em História da educação. Não foram selecionados para análise todos os seus números, a escolha foi circunstancial em função do acesso ao artigo do professor Névio Campos, acesso via autor possibilitado pela visita de campo à Universidade Estadual de Ponta Grossa por ocasião da pesquisa documental. Então deste suporte apenas o artigo do professor Névio de Campos (2011) foi consultado.

O trabalho de pesquisa desenvolvido por Campos (2011) assumiu a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) como referência. As fontes utilizadas foram o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006), Plano da Disciplina de História da Educação (2008) e Plano de História da Educação Brasileira (2008). A nomenclatura assumida nesse período foi História da Educação, com carga horária de 68 horas e História da Educação Brasileira, em relação a essa disciplina não foi mencionada carga horária.

Ao considerar a composição temática e temporal da disciplina História da Educação, o autor esclareceu que a orientação seguida foi a dos manuais. Isso implica em dizer que o recorte temporal foi o da grande duração, abarcando da antiguidade à modernidade, com destaque para alguns temas como a criança, a família, a escola e o estado. No programa foram identificados conteúdos que extrapolaram a indicação da ementa: “(i) origens da educação: educação entre os povos primitivos e a transição para as civilizações orientais; (ii) educação

na antiguidade oriental: o tradicionalismo pedagógico oriental, educação hinduísta, chinesa, hebraica e análise crítica da educação oriental – o legado educacional” (CAMPOS, 2011, p. 101). Campos reforçou a ideia de que o tratamento dos conteúdos foi cronológico/linear.

Quanto à organização da disciplina História da Educação Brasileira, semelhante à organização da História da Educação Geral, a perspectiva foi a cronológica linear, trabalhando da organização educacional dos Jesuítas ao século XX. Campos descreveu a organização temática que compôs o programa, segundo ele organizado em cinco partes:

(i) História da Educação: introdução a uma discussão teórica necessária – o campo do conhecimento da História, o sentido do passado, História e Verdade; (ii) história e educação no Brasil nos séculos XVI-XIX – práticas educacionais coloniais (infância e jesuítas; língua, instrução e práticas de leitura); educação para as elites do século XIX (educação feminina católica; educação masculina protestante); (iii) história e educação no Brasil Republicano – projeto republicano de educação escolar (origem dos grupos escolares no Brasil; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; projetos de modernidade e os ideais educacionais; método intuitivo); educação e regime ditatorial de Getúlio Vargas; educação nos anos de chumbo; (iv) Feminização do magistério – feminização da profissão docente; mulheres na educação: vocação ou destino? (v) história e suas possibilidades – a educação do corpo; história intelectual; arquitetura escolar; história da higiene”. (CAMPOS, 2011, p. 101-102)

A descrição temática do programa permitiu observar que ainda se manteve a organização temporal e dos grandes períodos da organização política, mas se fez um movimento de tratamento de temáticas mais especializadas, numa tentativa talvez de maior aproximação aos resultados das “novas” pesquisas. Essa condição foi analisada pelo autor.

“A organização dos programas de ensino da UEPG indica duas tendências: (i) os docentes continuam dialogando com manuais produzidos nas décadas de 1970 e 1980, cuja estrutura já estava presente nos livros de Monroe, Peixoto e Teobaldo (*sic*) produzidos na primeira metade do século XX. Essa dependência é tão forte que a própria distribuição dos conteúdos toma por base os sumários dos manuais; (ii) a aproximação entre as pesquisas acadêmicas e as práticas de ensino de História da Educação têm ocorrido, mas não de maneira contínua”. (CAMPOS, 2011, p.102)

A tendência apontada pelo autor pode ser também verificada noutros estudos sobre o tema, como o exemplo de Faria Filho e Rodrigues (2003).

1.2.4 Publicação em livro *História da Educação no Rio de Janeiro instituições, saberes e sujeitos*.

O livro *História da Educação no Rio de Janeiro instituições, saberes e sujeitos* (GONDRA; SILVA; MENEZES, 2014) foi resultado de um trabalho de discussão e reflexão sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação provocado pelo grupo de professores de História da Educação da UERJ / Maracanã. Esse movimento foi iniciado no final de 2011, fruto da constatação da ampliação da pesquisa em educação e em particular em História da Educação por um lado e, por outro, a rarefação, nesse conjunto, das reflexões que tomam o ensino como objeto.

Nessa circunstância como uma experiência inicial propôs-se um ciclo de palestras que tivessem o ensino de História da Educação como objeto privilegiado, numa tentativa de reflexão sobre a história desse dispositivo disciplinar nas diversas instituições bem como de sua configuração como conteúdo na formação de professores.

Para tanto, como ação piloto, um conjunto de instituições nas quais o ensino e a pesquisa em História da Educação são reconhecidamente consolidados foi reunido ao longo de 2012. Assim, neste primeiro movimento, foram selecionadas sete universidades para participar desta iniciativa: PUC / Rio, UFRJ, UFF, UNIRIO, UENF, UFRRJ e UERJ, essa última com os três campi nos quais há programas de formação de professores: Caxias, São Gonçalo e Maracanã. (GONDRA; SILVA; MENEZES, 2014, p. 10)

O ciclo de palestras aconteceu ao longo do ano de 2012, reunindo professores, estudantes de graduação e pós-graduação. O formato das apresentações foi bastante variado, como também foram diversificadas as fontes localizadas e utilizadas pelos professores responsáveis pelas palestras. Do conjunto de 10 artigos que compõem o livro, foram selecionados dois para subsidiar a análise aqui proposta. A escolha deveu-se às características dos artigos que assumiram como fonte privilegiada os programas de disciplinas, ou documentos institucionais que tinham registrado a programação para o ensino. Os dois artigos foram: GONDRA, José; FAVARO, Marta. *Uma faculdade esquecida: disciplina, instituição e sujeitos na História da Educação na UERJ-Maracanã (1973-1991)* e XAVIER, Libânia Nacif; LOPES, Sonia de Castro; SILVA, José Claudio Sooma; MARQUES, Jucinato de Sequeira; CARVALHO, Fábio Garcez de. *O ensino e a pesquisa em História da Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*.

O artigo elaborado por Gondra e Favaro (2014) resultou de uma extensa coleta documental e pesquisa nos arquivos institucionais da UERJ, arquivo pessoal do prof. José Gondra, com incursões nos acervos dos Departamentos de Acompanhamento Acadêmico (DAA) e de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP), ambos vinculados à Sub-Reitoria de Graduação (SR1), Secretaria da Faculdade de Educação, página oficial da UERJ, em especial, a página que permite acesso aos Atos Oficiais da Instituição, como Decretos, Resoluções e Deliberações³⁸, página do PROPEd³⁹, da SRH⁴⁰, contato com ex-professores de História da Educação da Faculdade de Educação e Biblioteca da UERJ⁴¹. Também foram realizadas visitas ao Núcleo de Memória, Informação e Documentação/UERJ, local em que se encontram disponíveis para consulta os Boletins UERJ a partir de 1957. Todo o material coletado foi categorizado e digitalizado, passando a compor o acervo documental do NEPHE e do *Atelier* de História da Educação da Faculdade de Educação UERJ/PROPEd. Assim, as fontes utilizadas foram: Programas de disciplina, Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, Resoluções, Boletins da Instituição e Depoimento de uma professora de História da Educação já aposentada⁴².

O artigo apresentou uma discussão sobre a problemática do ensino e da pesquisa em História da Educação e, no que se refere ao ensino e à organização da disciplina História da Educação, uma descrição de sua presença e características no Curso de Pedagogia da UERJ, considerando, para tanto, as dimensões institucionais, dos saberes e dos sujeitos. Para efeito do que foi proposto nesse momento do trabalho, apresentou-se a composição de conteúdos da disciplina História da Educação e alguns indicativos da biblioteca de formação utilizada pelos professores.

A história do Curso de Pedagogia da UERJ antecedeu a constituição da Universidade. O Curso teve início no espaço da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, criada em 11 de agosto de 1939 com atividades previstas para começar em 1942. Em relação à disciplina, os indícios documentais permitiram análise a partir da década de 1970. Tem-se como hipótese que anterior a esse período a disciplina tenha estado presente e sido formatada considerando a regulamentação federal, no caso o Decreto 1.190 de 1939 e o Parecer 251 de 1962.

³⁸ Endereço eletrônico <http://www.boluerj.uerj.br/deliberacoes>

³⁹ Endereço eletrônico: www.proped.pro.br

⁴⁰ Endereço eletrônico: <http://web.srh.uerj.br/>

⁴¹ Endereço eletrônico: <http://www.rsirius.uerj.br/>

⁴² Professora Thereza Elza Cyrillo Gomes.

Nas décadas de 1970 e 1980, a disciplina assumiu a nomenclatura, código, carga horária e proposta de conteúdos, que seguem descritas:

História da Educação I EDU 114-2 – (60 h/a) – como recorte temporal abarcava da educação primitiva ao final da idade média / tratamento da organização cultural e educacional / ideias pedagógicas e autores de referência. Iniciando o trabalho com a discussão sobre a historiografia (objeto, método e fontes em história da Educação).

História da Educação II - EDU 115-1 (60 h/a) – voltada ao tratamento da educação clássica e percorria toda a história da Educação até o século XIX.

História da Educação III - EDU 116-1 – (60 h/a) – o foco era a História da Educação no Brasil da colônia à República século XX, considerando a organização política.

História da Educação Análise Evolutiva Educação no Brasil - EDU 117-9 – (45 h/a) – etapas da educação brasileira.

Na década de 1990, a disciplina História da Educação, com 60 h/a, propunha o trabalho com a Educação prática dos povos primitivos. A educação greco-romana na antiguidade. A educação laica e religiosa na idade média. A educação na idade moderna: renascimento, o realismo pedagógico, o iluminismo e o naturalismo em educação. A educação contemporânea: influência da Revolução Francesa; as tendências psicológicas e sociológicas da educação; a formação dos sistemas públicos de educação; o positivismo; a escola nova. Tendências atuais da educação. Além do trabalho com a História de Educação Geral foi proposta também uma disciplina para o tratamento da História da Educação Brasileira, com 60 h/a, com a seguinte ementa: O sentido da colonização, a ideologia pedagógica jesuítica e as reformas pombalinas. O fim do pacto colonial e as transformações culturais. A emancipação política e o fim do tráfico negreiro. O Bacharelismo e o Ato Adicional. O Positivismo e o Liberalismo. A República e o desenvolvimento das relações capitalistas. Movimento operário, confrontos ideológicos e educação popular. A intervenção militar de 64 e a pedagogia autoritária. O surgimento de uma pedagogia social e crítica. Uma terceira disciplina compunha a organização curricular, Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira com 45 h/a tendo como ementa “Temas atuais no âmbito da evolução histórica da educação brasileira”.

Na primeira década dos anos 2000, a área de História da Educação foi representada por três disciplinas. História da Educação, que propunha um trabalho com a História da Educação Geral, abarcando os temas: O conceito de história e as diferentes concepções historiográficas; a importância do estudo dos temas educacionais sob uma perspectiva histórica. A educação nos “tempos modernos”: o Humanismo, as reformas religiosas, a Revolução Científica e as repercussões no campo da educação; as transformações na dinâmica familiar e a importância

crecente da escola. Rumo ao estabelecimento dos Estados Nacionais e de uma ordem burguesa: iluminismo, Revolução Francesa e os debates sobre a educação do “homem novo”; a formação dos sistemas nacionais de ensino e a relação educação-cidadania; a disciplinarização da sociedade através da escola e da família. Pedagogias críticas e as reflexões sobre a democratização social a partir de fins do século XIX: as propostas socialistas de educação; o movimento da “Escola Nova”. Tendências da Educação na contemporaneidade.

A segunda disciplina, História da Educação Brasileira, discutia os temas: O sentido da colonização, a ideologia pedagógica jesuítica e as reformas pombalinas. O fim do pacto colonial e as transformações culturais. A emancipação política e o fim do tráfico negreiro. O Bacharelismo e o Ato Adicional. O Positivismo e o Liberalismo. A República e o desenvolvimento das relações capitalistas. Movimento operário, confrontos ideológicos e educação popular. A intervenção militar de 64 e a pedagogia autoritária. O surgimento de uma pedagogia social e crítica.

A disciplina de Introdução à Pedagogia: História, Formação e Campos de Atuação era ofertada no início do curso. O conjunto de temas arrolados na ementa foi: Pedagogia: ensino, trabalho e pesquisa. Pedagogia: discursos, projetos e saberes pedagógicos. Institucionalização e profissionalização: formação, agremiação, recrutamento e mecanismos de acompanhamento e avaliação. Reformas nos cursos de pedagogia: o problema das habilitações. As exigências do saber-fazer da Pedagogia e a questão da produção do conhecimento. O problema do bacharelado em Pedagogia.

A bibliografia sugerida foi bastante variada, comparativamente aos outros estudos que explicitaram o referencial bibliográfico. Alguns clássicos são tomados como referência: como ARIES, Phillippe. *L’Histoire des Mentalités in la Nouvelle Histoire Les Encyclopedies du Savoer (sic) Moderne*. Paris. Retz, CEPL, 1978 e JAEGER, W. *Paideia. Los Ideales de La Cultura Griega*. México, L.Xiau 1942. I versão espanhola.

Alguns manuais também foram citados como referência: LARROYO, Francisco. *Historia Geral da Pedagogia*. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1974, tomos I e II; MARROU, Henri-Irene *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, Ltda, 1975. NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação na Idade Média*. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1979 e *História da Educação da Antiguidade Cristã*. São Paulo, EPEEEDUSP, 1978. ROSA, Maria da Gloria de. *A história da Educação através dos textos*. São Paulo, Editora Cultrix, 1976 LARROYO – *História Geral da Pedagogia*; P. MONROE – *História da Educação* L. LUZURIAGA – *História da*

Educação e da Pedagogia. R. AMADO – História da Educação; F. EBY – História da Educação Moderna; R. HUBERT - História da Pedagogia; Fernando de Azevedo – *A Cultura Brasileira*; Anísio Peixoto – *Noções de História da Educação*. T. Miranda Santos – *Noções de História da Educação*. A. Niskier – *A nova escola*. É importante ressaltar a informação dada pela professora Thereza Elza Cyrillo Gomes do uso em sala de aula dos livros de Paul Monroe, para os estudos da História da Educação Geral, e do livro de Maria Luisa Santos Ribeiro, para o trabalho com a História da Educação Brasileira.

A partir dos anos 2000, a bibliografia foi ampliada consideravelmente, privilegiando textos mais específicos, resultados de pesquisas com objetos mais delimitados. Também foram privilegiadas produções de autores contemporâneos em detrimento dos manuais tradicionais e textos produzidos por autores que foram ou são ainda professores da instituição.

O segundo artigo considerado do livro foi o que tomou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como foco de estudo (XAVIER et al., 2014). Foram utilizados como fontes, programa da disciplina, projeto pedagógico do curso e entrevista. Os autores dividiram o texto em três momentos, considerando períodos históricos distintos e, em cada um deles, apresentaram indícios do trabalho com a disciplina História da Educação.

No 1º indício, em um programa elaborado pelo professor Raul Bittencourt, em vigência nos anos de 1960, foi descrita, a proposta da disciplina História da Educação e Evolução do Ensino no Brasil, como segue:

o programa divide-se claramente em duas partes. A primeira, composta por 27 itens, contempla, inicialmente, o conceito de Educação e os métodos de estudo da disciplina; em seguida aborda-se a Educação nas sociedades primitivas, nas culturas orientais e clássicas (parte mais extensa, abrangendo dez itens), no período medieval e no Renascimento. A segunda partesubdivide-se em 21 itens, apresenta o desenvolvimento da Educação moderna (do século XV ao XVIII) e a Educação contemporânea (em dez itens), mencionando as diretrizes educacionais dos Estados Fascistas, comunistas e democráticos e as reformas educacionais do pós-guerra. Apenas um item é reservado à Educação na América, enfatizando a História das primeiras Universidades e a evolução do Ensino na América Latina e nos Estados Unidos. A Educação no Brasil inclui-se nessa segunda parte dos estudos, representada por sete itens, ou seja, 14,5% dos conteúdos curriculares, a saber: quadro sinótico da História brasileira; educação no período pré-colombiano (1549-1759); Educação segundo a reforma pombalina (1759-1808); Educação no período reinol (1808-22); Educação no período monárquico (1822-89); Educação na Primeira República (1889-1930); Educação no período posterior ao movimento revolucionário de 1930 (Bittencourt, 1961). (XAVIER et al., 2014, p.42)

A disciplina tratava tanto da História da Educação Geral quanto da Brasileira, seguindo o que foi observado em outras propostas do mesmo período, abarcando um amplo arco temporal. No caso da Educação Brasileira, ela recebeu um tratamento centrado em uma

determinada e clássica abordagem política. No programa elaborado pelo professor Raul Bittencourt em vigência nos anos de 1960, foram identificadas algumas referências utilizadas no trabalho em sala: Afrânio Peixoto – Noções de História da Educação. Afrânio Peixoto – A Educação da Mulher. Theobaldo Miranda Santos – História da Educação. Larroyo – Historia general de La Educacion, Compayre – Histoire de La pedagogie, Luzuriaga – Pedagogia, Paul Monroe – História da Educação.

No 2º indício, que compreendeu o período 1997 – 2005, as informações se basearam na entrevista com o professor Reuber G. Scofano, responsável por três disciplinas: História da Educação I, História da Educação II e História da Educação III. Em relação à composição dos conteúdos o que foi possível destacar diz respeito à bibliografia indicada: Franco Cambi – História da Pedagogia, Francisco Larroyo – História Geral da Pedagogia volumes 1 e 2, Maria Lucia de Arruda Aranha – História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil, Mario A. Manacorda – História da Educação: da antiguidade aos nossos dias, Moacir Gadotti – História das ideias pedagógicas, Paul Monroe – História da Educação.

Os autores observaram que

Chama a atenção a predominância de determinado enfoque enciclopédico e panorâmico pautado na história das ideias pedagógicas que, no mais das vezes, termina por subsumir os sujeitos sociais responsáveis pela consecução das experiências educativas. Sobre este ponto em particular, importa destacar que o próprio Reuber constatou que percebia, em suas aulas de História, a ênfase nesse modo de estudar e ensinar o passado. (XAVIER et al., 2014, p.54)

O 3º indício apresentou uma configuração mais recente da disciplina “Educação Brasileira”, proposta da Faculdade de Educação da UFRJ que circulou no ano de 1999. Os eixos do trabalho foram: 1. A estrutura educacional herdada do Império e da Primeira República; 2. A recomposição do Estado na Era Vargas e a estrutura da Educação brasileira; 3. As reformas educacionais na República Populista; 4. A educação brasileira na transição para a democracia; 5. Tendências e perspectivas da educação brasileira atual. (XAVIER et al., 2014, p.58).

Integrando o conjunto trabalhado no capítulo, os treze estudos selecionados e sumariamente descritos nos aspectos mais diretamente relacionados ao presente trabalho de pesquisa, cabe ressaltar algumas características dessa coleção: todos têm em comum a análise da disciplina História da Educação a partir do que foi programado para o seu ensino, utilizando como fonte principal, não exclusiva, os programas da disciplina. Dos treze, dois assumiram um recorte temporal mais recente, programas de 2001 (FARIA

FILHO;RODRIGUES, 2003) e programas de 2008 (CAMPOS, 2011). Os demais estabeleceram seus recortes de acordo com a história dos cursos e instituições analisados. Alguns recobrem a história da criação dos cursos até a data de elaboração do trabalho, outros estabeleceram marcos temporais menos extensos, enfatizando um período da história da disciplina no curso, provavelmente em função da disponibilidade de fontes. Neste conjunto, foi possível acessar informações da organização da disciplina História da Educação, nas décadas de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 e início dos anos 2000, em instituições do sul e sudeste do Brasil. A ausência de trabalhos sobre as disciplinas nas demais regiões do Brasil decorre das fontes aqui empregadas, não sendo possível afirmar que tais estudos inexistem. Para a localização desses estudos, seria necessário um investimento de outra ordem, procurando e configurando outro núcleo documental com as revistas das regiões ausentes, busca no banco de teses e dissertações da CAPES e nos eventos regionais, por exemplo, o que não foi possível nos limites propostos neste trabalho de tese.

Dos treze estudos localizados, seis deles indicaram a carga horária da disciplina em todos os períodos estudados. Dois apresentaram a carga horária em apenas um dos períodos e cinco não explicitaram a carga horária. Essa categoria é de difícil análise, pois, poucos estudos indicaram também a carga horária geral do curso, para que se pudesse ter um elemento comum de comparação do espaço ocupado pela disciplina no corpo do curso, mesmo assim, ainda que indiciariamente e como aproximação geral, a carga horária foi apresentada como uma possibilidade de comparação entre as instituições na medida em que se constitui em informação importante para conferir o estatuto da disciplina nos programas de formação de professores.

Em relação à nomenclatura, foi verificada pouca variação. Foram utilizados: História da Educação, seguida de um numeral que identificava sua posição na grade e a variação temática, por exemplo, História da Educação I, II, III. Outro modo de designação consistiu em separar pelos referentes: História da Educação e História da Educação Brasileira. Três instituições variaram a nomenclatura. Em duas delas, além da nomenclatura já expressa, foi utilizada também História da Educação e evolução do ensino no Brasil (UFRJ), História da Educação, análise evolutiva da educação no Brasil e Introdução à Pedagogia: História, formação e campos de atuação (UERJ). Uma instituição usou de nomenclatura distinta, História da Educação e Cultura I e II e Sistema Educacional Brasileiro (UFPEL).

Todos os estudos preocuparam-se em indicar, de forma mais detalhada, em alguns casos, e, mais sintética, em outros, a proposta dos conteúdos programados para o ensino. Em relação à proposta de bibliografia, em apenas um, este tipo de registro se fez ausente. Para tratar

dessas duas categorias, conteúdo e bibliografia (biblioteca de formação), a partir dos trabalhos selecionados, a opção foi considerá-los nos dois grandes campos definidores da disciplina, a saber, a História da Educação Geral e a História da Educação Brasileira. Essa opção se deu em função das diferenças na proposição das disciplinas e sua distribuição temática, exemplo História da Educação I, II, III, em outros casos: História da Educação e História da Educação Brasileira, ou História da Educação e Cultura. Outra opção foi a divisão dos trabalhos em dois blocos.

No 1º campo, foram considerados os dois estudos que tomaram como objeto programas em vigor na 1ª década dos anos 2000, Faria Filho e Rodrigues (2003) e Campos (2011). Assim, seria possível a análise das permanências e discontinuidades em relação à programação de conteúdos (relação conteúdos tradicionais e conteúdos resultado das novas pesquisas) já que esse período contou (e conta) com um número muito expressivo de textos resultados das novas pesquisas no campo. No 2º bloco, foram cotejados os outros onze artigos que apresentaram indícios da organização dos conteúdos de História da Educação nas décadas de 1940 a 1990, apontando nos dois blocos características das referências bibliográficas, isto é, a biblioteca de formação prescrita.

No primeiro bloco, os dois artigos trabalharam as informações a respeito dos conteúdos de ensino, de maneira particular, um apresentou as temáticas gerais abordadas pelos professores e, o outro, os conteúdos de forma mais detalhada. Observou-se nos resultados das duas pesquisas que novas temáticas foram introduzidas no ensino de História da Educação Brasileira, por exemplo: o trabalho com as instituições educativas, práticas escolares, educação do corpo, feminização do magistério, história intelectual, arquitetura escolar, etnia, gênero e educação da mulher, infância, métodos de ensino. Mesmo com a inserção dessas novas temáticas, a organização da disciplina considerou de modo privilegiado a abordagem política, adotando-se como referência fundamental o debate acerca das Reformas Educacionais. O tratamento escolhido foi o cronológico linear⁴³, um vasto arco temporal, no caso da História da Educação Brasileira, do século XVI ao XX. Na História da Educação Geral, que foi apresentada apenas no estudo da UEPG, a organização dos conteúdos segue a orientação dos manuais: da antiguidade clássica à modernidade, tratados de forma linear.

⁴³ Ao indicar que os conteúdos foram organizados considerando a ordenação cronológica linear, se quer dizer que foram apresentados compondo períodos históricos que se sucederam na linha do tempo. Não é possível afirmar, com base nestes indícios, que o tratamento/análise dos conteúdos tenha sido linear no sentido de ‘causa e consequência’, tampouco que eles tenham sido objetos de problematização como acontecimento histórico.

Quanto à biblioteca de formação, foi indicada a utilização de textos produzidos nas décadas de 1970, 1980 e alguns textos resultados de pesquisas recentes como exemplo: *500 anos de educação no Brasil* publicado em 2000 e os três volumes organizados por Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos, *História e Memórias da Educação no Brasil*. Constatou-se igualmente a presença de manuais, como o de Otaíza Romanelli, publicado em primeira edição em 1978.

No caso particular da UEPG, Névio de Campos informou que,

A organização dos programas de ensino da UEPG indica duas tendências: (i) os docentes continuam dialogando com manuais produzidos nas décadas de 1970 e 1980, cuja estrutura já estava presente nos livros de Monroe, Peixoto e Teobaldo (*sic*) produzidos na primeira metade do século XX. Essa dependência é tão forte que a própria distribuição dos conteúdos toma por base os sumários dos manuais; (ii) a aproximação entre as pesquisas acadêmicas e as práticas de ensino de História da Educação tem ocorrido, mas não de maneira contínua. (CAMPOS, 2011, p.102)

Os indícios apontaram que a disciplina, a partir da representação de seus professores sobre o ensino e das contingências às quais estão submetidos, tem se organizado na tentativa de apropriação, nesse espaço, dos novos resultados das pesquisas, mas, por outro lado, tem esbarrado nas dificuldades de ajuste desses resultados aos objetivos de sala de aula e a tentativa de oferta de uma visada mais ampla e articulada das questões mais recortadas com os processos sociais mais gerais⁴⁴. A presença de textos que, de certo modo, atendem a esses objetivos, seja pelo arco temporal que estabelecem ou pelos objetos/temas que tratam, características dos manuais, ainda persistem, mesmo com a ampliação das publicações na área. Mais uma vez a relação ensino e pesquisa foi colocada em pauta como um problema a ser analisado.

No segundo bloco, que considerou os outros onze trabalhos, foi possível identificar alguns traços comuns definidores da disciplina: Organização do conteúdo a partir de uma visão panorâmica e ordenação cronológica linear. O tratamento dos conteúdos considerou, no caso da História da Educação geral, a seleção dos acontecimentos históricos tradicionalmente tratados ou de certo modo disciplinados pelos manuais, uma abordagem das ideias pedagógicas e movimentos políticos sociais. No caso da História da Educação Brasileira, a organização temporal seguiu uma abordagem político-econômica e, nessa trama, uma ênfase às ideias e organização pedagógicas. No caso da biblioteca de formação, o uso de manuais para o trabalho em sala pode ser destacado como recurso privilegiado. As

⁴⁴ Observa-se que esta tensão se constitui em uma questão relativamente nova, isto é, como lidar com elementos de uma história mais monográfica e com aquela que se pretende mais genérica, panorâmica e sintética.

características descritas anteriormente estiveram presentes tanto na História da Educação Geral quanto na História da Educação Brasileira.

Outro traço comum observável nesta coleção diz respeito à periodização, o recorte temporal foi o da longa duração. No caso da História da Educação Geral, ela abarcava da antiguidade à contemporaneidade, pois, em alguns dos estudos, apontou-se para o trabalho até o século XX. No caso da História da Educação Brasileira, o recorte considerou os acontecimentos do século XVI ao XX.

Alguns manuais de História da Educação Geral foram recorrentes nos programas estudados: Henri-Irenée Marrou *História da Educação na Antiguidade*; Lorenzo Luzuriaga *História da Educação e da Pedagogia*; Paul Monroe *História da Educação*; Maria da Glória Rosa *História da Educação através dos textos*; Francisco Larroyo *História Geral da Pedagogia*; L. Riboulet *História da Pedagogia*. Esses textos e autores são citados em praticamente todos os estudos. Outros textos não presentes em todos os estudos, mas também bastante citados foram: Mário Alighiero Manacorda *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*; Maria Lucia Arruda Aranha *História da Educação*; Francisco Larroyo *História Geral da Pedagogia*; Frederick Eby *História da Educação Moderna*. Afrânio Peixoto *Noções de História da Educação*; Theobaldo Miranda Santos *Noções de História da Educação*; Aníbal Ponce *Educação e Luta de Classes*.

No caso da História da Educação Brasileira, as recorrências nos manuais foram: Maria Luiza Santos Ribeiro *História da Educação Brasileira*; Otaíza de Oliveira Romanelli *História da Educação no Brasil*; Fernando de Azevedo *A cultura Brasileira*; Paulo Ghiraldelli *História da Educação*; Maria Luiza Santos Ribeiro *Introdução à História da Educação Brasileira*.

Cabe sublinhar que a existência de traços comuns identificados não remetem à totalidade da disciplina e da configuração observável. Há particularidades que demonstram o exercício de composições singulares propostas pelos responsáveis pelo ensino. Alguns destaques dessas particularidades podem ser compreendidos pelos enfoques temáticos que atendiam às exigências ideológicas da instituição, como o exemplo do tratamento mais pormenorizado sobre a história da educação religiosa, mais particularmente lassalista, no caso da UNILASALLE, a discussão da História do Rio Grande Sul no conjunto da História da Educação Brasileira, dando destaque a essa história e não à história nacional; estudo de autores e teorias que não foram tradicionalmente listados; análise da Educação na América: Estados Unidos, Argentina, Cuba e Nicarágua, espaços que não são tradicionalmente tratados pela literatura do campo da história da educação; apresentação de bibliografia ou biblioteca de formação com literatura mais aprofundada; Bibliografia em língua estrangeira; indicação de

textos de periódicos de divulgação de resultados de pesquisas, como o exemplo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP.

O contraste entre os traços comuns e as particularidades indicou ações de composição da disciplina a partir da consideração dos seus objetivos próprios no conjunto do curso, análise de circunstância da instituição, a compreensão do sujeito professor envolvido no processo, suas representações sobre a disciplina e os conteúdos e do material disponível para elaboração do trabalho e as representações da rede de relações institucionais e humanas. Com isso, não é possível afirmar que foi uma mesma e única História da Educação ensinada, mas diferentes representações do que foi o ensino de História da Educação ajustados às condições e compreensão de seus professores e do material disponível.

Neste movimento de análise, alguns dos estudos citados Lopes e Galvão (2001), Faria Filho e Rodrigues (2003), Bastos, Busnello, Lemos (2006), Gatti Jr (2007), Carvalho (2011), Warde (2011) e Nunes (2011; 2006) apresentaram questionamentos que não foram necessariamente coincidentes entre si, mas indicaram como ponto convergente, o ensino, como um problema a ser historicamente analisado. Apontando, por exemplo, como tema de atenção, a relação entre os conteúdos ‘tradicionais’ em História da Educação e aqueles provenientes das recentes pesquisas. O termo tradicional, já definido nesse texto, talvez não seja o mais preciso para qualificar a perspectiva e gama de conteúdos que tem composto principalmente os manuais prescritos na formação de professores. Mesmo assim, ele pode ser mantido como aquele que caracteriza os conteúdos e sua forma de apresentação, principalmente nos manuais de História da Educação que promovem exercícios de grandes sínteses (visada panorâmica), orientação cronológica linear com destaque a acontecimentos considerados de “referência” para a constituição do patrimônio histórico sobre a área. Nesta chave, aqueles que derivam mais dos efeitos de aproximação com a filosofia e certo modo de fazer a história da filosofia, também podem ser inscritos no campo das perspectivas de longa duração em termos de história da educação, ainda que para isto seja necessário considerar o debate entre a chamada história da pedagogia, via de regra, uma história do pensamento e dos grandes pensadores, e a história da educação.

No conjunto das preocupações apresentadas pelos autores, foi possível constatar que o desafio de composição de séries documentais homogêneas que permitissem analisar, na história, o ensino em diferentes ângulos, na tentativa de tessitura das condições e características do ensinar História da Educação, ainda permanece.

Outro aspecto a ser considerado quando da análise da disciplina é sua relação com a composição e a organização do curso de formação de que é parte. Pelos dados apresentados

nos estudos, o Curso de Pedagogia consistiu em espaço prioritário de abrigo da História da Educação. Nesse caso, uma das preocupações remete ao problema da delimitação da identidade do curso, condição histórica já apontada em diversos estudos. Nessa circunstância, as inúmeras reformulações propostas, buscando a formatação dessa identidade e, no conjunto dessas reformulações, a discussão sobre o papel das disciplinas tradicionais e dos novos campos disciplinares, e nessa relação de poder, o papel e o espaço que tem sido ocupado pela História da Educação se apresenta como uma questão aberta e um desafio para se pensar os programas de formação, sua duração, modalidades e efeitos esperados e a função que pode ser exercida pela história da educação na formação especializada dos professores.

Essa condição implica considerar que a permanência ou ausência e as condições de organização da disciplina História da Educação estão enredadas nas circunstâncias do debate nacional (e internacional) sobre a formação de professores, nas condições institucionais de oferta dessa formação, na ampliação dos resultados de pesquisas na área e, mais do que isso, na ampliação dos resultados de pesquisas que assumam o ensino como objeto, bem como do ajustamento desses resultados às exigências sociais por uma escola de melhor qualidade.

Os estudos apresentados indicaram algumas possibilidades de análise da condição da disciplina História da Educação, mais particularmente da organização do seu ensino. Muitos dos textos assumidos no trabalho em sala tinham como característica a apresentação dos conteúdos de história da educação de forma panorâmica, numa ordenação cronológica linear e destacando alguns acontecimentos educacionais, estruturando-se na contingência do que havia publicado e da concepção de história e formação legitimadas na área.

Eles indicaram também a ampliação das pesquisas a partir da década de 1950 com a criação de órgãos e instituições dedicados ao trabalho de formação e pesquisa / Centros de Pesquisa / O trabalho de formação do grupo de pesquisa para localização e catalogação de fontes proposto por Laerte Ramos de Carvalho. Há, por fim, indícios outros que permitem afirmar que, na primeira metade do século XX, houve pesquisa e seus resultados estavam vinculados ao ensino. Um exemplo consistiu na produção do livro de Paul Monroe, sua tradução e a presença desse texto de forma massiva nos cursos de formação de professores. O mesmo pode ser dito em relação ao texto de Fernando de Azevedo. O fato de o ensino ser o foco de atuação contingenciou a elaboração de um conjunto de materiais alinhados à perspectiva genérica, panorâmica e de rigidez cronológica, constituindo um movimento de ajuste às condições e à proposta da disciplina. Deste modo, sem incorrer em anacronismos, observando-se as condições de produção e concepções, é possível afirmar que não é possível separar ensino e pesquisa nos termos em que o debate se configura no nosso presente. Indícios

da existência de certo modo de pesquisa e da existência de preocupações com o ensino na historiografia da educação podem ser percebidos na heterogeneidade das proposições para a disciplina, como se procurou demonstrar.

Na segunda metade do século XX, principalmente com a criação dos Centros de Pesquisas e dos Cursos de Pós-Graduação, a noção de pesquisa e seus objetos se alteraram, assim como os níveis de formação passam a ser objeto de estruturação com novas especificidades. Com isto, ainda que seja possível reconhecer rastros das relações entre pesquisa e ensino antes da afirmação do sistema de pós-graduação, é inegável que a modelagem deste sistema estabeleceu novas exigências. Foi instituída regulação do que é aceito como pesquisa pelas redes de autoridade, os objetos foram mais delimitados, o uso de metodologias devidamente explicitadas e a necessária fundamentação.

A pesquisa parece seguir um caminho que se distingue do ensino e o movimento de apropriação dos resultados do que se produz de conhecimento novo no espaço de sala de aula levanta novas questões a respeito dos projetos mais gerais de formação, das intervenções institucionais, do corpo de saberes de formação para preparo e/ou aperfeiçoamento dos professores e também das responsabilidades dos professores e pesquisadores⁴⁵. Estes, cumpre advertir, encontram-se sujeitos às contingências da sua própria formação, dos materiais disponíveis que se aproximam da proposta da disciplina ou das suas condições de tratamento do conteúdo (ensina-se aquilo que tem mais proximidade ou facilidade), muitas vezes independente da proposta de formação da disciplina que, em tese, deveria ser condicionada à proposta de formação do curso. Como afirmou Vieira (2015, p. 20),

Diante desse quadro, que combina o vigor da área de pesquisa e a tendência de limitação da atuação da HE no âmbito da graduação em Pedagogia, algumas questões se impõe: a especialização da HE como campo de pesquisa da história terá como resultante o seu completo afastamento da Pedagogia? Ou ainda: a HE pode se desenvolver como campo de pesquisa acadêmica, sem perder a sua identidade como disciplina formadora de pedagogos? A tendência à especialização da educação nos termos postos pelas tecnologias e pelas técnicas de ensino terá como consequência a redução ou a extinção das humanidades nos cursos de formação de professores? Bem, não temos a pretensão de responder estas questões nesse momento, contudo acreditamos que elas são fundamentais para pensarmos o futuro da Pedagogia e da HE.

Ainda nessa perspectiva de análise das relações complexas entre ensino e pesquisa, Faria Filho e Rodrigues postularam que

⁴⁵ O efeito da disciplina junto à formação e seu reconhecimento pelos alunos se constitui em polo complementar de uma investigação a respeito da história das disciplinas escolares, como já apontado por Chervel (1990). No entanto, dado os limites deste estudo, este ponto não foi explorado.

Talvez esteja no momento de, também no ensino, começarmos a pensar no justo equilíbrio entre a inovação e a tradição e deixarmos de considerar que a novidade é, por si só, positiva e benéfica para a formação. Se, por um lado, é preciso fazer a crítica da nossa tradição disciplinar e dos problemas que esta trouxe para o ensino, é preciso, também, considerar que somente se inova verdadeiramente se conhece aquilo que se quer superar. É por isso que desde muito se sabe que o movimento do ensino é o oposto daquele da pesquisa: enquanto este visa ao desconhecido, aquele pretende ensinar o que já se conhece, aquilo que, pela tradição, veio tornando-se a cultura da área. Mas, hoje, qual a cultura histórica em educação temos para ensinar? Qual história da educação temos ensinado? (FARIA FILHO; RODRIGUES, 2003, p. 173)

Afastamento, especialização, redução, extinção, oposição, tecnologias, inovação, tradição são signos que podem ser tomados como marcadores do debate instaurado com foco na formação docente e da função que pode e deveria ser exercida pela história da educação disciplinarizada. Como se pode notar são muitas as preocupações e as reflexões que instauram e reforçam a necessidade de investigações sobre a configuração da disciplina e das tensões que tem marcado o debate a respeito da necessidade da formação dos professores e da história da educação e da pedagogia no interior deste projeto.

2 OS PÉS VERMELHOS DO NORTE: SONHOS E LUTAS POR UMA NOVA UNIVERSIDADE NA “PEQUENA LONDRES”⁴⁶

Se as disciplinas escolares são constituídas na esfera dos processos complexos de escolarização, como se processou a constituição histórica da História da Educação como dispositivo disciplinar? Esta pergunta consistiu no norte organizador dessa pesquisa. Os procedimentos estabelecidos para tentar responder a essa ampla questão foram delineados com base na análise de três dimensões que implicaram na configuração da disciplina e que permitem compreender sua genealogia, tensões e desafios enfrentados no campo da pedagogia e da formação de professores de um modo mais geral. Tratou-se pois de constituir e analisar a dimensão da ancoragem institucional, dos saberes e dos sujeitos, associados aos projetos de formação de professores, a modelagem dos programas, das matrizes disciplinares e na condução do ensino de história da educação. Recorrendo a Foucault quando esclareceu como foi definida por ele a história serial, ela “[...] não focaliza objetos gerais e constituídos por antecipação [...]. A história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe”. (FOUCAULT, 2005, p. 290). Esse foi o procedimento que inspirou a realização desta investigação. Neste sentido, procurou-se localizar indícios da presença e configuração da disciplina/conteúdos de História da Educação no espaço reservado para a formação de professores, na instituição superior, bem como identificar as práticas dos agentes privilegiados na efetivação da referida disciplina, isto é, os professores.

Neste capítulo, procurou-se analisar parte da história da Universidade Estadual de Londrina, instituição tomada como referência para o estudo do problema de pesquisa, no que concerniu à composição dos conteúdos de História da Educação na licenciatura e no Curso de Pedagogia. De modo especial, o foco incidiu sobre este último curso e as alterações da sua proposta curricular, procurando localizar as variações e regularidades operadas no espaço e tempo ocupado pela disciplina História da Educação.

O tratamento da história institucional seguiu como orientação a organização dos sistemas acadêmicos, mais precisamente a alteração desse sistema, atentando para permanências e discontinuidades. A orientação para a narrativa deriva da série documental localizada e selecionada, como os documentos que versam sobre a história institucional e de Londrina, as fontes institucionais que registraram a transição dos sistemas acadêmicos,

⁴⁶ Londrina foi nomeada em homenagem aos Ingleses que iniciaram o processo de ocupação do território. Londrina então representando a “pequena Londres”.

catálogos de cursos, grades curriculares e estudo dos programas das disciplinas de Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus ofertadas nas licenciaturas.

Ainda do ponto de vista dos procedimentos de trabalho, procuramos dialogar com algumas postulações de Certeau, quando chama atenção para a cadeia em que os estudos se inscrevem, que lhes contingenciam e dos quais buscam diferir, “[...] Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado. (CERTEAU, 2002, p.72). Esse foi o sentido assumido por este trabalho, um estudo particular que pretendeu inserir-se na rede de outros estudos da mesma natureza, tomando a experiência tramada na Universidade Estadual de Londrina para pensar a constituição histórica da disciplina História da Educação. A análise dessa constituição histórica inscreveu-se em duas ordens: a primeira na análise dos discursos que compuseram a formação de professores e a condição (presença / ausência) da história da educação nesse espaço, no particular da experiência da Universidade Estadual de Londrina, de 1962 a 1998; e o segundo, a possibilidade de análise a partir desses indícios da experiência particular, dos discursos da constituição histórica da disciplina história da educação em universidades estaduais do Paraná.

Poucos foram os textos que trataram da história da UEL e não foi localizado nenhum trabalho que tivesse abordado a história da instituição a partir da organização dos seus sistemas acadêmicos. Assim, a condição que se apresentou foi em relação aos sistemas acadêmicos tramar a narrativa a partir dos documentos localizados, que também não se constituíram numa séria extensa. Em relação à história da UEL, foi tomado como referência o texto elaborado pelo professor Joaquim Carvalho da Silva e, a partir dele, se compôs a rede de informações com as quais se trabalhou e que permitem compreender aspectos relevantes da história da universidade.

O texto em questão é *Peroba Rosa – UEL 25 anos* publicado em 1996. Três motivos foram considerados para o uso do texto. O primeiro está relacionado ao fato de outros textos selecionados sobre a história da UEL assumirem o texto do professor Joaquim como uma das fontes privilegiadas, indicador do valor e, ao mesmo tempo, da existência de restritas publicações que trataram da História Institucional, como já indicado. Portanto, a opção foi pelo uso desse texto como fonte para se pensar a história institucional. Segundo, o discurso histórico apresentado pelo professor Joaquim foi elaborado considerando documentos institucionais, documentos do Governo de Estado, registros da imprensa (jornal regional) e depoimentos dos sujeitos que participaram da construção da história da Universidade e

relataram essa história do lugar que ocupavam, permitindo ver a consistência do trabalho e a diversidade das fontes consultadas. Por outro lado, por ser um texto comemorativo, não extenso, deixa ao leitor ‘ausências’ e perguntas em relação às fontes referidas. Por exemplo, nos depoimentos dos sujeitos (ex-reitores e vice-reitores, funcionários, professores, jardineiro) o texto trouxe uma seleção curta de suas falas, o que gerou a curiosidade em saber onde estariam as transcrições com o texto completo dos depoimentos, visto que não foi indicada a localização desse material. O terceiro motivo se vinculou à carreira profissional do professor Joaquim, que ingressou na Universidade desde o início de sua constituição como professor de literatura no curso de Letras, ocupando durante o período de vínculo profissional com a UEL, diferentes funções além da docência. Ele falou ‘de dentro’ da instituição, como alguém que integrou sua estrutura, dando a ver as disputas e relações de poder nas quais se inscreveu, o que marcou e organizou sua narrativa.

Para tratar do contexto de implantação das Universidades Estaduais no Estado do Paraná e, nesse, o lugar da UEL, outros quatro textos foram selecionados como fontes auxiliares, complementares. Foram eles: o texto da professora Linete Athaide *Contribuição da Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina na implantação da Universidade Estadual de Londrina* de 1990. Uma monografia do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, realizada no Departamento de Educação da UEL, sob orientação da professora Zenite Terezinha Ribas Cesar. Texto elaborado pela professora Zenite Terezinha Ribas Cesar *O Ciclo Básico nas Universidades do Estado do Paraná* Visão crítica e proposta de reestruturação. A dissertação da professora Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen *O contexto da política de criação das Universidades Estaduais do Paraná*, defendida em 1986, na Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do professor Dermeval Saviani. Por fim, recorreremos também a tese desta última autora, intitulada *Política Educacional e Hegemonia: a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná na década de 1960*, defendida em 2000, na mesma instituição, sobre a orientação do professor José Luiz Sanfelice. A professora Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen foi professora da Universidade Estadual de Maringá de 1976 a 2006⁴⁷. Sobre a história das Universidades Estaduais do Paraná, a produção é bastante restrita, pelo menos o que se conseguiu localizar

⁴⁷A professora Sheen participou do grupo fundador do HISTEDBR, grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Falecida no ano de 2006

na contingência dessa pesquisa. Os trabalhos da professora Sheen (1986; 2000)⁴⁸ foram as principais fontes sobre a História das Universidades Estaduais do Paraná, por terem sido os únicos textos localizados que tratavam da história das Instituições Públicas Estaduais de Ensino Superior.

Para o estudo sobre o sistema acadêmico, o espaço de formação de professores e, nesse, o Curso de Pedagogia, a série composta contou com documentos elaborados pelas divisões e diretorias da Pró-Reitoria de Graduação como, por exemplo, catálogos de curso, matrizes curriculares elaboradas pela Divisão de Registro, com o objetivo de conferir as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso. Esse trabalho era realizado como critério de validação da conclusão do curso, colação de grau e para a expedição do diploma. Também integrou a série, relatórios institucionais vinculados ao planejamento institucional e alguns documentos que registraram a transição do sistema de crédito para o sistema seriado no início da década de 1990.

2.1 Seriado e Crédito os sistemas acadêmicos na UEL⁴⁹.

Doze anos já haviam decorridos desde a criação da primeira Faculdade de Londrina, e dez a partir do momento em que foi autorizada a funcionar. Neste espaço de tempo, como se viu, o ensino superior – aqui – foi paulatinamente crescendo pela implantação sucessiva das várias instituições que o ministravam, sendo lógico que se pensasse na reunião de todas estas instituições em uma universidade, anseio que se foi firmando, primeiro, timidamente, e, depois, cada vez mais incisivo, à medida que as elites intelectuais se conscientizaram de que esta cidade e a região de que era centro já contavam, de sobejo, com as condições que se exigiam para a instalação de um estabelecimento daquele porte.

Silva, 1996, p. 31

⁴⁸ Foi citada por Sheen em sua tese de doutorado o trabalho de WANDERLEY, Terezinha Dantas. *A Universidade Estadual de Maringá – questão de objetivos*. Piracicaba, 1989 (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. O texto não foi localizado.

⁴⁹ Com base na documentação analisada, se definiu Sistema Acadêmico como a organização das atividades acadêmicas vinculadas aos cursos de graduação, a saber, forma de matrícula, organização curricular, sistema de avaliação, promoção e retenção. O sistema acadêmico regula a organização pedagógico-administrativa dos cursos de graduação instituindo um regime de trabalho.

O professor Joaquim Carvalho da Silva transcreveu no seu livro *Peroba Rosa* UEL 25 anos, obra comemorativa do aniversário da Universidade, um dos discursos do professor Doutor Theobaldo Cioci Navolar, diretor da Faculdade Estadual de Direito de 1956 a 1966 e vice-Reitor da Universidade Estadual de Londrina, entre os anos de 1973 a 1977 (texto da epígrafe). Nesse registro, o professor Navolar expressou o anseio de uma parcela da população londrinense pela criação da sua primeira universidade, que, segundo os registros, não se deu sem disputas e concessões, principalmente na relação com as outras duas Universidades que foram criadas na mesma época. Um aspecto que ilustra o anseio referido, destacado pelo professor Joaquim, reconhece a mobilização de um grupo em favor da constituição de uma Universidade Federal, nos moldes das que já existiam e na esteira das discussões sobre a necessidade de ampliação da Educação Superior no Brasil e a expansão da interiorização da Educação Superior no Paraná. Na perspectiva deste autor, esse desejo foi subjugado por uma ‘vontade’ política do então governador do Estado do Paraná.

Estávamos prestes a realizar nossos sonhos, quando o Governador do Paraná, Paulo da Cruz Pimentel, num gesto político muito inteligente e de muita habilidade, criou três universidades estaduais, em Ponta Grossa, em Maringá e em Londrina. Com isso, abortou a ideia de fundação da Universidade Federal do Norte do Paraná. A causa do gesto do senhor Governador foi no meu entender, meramente política. (Depoimento do doutor Nely Lopes Casali⁵⁰ 22/01/1993 in: SILVA, 1996, p. 27)

Nascia assim, em 1970, na cidade de Londrina, que completava seus 36 anos de existência, a Universidade Estadual de Londrina, acompanhada das suas co-irmãs, a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Universidade Estadual de Maringá. O contexto de criação das três universidades merece um pouco mais de atenção, pois como relatado pelo Dr. Casali, expressou uma vontade política do Governo do Estado. O que na análise de Sheen (2000) não foi resultado do simples e exclusivo reconhecimento da necessidade de interiorização do ensino superior, mas uma ação populista para agregar forças políticas, já que a mobilização da sociedade civil, dos Campos Gerais e do Norte Novo se fizeram presentes e insistentes em favor da criação de universidade na região. O Governador do Estado, na

⁵⁰Doutor Nely Lopes Casali foi um dos fundadores da FEPAL – Fundação Educacional Paranaense de Londrina, criada em 1962, disse ele em seu depoimento ao professor Joaquim “eu fiz parte da primeira diretoria. Fui seu segundo presidente, substituindo o professor Mazziotti. O terceiro presidente foi o Doutor Theobaldo Cioci Navolar. Com a Criação da Universidade de Londrina, tanto a FEPAL como a FESULON foram extintas. A FEPAL tinha por objetivo criar a Universidade Estadual de Londrina. A FESULON tinha o mesmo objetivo, sendo que esta, mais ligada ao Governador Paulo da Cruz Pimentel, não tinha muito interesse por uma universidade federal, pretendia a criação de uma universidade nos moldes americanos, como fundação. Era presidente da FESULON o Doutor Ascêncio Garcia Lopes que foi o primeiro Reitor da Universidade”. (citado por SILVA, 1996, p.26). É importante registrar que a FESULON foi criada também como exigência para que se estabelecesse o curso de medicina, a Fundação o manteria. O curso de ciências econômicas também foi criado com este vínculo.

ocasião Paulo Cruz Pimentel⁵¹, advogado e empresário do norte do Paraná (Porecatu), tendo no norte do estado uma importante base política e reduto eleitoral, percebeu nesta medida uma ação para preservar e ampliar seu capital político e social na região, articulado a um quadro favorável, como destacado no estudo de Sheen

[...] a criação das Universidades Estaduais do Paraná deu-se apenas no Governo Paulo Cruz Pimentel, porque foi naquele momento histórico que foram criadas as condições objetivas para tal. Entre essas condições destacamos as seguintes:

- processo de desenvolvimento econômico do Paraná que demandava recursos humanos qualificados;
- uma política federal favorável à expansão do ensino superior via universidades (Lei 5540/68);
- expansão da demanda por ensino superior no Estado;
- formação de uma vontade coletiva voltada para a criação das Universidades;
- fortalecimento do interior do Paraná como força econômica e política;
- articulação e organização dos grupos dirigentes em torno do projeto de criação das Universidades. (SHEEN, 2000, p. 110)

A análise do acontecimento político e da relação das forças econômicas e da organização civil fez Sheen considerar a criação das Universidades no interior do Paraná como projeto de classe, tendo seu berço na sociedade civil, sendo depois, pela oportunidade, ‘abraçada’ pelo Governo do Estado, considerando as contingências políticas e de poder. Até o final da década de 1960, o ensino Universitário ficaria restrito à capital, Curitiba⁵². No

⁵¹ Listas dos governadores do Estado do Paraná no período abarcado por essa pesquisa.

1956 - 1961 - Moisés Lupion (PSD) – sufrágio universal.

1961 – 1965 - Ney Aminthas de Barros Braga (PDC) – sufrágio universal.

1965 – 1966 – Algacir Guimarães – eleito pela Assembléia Legislativa.

1966 – 1971 – Paulo da Cruz Pimentel – (PTN) – sufrágio universal.

1971 março a dezembro – Haroldo Leon Peres (ARENA) – eleito indiretamente.

1971 – 1973 (julho) – Pedro Viriato Parigot de Souza (ARENA) – eleito indiretamente / faleceu no exercício do mandato.

1973 julho a agosto - João Mansur (ARENA) – governador substituto por morte do titular.

1973 – 1975 – Emílio Hoffmann – (ARENA) – Eleito indiretamente.

1975 – 1979 – Jaime Canet Junior (ARENA) – Eleito indiretamente.

1979 – 1982 - Ney Aminthas de Barros Braga (ARENA) – Eleito indiretamente.

1982 – 1983 – José Hosken de Novais (ARENA) – Eleito indiretamente.

1983 – 1986 – José Richa – (PMDB) – Sufrágio Universal.

1986 – 1987 – João Elísio Ferraz de Campos – (PMDB) – vice que assumiu o governo.

1987 – 1991 – Álvaro Dias – (PMDB) – Sufrágio Universal.

1991 – 1994 – Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) – Sufrágio universal.

1994 abril – 1995 janeiro – Mário Pereira (PMDB) – vice que assumiu o governo.

1995 – 1999 – Jaime Lerner (PDT) – sufrágio universal.

Fonte: wikipedia.org acesso agosto de 2015

⁵² A Universidade do Paraná foi criada em 1912 e reconhecida em 1913. Reinstalada em 1946 e federalizada em 1950. Sobre a História da UFPR conferir:

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *Universidade do Mate: História da UFPR*. Curitiba : APUFPR, 1983.

CAMPOS, Névio de. *Intelectuais paranaenses e as concepções de Universidade (1892 – 1950)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

A Universidade Católica do Paraná foi criada em 1959, e elevada à condição de Pontifícia em 1985. (fonte SHEEN, 2000)

conjunto dos fatores apontados por Sheen, que compuseram a contingência favorável à instalação das universidades no interior do Estado, é importante destacar dois movimentos que expressaram, por um lado uma experiência que, por hipótese, pode ter contribuído com a formação da vontade coletiva pelo ensino superior universitário. Essa experiência foi a ação da Universidade Volante vinculada à UFPR, que funcionou de 1961 a 1970. As iniciativas vinculadas à UFPR consistiram na oferta de cursos de extensão abarcando diferentes áreas de conhecimento e para diferentes públicos, desenvolvido em períodos de férias. A primeira cidade atendida por esses cursos foi Ponta Grossa⁵³, sendo posteriormente estendidos para Maringá, Londrina e Paranaguá. Desse modo, essas regiões tomaram contato com a experiência universitária e com a possibilidade de uma formação aprimorada em nível superior.

Por outro lado, o processo de discussão e luta para a criação do que teria sido a primeira Universidade no interior do Paraná, a ser instalada em Ponta Grossa, em 1964. Ação que partiu do Legislativo do Paraná por meio do projeto 156/64. O projeto aprovado pelo Legislativo foi vetado pelo então governador do Estado, Ney Braga e em março de 1965, o governador encaminhou o ofício 105/65 à Assembleia Legislativa informando os motivos do veto. Neste ofício, assinalava que

A Lei que estabelece o Sistema Estadual de Ensino [...] harmonizando as normas traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação com as peculiaridades regionais do ensino, disciplinou em capítulo próprio a criação dos estabelecimentos escolares. Dentre as exigências fundamentais para a instituição de órgão de ensino superior está a imposição de prévio parecer técnico favorável do Conselho Estadual de Educação. Além disso, devem as unidades de ensino superior ter a personalidade jurídica distinta da administração direta, isto é, devem ser estruturadas em forma de autarquia ou fundação. (Ofício 105/65 citado por SHEEN, 2000, p. 125)

Esse episódio marcou a existência de conflito de interesses entre o poder Legislativo e Executivo do Estado do Paraná. Em resposta ao veto, ainda em 1965, o deputado Eurico Batista Rosas apresentou requerimento ao presidente da Assembleia Legislativa solicitando, a promulgação do projeto 156/64, que propunha a criação da Universidade do Paraná em Ponta Grossa, alegando que o veto do governador tinha sido emitido fora do prazo regimental. Após avaliação da solicitação, a Comissão de Justiça da Assembleia posicionou-se favoravelmente à promulgação da Lei. O Parecer transformou-se na Lei 3/66 do Poder Legislativo, tendo sido publicado em Diário Oficial em março de 1966.

⁵³ Ponta Grossa foi criada em 1855 passando à condição de cidade em 1862. Seu codnome “Princesa dos Campos Gerais”; Londrina foi fundada em 1934, conhecida como “Cidade do Café” e Maringá, em 1947, conhecida como “Cidade Canção”.

Ainda em 1965, contudo, o então governador Ney Braga realizou consulta ao Conselho Estadual de Educação sobre a matéria. O CEE indicou a necessidade de avaliação e diagnóstico das condições já existentes nas escolas de ensino superior, ou seja, de sua estrutura e funcionamento, para que, posterior a esse movimento, fosse possível responder à solicitação. Segundo Sheen,

De qualquer forma, apesar da publicação da Lei 3/66, o processo de instalação da Universidade Estadual de Ponta Grossa ficou paralisado até 1969 quando o CEE emitiu o Parecer n. 45/69 o qual foi favorável à criação da Universidade desde que fosse feita a complementação do processo. (SHEEN, 2000, p. 127)

O Parecer do CEE foi emitido depois da aprovação da Lei 5540/68 que alterou a responsabilidade administrativo-pedagógica no que tange à criação, avaliação e reconhecimento dos estabelecimentos de ensino superior, do CEE para o Conselho Federal de Educação. Desse modo, ficou entendido que a complementação a qual se referiu o CEE era a reorganização do processo com vistas ao seu envio ao CFE. Sheen não mencionou em seu texto se teria sido realizado o processo de revisão, complementação e envio ao Conselho responsável. Informou, sim, que o desejo de criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa só se realizou em 1969 no conjunto de criação das Universidades Estaduais de Londrina e Maringá.

A conquista foi alcançada, segundo ela, ‘[...] a partir do momento em que a pressão do norte do Estado também se fez presente, no sentido de lutar pela interiorização do ensino universitário no Paraná’ (SHEEN, 2000, p. 141). O que parece ter havido, pela análise dos indícios, foi uma intensa mobilização de grupos organizados da sociedade civil, buscando criar aquela vontade coletiva de criação das Universidades Estaduais do Paraná.

As principais forças que se envolveram, portanto com o projeto de criação das universidades foram:

- políticos regionais (prefeitos, vereadores, deputados)
- intelectuais: professores das faculdades isoladas, profissionais liberais. No caso dos professores sua participação se deu como ‘intelectuais’ e não como movimento docente organizado. No entanto sua participação foi significativa enquanto ‘grupo de pressão’.
- igrejas;
- associações profissionais – ex: Associação Médica de Londrina;
- clubes de serviço – Maçonaria, Rotary e Lyons;
- jornais, especialmente Folha de Londrina;
- Companhia Melhoramento Norte do Paraná;
- associações civis. (SHEEN, 2000, p. 136)

Nesse contexto de mobilizações, dois acontecimentos registraram os esforços e as manifestações em defesa da instalação da universidade. Um deles consistiu no ofício do Legislativo de Londrina ao Presidente da República solicitando que Londrina fosse contemplada para a instalação de uma Universidade Federal, como já tinha sido indicado por Nely Lopes Casali. Tal pedido foi assim justificado.

Sr. Presidente,

O presente pedido é consequência de declarações do Sr. Epílogo de Campos, diretor do Ensino Superior do MEC, de que o Sr. Presidente da República está em vias de decretar a criação de mais uma Universidade Federal no sul do Estado, região que já conta com duas outras. O norte do Estado e, em especial Londrina, não pode assistir passivamente a tal pretensão.

Não quer isso significar que seja esse Legislativo contrário à criação de universidades em outras regiões do Estado, mas entende que Londrina preenche todas as condições ideais para a criação imediata de uma Universidade Federal pelas razões que se seguem:

I – Conta com quatro Faculdades em Funcionamento e mais a de Ciências Econômicas em vias de criação, número este mínimo exigido pela Lei para a criação de uma universidade.

II – É o norte do Paraná uma região econômica ímpar, não só no Brasil, mas no mundo. O seu pujante desenvolvimento criou, em poucos anos, esta extraordinária civilização. (SHEEN, 2000, p. 138)

O Legislativo de Londrina referiu-se à cidade de Ponta Grossa espaço que teria sido escolhido para a instalação da nova Universidade Federal, condição que os acontecimentos posteriores desmentiram. O apelo laudatório parece ter expressado o desejo de que fosse atendida a reivindicação, pela universidade em Londrina, daqueles grupos organizados.

Do mesmo modo foi identificado movimento de mobilização em Maringá para a criação da UEM. Foi constituído grupo de trabalho pelo município à época para empreender esforços junto aos órgãos oficiais no sentido de levar para Maringá uma universidade. O diretor desse grupo de trabalho foi o professor Flávio Pasquinelli, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá. O professor Pasquinelli, em pronunciamento no dia 17 de março de 1969, numa reunião no Rotary Clube de Maringá, narrou suas ações ou investimentos junto ao professor Padre Jesus Moure que, na ocasião, era membro da Comissão que estudava a implantação da Reforma Universitária no Paraná e estudava as condições de instalação da Universidade Estadual do Paraná. Na reunião de trabalho que Pasquinelli realizou com Moure, foi possível perceber a incerteza ou indefinição por parte do governo, quanto ao melhor lugar para a instalação da Universidade na região norte. Pasquinelli realizou um convite oficial em nome do governo municipal para que o professor Moure visitasse Maringá. Pelos relatos contidos no estudo de Sheen, o professor Pasquinelli

aparentava certeza de que, após conhecer Maringá, a decisão seria certa quanto à instalação da instituição na cidade vizinha à “pequena Londres”.

Como se pode notar, no processo de reivindicação das universidades, a luta da sociedade civil organizada pela criação das universidades na região se desdobra na disputa política travada entre as cidades reivindicantes: Londrina e Maringá. Por fim, cabe assinalar que as três cidades que receberam as Universidades Estaduais contavam com condições bastante distintas em relação à situação legal de suas faculdades isoladas. Os dados oficiais reunidos no estudo de Sheen assim o demonstraram:

Londrina

- 1 - 1954 – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Londrina
Criação – Decreto Estadual n. 2.568-A de 25 de janeiro de 1954⁵⁴.
Autorização – Decreto Federal n. 43.143 de 3 de fevereiro de 1958.
Reconhecimento – Decreto Federal n. 49.061 de 06 de outubro de 1960.
- 2 - 1956 – Faculdade Estadual de Direito de Londrina
Criação – Decreto Estadual n. 2.781 de 04 de junho de 1956.
Autorização – Decreto Federal n. 43.309 de 7 de março de 1958.
Reconhecimento – Decreto Federal n. 49.064 de 06 outubro de 1960.
- 3 - 1962 – Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina.
Criação – Decreto Estadual n. 6.038 de 17 de janeiro de 1962.
Autorização – Resolução do CEE n. 2/65 e Lei . 4.648 de 20 de setembro de 1962.
Reconhecimento – Decreto Federal n. 58.378 de 10 de maio de 1966.
- 4 - 1965 – Faculdade de Medicina de Londrina
Criação – Lei Estadual n.5.216 de 21 de dezembro de 1965.
Autorização – Parecer n. 22/66 da Comissão Especial de Ensino Superior.
Parecer do CEE n. 58/67 de 3 de março de 1967. Autorização de funcionamento em caráter provisório.
- 5 – 1966 – Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina
Criação – Lei Estadual n. 5.308 de 05 de maio de 1966.
Lei Estadual n. 5.961 de 30 de outubro de 1967, transforma a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina sob o regime de Fundação, com a denominação de Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina a ser mantida pela FESULON.

Maringá

- 1 – 1959 – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá.
Criação – Decreto Estadual n. 4.070 de 28 de agosto de 1959
Autorização – Decreto Estadual n. 48.459 de 27 de maio de 1960
Reconhecimento – Decreto Federal n.61.548 de 20 de outubro de 1964.
- 2 – 1965 – Faculdade Estadual de Direito de Maringá.
Criação – Lei Estadual n. 5218 de 21 de dezembro de 1965.
- 3 – 1966 – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Maringá.
Criação – Lei Estadual n. 5.456 de 24 de dezembro de 1966.
Autorização – Resolução do CEE n. 59/66.
- 4- 1969 – Instituto de Ciência Exatas e Tecnológicas.
Criação – Lei n. 6.032 de 5 de novembro de 1969. “autoriza a criar, instalar e manter pela Fundação Educacional de Maringá um Instituto de Ciências Exatas e Tecnológico”.
Decreto n. 18.109 de 28 de janeiro de 1970.

Ponta Grossa

⁵⁴ Os documentos de registro na Universidade Estadual de Londrina constam a data de 1956 e não 1954.

1 – 1949 – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa
 Criação – Decreto Estadual n. 8.837 de 08 de novembro de 1949.
 Autorização – Decreto Estadual n. 28.169 de 1 de junho de 1950.
 Reconhecimento – Decreto Federal n. 32.242 de 10 de fevereiro de 1953.
 2 – 1952 – Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa.
 Criação – Lei Estadual n. 921 de 15 de setembro de 1952.
 Autorização – Decreto Federal n. 33.338 de 21 de julho de 1953.
 Reconhecimento – Decreto Federal n. 40.445 de 30 de novembro de 1956.
 3 – 1956 – Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa.
 Criação – Lei Estadual n. 2179 de 4 de agosto de 1954.
 Autorização – Decreto Federal n. 43.309 de 7 de março de 1958.
 Reconhecimento – Decreto Federal n. 9.064 de 06 de outubro de 1960.
 4 – 1966 – Faculdade de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa.
 Criação – Lei Estadual n. 3 de 12 de janeiro de 1966.
 Autorização (condicional) – Resolução do CEE n. 9/67.
 Lei Estadual n. 5.506 de 3 de fevereiro de 1967. Constitui a Faculdade sob a forma de estabelecimento isolado de ensino superior de natureza autárquica.
 (SHEEN, 2000, p. 163 e 164)

Considerando essa circunstância, “[...] tudo indica, portanto, que a decisão de natureza política foi mais forte que as normas legais no caso da criação das instituições que estamos analisando” (SHEEN, 2000, p, 165), condição já apontada por Casali quando da discussão sobre a implantação de uma Universidade Federal em Londrina. O movimento do executivo paranaense ficou bastante evidente quanto àquela vontade política na criação das Universidades Estaduais do Paraná quando se recuperou informações a respeito da instalação da Comissão de Reforma do Ensino Superior, instituída por força do Decreto 14923 de 1 de abril de 1969, cujo objetivo consistia em avaliar as condições do Ensino Superior no Paraná e propor caminhos para sua organização e expansão. A comissão foi instituída em abril de 1969 e entregou o relatório em 29 de julho do mesmo ano. Um trabalho realizado rapidamente, o que leva a considerar que as bases de discussão e proposição das políticas para o sistema do ensino superior no Paraná já estavam firmadas, precisando ser apenas legitimadas. Compuseram a comissão,

Cândido Manoel Martins de Oliveira (presidente, na qualidade de Secretário de Educação e Cultura); Ubiratan Borges de Macedo (relator e Superintendente do Ensino Superior); Fernando Machuca (Ponta Grossa); Flavio Pasquinelli (Maringá); Octávio Mazzioti (Londrina); Guido Arzua (CEE); Maria de Lourdes Zanardini de Camargo (UFPR). (SHEEN, 2000, p. 189)

Como é possível observar, a comissão foi composta por representantes do governo e das cidades interessadas na implantação das Universidades. O Relatório apresentado pela Comissão indicava ao Governo do Estado a criação e instalação das Universidades Estaduais em Ponta Grossa, Maringá e Londrina e a organização da Federação de Escolas Superiores de Curitiba. O anteprojeto de criação das Universidades deu entrada na Assembleia Legislativa,

em 13 de agosto de 1969 tendo sido concluída sua discussão em 29 de outubro de 1969. Resultou desse movimento a sanção da Lei 6.034/69 que criou as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba, índice de um acordo travado no âmbito da referida comissão e sustentado pelo legislativo e executivo.

A instalação da Universidade Estadual de Londrina inaugurou o que poderia ser identificado como uma segunda fase do Ensino Superior na “Pequena Londres”. Essa história começou a ser tramada no início da década de 1950, numa cidade que experimentava um rápido crescimento econômico e populacional.

Londrina iniciou sua trajetória em 1929 quando o dr. Alexandre Razguleff fincou o primeiro marco ao chegar nas terras da Companhia de Terras Norte do Paraná⁵⁵ (SANTOS, 1999), tornando-se município em 03 de dezembro de 1934 pelo Decreto Estadual n. 2519.

No antigo patrimônio Três Bocas, a 22 quilômetros de Jataízinho, foi levantado um acampamento em 1929. Ali foram instalados os escritórios da Companhia de Terras Norte do Paraná e iniciada infra-estrutura urbana.

Por sugestão de capitalistas paulistas que desejavam agradar aos ingleses, foi indicado o nome de Londrina a esse núcleo inicial. Já em 1934 foi criado oficialmente o município com o mesmo nome. No mesmo ano inaugurava-se a ponte ferroviária sobre o rio Tibagi. Ficava então o jovem município ligado por ferrovia ao restante do estado e país. (WACHOWICZ, 2002, p. 270)

Londrina se firmou como um dos centros de referência da região norte, do chamado *norte novo*. No processo de ocupação e colonização proposto pela Companhia, os núcleos de maior importância foram localizados de cem em cem quilômetros aproximadamente: Londrina, Maringá, Cianorte e Umuarama. A colonização do norte velho teve início a partir de 1840, muito antes do surto expansionista da cultura do café, intensificado a partir da década de 1940, processo que provocou a expansão da ocupação do norte, em função da característica da chamada *terraroxa*. De acordo com Wachowicz, migraram para o norte do Paraná, mineiros, paulistas e paranaenses de outras regiões, além de japoneses, italianos, sírio-libaneses, entre outros.

Com a entrada de mais de um milhão de migrantes no norte do Paraná, houve uma séria ameaça à hegemonia política exercida no estado pela elite do Paraná Tradicional. Para a alegria dessa elite, *os nortistas* não manifestaram de início muita

⁵⁵Companhia Inglesa que empreendeu o loteamento de terras no norte do Paraná. Esta Companhia foi vendida a um grupo de brasileiros, capitalistas paulistas em 1944, passando a chamar-se Companhia Melhoramento Norte do Paraná. Segundo Wachowicz(2002, p. 271), os novos proprietários resolveram não dedicarem-se somente à venda de terras e a Companhia abriu-se para a agricultura, pecuária e à indústria. “Se Londrina foi um marco na atividade dos ingleses, Maringá veio simbolizar a atividade da Companhia Melhoramentos”

intenção de exercer os direitos políticos advindos do peso demográfico que o norte passou a representar no conjunto do estado. [...] (os nortistas) Ficavam como que *de costas* para a capital (Curitiba) e de frente para os problemas dos seus estados de origem, notadamente São Paulo e Minas Gerais. [...] Era o conflito natural entre os tradicionais do sul e os pés vermelhos do norte. (WACHOWICZ, 2002, p. 282- 284)

A região do norte novo e, nesse espaço, Londrina, se constituiu num curto espaço de tempo pela expansão econômica e demográfica, a partir da década de 1940, pela expressão da cultura cafeeira e, depois de meados de 1960, com o decréscimo dessa cultura a implementação de outras frentes produtivas, diversificação das culturas agrícolas, pecuária, prestação de serviços e indústria. Não sendo o objetivo a análise pormenorizada das condições produtivas e demográficas da região e da cidade de Londrina, as breves informações apontadas permitem compreender que, agregado ao rápido crescimento, a escolarização se constituiu como problema a ser observado. Segundo Santos (1999, p. 30),

Londrina a partir de 1962, por ser pólo de toda a região, concentra o maior número de cursos de 1º, 2º e 3º graus do interior; aproveitando-se de grande quantidade de profissionais sediados na região (professores, advogados, dentistas, médicos), estabelece uma massa crítica em condições de dar sustentação e alavancar o desenvolvimento industrial, principalmente em função de ter o café ainda como suporte de renda considerável, apesar da erradicação e da oscilação de preços. Havia, na região, para dar suporte ao desenvolvimento de outros setores, dois fatores considerados de fundamental importância para a produção industrial na época: matéria-prima e mão-de-obra barata, em abundância.

Em 1962, Londrina já contava com seus primeiros cursos superiores e, até o final dessa década, foram ajustadas as condições política, econômica e material para o funcionamento de cinco Faculdades e a elaboração do projeto da Universidade, processo já mencionado no panorama estadual. Nesse momento, focalizamos, portanto, informações particulares do movimento ocorrido em Londrina.

A organização do ensino superior em Londrina teve seu início em 1956 quando foram criadas, duas faculdades, primeiro a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, ofertando, inicialmente, os cursos de História, Geografia, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neo-Latinas e, os Cursos de Pedagogia⁵⁶ e Ciências de 1º grau (1962) e, depois, ainda no ano de 1956, a Faculdade Estadual de Direito.

⁵⁶ Datas de criação dos cursos de PEDAGOGIA no Paraná
 UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – Curso de Pedagogia criado em 1960 autorizado em 1962.
 UEPG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – Curso de Pedagogia criado em 06/11/1961, início das atividades em 1962.
 UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – Curso de Pedagogia criado em 01/1973.

Já em 1962, foi criada a Faculdade de Odontologia, acontecimento que aguçou os anseios da Associação Médica de Londrina que, há algum tempo, estava discutindo a possibilidade de instalação do curso de medicina na cidade. Era entendimento da Associação que o curso de medicina não poderia acompanhar os ‘moldes tradicionais’. Para possibilitar a efetivação desse intento, em 1965, foi criada a Fundação de Ensino Superior de Londrina (FESULON), objetivando a criação e manutenção da Faculdade de Medicina Norte do Paraná, o que aconteceu em 16 de março de 1967. O primeiro diretor da Faculdade de Medicina foi o doutor Ascêncio Garcia Lopes, e ela foi a quarta instituição de ensino superior em Londrina. Na circunstância da criação das Faculdades, se fortaleceram dois outros objetivos, a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina que, segundo registros do professor Joaquim, foi almejada, pelos ‘estudiosos’ dessa área na região. Com a criação de cinco escolas superiores, a reunião dessas Faculdades poderia viabilizar a fundação de Universidade. Assim, em 1967, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, iniciando seu funcionamento em 1968. Essa Faculdade, a quinta de

UNICENTRO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – curso de Pedagogia criado em 10/09/1974.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE PARANAENSE – curso de Pedagogia criado em 1972.

UENP – UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ - A Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP foi criada pela Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, e autorizada pelo Decreto Estadual nº 3909/2008 com sede na cidade de Jacarezinho, Estado do Paraná, e campi nas cidades de Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procópio, reunindo as antigas instituições de ensino superior:

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA curso de Pedagogia criado em 06/04/1960,

Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho - FAEFIJA,

Faculdade de Direito do Norte Pioneiro - FUNDINOPI, Fundação Faculdades Luiz Meneghel - FFALM e

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFICOP curso de Pedagogia criado em maio de 1966.

UNESPAR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - A Universidade Estadual do Paraná –

UNESPAR – é uma instituição de ensino superior pública e gratuita, com sede no Município de Paranavaí, criada pela Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei Estadual nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006 e pela Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013. Está vinculada à SETI – Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e Ensino Superior – onde tem assegurado orçamento próprio.

A UNESPAR constitui-se em uma das sete universidades estaduais públicas do Paraná, abrangendo os seguintes campi:

Curitiba I,

Curitiba II,

Campo Mourão,

Apucarana,

Paranavaí antiga FAFIPA – Curso de Pedagogia criado em 07/01/1966

Paranaguá antiga FAFIPAR – Curso de Pedagogia criado em (?) não foram localizados registros

União da Vitória - antiga FAFI curso de Pedagogia criado em 25/11/1959.

Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar de Guatupê, unidade especial, vinculada academicamente à UNESPAR, por força do Decreto Estadual 9.538, de 05 de Dezembro de 2013.

Londrina, atingia o número indicado como mínimo para a solicitação de instalação de uma Universidade⁵⁷.

Realizado o trabalho de articulação política dos grupos interessados, foram instaladas duas comissões: uma comissão que desenvolveu estudo prévio à instalação da Universidade e outra após sua criação, que elaborou a normatização para sua constituição e funcionamento. A primeira comissão foi designada pela Portaria 3429/69 de 09 de maio de 1969 do Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, composta pelos: doutor Otávio Mazziotti (presidente), professores Nilo Ferraz de Carvalho, Iran Martins Sanches, Aldo Luís Hille, Ascêncio Garcia Lopes e Odésio Franciscon. As atribuições da comissão foram:

- a) descrição e fundamentação sucinta do distrito geo-educacional interessado;
- b) relação de atuação do atual patrimônio dos estabelecimentos que integrarão a futura entidade;
- c) descrição e caracterização dos atuais corpos docentes e administrativos dos referidos estabelecimentos;
- d) esboço da estrutura universitária ou federacional a ser implantada;
- e) cronograma das medidas de ordem administrativa e didática, inclusive a programação das respectivas instalações tendentes à efetiva implantação da nova entidade;
- f) indicação dos possíveis recursos locais, econômicos e financeiros, complementares do empreendimento. (SILVA, 1996, p. 32)

O Relatório final deste grupo, contendo os resultados do trabalho, foi entregue às autoridades em 31 de outubro de 1969, intitulado “Características do distrito geo-educacional de Londrina”. Como se pôde perceber, essa comissão não corresponde àquela constituída para a análise do processo de reforma do ensino superior no Paraná. Trata-se de uma Comissão local que realizou o seu trabalho concomitantemente com a Comissão Estadual. Pode-se supor que o material elaborado tenha servido como referência para os trabalhos daquela comissão estadual e, mais do que isso, talvez possa ter servido como parâmetro para a legitimação da universidade em Londrina e para sua materialização.

Com a criação da Universidade, outra comissão foi organizada com representantes de todas as unidades que a comporiam. O objetivo foi de proceder aos encaminhamentos para a efetiva integração das Unidades, de elaboração do Estatuto da Universidade e da lista com os nomes para indicação por parte do Governo, do Reitor e vice-Reitor. Nesse contexto, em 1970, foi expedido o Decreto 18.110 de 28 de fevereiro criando, sob o regime de Fundação, a Universidade Estadual de Londrina que integrava as seguintes unidades,

⁵⁷ Cumpre sublinhar que o texto da Lei 5540/68 não fez menção explícita quanto ao número mínimo de estabelecimentos que seriam necessários para a instalação de uma Universidade, o fato é que essa notícia aparece em diferentes relatos da época. Não foi possível verificar se alguma outra legislação trazia essa exigência.

- a) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, com seis cursos em funcionamento: Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas, História, Geografia, Pedagogia, Licenciatura em Ciências de primeiro grau e Matemática, curso criado, em 01/03/70, em processo montado pela Faculdade de Filosofia.
- b) Faculdade Estadual de Direito de Londrina, com o Curso de Bacharelado em Direito;
- c) Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, com o Curso de Odontologia;
- d) Faculdade de Medicina do Norte do Paraná, com os cursos de Medicina, Bacharelado em Ciências Biológicas, e Farmácia e Bioquímica;
- e) Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, com os Cursos de Ciências Econômicas e de Administração de Empresas. (SILVA, 1996, p. 35)

A Universidade Estadual de Londrina foi reconhecida pelo Decreto número 69.324 de 07 de outubro de 1971⁵⁸. A organização da universidade em plena vigência da Reforma Universitária, posta em ação pela Lei 5540/68, exigiu um intenso trabalho de adequação administrativo-pedagógica. Segundo Silva,

A integração à Universidade importaria, em princípio, em uma mudança na estrutura administrativa. Deixariam de existir as Faculdades que seriam transformadas em Centros de Estudos, nem sempre integrando os mesmos cursos; mudanças na estrutura acadêmica, **sistema de crédito em lugar do seriado**, conforme preconizava a reforma do ensino superior; modificação no quadro de carreira acadêmica dos docentes; modificação no quadro de carreira funcional que abrangia docentes e demais funcionários; mudança no relacionamento aluno/escola, o ensino passaria a ser pago. (SILVA, 1996, P. 52, grifos nossos)

⁵⁸ Alguns dados oficiais:

Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, criada pelo Decreto Estadual n. 2.568-A de 25/01/1956, com os seguintes cursos: Curso de Letras Anglo-Portuguesas, Curso de Letras Franco-Portuguesas, Curso de História e Curso de Geografia, reconhecidos pelo Decreto Federal 49.061 de 06/10/1960; Curso de Pedagogia, reconhecido pelo Decreto Federal n. 62.170 de 25/01/1968; Licenciatura em Ciências reconhecido pelo Decreto Federal 66.958 de 27/07/1970.

Faculdade Estadual de Direito de Londrina com o Curso de Bacharelado em Direito, criada pelo Decreto Estadual 2.784 de 04/06/1956 e reconhecida pelo Decreto Federal 49.064 de 06/10/1960.

Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina com o Curso de Graduação em Odontologia, criada pelo Decreto Estadual 6.038 de 17/01/1962 e reconhecida pelo Decreto Federal n. 58.398 de 10/05/1966;

Faculdade de Medicina do Norte do Paraná, criada pelo Decreto Estadual 5.216 de 21/12 de 1965 com o Curso de Medicina autorizado a funcionar pela Resolução 6.266 de 30/12/1966 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná e reconhecido conforme Parecer n. 114/71 / CFE de 01/03/1971. Posteriormente, foram autorizados a funcionar, na mesma Faculdade, pelo Decreto Federal 66.164 (D.O 05/02/1970), os cursos de Ciências Biomédicas e Farmácia e Bioquímica;

Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, com o Curso de Ciências Econômicas, criada pela Lei Estadual 5.308 de 05/05/1966 e autorizada a funcionar pela Resolução 8/68 de 13/03/1968 do Conselho Federal de Educação e reconhecida conforme Pareceres n. 865/70; 150/71 e 226/71 do CFE. Posteriormente foi autorizado a funcionar pelo Decreto Federal 66.65/70 (D.O 05/02/1970), o curso Superior de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina. Estes dados foram retirados de um texto elaborado pelo prof. Theobaldo Cioci Navolar intitulado “Universidade Estadual de Londrina antecedentes históricos” s/d. Algumas designações apresentadas pelo prof. Navolar confrontam com as apresentadas pelo prof. Joaquim Carvalho da Silva. Os dois professores falam de lugares distintos: Prof. Navolar da área de Direito escreve o texto muito provavelmente no período em que exerceu a vice-Reitoria da UEL (1973-1977), tendo acompanhado todo o processo de idealização e construção da Universidade. Prof. Joaquim Carvalho da Silva ingressa na Universidade no início da década de 1970 como professor na área de Literatura Portuguesa, torna-se Livre-docente em 1980 é reconhecido como professor Emérito da UEL em 2007, sua escrita é, portanto, posterior tendo por referência, ao que parece, uma ampla pesquisa documental.

O trabalho de integração teve que se dar em pelo menos duas frentes, a primeira, proposição e planejamento da nova estrutura a partir das orientações da Lei 5540/68 e, a segunda, de ajustamento e elaboração da cultura acadêmica nos novos padrões administrativos e pedagógicos. A Reforma Universitária⁵⁹ que orientou a organização da Universidade Estadual de Londrina impôs um sistema acadêmico distinto do que até então era praticado nas antigas Faculdades.

Sendo assim, no período abarcado pela pesquisa, os cursos de graduação experimentaram dois sistemas acadêmicos distintos em três momentos. O Regime Seriado até o início da década de 1970, período das antigas Faculdades, sendo implantado gradualmente depois da Reforma Universitária o Regime de Créditos, ou matrícula por disciplina, já no espaço da Universidade Estadual de Londrina. No início da década de 1990, entre os anos de 1991 e 1992 foi reorganizado o Regime Seriado, sendo um período na UEL em que se fez uma ampla discussão em relação à organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação.

Da primeira fase de organização do Regime Seriado não foram localizados muitos registros que pudessem dar a ver a proposta de composição curricular dos cursos de graduação. Considerando a dispersão das Faculdades Isoladas e de seus arquivos, o trabalho demandaria tempo que essa pesquisa não dispôs por não ser esse seu objetivo central. Tomando essa contingência, como critério, foi realizado um investimento no sentido de verificar indícios daquela organização em relação ao Curso de Pedagogia, foco desse trabalho, por ser o espaço prioritário de alocação da disciplina História da Educação. Nesse particular, foram localizadas matrizes curriculares e, a partir delas, elaborados quadros demonstrativos da composição curricular do curso de Pedagogia da UEL de 1962 a 1971, os quais permitem observar a composição curricular no que respeitava especificamente a disposição das disciplinas por série e carga horária respectiva. Essas informações foram sistematizadas no Apêndice A e analisadas oportunamente nesse capítulo.

Em relação aos dois períodos subsequentes (1973 a 1991) sistema de créditos (1992 a 1998) sistema seriado anual, algumas características puderam ser verificadas pelos registros constantes nos catálogos de curso. Foram localizados, no primeiro período, dois catálogos⁶⁰:

⁵⁹ Conferir: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. 1.ed. Rio de Janeiro Zahar, 2014.
CUNHA, Luis Antonio. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.

⁶⁰ O catálogo de curso foi um documento elaborado pela Coordenadoria de Assuntos Acadêmico CAE (Hoje Pro-Reitoria de Graduação / Divisão de Colegiado de Cursos). Os catálogos da década de 1970 e 1980 estavam organizados em três partes: Informações Gerais que apresentam a Universidade, o Regime didático que é

um de 1976 e outro de 1982. Em relação ao terceiro período foi consultado o catálogo de 1992/1993⁶¹ que registrou a reimplantação do Regime Seriado. A opção foi a apresentação da característica assumida na organização curricular na perspectiva de cada um dos sistemas acadêmicos, sendo apresentada uma breve caracterização por meio da qual foram identificadas as especificidades de cada um. A formatação proposta à disciplina História da Educação foi trabalhada neste e nos capítulos posteriores, expressando também os princípios assumidos num e noutro regime. Desse modo, a composição da história dos Sistemas Acadêmicos não se restringiu a esse momento do texto.

No período do regime de créditos ou matrícula por disciplina, os cursos de graduação na UEL foram organizados em dois ciclos de estudos: um básico e um profissionalizante. O ciclo fundamental tinha por objetivo, segundo descrição constante no catálogo geral de cursos, “I – recuperação das deficiências constatadas pelo concurso vestibular; II – realização de estudos de caráter fundamental e preparatórios para os estudos do ciclo profissional; III – integração do aluno à vida acadêmica própria da universidade” (UEL /CATÁLOGO 1976, p. 17). O ciclo profissionalizante objetivava proporcionar ao aluno os conhecimentos necessários para habilitá-lo ao exercício profissional. A organização didática proposta dispôs sobre: matérias e disciplinas seu conceito e abrangência, duração dos cursos unidade de créditos (conceito e princípios), codificação das disciplinas, codificação dos créditos e sistema de avaliação. A opção aqui foi destacar como se estruturou o currículo, ou seja, a disposição dos blocos disciplinares. Isso se justificou pelo objetivo de localizar as regularidades e variações da disciplina História da Educação na composição do currículo de Pedagogia. Nesse sistema, a matrícula passou a ser feita por disciplinas e não mais nas séries fechadas. Em 1976 os blocos definidos foram:

comum para todos os cursos e a regulamentação da prática de Educação Física; parte 2 que apresenta as unidades universitárias divididas em Centros de Estudos Básicos e Centros de Estudos Profissionalizantes e a parte 3 que apresenta a estrutura dos cursos de graduação. O catálogo da década de 1990 estava organizado em 5 partes: A Universidade em que foi apresentado o histórico e sua estrutura administrativa; parte 2: da organização didática comum a todos os cursos; parte 3: Estrutura curricular dos cursos de graduação organizados por Centros de Estudos; parte 4: Relação das disciplinas ofertadas pelos departamentos e parte 5: o ementário das disciplinas alocado por Departamento. Os catálogos de cursos começaram a ser publicados a partir da década de 1970. Tiveram um intervalo de publicação de 1982 a 1992, sendo retomados a partir dessa data. Mais recentemente com publicação on-line.

⁶¹ Alguns outros documentos que registraram o processo de discussão e substituição do regime de créditos para o seriado foram localizados:

Resolução 2027/92 ‘Redefine o Regime de Matrícula por disciplina e regulamenta sua extinção na Universidade Estadual de Londrina’.

Processo 241752 de 12/12/1990 – Processo que reuniu os registros das discussões sobre a implantação do Regime Seriado na UEL e indicação dos encaminhamentos necessários para a sua implantação.

Resolução 025/91 – SEIC – Aprovação das Alterações do Regimento e Estatuto da UEL / alteração que regulamenta o Regime Seriado. Diário Oficial de 01/10/1991.

- I – Disciplinas Fundamentais: são as comuns a grupos de cursos afins, as quais o aluno é obrigado a cursar a fim de habilitar ao 2º ciclo;
- II – Disciplinas Específicas: são o desdobramento das matérias consideradas indispensáveis pelo Conselho Federal de Educação para a Habilitação Profissional. Essas matérias são desdobradas em disciplinas a critério dos Colegiados de Cursos;
- III – Disciplinas complementares obrigatórias – são fixadas pelos colegiados de cursos, tendo em vista as possibilidades dos vários departamentos e mediante a aprovação do CEPE;
- IV – Disciplinas eletivas – de livre escolha do estudante, têm como objetivo além de completar os créditos necessários à graduação, ampliar a sua formação cultural, possibilitando integrá-lo em outras áreas de conhecimento, que não aquela de seu curso; [...]
- V – Práticas de Educação Física;
- VI – Estágio Supervisionado. (UEL / CATÁLOGO, 1976, p. 18)

A comparação disciplinar proposta para a composição do currículo nos catálogos de 1976 e 1982/1983 indicou um processo de tentativas quanto ao que seria possível oferecer aos estudantes em termos disciplinares em cada um dos blocos, tendo sido identificado também alteração na nomenclatura desses blocos. Do mesmo modo, verificou-se variação no corpo de disciplinas que compuseram o bloco das fundamentais, exemplificadas nos quadros 5, 6 e 7 (sequência do texto) que ilustraram as primeiras grades curriculares do curso de pedagogia no processo de transição do seriado para o crédito (anos de 1973 e 1974). Naqueles quadros foram demonstrados o movimento de ajustes quanto à compreensão e definição do que seria o ciclo básico e do que deveria compor esse ciclo, ou seja, quais áreas de conhecimento. Essas questões relativas ao ciclo básico serão retomadas nesse capítulo oportunamente. A definição do currículo por créditos também implicou em ajustes na disciplina de História da Educação. Um dos mais evidentes foi a proposição de disciplina específica para o tratamento dos conteúdos da História da Educação Brasileira (HE III).

A alteração do Sistema de Crédito para o Sistema Seriado ocorreu após período de discussão nos espaços organizados da UEL, Centros de Estudos, Departamentos, Conselhos e Câmaras constituídas. Foram identificados indícios⁶² de trabalho de pesquisa realizado nos Centros de Estudos que buscou saber a percepção de alunos e professores sobre os regimes tanto o de créditos quanto o seriado. Foram realizados debates e seminários para avaliação das vantagens e desvantagens dos dois regimes, tendo havido naquela circunstância uma orientação político-econômica em favor da opção pelo regime seriado, apontando para o fato

⁶² Processo 241752 de 12/12/1990. Esse processo reuniu os registros das discussões sobre a implantação do Regime seriado na UEL e indicação dos encaminhamentos (proposta do novo regime / proposta de revisão do Estatuto e Regimento Geral da UEL). Resolução 025/91 – SEIC – aprovação das alterações do Regimento e Estatuto da UEL – alteração para o Regime Seriado. Diário Oficial 01/10/1991.

de ser a organização em séries e blocos disciplinares fechados, com organização de turmas previamente definidas, menos dispendioso para os cofres públicos.

Cada Universidade Estadual realizou processo próprio de regulamentação da substituição do Sistema de Crédito pelo Seriado, tanto que a UEPG já tinha Resolução aplicando aos cursos de graduação à nova regulamentação em 1989 (Resolução Universitária 05/89). Na UEM, pelos programas de disciplina consultados, essa alteração se deu no mesmo período da UEL 1991/1992. Mesmo sendo regulamentações específicas, o fato das três instituições em análise terem realizado o processo no mesmo período indica que houve orientação oficial, informação manifestada por alguns funcionários da UEL que viveram o processo⁶³. Na ocasião, segundo esses relatos, teria havido pressão do então Secretário de Educação para que as IES agilizassem o processo de alteração do sistema acadêmico. A autonomia parece ter sido cerceada pela circunstância político-administrativa em vigor.

Em relação à organização das disciplinas no Sistema Seriado, estas se encontram definidas no catálogo de 1992/1993, nos seguintes termos:

As disciplinas no Regime Acadêmico Seriado Anual (RS) serão ofertadas anualmente. Poderão ser semestralizadas as disciplinas com carga horária igual ou superior a 2 (duas) horas aula/ano. Na prática, como estamos trabalhando com ano letivo de 34 semanas efetivas, poderão ser semestralizadas apenas as disciplinas com carga horária de 34 ou 68 horas. [...] Os currículos dos cursos de graduação no RS são constituídos por um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas distribuídas nas seguintes categorias.

Disciplinas obrigatórias, tendo como objetivo a formação cultural e profissional do aluno;

Atividades Acadêmicas Complementares, correspondentes à participação dos alunos em: a) monitoria acadêmica; b) projetos de ensino; c) projetos de pesquisa; d) projetos de extensão; e) disciplinas especiais.

Disciplinas optativas, quando exigida por legislação específica do curso; [...];

Disciplinas especiais, deverão ter conteúdo relativo ao curso, tendo ou não caráter multidisciplinar [...]. (UEL / CATÁLOGO GERAL DE CURSOS, 1992/1993, p. 55 e 56, grifos nossos)

A configuração proposta, pelo menos em relação às categorias disciplinares, foi comparativamente à estrutura anterior mais aberta, permitindo maior autonomia por parte dos Colegiados de Cursos na composição de seus currículos. A Reforma do sistema acadêmico

⁶³ A orientação expressa pelo governo do Paraná para a mudança de regime acadêmico não foi oficial, se deu extra-oficialmente, por vias capilares. Essa é a notícia de que recordam os funcionários Gino Marzio hoje ocupando a Assessoria Técnica Legislativa da Prograd, que relatou notícia de terceira mão, uma reprimenda pública do Secretário da Educação, por ocasião de uma visita à UEL, pelo fato de ainda não terem sido efetivadas as mudanças do regime. Numa outra via, a funcionária aposentada Maria Elvira Alves Nunes que começou a trabalhar na UEL em 1975, vinculada à Divisão de Colegiados de Cursos, também comentou ter vivido essa pressão para que se fizesse a instalação do regime seriado. A informação foi dada por ocasião de uma entrevista concedida por Maria Elvira em 09/11/2007, no âmbito do projeto de pesquisa sobre a História do Curso de Pedagogia. Infelizmente a informação não ficou registrada no texto da entrevista.

veio acompanhada de ampla reforma dos Projetos Pedagógicos, o que exigiu uma discussão e fundamentação teórica, diagnóstico da realidade, identificação do perfil do estudante, delimitação da “filosofia” que orientava a proposta curricular e uma disposição de áreas de conhecimentos e disciplinas que se mostrassem articuladas. Esse período foi marcado pela existência de significativas discussões em âmbito nacional sobre a formação de professores. Tais discussões implicaram na formatação do curso, apesar de se ter mantido uma estrutura curricular não muito diversa da que existia antes dos quadros apresentados nesse capítulo. A partir de 1992, os cursos de graduação iniciaram a implantação gradativa dos novos currículos formatados em séries.

2.2 O lugar da formação de professores

A questão da formação de professores parece ter sido um dos focos presentes desde a instalação do ensino superior em Londrina (1956). Essa constatação se fez recorrente nos textos consultados que narraram a história do Ensino Superior em Londrina, bem como nos depoimentos de professores que fizeram parte do primeiro grupo de docentes da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (SILVA, 1996). A preocupação com a criação de cursos superiores para formação de professores, também foi destacada pelo professor Joaquim Carvalho Silva:

No início de 1956, Londrina e região festejaram a criação dos quatro primeiros cursos superiores: História, Geografia, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neolatinas. Justifica-se a criação destes cursos de preferência a outros pela necessidade premente de se formar profissionais que atendessem ao Ensino Médio que se alastrava pela região. Londrina com 5000 alunos, não tinha cinco professores formados em curso superior em área específica. (SILVA, 1996, p. 10)

Os primeiros cursos ofertados foram aqueles que serviriam à formação de professores. Atender a região formando seus professores foi um dos compromissos assumidos pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, a FAFILO, como ficou conhecida. Como foi representada a formação desse profissional nos projetos colocados em curso? O investimento de análise em todos os projetos de formação de professores da instituição seria inviável, considerando-seas condições para a realização da pesquisa. Neste sentido, optamos por recortar a análise nas disciplinas de Administração Escolar e Estrutura e

Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus que serviram às licenciaturas e que estavam vinculadas ao Curso de Pedagogia, mais precisamente aos Departamentos⁶⁴ que o sediavam e, nessas disciplinas, a verificação da presença ou ausência de conteúdos da História da Educação, foco dessa pesquisa. Assim sendo, a análise aqui proposta em relação à formação de professores foi orientada no específico da presença ou ausência das discussões da história da educação nos respectivos currículos. Os discursos elaborados sobre a História da Educação como campo disciplinar a localizaram quase que invariavelmente como produto dos cursos normais e de Pedagogia, sendo, portanto, a educação sua referência de elaboração. Desse modo, é possível considerar que essa discussão tenha se processado de modo privilegiado nesse espaço.

Pelo que ficou registrado no depoimento da professora Zenite Teresinha Ribas César e em conversa com o Professor Levino Bertan, o Curso de Pedagogia foi responsável pelas disciplinas na área da didática, em hipótese, a didática geral ou metodologia, na área da Psicologia da Educação e na disciplina de Administração Escolar que foi transformada posteriormente⁶⁵ em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, nomenclatura presente na legislação específica. Os professores indicaram não se recordarem muito da composição das disciplinas ofertadas nas licenciaturas. Corroborando o relato dos professores, em consulta ao arquivo “J”⁶⁶ da Pró-Reitoria de Graduação foram identificadas três disciplinas de responsabilidade dos Departamentos responsáveis pelo Curso de Pedagogia. Psicologia da Educação, Didática ou Metodologia do ensino e Administração Escolar.

⁶⁴Tem-se notícias, pelo depoimento da professora Zenite, da existência de dois ou três Departamentos no período de 1962 a 1971: Departamento de Fundamentos da Educação (História e Filosofia), Departamento de Métodos e Técnicas e Departamento de Psicologia. De 1971 a 1978, já na Universidade, existia o CE Centro de Educação que abrigava os Departamentos de Didática e Departamento de Pedagogia. Em 1977 é criado o CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes que agregou os cursos de: 1) Educação Artística: artes plásticas e desenho; 2) Biblioteconomia, 3) Comunicação: Jornalismo e Relações Públicas; 4) Pedagogia, 5) Educação Física. (fonte: SILVA, 1996). A partir daí passa a existir apenas o Departamento de Educação.

⁶⁵Por recomendação do Parecer 672/69 que tratou da formação pedagógica para as licenciaturas, a denominação administração escolar foi substituída por estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, estabelecendo como disciplinas pedagógicas para a licenciatura a psicologia da educação, a didática e a estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau.

⁶⁶ O arquivo “J”, assim denominado pelos funcionários da Divisão de Colegiados da Pró-Reitoria de Graduação da UEL, é um espaço virtual, domínio da Universidade em que são arquivados diversos materiais digitalizados e que servem à consulta da Divisão. Nesse espaço foram arquivados programas digitalizados referentes às disciplinas que compuseram os currículos dos cursos de graduação antes do processo de informatização dos programas. O registro dos programas foi informatizado a partir de 1976. Ocorre que essa guarda foi parcial e aleatória, segundo informação do funcionário responsável, pois, nem todos os programas foram preservados, os poucos que foram e chegaram à guarda da Divisão foram digitalizados. Essa condição pôde ser observada quando da consulta ao material digitalizado.

A análise da condição dos cursos de licenciatura na UEL e, portanto, as características da formação de professores e nesse espaço a presença/ausência dos conteúdos de História da Educação, ocorreu de maneira parcial, considerando a série documental que foi localizada. Da primeira fase de organização dos cursos um mapa das matrículas nos cursos de graduação de 1958 a 1980. Ainda da primeira fase até a década de 1990, programas e ementas da disciplina Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau, estavam localizadas no arquivo “J” da PROGRAD, no sistema UEL e nos catálogos de curso (Apêndice B). Completando essa série, grades curriculares do Curso de Pedagogia de 1962 a 1998.

O mapa das matrículas dos cursos de graduação, no período de 1958 a 1980, fornecido pela Coordenadoria de Assuntos Educacionais à FUEL (Fundação Universidade de Londrina) e localizado em documentos na Biblioteca Central da UEL, permitiu uma visão dos dados em relação aos cursos que serviram, muito provavelmente, à formação de professores, indicando sua procura e, em alguns casos, o período em que não houve matrículas⁶⁷. Na listagem foram apresentados dados relativos aos 38 cursos em funcionamento no período. Deste total, pelos motivos já apresentados, 19 parecem ter vinculação direta com a formação de professores. Foram eles: História, Geografia, Letras Anglo-Portuguesa, Letras Franco-Portuguesa, Pedagogia, Licenciatura em Ciências de 1º grau, Matemática, Educação Física, Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras Vernáculas, Ciências Sociais, Filosofia, Estudos Sociais, Licenciatura em Letras de 1º Grau, Licenciatura em Estudos Sociais de 1º Grau, Física, Educação Artística, Licenciatura em Ciências de 1º e 2º Grau e Esquema I.

A seguir, apresentamos exemplos do quadro de matrícula que contém algumas curiosidades, como a existência do curso de Estudos Sociais e da Licenciatura em Estudos Sociais e do chamado “Esquema I”. Indicou-se como curiosidade esses três cursos, primeiro o fato da oferta de dois cursos de Estudos Sociais, o que nos leva a pensar que, muito provavelmente, aí se estabelecia a distinção entre bacharelado e a licenciatura. Outro aspecto se refere ao curso de “Esquema I”, descrito como sendo uma licenciatura rápida ou curta, que habilitava para a regência de determinadas disciplinas nos quatro últimos anos do primeiro

⁶⁷ A vinculação com a formação de professores considerou a oferta dos cursos em vigor nos dias de hoje, pois muitos desses cursos formam tanto o bacharel quanto o licenciado. A confirmação dessa hipótese exigiria análise dos projetos iniciais de cada um dos cursos, condição que não se viabilizou no curso dos trabalhos, em virtude da inexistência de documentação pertinente. Consideramos contudo que não afetou a reflexão desejada, posto que o foco desta pesquisa é de outra ordem.

grau (5ª a 8ª séries)⁶⁸. Dos dezenove cursos, em virtude da documentação disponível, foram selecionados 8 para servirem de referência de análise neste momento. Trata-se dos cursos que constam no quadro 1.

Quadro 1 Matrículas dos Cursos de Graduação – 1958 a 1980 - FUEL

ANO	História	Geografia	Letras Anglo Portuguesa	Pedagogia	Filosofia	Estudos Sociais	Lic. Em Estudos Sociais	Esquema I
1958	07	13	07					
1959	23	24	21					
1960	33	31	21					
1961	32	28	24					
1962	44	41	29	31				
1963	36	34	30	38				
1964	57	42	47	96				
1965	67	48	56	116				
1966	98	63	57	119				
1967	119	75	94	109				
1968	113	73	113	102				
1969	138	121	164	123				
1970	154	134	180	168				
1971	142	133	188	170				
1972	154	151	226	256				
73/1	152	144	221	286	29	45		
73/2	154	142	322	274	28	56		
74/1	140	108	385	170	30	95	12	
74/2	135	111	426	164	14	102	10	
75/1	96	75	402	56	01	127	10	
75/2	83	72	385	54	01	156	11	
76/1	43	38	325	65	-	122	05	
76/2	41	34	274	44	-	109	02	
77/1	26	19	248	10	-	76	-	
77/2	20	17	235	47	-	57	-	
78/1	08	14	213	35	-	75	-	
78/2	-	07	198	-	-	36	-	
79/1	-	01	202	-	-	19	-	62
79/2	-	-	185 (?)	-	-	02 (?)	-	42
80/1	-	-	246	7	-	06 (?)	-	21
80/2	38	35	328	69	-	03 (?)	-	16

Fonte: Coordenadoria de Assuntos Educacionais. Publicado no Relatório da FUEL início da década 1980 (?). Os traços indicam a inexistência de matrículas.

O curso de Estudos Sociais começou a funcionar no 1º semestre de 1973 e a licenciatura em Estudos Sociais apenas no ano de 1974. O curso de Geografia e História iniciados em 1958, que pela circunstância da reforma de 1968, poderiam ter sido subsumidos pelos Estudos Sociais, continuaram as atividades, concomitantemente com o curso de Estudos sociais até o primeiro semestre de 1979. No segundo semestre de 1979 e primeiro semestre de 1980 eles sofreram diminuição ou ausência de matrículas. No 2º semestre de 1980 os cursos

⁶⁸ A esse respeito, cf. Fenelon, 1985. file:///C:/Users/Jos%C3%A9/Downloads/37802-150157-3-PB.pdf Acesso em 12/9/2015.

de geografia e história retomaram significativo número de matrículas enquanto o curso de estudos sociais registrou apenas três. Caso semelhante ocorreu com o curso Esquema I, que começou a funcionar no primeiro semestre de 1979, observando-se um decréscimo de matrículas até 1980. A condição desses dois cursos precisaria ser mais investigada, considerando-se tratar de experiências de cursos de formação de professores de curta duração. Infelizmente esse investimento não pode ser realizado no âmbito dessa pesquisa.

Em relação ao curso de Pedagogia, no período de 1978 e 1979, foi registrada ausência de matrícula, quadro que voltou a ser recomposto a partir do 2º semestre de 1980. Segundo a professora Zenite, esse foi o único período, considerando a sua experiência na UEL, em que o curso teve ausência de matrícula.

2.3 Licenciatura na UEL e os conteúdos de História da Educação

Na tentativa de analisar a presença dos conteúdos de História da Educação em outras licenciaturas que não o curso de Pedagogia, considerado como referência de instalação da disciplina, realizou-se um trabalho de identificação das disciplinas pedagógicas oferecidas nas licenciaturas da UEL e, nesta coleção, aquelas que abordavam conteúdos de História da Educação.

Na análise das disciplinas ofertadas pelo Departamento de Educação, aquela que abriu espaço para discussão dos conteúdos de História da Educação foi a de Administração Escolar, substituída, na década de 1970, pela Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau (conferir Apêndice B). Foram localizados 20 programas de Administração escolar no período de 1964 a 1972 e 7 programas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau de 1976 a 1998. Os programas de Administração Escolar estavam vinculados aos cursos de graduação em que foram ofertados e foram localizados no arquivo “J”. Os cursos de graduação que preservaram programas de Administração Escolar foram os de Geografia, História e Letras.

No curso de Geografia, foi localizado e consultado programas de 1964, 1965, 1966, 1967, 1969, 1970 e 1971. Nesses programas, todos descreveram os conteúdos que seriam trabalhados. Em alguns constava objetivos e atividades discentes e, apenas um apresentou bibliografia. Em todos eles foi possível identificar o nome dos professores responsáveis:

Oswaldo Canizares e Levino Bertan. O professor Levino apareceu como responsável depois de 1969. Apenas três programas tinham conteúdo distinto e os outros se repetiam.

A orientação dos conteúdos presente nesse material indicou a centralidade da discussão da administração escolar, sua conceituação e a análise dos problemas da estrutura da escola e das dimensões ali implicadas: professores, alunos, material didático. Um tópico que chamou a atenção o “problema do professor licenciado diante do panorama escolar nacional” (programa de 1964), considerando que a licenciatura era uma realidade bastante recente e os resultados das análises e discussões à época deveriam ser bastante restritos. Outro tópico corresponde ao estudo do sistema educacional brasileiro, a ser analisado a partir das Diretrizes e Bases da Educação. Esses temas se repetiram em 1965, 1966 e 1967.

A partir de 1969, sob orientação do professor Levino, a disciplina assumiu como orientação dos conteúdos uma perspectiva mais das políticas educacionais, ou seja, uma discussão mais apurada da estrutura e funcionamento do sistema escolar, a relação desse sistema com as esferas municipal, estadual e federal. A discussão dos graus e modalidades de ensino e a organização curricular. Em dois momentos do programa (1969), explicitou-se o trabalho com o esboço histórico em relação ao ensino de primeiro grau e, depois, a mesma indicação para o tratamento do segundo grau. Foi o primeiro programa que apresentou a abordagem dos níveis de ensino numa perspectiva histórica. Em 1971, o programa repetiu praticamente os mesmos conteúdos, numa forma um pouco distinta do programa de 1969, garantindo a permanência do tratamento histórico e acrescentado a discussão sobre o ensino superior. No programa de 1971 foram indicadas referências bibliográficas e, nessas referências, foi possível observar que muitos autores conhecidos por sua produção na História da Educação e psicologia também produziram em outras áreas de conhecimentos. Algumas das referências citadas: Lourenço Filho “Organização e Administração Escolar”; Ruy de Aires Bello “Administração Escolar”; J. Q. Ribeiro “Introdução à Administração Escolar”; Arnaldo Niskier “Administração Escolar”; Carneiro Leão “Introdução à Administração”; Florestan Fernandes “Educação e Sociedade no Brasil” e Lauro de Oliveira Lima “Escola Secundária Moderna”.

No curso de História foram localizados cinco programas relativos aos anos de 1966, 1967, 1968, 1969 e 1971. Como responsáveis aparecem novamente os professores Oswaldo Canizares e Levino Bertan. Os programas e referenciais bibliográficos foram os mesmos utilizados no curso de Geografia.

Os programas localizados no curso de Letras foram 8, relativos aos anos de 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971 e 1972. Os professores responsáveis foram Oswaldo

Canizares, Levino Bertan e Maria Nilce Missel. Até 1969, os programas tiveram o mesmo conteúdo dos outros cursos realizados no mesmo período. A partir de 1969, verifica-se a mesma proposta geral do programa de 1971 dos cursos voltados para geografia e história, acrescentando-se uma discussão pormenorizada da LDB, como os temas da centralização e descentralização e os planos de educação. Destaca-se o acréscimo de um tópico sobre o Ensino no Estado do Paraná. O programa de 1972, sob a responsabilidade da professora Maria Nilce Missel, garantiu a mesma unidade temática dos programas anteriores com complementação das referências bibliográficas já citadas. Ela apresentou referências em inglês, espanhol e, no movimento da diversificação de área de produção já indicado, insere a referência de um livro de Theobaldo Miranda Santos *Noções de administração escolar*. Foram garantidos nos programas o “esboço histórico” sobre o ensino de 1º e 2º graus e a discussão sobre o ensino no Estado do Paraná. Pôde-se observar que a História da Educação brasileira esteve presente nos cursos de licenciatura discutida como recurso para o entendimento do sistema de educação, particularmente a organização do 1º e 2º graus, índice de uma perspectiva de associar (e reduzir) o ensino de história da educação à história das políticas educacionais.

A partir de 1976, os programas das disciplinas foram informatizados. Eram divididos em ementa, conteúdos e referências bibliográficas. De 1976 a 1998, localizaram-se 7 programas. Constavam como professores responsáveis: José Aloyseo Bzuneck (1976), Eralv Fernandes de Melo (1982, 1983), Maurenia Nielsen (1994, 1994,1995), Geir Rodrigues da Silva (1998). A bibliografia listada nesse período foi ampliada em relação ao período anterior e praticamente não repetiu as indicações (conferir Apêndice B).

Nesse período, foi possível constatar dois blocos na orientação dos conteúdos, que não foram divergentes, mas compuseram os conteúdos com tendências bastante definidas. No primeiro bloco, programas de 1976, 1982 e 1983, a tendência acompanhou a discussão que vinha sendo feita até então com um ‘tom’ bem marcado da estrutura e funcionamento, trabalhando ainda as noções da administração escolar, a constituição do sistema de ensino brasileiro (níveis e modalidades), a legislação em vigor. A história da educação se fez presente, tratada a partir da evolução do ensino de 1º e 2º graus, como já havia sido observado. Nas referências, os textos indicados tratavam da legislação do ensino ou de discussões sobre a estrutura e funcionamento e textos legais. Um exemplo, o livro de Moisés Brejon *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus* que foi referenciado em praticamente todos os programas do período. Para a discussão da História da Educação

Brasileira, dois textos foram propostos: *História da Educação* de José Antonio Tobias e *Educação Brasileira* de Jorge Nagle.

Um segundo bloco, identificado a partir do programa de 1994, indicou alteração na ementa e na ordem dos conteúdos. O trabalho com a História da Educação brasileira foi explicitada como o primeiro contato dos alunos com o conteúdo. A ementa proposta foi: “Evolução histórica da educação brasileira. Constituição e Educação. Sistema de Ensino. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Recursos Humanos” (programa de 1994). O primeiro tópico do programa explicitava os períodos históricos que seriam trabalhados: a educação jesuítica; a reforma pombalina; a educação no Brasil colônia; a educação no Brasil Império; A educação no início da República; a educação nos dias atuais. Depois da discussão histórica, eram trabalhados a organização do ensino, princípios e legislação, níveis e modalidades e recursos humanos. A partir desse programa, nas referências, além dos textos específicos para a discussão das políticas educacionais e da legislação, passaram a ser listados vários textos específicos da história da educação no Brasil. Exemplos de textos que estiveram presentes nos programas a partir desse período: *História da Educação Brasileira* de Maria Luisa Santos Ribeiro, *História da Educação no Brasil* de Otázia Romanelli, *História da Educação Brasileira* José Antonio Tobias. Os textos de Dermeval Saviani passaram a ser também referência constante. Foram citados também, além dos já listados, no programa de 1998, o texto de Paulo Ghiraldelli, Maria Lucia Arruda Aranha e Maria Elisabeth Xavier. A partir da análise desses documentos, é possível assinalar que, a partir de 1976, a história da educação foi um dos recursos utilizados para formação prévia dos licenciandos no que se refere ao campo profissional e ao espaço de trabalho que ocupariam, a escola, mesmo considerando que a perspectiva tenha sido das políticas educacionais e em função de alguns textos assumidos como referência a organização econômico-produtiva.

2.4 Curso de Pedagogia na UEL e a disciplina História da Educação

Como já mencionado, na Universidade Estadual de Londrina, o curso de licenciatura em Pedagogia foi criado em 1960⁶⁹, com início das atividades em 1962, juntamente com o “curso” de Didática. Em 28/05/1960, pelo Decreto 29.916 publicado no Diário Oficial do

⁶⁹Fonte: Arquivo Geral da Pró-Reitoria de Graduação / UEL e Arquivo do CDPH – Centro de Documentação e Pesquisa Histórica / Depto História / CLCH Centro de Letras e Ciências Humanas / UEL.

Estado nº70, foram criados os cursos de Pedagogia e Didática, sendo que o Curso de Didática funcionou apenas nos anos de 1962 e 1963. A partir de 1964, não funcionou mais como curso autônomo. De acordo com orientação do Conselho (Parecer nº 292), as matérias pedagógicas passaram a fazer parte do Curso de Pedagogia. O Departamento que abrigava o curso seria também responsável pelas matérias pedagógicas nos outros cursos de licenciatura, situação verificada no trabalho realizado com os programas de Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

As informações constantes nos documentos analisados e nos depoimentos das professoras Zenite Terezinha Ribas César e Maria Luiza Macedo Abbud indicaram que a criação do Curso de Pedagogia ocorreu por solicitação dos professores da escola normal existente em Londrina, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina. O Curso Normal de Londrina oferecia os dois níveis de formação de professores decorrentes da Lei Orgânica de Ensino de 1946: Curso Normal Ginásial e Curso Normal Colegial, tendo sido abrigados pelo Instituto de Educação, criado em 1963, época da abertura do curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. Até o presente momento, não foram localizados outros trabalhos que pudessem ampliar essa informação.

Em relação à organização curricular do Curso de Pedagogia, no período que correspondeu à sua implantação, não foram localizados outros indícios, além das grades curriculares que permitissem uma análise da sua constituição curricular inicial. Ou seja, indícios que ampliassem as informações sobre as contingências na elaboração da proposta do curso e da definição das áreas de conhecimentos que o compuseram. Assim, os documentos que foram referência para a análise da composição curricular focaram nas matrizes ou 'grades' em que estava disposto o rol de disciplinas e suas respectivas cargas horárias. (Apêndice A)

Por essa organização, tomando como exemplo a matriz implantada em 1962, foi possível indicar uma aproximação com a proposta curricular elaborada no Decreto 1190/39 e no Parecer 251/62. O rol de disciplinas do Curso de Pedagogia na FAFILO manteve a composição básica indicada nesses documentos, ou seja, as áreas de: Psicologia com 4 disciplinas; História, 2 disciplinas; Filosofia, 2 disciplinas; Sociologia com 2 disciplinas; Administração, Matemática e Estatística ambas com 2 disciplinas; Didática com 3 disciplinas, Cultura Brasileira e Educação Comparada com 1 disciplina.

Perguntada sobre a organização inicial do currículo do Curso de Pedagogia, a professora Zenite Terezinha Ribas César disse não saber quem se responsabilizou pela elaboração do primeiro projeto, “[...] porque quando eu cheguei o currículo já estava pronto: que

foi melhorando, tinha biologia e uma porção de coisas. A organização do currículo dependia também das pessoas que a gente tinha na cidade.” (Depoimento, Zenite T. Ribas César, 2005). Considerando os dados expressos nas matrizes curriculares e a indicação da professora Zenite, é possível, por hipótese, supor que três circunstâncias estiveram implicadas na organização do Curso de Pedagogia: a regulamentação nacional, indicando o mínimo necessário a ser considerado na composição do currículo; a formação em nível superior⁷⁰ experimentada por seus professores e os profissionais disponíveis na região à época.

Várias alterações ocorreram nos cursos de Pedagogia em atendimento às regulamentações da década de 1960, indicando um percurso pleno de conquistas e perdas, expressão de um processo de construção de alternativas para a formação dos profissionais da educação, cabendo notar as mediações processadas e os argumentos locais que foram evidenciados na forma assumida pela disciplina nos períodos do curso. Essa condição de identificação, ou de formatação de uma identidade para o curso de Pedagogia, foi apontada no primeiro capítulo.

Nessa trama/urdu de reformulações, a primeira constatação em relação ao Curso de Pedagogia da UEL, foi a existência de três períodos bem demarcados tomando como crivo temporal a constituição dos sistemas acadêmicos⁷¹. No primeiro período, de 1962 a 1972, o Curso de Pedagogia apresentou uma formação única, ou seja, a mesma proposta curricular para todos os ingressantes, sendo categorizado como uma licenciatura em pedagogia. Como outros cursos implantados na mesma época, a pedagogia também estava organizada num sistema de matrícula seriado, em um curso de 4 anos. Entre os anos de 1973 e 1991, considerado o segundo período, foi verificada mudança para o sistema de matrícula por disciplina, o regime de créditos, com a oferta de habilitações isoladas. Assim, o curso disponibilizou não mais uma formação única, mas a possibilidade de formação num campo de atuação específico. Esta alteração foi provocada por força da Reforma Universitária (Lei 5540/68), como já referido nesse capítulo. A regulamentação proposta para o Curso de Pedagogia pelo Parecer 252/69 indicou que o curso fosse organizado em uma parte comum e outra diversificada. Segundo o texto do Parecer,

⁷⁰Estela Okabayashi Fuzzi, primeira professora de Filosofia e História da Educação, formou-se pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a professora Zenite Terezinha Ribas César, que assumiu a disciplina de História da Educação a partir de 1964, formou-se pela Universidade de São Paulo (USP). A professora Maria Luiza Macedo Abbud formou-se em Pedagogia pela PUC/SP.

⁷¹A periodização sugerida assumiu como marca definidora as alterações do sistema acadêmico ou regime acadêmico, como já indicado em outros momentos do texto, bem como a definição de sistema acadêmico.

A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo 'é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específica'. [...] Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias: 1.1 – Sociologia Geral, 1.2 – Sociologia da Educação, 2.0 – Psicologia da Educação, 3.0 – História da Educação, 4.0 – Filosofia da Educação, 5.0 – Didática. A parte diversificada compreende basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei 5540/68, excetuado apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de Mestrado. Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas *também* em curta duração, visando à escola de 1º grau. (DOCUMENTA, n.100, 1969, p. 106 e 107)

Considerando a circunstância de reformulação proposta para o curso em âmbito nacional, a partir de 1973, foram iniciadas na UEL as habilitações de magistério para o 2º grau, orientação educacional e supervisão escolar, no formato de habilitações isoladas. O uso da denominação “habilitação isolada” foi assumido como recurso de diferenciação da denominação “habilitação acoplada”, categoria utilizada no período posterior, entre 1992 e 1998. A habilitação isolada significou que, na proposta curricular do Curso, o aluno escolheria uma habilitação e receberia certificação para aquela habilitação escolhida, podendo o aluno ao terminar uma habilitação escolher outra.

De 1992 a 1998, considerado o 3º período, o sistema de matrícula voltou a ser seriado e o curso passou a oferecer habilitações acopladas. A habilitação acoplada indicava que o curso seria composto de duas habilitações; uma basilar e outra complementar. A habilitação basilar escolhida foi o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Realizada a habilitação basilar, os alunos poderiam escolher a habilitação complementar, entre as ofertadas à época, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Magistério para a Pré-escola que, em 1998, passou a ser denominada Magistério para a Pré-escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A organização do curso com habilitações perdurou até a reforma implantada em 2007⁷². Tendo por referência a delimitação dos três períodos de organização do curso de Pedagogia, foi apresentado em cada período a proposta curricular e destacada nessa composição a presença da disciplina História da Educação, foco desta pesquisa.

Em relação à organização curricular, no período de 1962 a 1972, o Curso de Pedagogia propôs uma formação única, tendo sido estruturado no regime seriado⁷³, num curso de quatro anos. No momento de sua criação, como já indicado, a inspiração para a

⁷² A pesquisa considerará a trajetória do curso até a década de 1990, período que é retomado o regime seriado, não discutindo as reformas empreendidas posteriormente.

⁷³ O sistema de matrícula seriado ou regime seriado supõe uma organização curricular em que o estudante é obrigado a matricular-se em todas as disciplinas/atividades propostas para o ano/série, organizado num bloco fechado a partir do qual são estabelecidas a normas de aprovação e retenção.

composição curricular foi a regulamentação oficial proposta em âmbito nacional, o modelo de organização dos cursos de Pedagogia já existentes no país, bem como a experiência de formação de seus professores, aliada à disponibilidade de corpo docente para assumir as disciplinas.

A formatação do Curso de Pedagogia no Brasil, proposta em 1939, indicava como básica as seguintes áreas de conhecimentos/disciplinas: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia Educacional, Biologia, Administração Escolar, Matemática e Estatística, Educação Comparada. Esse conjunto de disciplinas permaneceu como referência no Parecer 251/62 acrescido de alguns desdobramentos em algumas áreas de conhecimento. No curso em Londrina, na matriz de 1962, se observou que esse mesmo conjunto disciplinar permaneceu, acrescido da área de Didática e seus desdobramentos e também da disciplina Cultura Brasileira (Conferir Apêndice A quadro 1). Foi privilegiada a formação para atuação no magistério de nível médio, ou seja, a formação para a docência nos cursos normais. A organização pedagógica priorizou as disciplinas que integravam os fundamentos da educação, é suposto que os conteúdos aí trabalhados tivessem maior vínculo com uma formação geral que possibilitasse as discussões mais amplas sobre a educação, característica que parece ser uma condição tradicional da área.

Outro aspecto a ser destacado, que pode ser evidenciado pelos quadros listados no apêndice A, diz respeito aos vários exercícios de composição curricular realizados entre 1962 e 1971. Cada nova turma fora inscrita num currículo próprio, conforme as informações da Divisão de Registro da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), órgão responsável pela conferência e registro dos históricos escolares e diplomas. As grades/matrizs foram localizadas nessa Divisão. Essas alterações do currículo, mesmo sendo alterações pontuais, como por exemplo, troca de disciplina de série, alteração de carga horária, desdobramento de disciplinas de um núcleo geral para discussões mais específicas, podem indicar a tentativa de melhor ajuste da proposta de formação do pedagogo. É necessário lembrar que no período o “corpo docente” estava se estruturando e as áreas de conhecimento estavam sendo organizadas. Deste modo, esses microdeslocamentos podem indicar também ajuste das disciplinas às possibilidades de trabalho dos professores. Outro aspecto que chamou a atenção foi o aumento progressivo da carga horária geral do curso de 1461 horas em 1962 para 2534 em 1971, conforme quadro 3. Os dados das matrizes curriculares do curso de pedagogia de 1962 a 1971 permitiram visualizar a composição disciplinar e de carga horária, sugeridas para o Curso. Os documentos localizados e selecionados foram sistematizados e apresentados no apêndice A.

A observação das matrizes curriculares com a disposição das disciplinas e cargas horárias possibilitou verificar regularidades referentes à presença de áreas de conhecimento, mas também variações de nomenclatura, carga horária, alocação das disciplinas nas séries, aumento de carga horária de algumas áreas de conhecimento de uma matriz para outra. No quadro 2, foram apresentadas as disciplinas e sua recorrência, identificando a área de conhecimento, seus desdobramentos e presença por matriz.

Quadro 2 demonstrativo geral da presença / ausência das disciplinas no período 1962 a 1971

Disciplinas/áreas	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Matemática e estatística	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Administração	2	2	2	2	2	2	2	1		
Orientação Educacional	1	1								
História da Educação	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sociologia ⁷⁴	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sociologia da Educação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Filosofia	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2
Filosofia da Educação	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Psicologia ⁷⁵	1	2	4	3	3	3	3	2	2	1
Psicologia da Educação ⁷⁶	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3
Biologia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Didática geral	1	2	2	2	2	2	2	3	3	4
Didática especial	2	1	1	1	1	1	1			
Educação comparada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Cultura brasileira	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudo dos problemas brasileiros						1	2	1	1	
Currículos e programas								1	2	1
Técnicas audiovisuais								1	1	1
Metodologia do ensino de 1º grau								1	1	1
Metodologia do ensino de 2º grau									1	
Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau								1	1	1
Estrutura e funcionamento do								1	1	1

⁷⁴A disciplina apresentou variação na nomenclatura permanecendo no campo da sociologia geral.

⁷⁵A disciplina apresentou variação na nomenclatura permanecendo no campo da psicologia geral.

⁷⁶Também com variação, por exemplo, psicologia da educação, da aprendizagem, da adolescência, mantendo-se na esfera da discussão do sujeito no espaço escolar.

ensino de 2º grau										
Prática do ensino de 2º grau								1	1	1
Teoria da educação pré primária								1	1	1
Medidas educacionais									1	1
Prática do ensino de 1º grau								1		1
Dinâmica de grupo e relações humanas									1	1
Total	22	22	23	23	23	24	25	30	34	32

Fonte: grades curriculares do curso de pedagogia. Os espaços vazios indicam a não oferta da disciplina.

As disciplinas de matemática e estatística, história da educação, sociologia e sociologia da educação, psicologia e psicologia da educação, filosofia e filosofia da educação, didática geral e especial, biologia, educação comparada e cultura brasileira foram constantes nas dez matrizes. Uma leitura da composição geral do quadro possibilitou verificar a predominância da filosofia e filosofia da educação e da psicologia e psicologia da educação em relação às outras disciplinas. Por exemplo, de 1963 para 1964, houve o desdobramento de 4 para 5 disciplinas na área de psicologia, de 1964 para 1965, aumento de 4 para 5 disciplinas na área de filosofia.

Questão também relevante, tomando o objeto de estudo dessa tese, foi o fato da História da Educação não ter sido acompanhada pela História, enquanto área geral de estudo, como aconteceu com a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia. Essa condição talvez possa ser explicada em função das contingências da formação disciplinar da História da Educação⁷⁷. Como já discutido no primeiro capítulo, ela ‘nasce’ na educação sendo composta por objetos definidos pela educação. Durante muito tempo, não foi aceita pela área base, História. A aproximação teórico-metodológica entre História e a História da Educação se deu mais recentemente, com a ampliação das pesquisas em História da Educação.

[...] a gênese e o desenvolvimento da História da Educação estão no campo da Educação, do qual ela foi convertida em enfoque, em abordagem. O que significou não ter sido instituída como especialização temática da História, mas como ciência

⁷⁷ Referências que apontam para essa questão:

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (org) *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 6.ed., 2.reimpressão. São Paulo : Contexto, 2010.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Investigação e ensino na história da educação: retomando um debate nunca encerrado. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas SP : Autores Associados : HISTEDBR, 2010.

NUNES, Clarice. Filosofia, Sociologia e História (da Educação): interfaces, embates e novas tendências. In: *Educação em Foco*. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 11-26, março-agosto, 1999.

da educação ou como ciência auxiliar da educação. [...] nesse processo foi apartada do campo da investigação histórica e, ao mesmo tempo, secundarizada no campo da educação, no qual a Sociologia, a Psicologia e, por extensão, a Biologia ganharam, no mesmo processo, o estatuto de ciências matriciais. [...] O atrelamento originário da disciplina a objetivos institucionais de formação de professores e pedagogos dificultou, até muito recentemente, a sua constituição como área de investigação historiográfica capaz de autodelimitar e de definir, com base em sua própria prática, questões, temas e objetos. (CARVALHO, 2010, p. 329 e 330)

A condição de ter ‘nascido’ apartada da História contingenciou a configuração da disciplina História da Educação, que como se viu em alguns exemplos de pesquisas na primeira metade do século XX, como em Paul Monroe, se utilizou de referências metodológicas do campo da sociologia, ou em outros casos no amparo temático da filosofia, compondo, pode-se dizer, um percurso próprio. Nessa circunstância, a elaboração de textos de História da Educação, dentre eles os manuais, reforça esse percurso próprio quando se verifica que o texto de História da Educação trabalhou também as informações da história geral. Praticamente sem exceção, pelos menos nos manuais referenciados neste trabalho, a análise das questões educacionais se deu mediada pelos conhecimentos da história geral. Essa condição foi afirmada por Luzuriaga em seu manual de História da Educação e da Pedagogia,

Finalmente, cremos que para a compreensão de uma e outra realidade educacional – a ideal e a real – é necessário conhecimento não só da Pedagogia, mas também da história geral e da história da cultura em particular, pois, sem elas, a história da educação, como a própria educação, não tem sentido. (LUZURIAGA, 1969, p. XVI)

Considerando que esses materiais tiveram uma presença marcante no ensino de História da Educação, isso poderia explicar de certo modo a não presença da História Geral como disciplina específica, antecedendo ou compondo com o trabalho da História da Educação. Outro aspecto que parece possível de ser apontado é a disputa ou dificuldade da História em aceitar a História da Educação como especialidade temática, situação que ainda causa embates no campo acadêmico. Essa condição se alterou quando a disciplina História da Educação e seus conteúdos ampliaram sua presença e especialidade no processo de investigação, utilizando do aparato teórico metodológico da História. Situação diferente se verificou com a Filosofia e a especialidade Filosofia da Educação, Psicologia e a Psicologia da Educação, Sociologia e a Sociologia da Educação.

Ainda na análise do quadro de disciplinas, observou-se que, a partir de 1967, foram introduzidas novas disciplinas, como Estudos dos Problemas Brasileiros, por exemplo⁷⁸. A

⁷⁸ O regime militar interveio no funcionamento da escola por meio de estratégias variadas, de modo a estimular o patriotismo, civismo e devoção à pátria. Uma delas consiste na revisão das matrizes das escolas de 1º, 2º e 3º

partir de 1969, o desdobramento da área de didática nas metodologias de ensino, práticas de ensino e teoria da educação pré-primária, a supressão em 1970 da disciplina de administração e a introdução da Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau. Tal contexto também foi identificado em outras licenciaturas da UEL, conforme discussão apresentada anteriormente, essa substituição ocorreu por força de regulamentação nacional e a partir de 1971, houve a introdução de técnicas audiovisuais e dinâmicas de grupo. A introdução dessas disciplinas e a especialização no campo da didática, desmembrando a didática geral em metodologias específicas, responderam às discussões empreendidas no campo das teorias pedagógicas no viés da abordagem tecnicista, que privilegiava na condução do trabalho em sala a organização das formas, métodos e recursos. Segundo Saviani(2008, p.382),

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí também, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Essa proposição de racionalização, eficiência e controle do trabalho pedagógico característica da tendência tecnicista recebeu sua leitura, ou dito de outro modo, foi representado, também na UEL, considerando as circunstâncias e condições institucionais. A composição disciplinar apresentada no quadro 2, principalmente aquela que figura a partir de 1969 assim o ilustra. Esses dispositivos que começaram a ser usados no início da década de 1970, no período de transição entre o sistema seriado anual e o sistema de créditos,

graus. Há uma expressiva produção a respeito dos saberes impostos durante o regime militar. No que se refere à educação moral e cívica e educação física, cf.

http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uma/article/view/440. Acesso em 12/9/2015.

Uma dessas estratégias foi a alteração da legislação . Exemplos desses dispositivos: Decreto-Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969 em seu artigo 3º informa que A “Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização. [...] parágrafo 2 No Sistema de ensino Superior, inclusive na pós-graduação, a Educação Moral e Cívica será realizada como complemento, sob a forma de Estudos dos Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo” (sítio da Presidência da República, subchefia para assuntos jurídicos. Acesso em 06/10/2015). A Lei 5692/71 em seu artigo 7º diz que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969” (texto da Lei 5692/71).

implantado por força da Reforma Universitária, permaneceram como referências na década de 1980, no segundo período de organização do curso (1973 a 1991). Nesta mesma linha, também as medidas de planejamento, como a composição de catálogos de curso, a informatização dos programas de disciplinas criaram um padrão de registro, condição instalada a partir de 1976. Esse controle e cerceamento foi experimentado também no espaço externo ao da sala de aula e da programação da disciplina, segundo a professora Zenite,

Inclusive no Regime Militar. Eu tive alunos que eram espíões. Sentava no final da sala, estavam vendo o que eu estava falando. [...] É, aqui em Londrina a gente vivenciou bastante [esse controle]. Não nos primeiros anos sabe. Nos quatro primeiros anos da Universidade não, porque estava criando, estava meio mexido. E parece que a gente não tinha muita consciência ainda, aqui em Londrina nos primeiros anos. Mas a partir do sexto ou sétimo ano, teve até uma polícia ideológica na universidade, cuja central era no gabinete do Reitor. [...] Qualquer coisa que a gente falasse de diferente, você era tachado de esquerdista. [...] eu falei lá naquele dia, o dia da minha formatura foi o dia do Golpe Militar, então nós tínhamos saído com um monte de novidades na cabeça, e queria por em prática. Mas tinha este problema, Marta, se você queria alguma coisa diferente, você já era tachado de esquerdista. E daí não dava. Era perseguido. A gente teve essa censura. Principalmente em história e filosofia teve muito, bastante dessa censura. (Depoimento Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 7)

Além do cerceamento político institucional por meio da polícia ideológica⁷⁹, a professora Zenite relatou em seu depoimento que, na década de 1970 e parte de 1980, a disciplina História da Educação e também a Filosofia sofreram certa desvalorização por conta justamente da introdução das novas tecnologias do ensino derivadas da pedagogia tecnicista. O que pareceu analisando a fala da professora e os registros, foi que essa desvalorização tenha se dado mais em termos de reconhecimento pedagógico, ou valor formativo do que propriamente de carga horária, um dos problemas vivenciados atualmente.

É a desvalorização. Daí a psicologia, também teve uma subida muito grande nessa época. Porque embasava as tecnologias. Então tudo era a psicologia. E aqui em Londrina, a psicologia começou com a psicologia behaviorista. O Curso de psicologia foi criado junto com a Universidade, e veio um grupo de Brasília para fazer o Curso de Psicologia e todos eles eram behavioristas. Então foi uma briga conosco da Pedagogia, porque a gente não aceitava aquelas ideias deles, do behaviorismo puro. E eles procuravam explicar e nós também, foi uma briga. Apesar dos dois grupos serem muito amigos, nós não concordávamos com as ideias. Daí a Pedagogia começou a ocupar muito a instrução programada. [...] A disciplina de psicologia começou a ensinar instrução programada e daí eles começaram a usar muito instrução programada. E dentro da História da Educação, acho que é muito difícil instrução programada e em filosofia, que você tem fazer pensar. Então, sabe,

⁷⁹ Segundo Motta, era intensa a vigilância nos meios acadêmicos tanto no ensino como na pesquisa. Para essa vigilância era mobilizado o pessoal das ASI Assessoria de Segurança e Informação. Conferir: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. 1.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2014.

foi um período bem difícil nesta época, de desvalorização mesmo. Mais tarde voltou com uma força muito grande, a valorização da História e da Filosofia da educação. Mas isso foi bem mais tarde, sabe...(Depoimento Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 7)

O período também ficou marcado por um movimento de ajuste e recomposição do currículo, expressos na diversidade da carga horária total do curso, na mudança de alocação de disciplinas nas séries, na carga horária disponibilizada em cada área de conhecimento e no número de disciplinas que compuseram ano a ano as matrizes. Como recurso facilitador dessa comparação, foi elaborado demonstrativo de algumas alterações, registradas na composição da carga horária da disciplina História da Educação.

Quadro 3-Demonstrativo de alocação e carga horária da disciplina história da educação período de 1962 a 1971

	Carga Horária Geral do Curso (disciplinas)	Alocação da Disciplina História da Educação		Carga Horária total reservada à disciplina História da Educação		Número total de disciplinas
		1ª série	2ª série			
1962	1461	1ª série	2ª série	124	8,48%	22
1963	1924	2ª série	3ª série	165	8,57%	22
1964	2414	2ª série	3ª série	218	9,03%	23
1965	2616	2ª série	3ª série	246	9,40%	23
1966	2596	2ª série	3ª série	240	9,24%	23
1967	2615	2ª série	3ª série	217	8,29%	24
1968	2647	2ª série	3ª série	209	7,89%	25
1969	2649	1ª série	3ª série	241	9,09%	30
1970	2716	2ª série	3ª série	171	6,29%	34
1971	2534	2 disc. na 2ª série		160	6,31%	32

Fonte: grades curriculares do curso de Pedagogia UEL de 1962 a 1971 arquivadas na PROGRAD /UEL (apêndice A)

Tomando como referência a carga horária geral do curso de Pedagogia, ao se comparar a matriz de 1962 com a de 1971, observou-se que houve um aumento de 1073 horas e de dez disciplinas. O aumento de disciplinas foi identificado principalmente a partir de 1969, como explicitado no quadro 2. Em relação à disciplina História da Educação, foi registrada alteração na carga horária, cabendo sublinhar que, em nenhuma das matrizes, a carga horária geral foi mantida.

Para essa fase inicial do curso, foi proposta uma formação profissional ancorada nos fundamentos da educação, pelo menos até aproximadamente 1969. A partir dessa data, o desdobramento das disciplinas e áreas de conhecimento caminhou para uma gradativa especialização, principalmente no campo da didática, com o fortalecimento das metodologias, práticas e técnicas, no campo do currículo e da organização educacional com a introdução da estrutura e funcionamento e das medidas educacionais, condição que implicou a formatação pedagógica no segundo período do curso. O Curso preparava o professor para atuação no

magistério de nível médio, ou segundo grau. A partir de 1969, voltou-se também para a atuação no 1º grau. A condição de formação geral alterou-se no segundo período, por implicação das orientações da Reforma Universitária e também da pedagogia tecnicista.

O segundo período, de 1973 a 1991, correspondeu ao momento de implantação das reformas decorrentes da política educacional do governo militar. Algumas das indicações que seriam marcas da Reforma já se fizeram sentir na composição do currículo de Pedagogia antes de sua mudança para o sistema de créditos, como pôde ser observado no aumento do número de disciplinas a partir da matriz de 1969, e no aparecimento de disciplinas “técnicas”. As condições referentes aos primeiros anos da década de 1970, narradas no período anterior se aplicaram também nesse segundo período. A reorganização das propostas curriculares dos cursos de graduação e do sistema acadêmico provocou significativa mudança na organização curricular, na estruturação administrativo-pedagógica, no gerenciamento das atividades acadêmicas e no registro dessas atividades, como já mencionado. Esse foi o período que, pelos vestígios encontrados, começou a publicação dos catálogos de curso, que consistia num documento institucional que registrou a composição curricular e o sistema de avaliação (promoção e retenção), relativos aos cursos de graduação. Os catálogos padronizaram as informações relativas aos cursos de graduação. Como era comum nos processos de alteração de sistema, a mudança ocorreu de modo gradativo. Assim, o início da década de 1970 foi um período de transição e adaptação de um sistema seriado anual para um sistema de créditos. Essa adaptação impôs a elaboração de outra orientação pedagógica e adesão ao Ciclo Básico.

A Lei 5540/68, ao tratar da organização dos cursos profissionais, estabeleceu que a organização didática dos cursos de graduação deveria considerar dois ciclos, o ciclo básico e o ciclo profissional. O texto da lei não trouxe esclarecimentos sobre as características desses ciclos. Segundo Cunha(1988, p. 250),

Na linha dos Decretos-leis nºs 53/66 e 252/67, relativos às universidades federais, ‘a cujos princípios quase todas as demais instituições oficiais e particulares se vão espontaneamente ajustando’, o relatório G.T. procurava generalizar as soluções por eles preconizadas de eliminar a duplicação de meios para fins idênticos. Uma dessas soluções consistia na divisão dos cursos de graduação em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado de básico, de conteúdo geral, teria tríplice função: recuperar falhas do ensino de 2º grau, evidenciadas pelo vestibular; orientar para a escolha das carreiras e proporcionar estudos básicos para o 2º ciclo, chamado de profissional.

Por força da Lei, os cursos de graduação foram ajustados a esse padrão sem, no entanto, terem desenvolvido um processo de reflexão sobre as implicações pedagógicas das opções realizadas na organização dos currículos. O que se processou foi a apropriação da

norma geral e o seu ajustamento às condições institucionais, ou seja, uma solução local para a demanda legal. Essa condição foi apresentada pela professora Zenite Terezinha Ribas César no trabalho de pesquisa que realizou, tendo por objetivo a avaliação da implantação do ciclo básico nas universidades públicas do Paraná. O trabalho não foi datado, mas, pelas referências bibliográficas que apresentou e por indicar uma proposta de reestruturação do ciclo básico, decorrido um tempo de sua implantação, foi possível supor que tenha sido elaborado na primeira metade da década de 1980. No trabalho não se pôde relacionar as repostas a uma instituição em particular, das que foram objeto de estudo⁸⁰. No entanto, pelas generalizações propostas na análise da professora, foi possível atribuir algumas das indicações à Universidade Estadual de Londrina. Como por exemplo,

A implantação do ciclo básico foi realizada mais por força do suprimento da lei do que resultado de reflexões amadurecidas sobre o problema, em cada instituição. [...] Quanto à organização funcional do ciclo básico, pôde-se constatar que isto não está bem definido, porque nenhuma das instituições sabe exatamente o número de alunos que estão cursando o que cada uma considera ciclo básico. Também não conseguiram citar os critérios que foram usados para a escolha das disciplinas. (CÉSAR, 198-?, p. 43-44)

Esses são apenas dois aspectos enumerados pela professora Zenite de outros que constam no seu relatório de pesquisa. A condição de experimentação, de formatos distintos de ciclo básico, pôde ser observada nas três primeiras matrizes reunidas nesse 2º período (quadros 4,5 e 7). No Curso de Pedagogia, foi identificada a experiência de transição entre os dois sistemas, do seriado para o de crédito. Em 1973, foram encontradas duas matrizes (quadros 5 e 6), compondo a organização curricular por semestre. Na 1ª matriz (quadro 4), o ciclo básico foi apresentado em três semestres com uma carga horária geral de 1050 horas, composto pelas disciplinas que já vinham sendo ofertadas nas matrizes anteriores, principalmente as do chamado “fundamentos da educação”. Ao ciclo básico o aluno acrescentaria uma habilitação dentre as ofertadas. Nesse período, foram ofertadas as habilitações de orientação educacional (1125 horas), supervisão escolar (1075 horas), ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, depois denominada magistério das matérias para o 2º grau (1065).

⁸⁰As instituições pesquisadas foram: Universidade Católica do Paraná; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná.

Quadro 4 - Curso de Pedagogia / 1ª matriz de 1973

CICLO BÁSICO COMUM		Hab. Orientação Educacional		Hab. Supervisão Escolar		Ens. das Disc.e Ativ. Práticas dos cursos normais	
Semestre 1º	CH	Semestre 1º	CH	Semestre 1º	CH	Semestre 1º	CH
Introdução à filosofia	60	Princípios e métodos de Orien. Educ. I	70	Princípios e métodos de Supervis. Escolar. I	70	Didática geral III	70
Filosofia da Educação I	60	Orientação Educ. I	50	Currículos e Programas I	70	Estru. Func. Do ensino 1º grau	70
História da Educação I	60	Medidas Educacionais II	50	Medidas Educacionais	50	Metodologia do ensino de 1º grau	85
Psicologia da Educação I	70	Filosofia da Orientação Educativa	50	Metodologia do ensino de 1º grau	50	Psicologia da Aprendizagem	70
Sociologia Geral I	70	Currículos e Programas I	50	Economia da Educação	70	Currículos e Programas	70
Higiene Escolar	60	Estru. Func. Do ensino 1º grau	70	Técnicas de Pesquisa Pedagógica	50		
		Técnicas de Pesquisa Pedagógica	50				
Semestre 2º	CH	Semestre 2º	CH	Semestre 2º	CH	Semestre 2º	CH
Filosofia da Educação II	50	Princípios e métodos de Orien. Educ. II	70	Princípios e métodos de Supervis. Escolar. II	70	Didática geral IV	70
História da Educação II	50	Orientação Vocacional	50	Currículos e Programas II	70	Cur. E programas II	70
Sociologia da Educação I	50	Medidas Educacionais II	50	Medidas Educacionais II	50		
Psic. da Educação II	50	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas I	50	Estru. Func. Do ensino 1º grau	70	Estru. Func. Do ensino 2º grau	70
Didática Geral I	50	Cur. e Programas II	70	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas I	50	Metodologia do ensino de 1º grau II	50
Matemática	50	Estru. Func. Do ensino 2º grau	70	Técnicas de Pesquisa Pedagógica I	50	Teoria e prática da educ. pré-primária	70
		Estágio Supervisionado	55	Estágio Supervisionado	55	Estágio Supervisionado	55
Semestre 3º	CH	Semestre 3º	CH	Semestre 3º	CH	Semestre 3º	CH
Filosofia da Educação III	50	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas II	60	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas II	70	Técnicas áudio-visuais	80
História da Educação III	50	Seleção e Orientação Profissional	80	Metodologia do ensino de 2º grau	60	Prática de ensino de 2º grau	60
Soc. da Educação II	50	Psicologia Social	60	Estru. Func. Do ensino 2º grau	70		
Psic. da Educação III	50	Estágio Supervisionado	55	Estágio Supervisionado	55	Estágio Supervisionado	55
Didática Geral II	50	1 disciplina optativa	60	1 disciplina optativa	60	1 disciplina optativa	60
Estatística	50	1 disciplina optativa	60	1 disciplina optativa	60	1 disciplina optativa	60
TOTAL	1050	TOTAL	1125	TOTAL	1075	TOTAL	1065

Fonte: Arquivo da Diretoria de Controle Acadêmico (Divisão de Registro – Universidade Estadual de Londrina /UEL)

Na segunda matriz de 1973, a organização das disciplinas apresentou-se sob o regime de créditos, com identificação dos respectivos códigos. As habilitações foram propostas separadamente, com número de créditos variados, assumindo como elemento comum entre as habilitações as “Disciplinas Fundamentais (1º ciclo)” que nessa segunda matriz corresponderia ao ciclo básico da 1ª matriz de 1973. Cada crédito correspondia a 15 horas aula. As categorias definidas foram: a) Disciplinas Fundamentais (1º Ciclo); b) Disciplinas Específicas; c) Disciplinas Complementares Obrigatórias; d) Disciplinas Complementares Optativas; e) Disciplinas Eletivas e Práticas de Educação Física. A caracterização de cada uma dessas categorias foi apresentada anteriormente quando da descrição do sistema na UEL (catálogo de 1976). Pôde-se deduzir que as disciplinas estabelecidas no currículo do curso eram alocadas nas categorias dependendo da habilitação. Por exemplo, uma disciplina complementar obrigatória, na habilitação de orientação educacional, poderia ter sido indicada como disciplina complementar optativa, na habilitação de supervisão escolar. A única exceção, no que respeita aos diferentes arranjos, foram as disciplinas fundamentais ou 1º ciclo, idênticas para todas as habilitações.

Quadro 5 – Curso de Pedagogia 2ª matriz de 1973 (?)

A. DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS (1º CICLO)				
CÓDIGO	DISCIPLINA	Hora aula	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
1 PED 01	Filosofia da Educação I	90	6	Introdução à Filosofia B
1 PED 02	Filosofia da Educação II	90	6	Filosofia da Educação I
1 PED 03	História da Educação I	90	6	
1 PED 04	História da Educação II	90	6	História da Educação I
1 SOC 39	Introdução à Sociologia	60	4	
1 SOC 46	Sociologia da Educação I	45	3	Introdução à Sociologia
1 SOC 47	Sociologia da Educação II	45	3	Sociologia da Educação I
1 COM 09	Psicologia da Educação I	45	3	Psicologia Geral A
1 COM 10	Psicologia da Educação II	45	3	Psicologia da Educação I
1 DID 02	Didática I	60	4	Psicologia da Educação I
TOTAL		660	44	

FONTE: Arquivo Geral da Pró-Reitoria de Graduação / Catálogo de Curso 1973 (?)

Nessa composição, o ciclo básico, então denominado disciplinas fundamentais ou do 1º ciclo, foi composto pelos fundamentos da educação. No quadro 4, o exercício consistiu na listagem das disciplinas indicadas no Parecer 252/69 em comparação com as disciplinas propostas no Curso de Pedagogia da UEL. Observou-se que a norma nacional foi incorporada na organização do curso em Londrina.

Quadro 6 - Organização do curso de Pedagogia a partir do currículo mínimo definido pelo Parecer 252/69 do CFE

PARECER 252/69		Curso de Pedagogia UEL Período 1973 a 1977 disciplinas equivalentes ao Parecer
Filosofia da Educação		Filosofia da educação I e II Introdução à filosofia B
História da Educação		História da educação I e II
Psicologia da Educação		Psicologia da educação I e II
Sociologia Geral Sociologia da Educação		Introdução à sociologia Sociologia da educação I e II
Didática		Didática I e Didática B
		Matemática I Metodologia Científica Ling Inglês ou Francês A
HABILITAÇÕES		
1 - Orientação Educacional		Orientação Educacional
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º graus	
3	Princípios e métodos da Orientação Educ.	Princípios e Métodos de Or. Educa. I Princípios e Métodos de Or. Educa. II Princípios e Métodos de Or. Educa. III
4	Orientação Educacional	
5	Medidas Educacionais	Medidas Educacionais I Medidas Educacionais II
		Orientação Vocacional
2 -Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus		Supervisão Escolar de 1º e 2º graus
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º graus	
3	Princípios e métodos da supervisão esc.	Princípios e métodos Supervisão Escolar I Princípios e métodos Supervisão Escolar II Princípios e métodos Supervisão Esc. III
4	Currículos e programas	Currículos e Prog. I Currículos e Prog. II
3- Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos cursos normais		Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Metodologia do ensino de 1º grau	
3	Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio)	
		Metodologia de ensino de 1º grau I Metodologia de ensino de 1º grau II
		Prática de ensino de 1º grau
4 -Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus		Administração Escolar de 1º e 2º graus
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º graus	
3	Princípios e métodos da administração Escolar.	Princ e Met. Admin. Escolar I Princ e Met. Admin. Escolar II Princ e Met. Admin. Escolar III
4	Estatística aplicada a educação	Estatística aplicada à educação

Fonte:PARECER 252/69. Documenta n. 100/69. Fornecido pelo setor de apoio à Legislação/ PROGRAD / UEL.

Na segunda matriz, a de 1973, nas denominadas disciplinas complementares optativas, a História da Educação no Brasil apareceu com o código (1 PED 09), com 45 horas, equivalente a 3 créditos. Com exceção da habilitação magistério das matérias pedagógicas para 2º grau em que a disciplina História da Educação no Brasil foi indicada como ‘Disciplinas Complementares Obrigatórias’, em todas as outras habilitações ela foi considerada uma disciplina optativa.

Algumas variações foram observadas nas matrizes curriculares do Curso de Pedagogia a partir de 1974, como a alteração da carga horária geral do curso entre as habilitações, mudança na composição do ciclo básico ou Disciplinas fundamentais (1º ciclo) que, a partir de 1974, passou a constar de disciplinas de formação geral vinculadas aos outros departamentos que não o de Educação, como Introdução à Sociologia (1SOC39) com 60 horas (4 créditos) do departamento de ciências sociais; Língua Portuguesa (1LET01) com 60 horas (4 créditos) do departamento de letras; Matemática (1MAT06) com 60 horas (4 créditos), por exemplo. A partir da matriz de 1974, a formação comum para todas as habilitações passou a ser as disciplinas vinculadas à categoria Disciplinas Fundamentais (1º Ciclo), composta por disciplinas de formação geral, vinculadas a outros departamentos, conforme quadro 7, e as Disciplinas Específicas, na subdivisão Tronco Comum que integrou as disciplinas dos fundamentos da educação. Também foi observada mudança nos códigos identificadores das disciplinas, no número de habilitações indicadas⁸¹, bem como ampliação das categorias definidoras das disciplinas.

Ainda foi possível observar variação no número de habilitações indicadas nos catálogos, mas não necessariamente ofertadas. Em 1974, foram listadas 4 habilitações: 1ª Administração Escolar de 1º e 2º Graus, 2ª Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, 3ª Orientação Educacional e 4ª Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus. A partir de 1975 são listadas 7 habilitações: 1ª Magistério das Matérias Pedagógicas de 1º e 2º Graus, 2ª Educação de Deficientes da Audiocomunicação, 3ª Educação de Excepcionais Deficientes Mentais, 4ª Administração Escolar de 1º e 2º Graus, 5ª Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus, 6ª Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus e 7ª Orientação Educacional.

⁸¹ A informação presente nos registros e depoimentos é da efetiva oferta das habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau até o início da década de 1990

Quadro 7 - Curso de Pedagogia matriz de 1974⁸²

A. DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS (1º CICLO)				
CÓDIGO	DISCIPLINA	H / aula	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
1 SOC 39	Introdução à Sociologia	60	4	
1 LET 01	Língua Portuguesa A	60	4	
1 LET 37	Língua Francesa A ou			
1 LET 48	Língua Inglesa A	60	4	
1 SOC 02	Introdução à Filosofia B	45	3	
1 SOC 25	Metodologia Científica	30	2	
1 MAT 06	Matemática I	60	4	
TOTAL		315	21	
B1. DISCIPLINAS ESPECÍFICAS				
1 EDU 01	Filosofia da Educação I	90	6	1 SOC 02
1 EDU 02	Filosofia da Educação II	90	6	1 EDU 01
1 EDU 03	História da Educação I	90	6	
1 EDU 04	História da Educação II	90	6	1 EDU 03
1 SOC 46	Sociologia da Educação I	45	3	1 SOC 39
1 SOC 47	Sociologia da Educação II	45	3	1 SOC 36
1 OED 04	Psicologia da Educação I	45	3	1 PSI 01
1 OED 05	Psicologia da Educação II	45	3	1 OED 04
1 DID 02	Didática B	90	6	1 OED 04
TOTAL		630	42	

Fonte: Arquivo Geral da Pró-Reitoria de Graduação / Catálogo de Curso 1974.

Semelhante à matriz implantada em 1973, nas Disciplinas Complementares Obrigatórias figurou a História da Educação no Brasil com o código (1 EDU 09) com carga horária de 45 horas, equivalendo a 3 créditos, na Habilitação Magistério das matérias Pedagógicas no 2º grau. Nas outras Habilitações, a disciplina foi alocada nas chamadas disciplinas complementares optativas.

No quadro 8, deu-se destaque à presença da disciplina História da Educação nas matrizes de 1973 e 1974, sendo indicada a carga horária geral do curso por habilitação e, a partir dessa, o percentual destinado à área de História da Educação.

Quadro 8 - Demonstrativo da disposição da disciplina História da Educação no período de 1973 a 1991.

Matriz / Ano	Presença da Hist. da Educação	Carga Horária	C.H. geral	Habil.	C.H. geral	Percentual da H.E.
1973 (1ª matriz)	História da Educação I (1º semestre)	60	160	O.E	2175	7.35%
	História da Educação II (2º semestre)	50		S.E	2125	7.52%
	História da Educação III (3º semestre)	50		Magistério	2115	7.56%
1973	1 PED 03 – História da Educação I	90	225	O.E	2385	9.43%
	1 PED 04 – História da Educação II	90		S.E	2430	9.25%

⁸²O quadro indica a composição das Disciplinas Fundamentais (correspondente ao 1º ciclo equivalente ao ciclo básico) e Disciplinas Específicas (B.1 tronco comum)

(2ª matriz)	1 PED 09 – História da Educação no Brasil (complementar / optativa)	45		Magistério	2370	9.49%
A partir de 1974 até 1991	1 EDU 03 – História da Educação I	90	225	O.E	2445	9.20%
	1 EDU 04 – História da Educação II	90		S.E	2460	9.14%
	1 EDU 09 – História da Educação no Brasil (complementar / optativa)	45		Magistério	2490	9.03%

Siglas: O.E.- Orientação Educacional / S.E.- Supervisão Escolar / Magistério das Matérias Pedagógicas para o 2º Grau.

Para a análise do demonstrativo de percentual se faz necessário algumas ressalvas. Na segunda matriz de 1973, o cálculo foi feito considerando a disciplina História da Educação no Brasil, que, nessa matriz, apareceu como disciplina complementar. Com o estatuto de disciplina complementar, poderia ou não ser cursada, ficando à escolha do aluno. Para a elaboração dos percentuais apresentados, foi assumida a carga horária das três disciplinas da área de História da Educação. Se a disciplina de História da Educação no Brasil não for considerada, o percentual diminui. Essa mesma orientação se aplicou às Habilitações de Orientação Educacional e Supervisão Escolar na matriz de 1974.

Em relação à Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, a disciplina História da Educação no Brasil foi considerada complementar obrigatória. Neste caso, o cálculo deve considerar as três disciplinas. Outra ressalva diz respeito à carga horária geral das habilitações a partir de 1974. Na linha que indicou “a partir de 1974 até 1991”, a carga horária trabalhada correspondeu à matriz de 1974. Nas outras matrizes da década de 1970, foi observada variação no total da carga horária das habilitações.

As disciplinas vinculadas aos chamados “fundamentos da educação” que compunham a quase totalidade do currículo do curso no primeiro período, se restringiram no segundo período, ao tronco comum. Houve uma ampliação do rol de disciplinas que tratavam de conteúdos específicos do exercício dos especialistas ou para o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

A partir de 1992, considerado nesse trabalho o terceiro período, os cursos de graduação na UEL passaram a ser organizados pelo sistema seriado. O sistema substituído foi o de créditos, muito dispendioso e tendo sua ‘eficácia’ questionada pelo Governo do Estado, mantenedor das Universidades Estaduais. A alteração do sistema ocorreu após um trabalho de avaliação organizado pela administração da instituição, que mobilizou os diferentes centros de estudos. O resultado do trabalho de avaliação provocou a mudança do sistema de matrícula

por disciplina/crédito para sistema seriado. Da re-opção pelo sistema seriado decorreram alterações curriculares nos diversos cursos de graduação da UEL.

Esse período marcou também uma mudança na forma de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. Os projetos passaram a exigir uma composição mais extensa dos princípios, objetivos, fundamentação teórica, descrição das atividades acadêmicas propostas para o curso, matriz curricular, ementário, sistema de avaliação, justificativa, perfil profissional, como já indicado. Em tese, o processo de discussão sobre a proposta pedagógica dos cursos, que se daria nos departamentos, seria sistematizado num documento contendo os itens indicados anteriormente, que gerariam Resoluções aprovadas nas Câmaras da Instituição, formalizando a organização dos cursos.

O curso de Pedagogia passou, então, a ser estruturado a partir de uma habilitação considerada nuclear, Magistério das Matérias Pedagógicas e, uma segunda habilitação, baseada na escolha dos estudantes, entre Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação Pré-escolar e Séries Iniciais, conforme apresentado no Quadro 9. Em 1997, ocorreu uma pequena reformulação que reunia em uma única habilitação Magistério para a pré-escola e Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental, implantada em 1998.

Quadro 9 - Curso Pedagogia UEL - 1992 a 1997

	1ª série	2ª série	3ª série
Disciplinas COMUNS a todas as habilitações	1 – 3 EDU 032 História da Educação I (136 horas) 2 – Fil. da Educação I 3 - Psicologia da Educação I 4 - Sociologia Geral e da Educação 5 - Pesquisa Educacional I 6 - Estudo de Problemas Brasileiros (esta disciplina deixa de constar na matriz curricular a partir de 1994)	1 -3 EDU 033 História da Educação II (136 horas) 2 – Filosofia da educação II 3 - Psicologia da Educação II 4 - Sociologia da Educação 5 - Pesquisa Educacional II 6- Didática I	1 - Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental 2 - Fundamentos da Alfabetização 3 - Estrutura e Funcionamento do ensino Fundamental e Médio 4 - Didática II 5 – Prática do ensino de 1º grau – estágio supervisionado 6 – Introdução à Educação Especial 7 – Psicologia Social
Disciplinas ESPECÍFICAS a cada habilitação	Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Supervisão Escolar	Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Orientação Educacional	Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério para a Pré-escola
3ª Série	1 - Princípios e métodos da supervisão escolar	1 - Princípios e métodos da orientação escolar I 2 – Orientação educacional e família	1. Fundamentos da educação pré-escolar 2 . Psicologia da educação pré-escola

4ª Série	1 – princípios e métodos de supervisão II 2 – Planejamento educacional 3 – Currículos e programas 4 – Educação de adultos 5 – Estágio supervisionado em supervisão escolar I	1. Princípios e métodos em orientação educ. II 2 . Medidas educacionais 3 . Orientação vocacional: educação e trabalho 4. OE em empresa 5. Est.sup.em OE: escolar 6. Est.sup. em OE: educação e trabalho em instituições sociais 7 - Est.sup. em OE: comunitária	1 – Metodologia do ensino da pré-escola 2 – Arte e educação infantil 3 – Educação infantil pré-escolar 4 – Literatura infantil 5 – Prática de ensino na pré-escola: estágio supervisionado
----------	--	--	--

Obs. A habilitação era escolhida pelo aluno ao final da 2ª série, desse modo as disciplinas específicas são introduzidas a partir da 3ª série. **Fonte:**UEL – CATÁLOGOS DE CURSO década de 1990

As Habilitações foram oferecidas de forma acoplada. A habilitação “nuclear” correspondia a do “magistério das matérias pedagógicas para o 2º grau”, depois denominada “magistério das matérias pedagógicas do Ensino médio”. A justificativa expressa no texto da proposta de atualização curricular para a manutenção de uma habilitação para o magistério como nuclear parte da compreensão, por parte dos professores e colegiado, da inadequação do currículo às exigências para a formação do profissional pedagogo não docente. Segundo o grupo de trabalho, aquele currículo formava um profissional que atuaria na escola em “conjunto e de forma integrada com professores”, sem que ele próprio fosse professor. Decorre desse posicionamento a importância de ser mantida a habilitação nuclear destinada à formação do professor para o magistério de nível médio.

Na organização curricular proposta, mesmo que o aluno optasse pelas habilitações Supervisão ou Orientação, todos desenvolveriam atividades relativas à docência para o nível médio e, em função do arranjo curricular proposto, seriam cursadas disciplinas de formação para as séries iniciais, presentes na habilitação nuclear. Salienta-se que, nesse período, a habilitação Administração Escolar, indicada como possibilidade, não chegou a ser ofertada. As informações constantes nos documentos indicaram a pouca procura por esta habilitação, uma vez que não havia exigência de formação especializada na administração escolar para o preenchimento e exercício do cargo de direção escolar no Estado do Paraná.

Na matriz implantada a partir de 1992, a disciplina História da Educação I (3EDU032) foi ofertada na 1ª série, com 136 horas e, na 2ª série, História da Educação II (3 EDU 033) também com 136 horas, computando um total de 272 horas reservadas à História da Educação. O Curso contava com uma carga horária geral de 3068 horas, sendo destinada a História da Educação um percentual de 8.86%.

Como se pôde notar, entre 1962 e 1998, foram elaboradas diversas propostas de composição curricular, experimentando a alternância de regime acadêmico, num movimento

que pareceu ser de adequação, pelo menos aos princípios gerais, da regulamentação elaborada nacionalmente. A organização curricular formatada para a pedagogia na UEL abarcou as disciplinas tradicionalmente estabelecidas como referência para a área, dentre elas os ‘fundamentos’ Psicologia, Filosofia e História da Educação. Ajustou na trajetória curricular do curso a maior ou menor presença desses dispositivos, sendo uma das hipóteses para esse ajuste a disponibilidade de professores e muito provavelmente as relações de poder e pertencimento travadas entre os representantes das disciplinas, situação que se vê ainda presente quando das discussões e revisões curriculares. A relação entre normativa nacional e arranjo local foi mediada pelas representações que os professores tinham sobre as áreas com as quais trabalhavam e também pela ativação das redes de contato acadêmicas, que serviram de amparo às ações desenvolvidas no Curso da UEL.

Ainda pelos registros da professora Zenite, foram percebidas também reações às demandas impostas, principalmente quando analisada a implantação do Ciclo Básico de Estudos. Foram algumas experiências de formatação do Ciclo Básico de Estudos, que revelou mais um dos arranjos locais à demanda legal, o que coloca à mostra a partir do acontecimento histórico, a fragilidade da imposição normativa no sentido de generalização de um formato.

Quanto à disciplina História da Educação, nota-se que se constituiu em presença constante em todo o período analisado, sendo ofertada prioritariamente na primeira fase do curso, ou seja, nas séries ou períodos iniciais. O formato organizado para a disciplina garantiu invariavelmente a discussão dos conteúdos da História da Educação Geral e da História da Educação Brasileira, sendo destacado também principalmente no 1º e 2º períodos da organização histórica do curso, o tratamento da História da Educação Paranaense, proposta que não se viu registrada no terceiro período.

Assim, pode-se afirmar que a solução local para a composição do Curso de Pedagogia e para a formação de professores em outras licenciaturas foi constituída na trama da normativa geral apropriada e ajustada às condições locais. Condições de disponibilidade de professores, da representação por eles elaborada daquela normativa e exigências, da sua formação acadêmica e da biblioteca de formação. Particularmente, quanto ao conteúdo que compunha a formação de professores, pode-se afirmar que a História da Educação foi presença constante definida como história das políticas educacionais nas licenciaturas, abordagem direcionada à característica da disciplina Estrutura e Funcionamento e no curso de Pedagogia, seguindo um curso mais aberto quanto às abordagens e delimitação temporal, como é possível verificar no arranjo de conteúdo do capítulo 3.

Pretendeu-se nesse capítulo narrar aspectos da história institucional que desse a ver, a formação da Universidade Estadual de Londrina no contexto de criação das Universidades Estaduais do Paraná, a organização dos sistemas acadêmicos que orientaram a formatação dos cursos de graduação, assumindo como epicentro o curso de Pedagogia. E nessa trama a presença dos conteúdos de História da Educação na formação de professores.

3 O CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A História da Educação constituiu-se como disciplina nos espaços de formação de professores firmando-se, lançando-se para fora dos muros ‘escolares’ ao se consolidar também como campo de pesquisa. Segundo Viñao,

Este esforço de transmutação didática que implica a escolarização e academização de um saber, em geral originado fora do ambiente escolar – ainda que não sempre: também tem saberes estritamente escolares por sua origem -, que deve ser ‘transformado em objeto de ensino’ (Julia, 2000, p.47), quer dizer, sistematizado e seqüenciado por escrito em um programa e, se possível, em um manual ou livro de texto, constitui a ata fundacional de uma disciplina. É nesse sentido que as disciplinas escolares podem ser concebidas como uma ‘alquimia’, um ‘trânsito’ de espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao ‘espaço social da escola’. Um trânsito que, ao converter tal conhecimento em ‘uma questão de aprendizagem escolar’, implica ‘uma mudança no ordenamento mental’ do mesmo a fim de adaptar-se ‘às exigências do horário escolar, às concepções sobre a infância, e às convenções e rotinas do ensino que impõe tal conhecimento no currículo escolar’ (Popkewitz, 1994, p. 127). (VIÑAO, 2008, p. 203-204)

Apesar de Viñao considerar em sua análise o específico da educação básica, é possível afirmar que esse mesmo movimento ocorreu e ocorre no ensino superior, espaço em que se investigou a História da Educação como componente disciplinar, o trânsito e conversão de um saber acadêmico em saber escolar, ou ‘a academização de um saber’, a relação entre disciplina acadêmica e disciplina escolar, nos dizeres de Warde (2000). Ao considerar esse trânsito na constituição da disciplina escolar, Viñao (2008) esclareceu que a fundação de uma disciplina exige a elaboração de conhecimento específico ajustado às circunstâncias e objetivos escolares. Essa condição permite considerar que, ao se escolarizar um saber, ele ganharia autonomia epistemológica. Como afirmou Chervel(1990, p. 180)

os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma ‘disciplina’, é, igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

A História da Educação ‘nasceu como saber escolar’, foi organizada como saber escolar e a partir dele ou na sua contingência, abriu-se para o campo da investigação e produção de novos conhecimentos, assumindo a educação e a rede de relações que a constitui

como objeto. Pretendeu-se frisar aqui que a História da Educação ganhou forma como dispositivo disciplinar na formação de professores e depois se consolidou como área de conhecimento, ou disciplina acadêmica. Se considerado o processo de transmutação didática nos termos de Viñao (2008), ela seguiu um movimento reverso. Na relação entre disciplina e conhecimento, no caso da História da Educação, na primeira fase de sua organização, conforme discussão apresentada no primeiro capítulo, a pesquisa esteve orientada pelas necessidades do ensino, ou seja, o objeto, a temporalidade, a abordagem foram direcionadas pela proposta da disciplina vinculada à proposta do curso. A pesquisa esteve atrelada ao ensino. Aquela alquimia, ou o “trânsito” de espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao ‘espaço social da escola’, se deu por implicação direta, pois, a pesquisa aconteceu no bojo do ensino. Pode-se afirmar que, a partir da segunda metade do século XX, com a criação de novos dispositivos de formação, como os Centros de Pesquisas e os programas de pós-graduação, essa ‘alquimia’ entre ensino e pesquisa não tenha sido tão direta, em função de se estabelecerem percursos particulares, conforme já discutido.

Outro aspecto mais diretamente vinculado ao ordenamento pedagógico precisa ser considerado. Como Viñao (2008) indicou, ‘uma questão de aprendizagem escolar’, que implicaria ‘uma mudança no ordenamento mental’ e uma adaptação às condições institucionais, horários, currículos, regras de organização e funcionamento, nesse particular o trânsito entre saber acadêmico e saber escolar. Se considerada, como indicado por Chervel (1990), como entidade *sui generis*, essa formatação seria processada pela própria natureza de constituição. Nas duas condições se processa formatação circunscrita ao ambiente escolar. Nesse particular, é necessário problematizar o que afirmou Chervel (1990, p. 185-186, grifos nossos) :

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que solicita ao aluno é ‘estudar’ esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um ‘estudante’. Alcançada a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade. Certamente, o ponto de vista um pouco esquemático aqui apresentado não leva em conta o fenômeno recente da ‘secundarização’ do ensino superior: mas justamente esta expressão ilustra bem a consciência profunda de uma diferenciação clara entre dois tipos de ensino.

Considerando os indícios que compuseram a série documental a respeito do ensino de História da Educação, pode-se afirmar que, no ensino superior, também houve a ‘transmutação’ didática, nos termos de Viñao (2008). Pode-se considerar que é menor a preocupação quanto à adaptação do conteúdo às condições do estudante, mesmo assim a adaptação aconteceu, o fato de haver a mediação do professor na composição do programa, selecionando conteúdos, com recorte temporal e temático, procedimentos de ensino e avaliação, já indicam a adaptação ou constituição no caso daquela autonomia epistemológica. No hiato, indicado como inexistente por Chervel (1990) é prudente considerar que existiu senão um intervalo, uma exigência de composição dos conteúdos, ajustando-os às condições dos objetivos da disciplina, da proposta de formação do curso e de implicações metodológicas e de discurso, para que fossem possibilitadas condições favoráveis à apropriação desse conhecimento. O fato de nomear o saber como conteúdo já denota o movimento de recomposição desse saber para sua adaptação ao ensino, sinal de que a transmissão não se processa de forma direta.

Na atividade de ensino toda idade exige uma didática específica que considere os níveis de elaboração próprios daquela fase. Entende-se aqui que a didática não se limitou à utilização de procedimentos metodológicos e recursos, mas também implicou a composição do discurso, a ordenação e disposição dos saberes em conteúdos e a ordenação desses conteúdos em concordância com o objetivo da disciplina e sua relação com a proposta de formação do curso. Portanto, no ensino superior, a alquimia da transmutação existiu (e existe), em dimensões e complexidade distintas da educação básica, em menor grau, na alteração do conteúdo, em maior grau na sua ordenação, seleção, demonstração e problematização, pois, esses saberes compõem uma proposta pedagógica. Outro aspecto relevante é o fenômeno de secundarização do ensino superior que decorridos quase três décadas do estudo elaborado por Chervel (1990), tornou-se mais presente e generalizado. Portanto, a análise proposta pelo autor precisa ser recontextualizada, além do fato de referir-se à experiência cultural distinta da brasileira.

O que precisa ser colocado em destaque e que será objeto, nesse capítulo, é justamente essa conversão do conhecimento em questão de aprendizagem escolar, ou seja, a disciplinarização do conhecimento. Pretendeu-se analisar a constituição da disciplina História da Educação, na organização dos seus conteúdos e na biblioteca de formação, considerando três experiências particulares, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), referência da pesquisa, estabelecendo pela apresentação dos conteúdos um contraponto com as experiências das Universidades Estaduais de Ponta Grossa e de Maringá, respectivamente, UEPG e UEM,

nas décadas de 1960, 1970, 1980 e parte de 1990. Essa análise permitiu elaborar um panorama da constituição histórica da História da Educação como dispositivo disciplinar, vista a partir da formatação dos conteúdos, identificando a rede de relações e implicações que a formaram, pelo menos no caso particular das instituições acima citadas.

Nos estudos referidos no capítulo que tratou do enquadramento histórico da disciplina, verificou-se que a pesquisa sobre o ensino de História da Educação ainda carece ser ampliada, principalmente aquelas que consideram a interseção entre normas e práticas. Primeiramente pela necessidade de descrever as características que foram assumidas pela disciplina, nos conteúdos, nas formas de trabalho, na seleção de materiais, nos objetivos assumidos e, segundo, para analisar como esse conjunto de ações que se desenvolveram no espaço/tempo da disciplina de História da Educação foi integrado na proposta de formação dos professores. O campo de estudo é o da norma e da prática estabelecidas no interior da instituição escolar e a relação dessas com as regulações de que é parte. A análise histórica possibilitada pela combinação de série documental com diferentes registros representativos da prática, no caso dessa pesquisa, a do ensino, permitiu maior e mais elaborada aproximação com a experiência da disciplina História da Educação, considerando o que disse Chervel (1990), quando esclareceu o que faz a pesquisa no campo da história das disciplinas, é importante considerar que,

se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de 'educar', como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel 'estruturante' à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 183)

Num momento histórico em que são questionados a consistência e o significado da formação de professores; em que são acirrados os debates entre os componentes disciplinares na composição do currículo, no sentido de priorização de alguns em detrimento de outros,

considerados tradicionais e ultrapassados para o atendimento dos objetivos dessa sociedade informatizada, de informações fluídas e rapidamente substituíveis; ainda na contingência dessa desvalorização da formação de professores, a desvalorização da história da educação como dispositivo disciplinar imprescindível nessa formação, considera-se que o estudo histórico da disciplina escolar elabora um quadro de referência que permite analisar, como indicado por Chervel (1990), as práticas (docentes, discentes e institucionais) que compuseram a disciplina, permitindo um olhar a respeito das concepções de formação que permearam a seleção de conteúdos e sua disposição, bem como a orientação teórica, ou orientações teóricas disponibilizadas por meio da biblioteca de formação.

A composição desse quadro, que talvez se assemelhe mais a uma trama ou urdume, apresenta indícios para a análise das finalidades da formação, que extrapolam o dispositivo disciplinar, indicando os valores, as representações e as redes de poder, dos círculos acadêmicos, editoriais, das sociedades ou grupos de pesquisa representativos dessa área de conhecimento, sendo possível analisar a partir dessas representações suas expressões no ensino e na pesquisa. O dispositivo disciplinar pode expressar a presença/implicação ou omissão dos resultados dos debates desses círculos no específico dos conteúdos e da biblioteca de formação, ou mais precisamente no ensino, com seus recursos, estratégias e procedimentos ordinários.

Outra dimensão importante de ser considerada quando do tratamento histórico da disciplina diz respeito ao “fenômeno de aculturação de massa que ela determina”, que pode ser identificado nos indícios de continuidade, ou seja, os conteúdos que foram tradicionalmente preservados na disciplina, bem como a utilização de referências bibliográficas que compuseram a biblioteca de formação de professores e estudantes, implicando em uma dada formatação. Os discursos elaborados no campo disciplinar é que oferecem os contornos à formação pretendida, ou seja, delineiam suas concepções. Ainda no amparo do que escreveu Chervel (1990, p. 129),

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola.

O estudo das disciplinas escolares, como indicado pelo autor, instalou um percurso investigativo alternativo, renovando a problemática, recompondo a identificação das fontes e

das categorias de análise, de modo a criar condições para pensar a experiência formativa proposta pela disciplina História da Educação, e não apenas o que poderia ou deveria ter sido. A pesquisa no campo das disciplinas escolares parece ser o que melhor aproximaria a análise da interseção entre o ensino e a pesquisa, por permitir analisar alguns de seus componentes fundamentais, por exemplo, os conteúdos e a biblioteca de formação, os agentes e exercícios escolares, contrapondo tais elementos às discussões e produções dos círculos acadêmicos responsáveis pela publicização dos resultados de pesquisa. Esse movimento poderia provocar um olhar mais atento às condições do ensino e o que ele tem expressado em termos de análise histórica. Conhecer a história da organização de uma disciplina, sua programação, as contingências que afetaram sua constituição, as práticas desenvolvidas, a possibilidade de estabelecer relações de proximidade e distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo efetivo, permitiriam uma avaliação da experiência formativa desenvolvida naquela disciplina e das concepções que agregou, tramou, urdiu.

Nesse sentido, a pesquisa afetaria o ensino, não apenas na condição do conteúdo a ser ensinado, mas na análise de qual conteúdo e de qual forma propiciariam uma experiência de formação significativa naquele campo. Essa possibilidade de investigação e produção de saberes e práticas reforça e esclarece o panorama sobre qual História da Educação foi ensinada e, ao mesmo tempo, a importância atribuída a esse componente curricular na formação do professor.

3.1 O Curso de Pedagogia e a História da Educação

No trabalho histórico, o objeto é definido a partir de um conjunto de documentos dos quais dispõe (FOUCAULT, 2005), documentos estatuídos na circunstância ou na emergência de um problema. O problema aqui apresentado foi o que envolveu a análise da constituição da História da Educação como dispositivo disciplinar, mais especificamente a configuração da disciplina na experiência particular de formação de professores nas Universidades Estaduais de Londrina, Ponta Grossa e Maringá, no período já indicado. As fontes utilizadas foram programas e diários de classe da disciplina, entendendo-os conforme Faria Filho e Rodrigues (2003, p. 162), no caso dos programas, como documentos que “[...] objetivam práticas e são espaços de práticas e de disputas, as quais se dão, no entanto, em torno de prescrições, e não em relação àquilo que será ou não efetivamente trabalhado”. Mesmo no campo das

prescrições, parece lícito considerar que os registros que compuseram os documentos analisados foram convertidos em referência para a prática do ensino de História da Educação. Deste modo, esses registros permitem observar as opções teórico-metodológicas dos professores, os recursos a que tiveram acesso, em alguns casos sua biblioteca de formação. Índícios que, de sua parte, sugerem algumas indagações gerais: Quais *Histórias da Educação* foram ensinadas? Quais as implicações da formação do professor na organização do ensino de História da Educação? Quais implicações do maior ou menor engajamento desse sujeito nos círculos acadêmicos e de pesquisa no ensino de História da Educação? Quais as contingências na seleção da biblioteca de formação e como essa seleção contribuiu para formatar o ensino?

Na análise dos documentos, a atenção voltou-se prioritariamente aos conteúdos e ao referencial bibliográfico, entendido como acervo que compôs a biblioteca de formação de professores e estudantes. Das duas categorias elencadas, conteúdos e biblioteca de formação, apenas os conteúdos puderam ser analisados nas três instituições, em função das características dos documentos coletados e selecionados. A série documental base para a análise foram os programas de disciplina e diários de classe. A proposta foi apresentar a disposição dos conteúdos nas três universidades para, nessa circunstância, tecer a análise quanto à configuração dos conteúdos que formataram a disciplina História da Educação. A opção pela descrição dos conteúdos justificou-se por entender ser essa uma forma de registrar, a partir dos programas consultados, a elaboração proposta. A adoção deste procedimento justifica-se principalmente em função da escassez de informações sobre o que se programou para o ensino de História da Educação, sendo esta modalidade de registro a possibilidade de estabelecer uma rede com outros trabalhos da mesma natureza, possibilitando outras e variadas análises, compondo desse modo um panorama histórico da disciplina.

As três universidades em análise foram criadas no mesmo período, apesar dos cursos de pedagogia terem sido constituídos em momentos distintos, conforme detalhamento que segue. O critério para a composição dos conteúdos e sua apresentação considerou a vinculação da disciplina às propostas dos cursos, os quais passaram por várias reformulações e se ajustaram às diversas alterações do sistema acadêmico nas três universidades estaduais do Paraná. Assim, a periodização sugerida assumiu como marca definidora as alterações do sistema acadêmico ou regime acadêmico, que foram similares nas três instituições.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o curso de licenciatura em Pedagogia foi criado em 1960⁸³, com início de atividades em 1962. Nesse processo de reformulações, a

⁸³ Fonte: Arquivo Geral da Pró-Reitoria de Graduação / UEL e Arquivo do CDPH – Centro de Documentação e Pesquisa Histórica / Depto História / CLCH Centro de Letras e Ciências Humanas / UEL.

primeira constatação em relação ao Curso de Pedagogia da UEL, foi a existência de três períodos no que respeita ao sistema acadêmico:

1º - 1962 a 1972, o Curso de Pedagogia apresentou uma formação única num sistema de matrícula seriado num curso de 4 anos.

2º- De 1973 a 1991, foi verificada mudança para o sistema de matrícula por disciplina, o regime de créditos. Assim o curso disponibilizou não mais uma formação única, mas a possibilidade de formação especializada.

3º- De 1992 a 1998, o sistema de matrícula voltou a ser seriado anual. Na Universidade Estadual de Londrina a fonte utilizada e que compôs a série documental foram os programas da disciplina História da Educação que permitiram a análise dos conteúdos e biblioteca de formação, tendo sido localizados 47 documentos no total. Não foram localizados nos arquivos da Instituição diários de classe.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi criado em 1962 pelo Decreto federal 111/61 de 06/11/1961, reconhecido em 1968 pelo Decreto Federal 62690 de 1968 em 16/05/68. Nesse período o Curso era anual. A partir de 1972 pela adequação à Resolução 02/69 e do Parecer 252/69, o Curso foi organizado em créditos semestrais. Ele oferecia uma habilitação obrigatória para o magistério normal. Em 1989 por força da Resolução Universitária n. 5/89 foi reintroduzido o Regime Seriado com implantação em 1990. Em 1996 ocorreu nova reformulação com implantação em 1997⁸⁴. Considerando esses dados, o Curso de Pedagogia passou por três momentos de alteração do seu regime acadêmico:

1º- De 1962 a 1971, organização do Curso em séries anuais.

2º De 1972 a 1989 por força da Reforma Universitária ele foi organizado no regime de créditos, ou matrícula por disciplinas

3º- e a partir de 1990 por força da Resolução Universitária 05/1989 o curso voltou a ser organizado pelo Regime Seriado anual. Na UEPG foram localizados 27 documentos entre programas e diários de classe⁸⁵.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), a condição temporal em relação à constituição do Curso de Pedagogia foi um pouco distinta das outras duas instituições, pois o

⁸⁴ Fonte: MASSONI, Gisele; MAINARDES, Jefferson. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE / ME FURB. ISSN 1809-0354, v.4, n. 2, p, 170-192, maio/ago. 2009.

⁸⁵ Os documentos foram localizados na Seção de Currículos e Programas e no Arquivo Geral da Pró-Reitoria de Graduação da UEPG / Campus de Uvaranas.

Curso foi criado uma década depois, em 1973, e reconhecido em 1976 pelo Decreto 78525. O Curso habilitava para a docência nas matérias pedagógicas do Ensino Médio. Em 1978 passou a oferecer as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Em 1986 – o curso foi reformulado, passando a formar o Pedagogo em duas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério do Ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Em 1992, foi implantado o currículo em Regime Seriado anual, aprovado pela Resolução 176/91 – CEP. Em 2000, foi implantada a habilitação magistério para a educação infantil, formando pedagogos em duas habilitações. Desse modo, o curso de 1973 a 1991 foi organizado sob o regime de créditos e a partir de 1992 sob o regime seriado⁸⁶. Foram pesquisados 35 documentos sendo todos programas de disciplina localizados na DAA, Diretoria de Assuntos Acadêmicos, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PEN / UEM).

3.2 A configuração do conteúdo de História da Educação na UEL, UEM e UEPG

Nesse estudo, a preocupação foi apresentar informações que permitissem reconhecer as representações da disciplina História da Educação nas três instituições referidas no tempo recortado pela pesquisa. Na tentativa de garantir o maior número possível de dados presentes no *corpus* documental constituído, a proposta consiste em: apresentação da sistematização dos conteúdos, resultado de um trabalho de análise e seleção de informações dos programas e diários consultados (Apêndice C). A partir da sistematização organizada, considerando a periodização dos sistemas acadêmicos, em cada período apresentar informações referentes às três instituições, permitindo, desse modo, o cotejamento da programação da disciplina. Os três períodos elencados foram:

- 1º - UEL (1962-1972), UEPG (1962 – 1971);
- 2º - UEL (1973 – 1991), UEPG (1973 – 1989) e UEM (1973 – 1991);
- 3º - UEL, UEPG e UEM na década de 1990.

⁸⁶ O Curso de Pedagogia da UEM passou por oito reformulações
 1ª – 1/1973 a 1/1979; 2ª – 2/1979 a 2/1985; 3ª – 1/1986 a 2/1991; 4ª – 1/1992 a 2/1996; 5ª – 1/1979 a 2/1999;
 6ª – 2/2000 a 1/2001; 7ª – 2001 a 2005; 8ª – a partir de 2006
 Fonte: NEVES, Fátima Maria. O ensino de História da Educação Brasileira e os critérios para a presença temática. Comunicação Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, eixo 2. Disponível em www.sbhe.org.br, acesso em 25/08/12.

3.2.1 1º período: décadas de 1960 e início de 1970

3.2.1.1 Universidade Estadual de Londrina

Na Universidade Estadual de Londrina, no período de 1962 a 1972, a disciplina esteve alocada na 2ª e 3ª séries. Nesse período, foram analisados 16 programas (alguns constando conteúdos da 2ª e 3ª séries) nos anos de 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1971, 1972 (quadro 1 Apêndice C).

Localizados em arquivo da Divisão de Colegiado de Cursos da Pró-Reitoria de Graduação da UEL, os programas preservados foram digitalizados e arquivados em espaço virtual por um funcionário da divisão. É importante ressaltar essa atitude, pois, o que se viu nas outras instituições e esse foi um caso isolado, consiste no descarte de todo material que não tenha um fim administrativo. Essa parece ser a norma. Os programas apresentaram uma variação no formato e na proposição das informações. A categoria constante, estável corresponde ao conteúdo a ser ministrado, índice primeiro do que parece ser o mais relevante e mais decisivo.

Quanto à nomenclatura, a disciplina foi denominada História da Educação, tanto na segunda como na terceira série. Nos programas, estavam registrados os nomes dos professores: Zenite Teresinha Ribas César (1963, 1964, 1965, 1967, 1968, 1969, 1971, 1972), Vanoli Acosta Fernandes (1966) e João Wanat (1972). Em relação à carga horária, quando indicada, foi possível verificar variação de 50 horas a 125 horas. Essa carga horária de 50 horas foi observada em 1972, em que a denominação da disciplina era História da Educação II, devendo, portanto, fazer parte da transição do sistema seriado para o sistema de créditos.

No primeiro período, a ainda Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras tinha como orientação geral para os cursos de graduação o sistema acadêmico seriado, ou seja, os cursos compunham seus currículos, considerando a matrícula por série, no caso do Curso de Pedagogia, séries anuais. Nesse período, a disciplina de História da Educação esteve presente no ano de 1962 na 1ª e 2ª séries, de 1963 a 1968 e 1970 na 2ª e 3ª séries, em 1969 na 1ª e 3ª séries e, em 1971, foram ofertadas duas disciplinas de História da Educação na 2ª série do Curso. Essas informações estão descritas em quadro no segundo capítulo em que se discutiu a organização institucional, tendo como fonte os registros arquivados na Divisão de Registro e

Diplomas da Pró-Reitoria de Graduação da UEL. Nos programas, nem sempre foi possível conferir essas informações, em função da falta de registro nos documentos.

A disciplina de História da Educação, alocada na 2ª série, na fase inicial de sua implantação, 1963 e 1964, tinha como abrangência temporal o trabalho do século XIV ao XX, período suposto pelos assuntos abordados: movimento renascentista, reforma e contrarreforma, apresentados como marcos importantes e definidores da temporalidade. A orientação no tratamento dos conteúdos encontrou-se marcada pelas ideias pedagógicas, o que pôde ser constatado pela indicação temática que colocou em relevo a discussão dos momentos e teorias educacionais. Indicou-se também o tratamento dos sistemas educacionais, pelos registros, não foi possível verificar o que foi entendido por sistema educacional. As informações preliminares propõem a avaliação dos determinantes do sistema, o que poderia ser entendido como o estudo da organização social nas suas dimensões econômico-produtiva, política, cultural. Foi indicado que a orientação do trabalho com a História da Educação foi tomada como instrumento de formação que possibilita ao futuro professor compreender os condicionantes sociais “principalmente os de sua época e forme assim uma atitude favorável de dinamismo e ação dentro da sociedade, como requer seu futuro ‘status quo’ de professor secundário”, essa orientação se fez explícita no programa de 1964, funcionando como uma referência de que é possível aprender com o passado para a compreensão da realidade presente.

O estudo da História da Educação Brasileira foi contemplado, sendo apresentado como último tópico dos programas. O trabalho considerou majoritariamente a orientação derivada da macroperiodização das três estruturas de organização política. A proposta foi completada com a indicação de estudo da educação contemporânea e da realidade brasileira, cabendo chamar atenção de que, diferentemente de certa perspectiva, desde o início do curso de Pedagogia da UEL, a História da Educação Brasileira foi tratada como ponto a ser aprendido, um conteúdo a ser ensinado.

De 1965 a 1971, a abrangência temporal oscilou no que respeita aos conteúdos iniciais do programa entre o trabalho com a educação primitiva ou educação clássica indo até o final da Idade Média, sendo o trabalho encerrado, segundo registro do programa de 1969, com a Educação Romana. Propunha-se como discussão inicial a definição de história e História da Educação e a relação dessas áreas com a formação do professor. A organização dos conteúdos seguiu uma orientação que considerou a educação a partir da organização social e da história das ideias ou pensamento pedagógico. Algumas particularidades puderam ser observadas, por exemplo, no programa de 1966, foi explicitado que a prioridade do

trabalho seria a educação grega, essa condição pareceu ter sido definidora da organização dos conteúdos naquele ano. Nesse mesmo programa, foram indicados textos que tratavam da Educação Brasileira, elencando autores como Lourenço Filho e Leonel Franca. Autores de orientação teórica ideológica bastante diversa, mas que foram reunidos como referências para o tratamento da educação brasileira. O que levou a essa aproximação? Disponibilidade dos textos, ou seja, acesso ao material? Não priorização da divergência teórica, mas valorização da reflexão e dados históricos? Contraposição das abordagens? Utilização de texto de época como fonte para o estudo? Essas são hipóteses para se refletir sobre a diversidade teórica ideológica na escolhas dos textos trabalhados. Hipóteses que, pelos indícios coletados, não poderão ser confirmadas ou refutadas, mas que indicam a condição do trabalho com o ensino de História da Educação, o movimento de composição das discussões a partir do material bibliográfico disponível.

Em 1972, foram localizados cinco programas com variação no período de oferta da disciplina. Um deles indicava o trabalho na 1ª série, recobrando da educação primitiva à romana. Outro se referia ao 2º semestre, trabalhando educação romana e medieval. Outros dois mencionavam a 2ª série como período de oferta, com arco temporal da educação primitiva à educação romana, e o outro, incidia sobre o século XIX, seu contexto geral e a discussão da História da Educação Brasileira. O quinto programa não fez referência ao período ou série e propôs o trabalho com as teorias pedagógicas dos séculos XVII ao XX e com a História da Educação Brasileira da colônia ao século XX. A indicação das séries presentes nos programas, nos anos de 1969 e 1972, não é a mesma daquela indicada nas matrizes curriculares, o que pode ser decorrente do período de elaboração dos programas, que foi de transição do regime seriado para o de créditos. O processo de adaptação à nova configuração curricular pode ter ocasionado essa discrepância.

Já na 3ª série, no período analisado, a disciplina de História da Educação teve como referência de trabalho a organização social e a educação numa apresentação a partir da história das ideias pedagógicas ou pensamento pedagógico. Nos programas reunidos até 1967, a abrangência temporal foi do século XIV ao XX, considerando a História da Educação geral, indicando o trabalho com o movimento renascentista, o humanismo, o romantismo e o iluminismo. Ao lado do estudo destes movimentos, propunha a discussão sobre os pensadores indicados como seus grandes representantes: Descartes, Comenius, Rousseau, Herbart. Nesse período, foi prescrito o trabalho com a História da Educação Brasileira, com base na ordenação política, “Colônia, Império, República, período atual”. Nos conteúdos referentes à

educação brasileira, um destaque foi feito no programa de 1966, o trabalho com a Lei de Diretrizes e Bases.

Nos anos de 1969 e 1970, a organização dos conteúdos considerou a abrangência temporal do Iluminismo ao século XX, abarcando o contexto geral e o contexto brasileiro. Em relação ao contexto geral, o trabalho foi orientado pelas ideias pedagógicas ou pensamento pedagógico, em razão de terem sido explicitados exclusivamente movimentos como: Humanismo, Renascença, Reformas religiosas, Realismo, Naturalismo, Teoria pedagógica de Rousseau. No contexto brasileiro, como no período anterior, o trabalho foi pautado pela organização política. Em 1971, foi retomado o recorte temporal do Renascimento ao século XX, abarcando o contexto geral e brasileiro. Em 1972, houve nova mudança e os conteúdos passaram a ser organizados, considerando-se o final do século XIX e século XX, abrangendo o contexto geral e o brasileiro.

O trabalho com a História da Educação Brasileira esteve presente no curso desde o início de sua organização, tendo sido explicitado nos programas de 1963 e 1964 na segunda série e, a partir de 1965, na terceira série. Foi dada maior atenção à História da Educação geral da antiguidade clássica à modernidade. Pelos indícios constantes nos programas, não foi garantida necessariamente uma continuidade cronológica no tratamento dos conteúdos entre as disciplinas da segunda e terceira séries, em que esteve presente de forma intensa a história do pensamento pedagógico. Nessa primeira fase de organização da disciplina História da Educação, parece ter havido um movimento de experimentação, ou seja, um movimento de composição, revisão e recomposição dos conteúdos e arco temporal, sinais da trama e/ou urdume.

Além do trabalho com a História da Educação Brasileira, foi contemplado o trabalho com a educação paranaense. A proposta foi explicitada no programa de 1970. Esse foi um dos únicos programas que trouxe o tema explicitado, mas é importante considerar que, no depoimento da professora Zenite Teresinha Ribas César, foi reforçada a ideia de que a discussão sobre educação paranaense sempre esteve presente na disciplina.

E quanto à História da Educação Paranaense, então era nulo (referindo-se à disponibilidade de material para consulta). Tinha pouquíssima coisa referente à História da Educação Paranaense. Eu até, nesta época, eu não guardei, eu não mandei para a Maria Luiza porque não tinha, porque até um texto manuscrito de um professor de Curitiba, falando sobre a História da Educação Paranaense.

Marta: É interessante, porque num dos programas, inclusive assinado por você, tem um item, um dos programas não sei se é na década de 70, um dos itens tratava da História da Educação Paranaense.

Zenite: eu lembro que este documento que era manuscrito, que eu consegui lá na Federal de Curitiba, foi o que me deu a visão geral. Daí os livros que falavam da História Paranaense, eu tirava alguma coisa.

Marta: **Mas isto foi trabalhado só naquele ano? Ou era uma referência para depois...**

Zenite: **não. Era uma referência.**

Marta: mesmo não constando nos programas você fazia este trabalho.

Zenite: **Nós sempre lembrávamos como tinha sido no Paraná.** E algumas pesquisas foram feitas, depois que as três Universidades Estaduais foram criadas, nós começamos a ver nas três Universidades Estaduais aqui do Paraná, como era o trabalho. (Texto depoimento da professora ZENITE TEREZINHA RIBAS CÉSAR Concedido em 25/07/2012, grifos nossos)

O depoimento da professora Zenite reafirma a existência dos desvios, do não prescrito. Como se pode notar, apesar de ausentes dos programas, a História da Educação no Paraná foi tratada como tema regular e importante na disciplina. Indicando também a necessidade de produção de material específico para o tema e a rede de contato com a UFPR, instituição que também foi o espaço em que a professora Zenite realizou seu trabalho de Livre Docência.

Outro aspecto a ser observado foi o fato de, no programa de 1971, mesmo escalonando a História da Educação no Brasil como último tópico, os registros indicarem que o trabalho principiou com a História da Educação Brasileira com a proposta de seminários com os textos de Lauro de Oliveira Lima “A escola nem risonha e nem franca” e artigos de jornais e revistas sobre as ideias e ações de Jarbas Passarinho, ministro da educação à época. Nessa mesma linha, foram verificadas também propostas de trabalhos de pesquisa com periódicos como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Revista de Pedagogia e o Boletim da FFCL/USP. Essa atmosfera de pesquisa acadêmica esteve presente na programação da disciplina, apesar de não ser uma atividade explicitada como tal. Esses indícios apontaram para a tentativa de aproximação dos estudantes dos resultados de pesquisas mais recentes no campo da educação. Parece que se mesclou, no que foi possível, os conhecimentos tradicionais da História da Educação e as novas análises do campo, o que ajuda a borrar as supostas aporias rígidas entre ensino e pesquisa e lógicas causais que parecem não encontrar suporte empírico quando variamos escalas de observação e se acessa documentação complexa que dá visibilidade ao desprogramado e às possibilidades criativas, ainda que em ambientes de exceção, como o regime militar instalado em 1964 e das convenções disciplinares e institucionais, inclusive das que foram criadas ou expandidas no referido período⁸⁷.

⁸⁷ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. 1.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2014.

Os programas apresentaram também bibliografia ocasional, outro índice do campo das possibilidades imprevistas, que foi um espaço de complementação das referências bibliográficas ou biblioteca de formação. Alguns autores citados: Werebe, Luis Mattos, Leonel Franca, Pedro Calmon, Laerte Ramos de Carvalho, Primitivo Moacyr, Lourenço Filho, Lauro de Oliveira Lima, Fernando de Azevedo. Novamente é possível notar a presença da diversidade dos autores em termos de áreas do conhecimento a que estavam vinculados seus trabalhos, bem como a variedade na orientação teórico-ideológica⁸⁸.

3.2.1.2 Universidade Estadual de Ponta Grossa

No período de 1962 a 1971, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a disciplina História da Educação estava alocada na 3ª e 4ª séries, diferentemente da UEL em que ela compôs a 2ª e 3ª séries. Relativos a esse período foram consultados dois programas (1 da 3ª e 1 da 4ª séries) localizados em pasta arquivada na Divisão de Ensino, Seção de Currículos e Programas da Pró Reitoria de Graduação da UEPG que indicava os anos de 1969 a 1972, cinco (5) diários de classe⁸⁹ da 3ª série nos respectivos anos 1968, 1969, 1970, 1971 e 1972, cinco (5) diários de classe da 4ª série nos respectivos anos 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, localizados no arquivo geral da Pró-Reitora de Graduação, totalizando 12 documentos. Nos dois programas, constava o nome da disciplina como História da Educação para a terceira e quarta séries, nome do professor responsável para as duas séries, professor Orlando Cwiertnia e os conteúdos. Nos dez diários de classe localizados nesse período, o professor Orlando Cwiertnia apareceu como responsável pela disciplina. Nos diários foi possível observar carga horária, descrição dos conteúdos e ano de trabalho.

Em relação à terceira série, a carga horária variou ao longo deste primeiro período, segundo os registros dos diários 1968 – 103 horas, 1969 – 100 horas, 1970 – 99 horas, 1971 – 101 horas, 1972 – 97 horas, pois no programa a carga horária não foi apresentada. A variação de carga horária registrada nos diários pode não corresponder necessariamente à carga horária oficial da disciplina, considerando que ali foram registrados o número de encontros com os

⁸⁸ Um estudo das variações observadas, seus fundamentos, princípios e efeitos se constitui em desafio instigante não contemplado neste momento da pesquisa.

⁸⁹ Esses documentos também foram denominados pela instituição de “Livro de Classe” (1981) e “Livro ponto e diário de aula” (1972), “Diário de Classe” (1992).

estudantes, podendo esse número ter sido maior que o mínimo exigido pela disciplina. Buscou-se conferir essa informação por intermédio dos catálogos de curso referentes ao período. O primeiro catálogo localizado datou de 1972 e, pelas informações curriculares apresentadas, o curso já estava organizado no regime de créditos. Trata-se, portanto, de uma organização referente ao segundo período, em que o curso foi reformulado, considerando as orientações da Reforma Universitária de 1968, não sendo possível constatar o que foi programado como mínimo para a disciplina, tanto em relação à carga horária quanto aos conteúdos no primeiro período, pelo menos não no documento catálogo.

Nos diários de classe, foi mencionada textualmente que seria apresentada bibliografia e programa. Contudo, as informações bibliográficas e a descrição do programa não foram registradas no diário de classe. Quanto aos conteúdos, categoria comum nos documentos analisados, todos iniciaram a proposta com o trabalho sobre os objetivos da HE, fontes de estudo, relação entre filosofia e educação. O arco temporal registrado foi o da educação nos povos primitivos / educação nos povos orientais, Grécia / Roma e medievo, chegando ao humanismo renascentista. Foi dado destaque: aos movimentos teóricos dos períodos (patrística / escolástica / helenismo / cristianismo/ renascimento / humanismo); representantes históricos / figuras (Platão / Sócrates / Aristóteles / Santo Agostinho / Santo Tomás de Aquino / Carlos Magno / Educadores humanísticos); e instituições (monastério / cavalaria / universidades). A seleção dos movimentos e instituições registradas referendou àquela difundida na maioria dos manuais que tratam a História da Educação Geral e que circulavam no período.

Nos registros dos diários da quarta série, a carga horária também variou, 1968 – 103 horas, 1969 – 100 horas, 1970 – 99 horas, 1971 – 101 horas, 1972 – 97 horas. Nesses, semelhante ao registro da terceira série, foi mencionada a apresentação de bibliografia e programa, mas tais informações não constavam registradas. Em relação aos conteúdos, o arco temporal manteve-se inalterado em todos os diários, indo do século XV e XVI ao século XX. A base temática foi mantida, ainda que se tenha percebido a promoção de pequenas alterações na composição do conteúdo elaborada diversamente em relação aos autores estudados e à pormenorização dos temas. A organização dos conteúdos e sua descrição sofreram pequenas alterações em todos os documentos do período (programa e diários de classe).

O trabalho com os movimentos teóricos se configurou como uma outra constante na disciplina: Renascimento / Reforma e contra-Reforma / Pedagogia da Reforma; Realismo e Educação / Conceito de disciplina de Locke / Racionalismo / Naturalismo / Tendência psicológica / O cientificismo / Positivismo / Iluminismo / Tendência eclética da educação

moderna e contemporânea, pedagogia Nazi-facista; Quanto às teorias indicadas destacou-se alguns dos seus representante : Montaigne, Vives, Erasmo, Rabelais, Bacon, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Comte, Spencer (diário de 1968), (quadro 2 Apêndice C).

Na programação da disciplina na UEPG, a História da Educação Brasileira apareceu nos registros da 4ª série no ano de 1969, sendo discutida concomitantemente à História da Educação geral. Uma das entradas para a discussão corresponde à história da Companhia de Jesus no Brasil, tratada a partir da análise do contexto da Reforma e Contrarreforma na Europa. Opção que pareceu ter sido outra constante no curso. Em alguns registros, a temática brasileira apareceu diluída em temas maiores como: História da Educação no terceiro mundo (Diário de 1971) ou História da Educação na América desde os seus primórdios (Diário de 1972). Foi percebida também preocupação no tratamento de questões sociais, como a luta pelos direitos de classe e individuais com base no desenvolvimento de trabalho com o texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A relação entre Filosofia e Educação aparece explicitada. Temas como Educação no terceiro mundo, Educação científica e técnica, a relação ciência e ‘desenvolvimento’ social, a relação política e educação, foram recorrentes e estiveram presentes em todos os diários. Nesses documentos não foi possível identificar referências aos textos utilizados. No entanto, a permanência do vocabulário e da forma de seleção dos conteúdos nos diários indica o uso recorrente de determinada literatura que pauta os conteúdos e modos de trabalhar identificáveis na documentação trabalhada

Ao arriscar um exercício de contraponto entre a programação da UEL e a da UEPG, algumas proximidades podem ser destacadas, como a organização cronológica linear, pelo menos em relação à História da Educação geral. Os autores de referência tradicionalmente listados foram trabalhados nas duas instituições, mas se identificou particularidades tanto em relação à seleção de outros autores para além dos tradicionalmente tratados, quanto à abordagem teórica identificada na seleção dos autores/personagens trabalhados e nos temas construídos como referência para o ensino. Um exemplo disso, na UEPG, há preocupação com discussões sobre o “terceiro mundo”, “o movimento bélico”, a “revolução científica” “a mutação do mundo moderno”. Outra particularidade diz respeito ao tratamento dado à história da Educação brasileira que, na UEL, apareceu como tema específico e organizado numa cronologia linear do século XVI ao XX, verificável desde o primeiro ano de oferta da disciplina. Já na UEPG, esses conteúdos foram discutidos concomitantemente com a História Geral, não sendo possível pelos registros verificar o que foi trabalhado, nem precisar a cronologia, exceto a explicitação do trabalho sobre os jesuítas.

3.2.2 2º período décadas de 1970 e 1980

3.2.2.1 Universidade Estadual de Londrina

No período de 1973 a 1991, na UEL funcionou o regime de créditos, ou seja, o sistema de matrícula por disciplina, com a oferta de habilitações isoladas. Assim, o curso passou a oferecer não mais uma formação única, mas a possibilidade de se especializar em um campo de atuação, por força da Reforma Universitária (Lei 5540/68). Os conteúdos de História da Educação estavam organizados em 3 disciplinas: História da Educação I, História da Educação II, História da Educação III. Relativos a esse período, foram consultados vinte e quatro(24) programas (quadro 3 Apêndice C). Nos programas, a disciplina que tratava da História da Educação Brasileira foi identificada como HE III, forma diversa do registro que apareceu no catálogo de 1976, História da Educação no Brasil. A disciplina esteve alocada na categoria de disciplina complementar obrigatória. Já no catálogo de curso de 1982/1983, a disciplina volta a ser denominada História da Educação III, agora compondo o tronco comum, como uma das matérias do currículo mínimo. Como não foram localizadas outras versões de catálogos da década de 1970 nem da década de 1980, não foi possível verificar quanto tempo a primeira denominação permaneceu e em que momento exatamente foi substituída pela segunda. O fato é que os programas consultados mantiveram a denominação História da Educação III. Em relação à carga horária, ela permaneceu constante no período, História da Educação I e II com 90 horas e História da Educação III com 60 horas.

Os professores citados como responsáveis pela disciplina, nos programas em que essa informação foi explicitada, foram: Zenite Teresinha Ribas César (1973, 1984, 1985, 1986), José Aloyseo Bzuneck (1976), Erval Fernandes de Melo (1982), Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho (1987 HEI), Vera Lucia Lemos Echenique (1987, HE II), Tarcísio Martins (1988, 1989, 1990). Desses professores verificou-se que somente a professora Zenite efetivamente trabalhou com História da Educação. No capítulo 4, essas informações foram mais detalhadamente esclarecidas.

Em relação à História da Educação I, a abrangência temporal indicada abarcou da antiguidade clássica aos movimentos de Reforma e Contrarreforma. Na introdução do programa, foi proposta a discussão sobre o “problema da análise histórica em educação”. Em alguns programas, a partir de 1982, foi realizado um detalhamento dessa proposta de

conteúdo, como segue, “conceituação de história; o que é história da Educação? – conteúdo, método, fontes e importância”. O tratamento do conteúdo observou prioritariamente as teorias filosóficas e movimentos culturais e, a partir deles, o projeto e a organização da educação. Foi percebida variação na forma de descrição dos conteúdos.

Na disciplina História da Educação II, a abrangência temporal indicada foi do século XVII ao século XX, figurando os conteúdos da História da Educação geral com variações. Em 1974, os conteúdos foram apresentados a partir das teorias pedagógicas com a indicação de pensadores considerados de referência nos períodos trabalhados. Cabendo um destaque a esse programa pelo fato de fazer menção a um trabalho de campo que deveria ser desenvolvido pelos alunos tendo como tema “Ação do governo municipal na educação de Londrina”, constituindo-se na segunda recorrência explícita de trabalho com história local (Paraná / Londrina), o que de certo modo indica a preocupação com a significação dos conteúdos históricos na análise da realidade local. Muito provavelmente esse trabalho estivesse vinculado à pesquisa de livre docência da professora Zenite Teresinha Ribas César.

De 1982 a 1988, os conteúdos foram descritos por século, do XVII ao XX. Cada século indicando o trabalho com a “Pedagogia do Século” e a situação histórica, destacando autores do período respectivo. A partir de 1989, a organização temporal continuou a ser ordenada por século, indicando o trabalho de análise da “educação do século”, com destaque para os fatores econômicos e culturais e os movimentos filosóficos e culturais com seus principais representantes. Alteração que poderia ser associada às discussões teóricas em voga à época, por exemplo, o materialismo histórico-dialético.

Foram localizados seis programas de História da Educação III, identificando-se duas composições distintas de conteúdos. Em 1973, o programa apresentava como objeto de estudo as ideias pedagógicas no contexto geral com abrangência dos séculos XVII ao XX e a organização da educação no Brasil do século XVI ao XX, considerando uma ordenação política. De 1982 a 1989, o objeto estudado na disciplina HE III foi exclusivamente a História da Educação Brasileira, numa ordenação política, cronologicamente organizada dos séculos XVI ao XX. Foi observada uma pequena variação na composição e detalhamento dos conteúdos, o que não alterou a abrangência temporal nem a seleção dos temas.

De forma geral, pela análise dos registros, até 1982, a organização dos conteúdos nas três disciplinas considerou de forma mais presente a História da Educação Geral, reservado uma parcela da HE III para o trabalho com a HE brasileira. A composição do conteúdo tanto em relação à cronologia quanto à temática foi similar ao período anterior. A partir de 1982, os programas expressaram uma organização cronológica mais precisa dos períodos históricos

tratados em cada disciplina. No caso das Histórias da Educação I e II, observaram a História da educação geral da antiguidade clássica ao século XX. Já à História da Educação III ficou reservada a discussão relativa à História da Educação Brasileira. Todos os programas localizados de 1982 a 1990 de História da Educação III propuseram iniciar o trabalho discutindo a periodização da educação brasileira como um problema, mesmo assim assumiram a periodização tradicional como referência, dando enfoque à organização política. Os programas de 1985 e 1986 reproduziram a periodização proposta no manual de Maria Luiza Santos Ribeiro *História da Educação Brasileira – a organização escolar*. O livro foi referência constante nas décadas de 1980 e 1990 nos programas da disciplina como é possível constatar no quadro 2. O livro referido teve sua primeira edição publicada em 1978. Esse livro foi referência recorrente no trabalho com a História da Educação Brasileira no segundo e no terceiro períodos aqui convencionados ao tratar a história das universidades paranaenses. O texto estudou a organização da educação brasileira de 1549 a 1968, buscando, segundo informou a autora captar seus fundamentos (2005). A organização e análise propostas por Ribeiro seguiu a orientação teórica do materialismo histórico dialético. Esse texto pode ser considerado um trabalho de pesquisa pensado para o ensino, compondo com os exemplos já citados do trabalho de Paul Monroe. A elaboração do livro foi tramada no conjunto do trabalho proposto pelo professor Casimiro dos Reis Filho, professor da cadeira de História da Educação da PUC/SP, a um grupo de monitores em História da Educação, grupo do qual fazia parte a então estudante de Pedagogia da PUC/SP, Maria Luisa Santos Ribeiro⁹⁰,

Como integrante do grupo, fiquei com a responsabilidade de elaborar material sobre a história da Educação brasileira desde a sua origem até os anos 60. Esse material era reproduzido internamente. A cada ano, as leituras e as discussões eram refeitas e completadas, o que possibilitava novas versões do material. Em 1977, o professor Casemiro considerou que poderia ser transformado em livro e apresentou-o a uma editora. A primeira edição data de 1978. Para a sétima edição, publicada em 1987, elaborei uma discussão ampliada do último período considerado (1955-1968) e também fiz alguns acréscimos em outro período (1920-1937). (RIBEIRO, 2005, p. 267)

O material produzido no contexto da monitoria em História da Educação Brasileira ganhou expressão e circulação no espaço do ensino da disciplina. Em consulta ao sítio da Editora Autores Associados, foi localizado o livro à venda em sua 21^a edição datada do ano de

⁹⁰ A professora Maria Luiza Santos Ribeiro ingressou como estudante do curso de Pedagogia da PUC/SP no ano de 1965. Teve aulas com o professor Casimiro dos Reis Filho nos anos de 1967 e 1968, ano em que foi convidada a compor o grupo de monitoria. Fonte: RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A reconstrução do texto histórico em educação no contexto da sociedade brasileira: minha experiência nesse processo. In: MONARCHA, Carlos (org.) *História da educação brasileira: formação de campo*. 2.ed. ver. Ampliada. Ijuí : Ed. Unijuí, 2005.

2011. A expressão editorial indicia o acesso e uso do texto como uma das referências ainda utilizadas para se pensar a História da Educação Brasileira. A observação da disposição do sumário indica a perspectiva assumida pela autora quanto ao tratamento dos acontecimentos históricos. A educação foi analisada na trama de relações do contexto econômico-produtivo e político e de seus dispositivos de manutenção, dentre eles a regulamentação educacional. Essa foi uma marca importante do período tanto na composição de textos quanto na organização da disciplina, como foi possível observar nos programas analisados.

3.2.2.2 Universidade Estadual de Ponta Grossa

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no período de 1973 a 1989, como na UEL e UEM, o regime acadêmico foi o de créditos; acompanhando as determinações da reforma universitária de 1968. Os conteúdos de História da Educação estavam organizados em 4 disciplinas: História da Educação I, História da Educação II, História da Educação III e História da Educação IV. As três primeiras com 4 créditos, equivalentes a 60 horas e, a última, com 3 créditos, equivalente a 45 horas. Relativos a esse período foram consultados três (3) programas (1 HE I; 1 HE II e 1 HE IV) localizados em pasta arquivada na Divisão de Ensino, Seção de Currículos e Programas da Pró Reitoria de Graduação da UEPG que indicava o ano de 1989 e oito (8) diários de classe: 2 HE I (1981), 2 HE II (1981), 2 HE III (1981) e 2 HE IV (1981), totalizando 11 documentos. Desse modo, a referência que se teve foram registros de 1981 e 1989 (Quadro 4 Apêndice C).

Em relação à nomenclatura e carga horária da disciplina, identificou-se uma variação que precisa ser registrada. Nos catálogos de 1972, 1974 e 1976, as disciplinas ofertadas foram História da Educação I, II e III com 75 horas cada. A partir do catálogo de 1980⁹¹, a área apareceu representada por quatro disciplinas História da Educação I, II, III e IV as três primeiras com 60 horas e, a quarta, com 45 horas.

Na UEPG foram localizados três programas que datavam de 1989 e oito diários de classe de 1981. Nos documentos localizados, apareceram os nomes dos seguintes professores: Orlando Cwiertnia, Neiva Moro, Ninfa Petlat e Elisabeth Borsato. Tanto nos programas quanto nos diários de classe, o foco continuou a ser como no período anterior à História da

⁹¹ Foram analisados os catálogos de 1972, 1974, 1976, 1980, 1983 e 1989.

Educação Geral a partir de um tratamento de questões sociais, movimentos políticos e o avanço das ciências e, na contingência desses temas, as tendências da educação. Como no período anterior, a História da Educação Brasileira foi discutida concomitantemente à História da Educação Geral. Em relação aos programas que dataram de 1989, foi aproveitado o ensejo da discussão da Reforma e da Contrarreforma, no espaço da História da Educação II, para introduzir o conteúdo sobre a atuação dos jesuítas no Brasil e nesse movimento a discussão da educação brasileira na Colônia, Império e República. Esta reordenação indicou um deslocamento temporal visto que na História da Educação II, não foi feita menção à História da Educação Brasileira e, na História da Educação IV, aparecerá apenas como referência a indicação da “Educação nos países de terceiro mundo”, sem menção específica ao Brasil e já considerando o contexto do século XX.

Condição um pouco diversa foi constatada nos diários de classe em que, de forma geral, foi respeitada a mesma proposta de conteúdos e cronologia registrada nos programas, mas que diferiu na discussão dos temas, ampliando e descrevendo os assuntos e sendo diverso também o tratamento a ser dispensado à História da Educação Brasileira. Foram consultados dois conjuntos de diários de classe; um deles de responsabilidade do professor Orlando Cwertnia (HE I, HE II, HE III e HE IV), outro com indicação de três professoras, Neiva Mora (HE I e HE II), Ninfa Petlat (HE II) e Elisabete Borsato (HE IV). Em relação à educação brasileira, foi constatado o trabalho concomitante com a HE geral nas disciplinas HE II e HE IV. No caso da HE II, ao ser trabalhado o contexto da Reforma e Contrarreforma e a Companhia de Jesus foi realizada referência à experiência dos Jesuítas no Brasil. Já na HE IV, no diário de classe do professor Orlando Cwertnia, a História da Educação Brasileira foi trabalhada no contexto do positivismo no Brasil e, ao ser discutido o movimento da escola nova fez-se a inserção da discussão da escola nova no Brasil e a educação nos séculos XIX e XX, como aparece destacado: “características legais e fatores subjacentes; educação brasileira no contexto histórico; problemas e tendências da educação atual”. No diário da professora Elisabete Borsato, ao ser trabalhado o contexto da Revolução Francesa e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, estabeleceu-se abertura para a discussão da História da Educação brasileira, nos seguintes termos: “História da educação no Brasil, período Republicano, República Velha, República Nova”. Esse diário foi o único, dos consultados, a apresentar duas referências de leitura “A automação e o futuro do homem” texto de Rose Marie Muraro e “a família como núcleo frenador da maturação” sem indicação de autoria.

Observou-se não ter sido garantida a continuidade cronológica no caso da História da Educação brasileira. Da apresentação dos Jesuítas foi dado um salto cronológico para a discussão da educação no século XIX (final) e século XX.

3.2.2.3 Universidade Estadual de Maringá

Na Universidade Estadual de Maringá, no período de 1973 a 1991, a disciplina esteve organizada em História da Educação I (60 horas, 4 créditos) código 11212; História da Educação II (60 horas, 4 créditos) código 11213 e História da Educação III(60 horas, 4 créditos) código 11243. Nos programas da década de 1970, constavam: indicação do ano, carga horária, nome da disciplina e, em alguns dos documentos, o nome do professor responsável. Não foram apresentadas ementa, referências bibliográficas e nem objetivos. A partir de 1980, constavam nos programas a indicação do ano, carga horária, nome da disciplina, e em alguns dos documentos o nome do professor responsável e ementa. Continuaram ausentes as referências bibliográficas e objetivos. Relativos a esse período foram analisados 31 documentos (quadro 5 Apêndice C).

O que caracterizou a organização dos programas da UEM nesse período foi a variação, com propostas bastante diversas em termos de conteúdo e cronologia. De 1973 a 1982, foram localizados apenas programas de História da Educação I e II. A partir de 1983, além dos programas de HE I e II, foram localizados também programas da HE III que, segundo os registros, foi o espaço destinado ao tratamento da História da Educação Brasileira. Em alguns programas, foram citados os nomes dos professores responsáveis, foram eles: Quirino Sehnem (HE I e HE II em 1975), Balduino Meurer (HE I e HE II em 1976, HE I em 1976, HE II em 1979), Geraldo Martin Mench (HE I 1979), Lízia Helena Nagel (HE I em 1980), Luis Carlos Assumpção Neves (HE II em 1980). Em relação à carga horária, no primeiro ano de oferta 1973, HE I contou com 75 horas. Nos anos subsequentes ao período, a carga horária manteve-se em 60 horas tanto para HE I como para HE II.

A diversidade programática exigiu comentários quase que por ano. Qual o significado dessa diversidade, em termos de composição da disciplina e da relação entre disciplina e proposta do curso? Parece possível indicar que pelo menos duas dimensões afetaram a escolha temática e temporal. Uma, a configuração tradicional da disciplina, que a acompanhou desde o início de sua oferta como dispositivo disciplinar. Outra, a adequação ou ajustamento dessa

proposta às condições de trabalho do professor. Por condições de trabalho, entende-se afinidade teórica, proximidade a determinados referenciais, biblioteca de formação. Essa condição pode ser verificada no processo de construção da disciplina, tanto que, a partir da década de 1980, foi possível observar que a concepção do materialismo histórico dialético constou como referência na maioria dos programas analisados, ainda que não estivesse presente em todos. Mesmo não correspondendo à totalidade, esse registro indica a opção de um grupo de professores na composição da disciplina tanto em relação à organização teórica quanto temática.

Em 1973, a HE I tratou da História da Educação Geral compondo a análise a partir de eixos bastante variados: a discussão do conceito de escola pública, as reformas educacionais, a relação entre mudanças sociais e educação, tendências da educação naquela atualidade, o ecletismo em educação, tendências sociológicas, científicas, temas abordados em alguns manuais, como, por exemplo, o de Paul Monroe. Prevê-se igualmente o trabalho com movimentos políticos e com a História das ideias pedagógicas. Esse foi o único programa do período que fez destaque especial ao trabalho com a educação americana e nos Estados Unidos a partir do século XVII. Os temas não seguiram uma ordenação cronológica.

Na História da Educação II, a História da Educação no Brasil ganhou espaço focando a organização dos níveis de ensino, as instituições como Colégio D. Pedro II, Caraça e a Universidade de Coimbra, as reformas educacionais e autores como Verney e Sanches, Couto Ferraz, Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, temas que não se viu citados nas outras instituições (UEL e UEPG).

Em 1975, a disciplina História da Educação I foi ofertada no primeiro semestre e História da Educação II, no segundo, pelo mesmo professor. Nessa proposta, foi garantida uma continuidade cronológica. Na primeira, previu-se o estudo dos povos primitivos aos primórdios da educação moderna e, na segunda, o ensino da educação moderna e contemporânea e a História da Educação Brasileira. A orientação em HE I considerou a organização social, cultural, religiosa e os movimentos teóricos, forma também indicada para a primeira parte da HE II. Em relação ao tratamento da História da Educação Brasileira, a opção foi temático-cronológica: Educação brasileira – origens, métodos e fins; Jesuítas. Corte portuguesa, colonos; Primeiras escolas superiores; as grandes reformas burocráticas; os grandes problemas da educação brasileira.

O programa de HE II foi o único a apontar para o emprego de alguns procedimentos didáticos como seminários, debates, pesquisa bibliográfica e palestras. Uma característica que apareceu em alguns dos programas do período e expressão do que aparece também nesse

consiste em uma formatação temática que se aproxima das discussões das políticas educacionais, promovendo uma espécie de justaposição entre alguns temas e as políticas gerais

Em 1976, constava a indicação de oferta de História da Educação I, no primeiro semestre, e História da Educação II, no segundo semestre, sob a responsabilidade do mesmo professor, o professor Balduino Meurer. Na História da Educação I, a organização dos conteúdos propunha a discussão dos povos primitivos à educação romana, enfocando as instituições educativas, sua organização e pedagogia. Já a História da Educação II iniciou o trabalho na modernidade a partir da seleção de alguns autores e no final do programa a história da educação brasileira a partir da sua organização política e legal, diferente do que tinha sido ofertado no ano anterior. Não houve a preocupação de continuidade cronológica entre HE I e HE II. Do mesmo professor, ainda no ano de 1976, no campo da História da Educação I, foi proposto um trabalho que considerou como programa a ser ensinado o período que se inicia na chamada educação clássica até a educação medieval, iniciando com uma crítica à educação ateniense. Contempla uma análise das relações entre pedagogia, política e as instituições educativas.

Em 1979, dois programas foram localizados: um de HE I e um HE II, ambos ofertados no mesmo semestre: o primeiro sob a responsabilidade do professor Geraldo Martin Mensch, e o segundo sob a responsabilidade do professor Balduino Meurer. Na HE I, a discussão principiou pela análise da educação pública na Alemanha – fazendo referência à influência luterana. Análise da influência da ciência moderna na educação e a composição dos currículos a partir do surgimento das ciências naturais. Análise das novas tendências da educação no século XIX. Trabalhou a educação no Brasil exclusivamente a expulsão dos Jesuítas e o Iluminismo do Marquês de Pombal. Já na HE II, o recorte histórico considerou os séculos XVII até o XX, trabalhando o entendimento histórico e principais representantes de época. A seleção feita é idêntica à proposta por Maria da Glória Rosa no seu texto *A História da Educação através dos textos*, configurando-se como um indício adicional do uso de manuais na modelagem dos programas de ensino de História da Educação.

Em 1980, foram localizados quatro programas, dois programas de HE I e dois de HE II. Três deles indicaram como referência de análise o materialismo histórico dialético. Nos primeiros dois programas HE I e HE II, o que foi elaborado pela professora Lízia Helena Nagel se destacou dos demais pelo grau de detalhamento dos conteúdos, abarcando temporalmente os temas da antiguidade ao século XIX. Há uma opção pelo tratamento dos conteúdos a partir do materialismo dialético, assumido como perspectiva teórica que deveria

presidir a proposta de trabalho, enfatizando-se a necessidade de se discutir as relações de determinação do fenômeno educacional com a organização econômica. Houve uma aproximação bastante grande com a discussão da história da filosofia e a apropriação de seus conceitos na educação. A opção por essa abordagem e por categorias como o trabalho foram recorrentes nos programas de História da Educação na instituição a partir de 1980. O programa de HE II também optou pelo materialismo dialético como orientação para a seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados aos futuros professores. O arco temporal proposto recobre do século XIV ao XX, trabalhando personalidades, obras e ideias pedagógicas.

No segundo conjunto de programas HE I e HE II, a primeira disciplina se ocupou da discussão com a História da Educação da antiguidade à Idade Média, destacando-se a categoria trabalho como princípio orientador/explicativo. No segundo, o destaque foi para a História da Educação Brasileira, analisando, nos primeiros tópicos da disciplina, aspectos da História Geral relacionando com a História da Educação Brasileira. A partir do século XX, foi tratado apenas da História da Educação Brasileira sob o enfoque político, ideológico e legal na relação economia, sociedade e educação.

Em 1983 e 1984, os programas indicaram os mesmos conteúdos e estrutura. Esse foi o período de transição no sistema de registro dos programas que, a partir de 1984, passou a ser informatizado. Representou também, pelo que indicaram os registros, uma transição na composição e divisão dos conteúdos e cronologia nas três unidades disciplinares. Foram localizados três programas, respectivamente HE I, HE II e HE III. Na História da Educação I, foi proposta discussão teórica sobre História, pedagogia, teoria pedagógica e política educacional. O período abordado foi da educação clássica ao medievo. Na História da Educação II, a discussão foi exclusivamente no campo das políticas educacionais, discussão teórica e ideológica a partir de uma orientação do materialismo histórico. Algumas referências sem aqui apresentar os desdobramentos: “Causas e desenvolvimento do capitalismo liberal e monopolista. Capitalismo. Capitalismo no Brasil [...] Reflexos do capitalismo liberal na educação. Trabalho e força de trabalho. Saber e poder: ideologia e hegemonia [...] política educacional, sistema educacional” (programa de HE II/1983/1984). Os conteúdos tradicionais da História da Educação passaram ao largo. Na História da Educação III, o foco temático foi a História da Educação Brasileira apresentada na perspectiva das teorias educacionais, da organização política e legal. A distribuição temática e os recortes temporais assemelharam-se ao sumário do livro de Maria Luiza Santos Ribeiro. Mais uma recorrência do texto *História*

da Educação Brasileira: organização escolar, que não foi citado textualmente mas parafraseou seu sumário.

No ano de 1985, foram localizados dois programas: um de HE II e um de HE III. Na História da Educação II, foi apresentada listagem de 21 autores ou teóricos, que são tradicionalmente identificados como referência no campo da filosofia, da política, da psicologia e da pedagogia, do século XV ao XX, sinal de uma proposta de trabalho que está associada à história das ideias e a relação dessa discussão com a educação. Foram citados: Thomas More, Rabelais, Montaigne, Bacon, Giordano Bruno, Galileu Galilei, Campanella, Comenius, Descartes, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Benthan, Herbart, Froebel, Comte, Stuart Mill, Marx e Engels, Dewey e Paulo Freire, o único brasileiro relacionado. Na História da Educação III, o foco temático incidiu sobre a História da Educação Brasileira apresentada na interlocução com a História da Educação Geral, da colônia ao século XX. Um programa intensamente detalhado, dividido em três unidades, sendo a última vinculada à discussão das políticas educacionais.

Nos anos de 1986 e 1989, a cronologia considerada foi: HE I, recobrando da educação clássica à idade média; a HE II idade moderna e contemporânea e a HE III História da Educação Brasileira. A referência aos autores ou representantes de época permaneceu. A descrição dos conteúdos foi reduzida, indicando apenas período e concepções mais gerais.

3.2.3 3º período: décadas de 1990

3.2.3.1 Uniersidade Estadual de Londrina

No terceiro período, o sistema de matrícula voltou a ser o seriado. Essa alteração se processou nas três instituições analisadas, na UEPG em 1989, na UEM e UEL a partir de 1992. No caso da UEL o curso de Pedagogia passou a oferecer habilitações acopladas. A habilitação acoplada indicava que o curso seria composto de duas habilitações, sendo uma basilar e, outra, descrita como complementar. A habilitação basilar correspondia ao magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Realizada a habilitação basilar, os estudantes podiam escolher a habilitação complementar, entre as ofertadas à época: orientação educacional, supervisão escolar e magistério para a pré-escola que, em 1998, passou a ser

denominada magistério para a pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. A organização do curso com habilitações perdurou até a reforma implantada em 2007⁹². Relativos a esse período foram analisados sete programas. (quadro 6 Apêndice C)

De 1992 a 1998, os registros indicaram que os conteúdos de História da Educação foram tratados em duas disciplinas, História da Educação I e II, respectivamente nas 1ª e 2ª séries do curso. Na disciplina História da Educação I, de 1992 a 1998, a abrangência temporal foi da antiguidade ao século XX, tratando de conteúdos da História da Educação geral e um tópico de História da Educação Brasileira da colônia ao “Estado Independente”. Nos últimos dois tópicos, o conteúdo da História da Educação Geral e a História da Educação Brasileira foram tratados concomitantemente. O conteúdo que iniciava o programa propunha o estudo das “concepções de história e a História da Educação. A História da Educação na formação do educador”. Foi possível observar uma variação na forma de apresentação dos conteúdos, indicando o que poderia ser a orientação teórica do professor responsável e o que entendia como adequado na seleção do objeto a ser estudado. Essa variação não alterou a abrangência temporal, nem a composição dos “principais temas”. Os conteúdos foram tratados considerando as teorias, autores, movimentos culturais, políticos e religiosos e a organização escolar.

A disciplina História da Educação II tinha como referência o tratamento da História da Educação Brasileira. De 1992 a 1998, o programa sugeria como início da discussão os conteúdos que contemplavam da Educação na República até a década de 1990, com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Na maioria dos programas, os conteúdos seguiram a ordenação política. Pareceu, também, ser dado um tratamento ao chamado ideário educacional. Uma observação quanto à organização temática das duas disciplinas, dada no depoimento da professora Maria Luiza Macedo Abbud, foi que, a partir da segunda metade da década de 1990, a disciplina História da Educação II passou a tratar da História da Educação Brasileira desde a Colônia até o século XX, e à História da Educação I ficou reservada a História da Educação Geral, da antiguidade ao século XIX. Assim, as duas disciplinas, mesmo não tendo sido alteradas as ementas, “dividiram” os conteúdos de História da Educação no curso de Pedagogia, da seguinte forma: na 1ª série, História da Educação Geral da antiguidade ao século XIX; na 2ª série, a História da Educação Brasileira da colônia ao século XX década 1990.

⁹² A pesquisa considerará a trajetória do curso até a década de 1990, período que é retomado o regime seriado, não discutindo as reformas empreendidas posteriormente.

3.2.3.2 Universidade Estadual de Ponta Grossa

Na UEPG, relativos a esse período foram consultados dois (2) programas (1 HE 136 horas; 1 HE Brasileira 102 horas) localizados em pasta arquivada na Divisão de Ensino, Seção de Currículos e Programas da Pró Reitoria de Graduação da UEPG que indicava o ano de 1990 e dois(2) diários de classe: 1 HE 136 horas; 1 HE Brasileira 102 horas , totalizando quatro documentos. Nesse período, como já indicado, o curso de Pedagogia na UEPG estava organizado no sistema seriado anual.

Em História da Educação, a preocupação foi o tratamento da História da Educação Geral, da educação primitiva ao século XIX, enfocando os movimentos teóricos, os modelos educacionais, instituições e autores. Na História da Educação Brasileira, como nos períodos anteriores, a discussão ocorreu na interlocução entre história da educação brasileira e história da educação geral, da colônia ao século XX.

Foram citados no diário de classe da professora Liria Aracema Borsato textos que teriam sido trabalhados em sala: *História da Riqueza do Homem* de Leo Huberman; *O Império e a Formação da República* de Nelson Piletti; *A educação no Império* de Maria Lúcia de Arruda Aranha e *Olga*, de Fernando de Moraes.

3.2.3.3 Universidade Estadual de Maringá

Da década de 1990, na UEM, foram analisados quatro documentos, todos programas da disciplina (quadro 8 Apêndice C). O curso estava organizado como nas outras duas instituições, no sistema seriado. Os conteúdos da área foram divididos em três disciplinas: História da Educação I com 136 horas; História da Educação II 68 horas e História da Educação III com 68 horas.

Em História da Educação I, o recorte temporal considerou o estudo das sociedades primitivas até o final da idade média. As categorias assumidas como referência foram produção e trabalho. A análise foi mediada pela comparação entre sociedade escravista e capitalista. As mesmas categorias mediarão o trabalho em História da Educação II como também a relação entre mundo produtivo e escolarização. Alguns exemplos temáticos: “Desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista [...] a educação como expressão

das mudanças no modo de produção capitalista, transformação nas relações de trabalho e surgimento de uma nova concepção de educação” (programa HE II, 1992). A HE III tratou exclusivamente da História da Educação Brasileira, considerando as mesmas categorias das outras duas disciplinas, a relação entre mundo produtivo e educação / capitalismo e educação; organizando os períodos em Colônia, Império e República.

Do conjunto dos documentos analisados, podem-se enumerar algumas características da proposta da disciplina História da Educação.

Quanto à nomenclatura, houve pouca variação entre as instituições. Na UEL, a única alteração identificada foi a indicação numeral a partir de 1972, de História da Educação para História da Educação I, II e III até 1992 e História da Educação I e II de 1992 a 2004⁹³. A História da Educação esteve presente desde a implantação do Curso, situada nos períodos iniciais, compondo os chamados “fundamentos da educação”. O curso apresentava uma composição curricular em que as disciplinas vinculadas aos fundamentos da educação eram ofertadas em um primeiro momento e, depois, as didáticas ou metodologias e os estágios. Na UEPG, a variação também foi da indicação de numeral e, na última etapa, a indicação História da Educação e História da Educação brasileira, mesma condição verificada na UEM.

O ordenamento associado à perspectiva com que os saberes foram tratados parece indicar a adesão à determinada concepção de formação. Segundo essa concepção, o preparo prévio para o ofício supunha primeiramente um contato com saberes gerais, como recurso para constituir um solo do qual seriam agregados os saberes mais instrumentais. Essa condição se viu mais presente a partir do segundo período de organização dos cursos.

A organização temporal proposta em quase todo o percurso da disciplina da História da Educação Geral, conteúdos que consideraram da educação primitiva ao século XX. Mesmo depois da inserção mais extensa em termos de carga horária dos conteúdos da História da Educação Brasileira, continuou-se tratando a História da Educação Geral, da antiguidade ao século XX e a História da Educação Brasileira do século XVI ao XX. Houve uma ampliação do conjunto de conteúdos, tendo, contudo, permanecido o mesmo espaço/tempo reservado à disciplina. Figurou mais recorrentemente a organização dos conteúdos pelo ordenamento político e dos marcos instituídos pelas “ideias pedagógicas” em circulação.

⁹³ Mesmo não sendo o período indicado na pesquisa, é necessário esclarecer que a nomenclatura História da Educação I e História da Educação II permanecerão até a Reforma Curricular elaborada em 2004 e implantada em 2005. Cf. ABBUD, Maria Luiza Macedo; FAVARO, Marta Regina Gimenez. Organização Curricular do Curso de Pedagogia – 50 anos de História. In: ABBUD, Maria Luiza Macedo et al. *50 anos de Pedagogia – FFCL de Londrina UEL – 1962 a 2012*. Londrina, UEL, 2012.

As três universidades parecem apresentar orientações teóricas diversas, expressas na forma e seleção dos conteúdos dos programas, que pode ser entendido como expressão das representações de História e de ensino dos professores responsáveis pela disciplina, que também estão implicados pelas representações dos círculos aos quais pertencem, ao processo de formação acadêmico e ao acesso à literatura / biblioteca de formação.

Atualmente este traço também pode ser percebido nos programas *stricto sensu*, em função da orientação teórica assumida pelos professores que, nos círculos de cada instituição não é única, mas indica as tendências dos programas, confirmada pela visibilidade da produção, redes acadêmicas de referência e vinculação com grupos de seus professores / pesquisadores; dentro e fora das instituições⁹⁴. Como não se constitui em objeto desta pesquisa, observar as vinculações entre os programas de pós-graduação nas três universidades e suas relações com a formação graduada pode ser um investimento relevante que pode potencializar, de outro modo, as reflexões a respeito das complexas mediações entre produzir e difundir conhecimentos novos juntos ao público que busca uma formação inicial e continuada no campo do magistério.

3.3 Biblioteca de formação

Em relação à biblioteca de formação, a opção foi pela análise dos documentos relativos à UEL, na medida em que este tipo informação não apareceu nos programas e diários de classe localizados e consultados da UEPG e da UEM⁹⁵. Nestas duas universidades, considerando o material acessado não há elementos que possa caracterizar a biblioteca de formação selecionada para/pelos professores, mas apenas algumas poucas indicações rarefeitas na descrição dos conteúdos. Em relação à UEL, buscou-se analisar a programação orientadora do trabalho com a disciplina História da Educação. Ao fazer esta espécie de recenseamento, para efeitos desta pesquisa, consideramos não ser possível e necessário explorar a totalidade da biblioteca. Neste caso, para promover uma reflexão exploratória e mais intensiva deste núcleo, como proceder? Quantos e quais textos priorizar?

⁹⁴ BAIA HORTA, José Silvério. A pesquisa e o ensino de História da Educação no Brasil: onde fica a política? In: SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves (orgs). *Invenções, tradições e escritas da história da educação*. Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação. v. 11, Vitória : EDUFES, 2012.

⁹⁵ Essa condição se deu pelos limites da coleta documental.

No caso específico da Universidade Estadual de Londrina, a listagem de referências bibliográficas ou biblioteca de formação consiste em uma categoria presente em praticamente todos os programas consultados, ainda que seja possível notar variação da listagem, bem como número e tipo de indicações ao longo do período e nos subperíodos estabelecidos. Com base nessas informações, foi elaborado um quadro síntese das principais recorrências, identificando-se autor, obra e o ano em que foi referenciado. Em seguida, a listagem foi desagregada, considerando-se dois grandes blocos de conteúdos: a) os relacionados à História da Educação Geral, b) os associados à História da Educação Brasileira. Como citado, o que aparece listado nos quadros corresponde às principais recorrências. A lista com a bibliografia integral pode ser consultada no Apêndice D, quadros 1 e 2.

Uma análise geral permite perceber que o referencial bibliográfico foi bastante variado no que respeita às áreas de conhecimento, constando de textos de história geral, sociologia, filosofia (tanto textos sobre a história da filosofia quanto textos dos autores da filosofia que foram selecionados nos conteúdos), História do Brasil, Legislação educacional, história da educação e da pedagogia, políticas educacionais e didática⁹⁶. Também apareceram indicações de artigos publicados em periódicos científicos, foi observado completando essa listagem o uso de referências em três línguas estrangeiras: inglês, espanhol e francês. Alguns dos textos não constam na biblioteca da UEL, indício de que poderiam integrar a biblioteca particular dos professores. A trama-urdidura pedagógica construída pelos professores⁹⁷ foi organizada, considerando livros (de formação geral / conhecimentos gerais; resultados de pesquisas com temas particulares ou específicos e manuais de História da Educação e História da Pedagogia), periódicos acadêmicos e de circulação geral como, por exemplo, jornais e textos mimeografados.

Alguns autores estiveram presentes nas referências dos programas em quatro décadas: 1960, 1970, 1980 e 1990, outros em três. Recuperando a tese já defendida nesse trabalho da implicação das publicações, dos textos disponíveis na composição da disciplina, foram analisados mais detidamente, considerando a materialidade e a textualidade, dois textos levando em conta a grande recorrência nos programas: um texto que trabalhou os conteúdos da História da Educação Geral e outro da História da Educação Brasileira. A partir deles,

⁹⁶ Esta classificação encontra-se apoiada em certo tipo de repartição que corresponde a determinado corpo de saberes e disciplinas e na ênfase que pode ser identificada em cada livro, o que pode ser alterável se consideramos outros arranjos disciplinares.

⁹⁷ Cabe lembrar que durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, as disciplinas no campo da história foram conduzidas quase que exclusivamente pela professora Zenite Teresinha Ribas César, como explicitado no capítulo 4.

foram indicados outros recursos bibliográficos, sem um maior detalhamento. Essa opção foi feita para possibilitar uma aproximação de análise entre o que foi proposto para o livro em termos de abordagem dos conteúdos e temporalidade e a configuração da disciplina como expressão da trama-urdume entre os recursos de textos publicados.

Trabalhamos com o entendimento de que a composição da disciplina aconteceu na relação de diferentes dimensões, a tradição que acompanha a disciplina desde sua inserção nos currículos dos cursos de formação de professores, final do século XIX no contexto europeu e norte-americano e início do século XX no Brasil, a disponibilidade e adequação dos textos publicados ao trabalho com a disciplina, a formação do professor e a característica dos círculos acadêmicos frequentados por esses professores. Dessas dimensões, procuramos dar maior visibilidade e explorar a relação entre publicações disponíveis e o ajustamento da disciplina.

Como contribuição para essa análise, destacamos o resultado de uma pesquisa desenvolvida por Henry Suzallo (1875-1933), professor do Teachers College da Columbia University, publicado em 1908, no qual traça um perfil da natureza dos estudos históricos de educação na primeira década de 1900 em instituições norte-americanas. O resultado dessa pesquisa pareceu relevante por expressar uma representação da disciplina história da educação, mesmo que seja em outro território, em um período que antecedeu a configuração formal da História da Educação como disciplina no Brasil, o que permite considerar como hipótese certa implicação daquela configuração e o que foi proposto como organização para a disciplina aqui no Brasil, sobretudo pelos efeitos da tradução de livros de autores dos EUA e o impacto que a experiência norte americana passa a ter na formação de dirigentes e professores brasileiros e orientação das políticas locais. Suzallo classificou as disciplinas que propunham um estudo histórico em seis categorias:

1. Disciplinas gerais ou introdutórias de educação, normalmente relacionadas a história européia desde a antiguidade até o mundo moderno.
2. Disciplinas que apresentavam as teorias de eminentes reformadores educacionais.
3. Disciplinas avançadas que abrangiam todos ou algum dos tópicos da disciplina introdutória.
4. Disciplinas sobre a história da educação americana, normalmente programadas como suplementares às matérias da história européia.
5. Disciplinas mais avançadas que promoviam a consulta de fontes primárias e originais para investigar a história da educação.
6. A discussão incidental da história da educação em disciplinas primordialmente não históricas. (SUZALLO, 1908, p. 36 citado por LORENZ, 2009, p. 143)

A classificação proposta por Suzallo da realidade de oferta dos conteúdos históricos de educação nos Estados Unidos, no início do século XX, primeira década, caracterizam um tipo

disciplinar muito próximo daquele que foi desenvolvido no Brasil a partir da segunda década do século XX nos espaços das escolas normais e, posteriormente, nos cursos de pedagogia. Em pelo menos três das categorias, a identificação é bastante próxima, ainda que guardadas as devidas proporções de contexto. A primeira delas refere-se à proposição de disciplinas introdutórias que trabalhavam a história da educação europeia na longa duração, da antiguidade à modernidade. Trata-se de um tipo de narrativa identificada em todos os estudos citados nesse trabalho e nas três instituições paranaenses. Essa condição expressa o objetivo proposto para a disciplina, o de formação dos professores, a partir do acesso aos conhecimentos gerais sobre a história das diferentes sociedades, de sua organização, dos princípios orientadores e das produções teóricas sobre formação humana/pedagogia. O segundo aspecto remete ao trabalho com as teorias de pensadores/reformadores escolares. Uma das abordagens verificadas nas três experiências investigadas aproxima-se de modo consistente com a chamada história das ideias pedagógicas. Aspecto semelhante também foi o trabalho, como no exemplo norte americano, com disciplinas sobre a história da educação americana, normalmente programadas como suplementares às matérias da história europeia, condição predominante nas disciplinas de história da educação nos cursos de formação de professores no Brasil até a década de 1970, ou seja, tratou-se de narrativas que promoveram uma apresentação do contexto educacional geral para, ao final, inserir elementos da realidade educacional nacional. Os manuais de História da Educação⁹⁸ parecem ter reproduzido esse quadro, ou talvez, poder-se-ia dizer, dialogaram com os modelos estrangeiros, nomeadamente o dos EUA, para legitimar e consolidar este modelo narrativo localmente⁹⁹. A partir da década de 1970, as instituições passaram a organizar espaços específicos para o tratamento dos conteúdos de História da Educação Geral e História da Educação Brasileira, preservando, contudo, o emprego de instrumentos de ensino pautados nos modelos a que acabamos de nos referir.

⁹⁸ Exemplos de manuais com essa configuração: *Noções de História da Educação* de Afrânio Peixoto; *Noções de História da Educação* de Theobaldo Miranda Santos.

⁹⁹ Referências que discutem o tema:

GONDRA, José; SILY, Paulo Rogério Marques. Narrativas em trânsito: apontamentos sobre a internacionalização da história e representações e historiografia da educação (1916 – 1934). *Revista Mexicana de La Educacion*. v.1,n. 2, 2013.

GONDRA, José; SILY, Paulo Rogério Marques. Narrativas de história e representações do Estado: um estudo do caso Stephen Duggan (1870 – 1950). *Revista Teias*. v. 14, n. 28, 25 – 41, maio/ago, 2012.

GONDRA, José. Temperar a Alma, retemperar os músculos: corpo e História da Educação em Afrânio Peixoto. *Pro-Posições*. Unicamp, (impresso), v. 22, p. 19-34, 2011.

GONDRA, José; SILVA, José Claudio S. Textbooks in the History of Education: Notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afrânio Peixoto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Brasília, 2011a.

Um último comentário de caráter geral diz respeito a um movimento complementar realizado nesta investigação, voltado para cruzar o normativo com indícios do uso dos livros por parte de professores e alunos. Neste sentido, foi feito um levantamento no acervo da biblioteca da UEL, que pode ser conferido no Apêndice D. O levantamento foi realizado em dois momentos no ano de 2013, acompanhando de certo modo a sistematização dos dados dos programas. O primeiro quadro do Apêndice D considerou os registros de bibliografia de 1963 a 1981 e o segundo de 1982 a 1998. Na solicitação feita junto à Biblioteca Geral da UEL, buscou-se saber sobre a presença ou ausência das referências no acervo, informações do registro no livro tomo e o número de acessos¹⁰⁰.

Como é possível verificar no Apêndice D, muitos dos livros referenciados pelos professores não constam no acervo da biblioteca, o que indicia como já apresentado a organização da biblioteca pessoal dos professores. Nos dados de acesso apresentados, os livros mais requisitados foram: Werner Jaeger (741 empréstimos), Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio* (250 empréstimos), *Democracia e Educação* de John Dewey (236 empréstimos), Aníbal Ponce, *Educação e Luta de Classes* (225 empréstimos), Lorenzo Luzuriaga (141 empréstimos), Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira* (124 empréstimos), Frederic Eby, *História da Educação Moderna* (98 empréstimos), José Antonio Tobias, *História da Educação Brasileira* (84 empréstimos), Mario Alighiero Manacorda, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias* (83 empréstimos), Paul Monroe, *História da Educação* (85 empréstimos), Francisco Larroyo, *História Geral da Pedagogia* (83 empréstimos), Edward Burns, *História da Civilização Ocidental* (80 empréstimos), Maria da Glória Rosa, a *História da Educação através dos textos* (62 empréstimos), Henri Irene Marrou, *História da Educação na antiguidade* (82 empréstimos), Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova* (58 empréstimos), Otaíza Romanelli, *História da Educação no Brasil* (44 empréstimos). Os dados reforçam a presença dos manuais como referência de leitura, bem como o texto de Fernando de Azevedo e de autores da escola nova, que foram indicados recorrentemente nos programas e atividades propostas pelos professores da disciplina História da Educação na UEL.

¹⁰⁰ Faz-se necessário um esclarecimento sobre a composição de informações do quadro 1 e 2 do apêndice E. No interstício de elaboração da primeira (período de 1963 a 1981) para a segunda (1982 a 1998) consulta foi realizado ajustes no sistema de registro de acesso da Biblioteca Central da UEL o que parece ter comprometido a preservação de dados mais antigos, ou seja as informações constantes no quadro 1 abarcaram os registros mais antigos, já no quadro 2, com o novo sistema as informações consideraram o empréstimo a partir de 2000. Isso quer dizer, que para algumas referências que foram repetidas por constarem nos dois períodos, o número de empréstimos precisaria ser somado. Não se conseguiu informações mais precisas sobre o acontecimento.

Ruy Ayres Bello Pequena História da Educação								72											
Carlos Brandão O que é Educação?					69											86		89	92
Eliane Marta Teixeira Lopes Perspectivas Históricas da Educação																			92
																			95

Fonte: programas da disciplina História da Educação/UEL que tratavam dos conteúdos da História da Educação Geral de 1962 a 1998.

Em relação à História da Educação Geral, os textos mais recorrentes nos programas foram: Paul Monroe *História da Educação*; Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação e da Pedagogia*; René Hubert, *História da Pedagogia*; Frederick Eby, *História da Educação Moderna*; Francisco Larroyo *História Geral da Pedagogia* e Maria da Gloria Rosa *História da Educação através dos textos*. Seguido de textos como o de Edwards Burns *História da Civilização ocidental*, que aborda conhecimentos da história geral e Werner Jaeger *Paidéia*, texto que aprofunda e detalha a experiência de formação humana, organização social e cultural na antiguidade grega.

As primeiras referências de organização dos conteúdos da disciplina História da Educação compunham a proposta já na larga escala, ou seja, numa perspectiva cronológica de longa duração da antiguidade à contemporaneidade, tratando diferentes dimensões do fenômeno educacional: teorias pedagógicas, autores e suas reflexões sobre a formação humana, métodos, organização escolar, níveis e modalidades, currículo. A proposta consistia em informar aos estudantes da disciplina o patrimônio cultural geral que envolveu a profissão. Essa característica consolidou-se, com pequenos ajustes, como tradição na composição dos conteúdos tidos como necessários para os futuros professores. Em relação à organização da História da Educação Geral, para análise mais detida, selecionamos o livro elaborado por Paul Monroe intitulado *História da Educação*.

História da Educação de Paul Monroe¹⁰¹

O texto *A Brief Course in the History of Education*, publicado nos Estados Unidos em 1907, foi traduzido para o português no Brasil pela primeira vez, em 1939, assumindo como título *História da Educação*. A versão brasileira do texto de Monroe contou com dezenove edições entre os anos de 1939 a 1987, alcançando uma tiragem de aproximadamente noventa mil exemplares¹⁰². O livro *História da Educação* de Monroe faz parte da Coleção Atualidades Pedagógicas, publicada pela Companhia Editora Nacional¹⁰³. Pode-se considerar que o texto de Monroe compôs, de forma efetiva, o trabalho com o ensino de *História da Educação* nos cursos normais e de Pedagogia, implicando na formatação dos conteúdos e recorte temporal, como atestam os indícios referentes à organização dos conteúdos, apresentados no primeiro capítulo. Como já discutido anteriormente, assumiu-se que o texto elaborado por Monroe foi expressão de uma experiência de pesquisa orientada pelo e para o ensino da *História da Educação*. Segundo o próprio autor, o livro foi elaborado para atender “as necessidades do Ensino Normal e de certas escolas que não dispõem do tempo suficiente para dar esta matéria num texto mais extenso” (MONROE, 1976, prefácio). Esse texto, como sabido, corresponde a um trabalho de síntese de uma produção anterior e mais extensa do autor, o livro *A text-Book in the History of Education*, publicado inicialmente em 1905. Segundo Monroe, “o grande problema no estudo da *História da Educação* está na coordenação do suficiente material histórico, a fim de dar corpo ao assunto em estudo e indicar a afinidade entre a história ou a vida social e a educação” (1976, *prefácio*), sem perder, na síntese, o exercício de análise e compreensão histórica. Ele assim descreveu o material,

¹⁰¹ Paul Monroe (1869-1947), professor norte-americano nascido em Madison, Indiana. Graduou-se pelo Franklin College e pela Universidade de Chicago. Orientou suas pesquisas a partir dos métodos sociológicos e históricos. Foi nomeado docente de História em 1897 numa escola profissional de educadores, o Teachers College da Universidade de Columbia. Assumiu, em 1902, a Cátedra de História da Educação. Conferir: ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. *O manual “Brief course in the history of education” do professor norte americano Paul Monroe: subsídio para os processos de formação de professores a partir de 1930 no Brasil*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. *Anais do...* Curitiba, PUC/PR, 2011.

SILVA, José Cláudio Sooma; FAVARO, Marta Regina Gimenez. Paul Monroe e a circulação de uma modalidade para se pensar e ensinar as histórias da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v.14, n.3 (36), set/dez 2014.

¹⁰² Tiragem do livro *História da Educação* de Paul Monroe por edição: 4.150 (1939); 4.025 (1946); 4.050(1952); 5.075 (1953); 5.011 (1956); 7.940 (1958); 4.026 (1968); 3.010 (1969); 4.084 (1970); 8.934 (1972); 4.049 (1976); 4.086 (1977); 5.068 (1978); 10.000 (1979); 3.916 (1983); 3.214 (1984); 3.156 (1985); 3.167 (1987). **Fonte:** TOLEDO (2001) citada por ROBALLO, 2012.

¹⁰³ A Nacional foi fundada em 1925, organizada a partir do fundo da Editora Monteiro Lobato e Cia que pediu falência, neste mesmo ano. Em 1974, a Companhia Editora Nacional (CEN) passa a ser administrada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) em função da morte de Octalles Marcondes Ferreira (1973) um de seus sócios, sendo em 1980, adquirida pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) ainda proprietário.

Este livro, pois, na proporção que lhe permite a sua brevidade, tenta fazer jus aos mesmos méritos de um livro mais extenso:
 Sugerir, pela classificação do material, interpretações que não constituem meras generalizações não fundamentadas;
 Transmitir, até certo ponto, o sabor das fontes originais de informação;
 Evidenciar a relação entre o desenvolvimento educacional e outros aspectos da História da Educação;
 Preocupar-se mais com tendências educacionais do que com homens;
 Mostrar a conexão entre a teoria educacional e o trabalho escolar contemporâneo, em seu desenvolvimento histórico;
 Sugerir relações com o trabalho educacional dos nossos dias. (MONROE, 1976, p. xxii)

A sexta intenção do autor indica que o texto, mesmo sendo abreviação de uma obra mais extensa em termos de conteúdos e detalhamento de informações, foi elaborado de modo a garantir aos estudantes acesso a conhecimentos fundamentados que não fossem generalizações e demonstrassem o uso de fontes originais. Ou seja, trata-se de instaurar seu trabalho como expressão de um processo de pesquisa, atitude a ser reproduzida junto aos usuários. O procedimento utilizado por Monroe para compor o livro foi o de valorizar uma visada panorâmica da História da Educação, como afirmam Gondra & Silva (2011, p. 709), em que a “organização da narrativa foi ancorada num ordenamento cronológico [...] e no enfoque enciclopédico”. Nesta perspectiva, operou uma seleção de acontecimentos que, na sua percepção, expressariam o “momento histórico”, de organização dos espaços de transmissão da cultura letrada e das reflexões e ‘soluções’ que aquela sociedade (contingenciada pela organização cultural, política, econômica e pelas relações de poder constituídas) alcançou. Esta operação poderia tornar-se referência para compreensão “dos fatos educacionais” no tempo, condição indispensável aos professores em formação. Parece, então, que a seleção proposta por Monroe considerou os acontecimentos mais “expressivos” e aqueles em que se pôde acessar o maior número de referências para a pesquisa, textos, documentos, imagens, ou seja, as chamadas “fontes originais”. A preocupação com o acesso às fontes pretendia fazer com que, por meio delas, fosse conferida maior credibilidade da análise e da narrativa.

Em relação às fontes utilizadas por Monroe na produção de seu livro, pode-se afirmar conforme Gondra & Silva (2011, p. 716) que sua escrita, “decorre fundamentalmente da leitura de outros livros, da produção intelectual dos líderes mencionados e de outras obras de História da Educação e de modo especial de enciclopédias”. Afirmou que somente com a reunião do maior número de referências, de fontes a respeito de um determinado assunto, e da análise objetiva deste material é que seria possível dar à História da Educação a condição de aceitação acadêmica, de maior precisão e de um caráter científico. No que respeita ainda às

fontes, é possível supor, primeiro, que as ilustrações utilizadas, para além de ser recurso de facilitação da leitura, serviram para indicar que foram fontes de interpretação histórica, pois são representações das experiências vividas pelos homens noutra época e lugar. Segundo, que o recurso às citações diretas de autores da época estudada, de estudiosos daqueles períodos, e também o trabalho com as teorias/ideias de pensadores que foram referência na elaboração de discursos sobre a formação humana e sobre as práticas pedagógicas tenham servido como fonte e como dispositivo de legitimação de sua narrativa histórica.

Quanto à materialidade, foi observado que o livro traduzido¹⁰⁴ apresentou a seguinte organização: 387 páginas, 14 quatorze capítulos, 14 imagens ou ilustrações. O autor Paul Monroe foi apresentado na orelha do livro. Nas informações editoriais, também constavam que a tradução foi realizada do original inglês *A Brief Course in the History of Education* publicado por The Macmillan Company, New York, 1949. Na edição de 1976, utilizada como referência para essa análise, o tradutor foi o Idel Beker, na ocasião, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Mackenzie na seção de Letras e Pedagogia.

O livro foi organizado com um índice detalhado, indicando os vários temas tratados em cada capítulo. Como indício de análise da proposta de conteúdo numa perspectiva de cotejamento das informações, foi apresentado os títulos dos capítulos que compuseram o sumário do livro *História da Educação*:

Capítulo I – Povos primitivos: a educação em sua mais simples forma. (12 subitens)

Capítulo II – Educação oriental. A educação como recapitulação: a China como padrão. (18 subitens)

Capítulo III – Os gregos. A Educação liberal. (61 subitens)

Capítulo IV – Os romanos. A educação como treino para a vida prática. (22 subitens)

Capítulo V – A idade média: A educação como disciplina. (66 subitens)

Capítulo VI – O Renascimento e a Educação humanista. (30 subitens)

Capítulo VII – A Reforma, a Contra-Reforma e o conceito religioso de educação. (30 subitens)

Capítulo VIII – Educação Realista. (39 subitens)

¹⁰⁴ A tradução utilizada como base para a análise foi a de 1976. Essa tradução seguiu a formatação da terceira edição feita por Idel Becker e Terezinha G. Garcia. A primeira e segunda edições, 1939 e 1946, respectivamente, seguiram a tradução de Nelson Cunha de Azevedo. Sobre a especificidade desses dois trabalhos de tradução conferir: SILVA, José Claudio Sooma; FAVARO, Marta Regina Gimenez; Paul Monroe e a circulação de uma modalidade narrativa para pensar e ensinar as Histórias da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá /PR, v. 14, n. 3 (36), p. 181-204, set/dez, 2014.

Capítulo IX – O conceito disciplinar de educação: John Locke

Capítulo X – A tendência naturalista na educação: Rousseau. (24 subitens)

Capítulo XI – A tendência psicológica na educação. (33 subitens)

Capítulo XII – A tendência científica moderna. (16 subitens)

Capítulo XIII – A tendência sociológica na educação. (20 subitens)

Capítulo XIV – A tendência eclética atual. (8 subitens)

Além dos 14 capítulos, o texto apresenta ao final, quadros cronológicos da educação grega ao século XIX. (MONROE, 1976, p. VII-XX)

Todo capítulo é encerrado com um sumário, indicando os “principais” temas abordados. Nesta edição não foram apresentadas referências bibliográficas ao final dos capítulos. O livro também é composto por notas de rodapé de página.

Uma das características indicadas por Suzallo (1908), citado anteriormente, que indicou no tratamento da História da Educação Geral também referência à história local ou nacional, foi percebida no texto de Monroe. Foram localizados 19 registros que o autor apresentou informações referentes à América/Estados Unidos. Nos primeiros quatro registros, Monroe desenvolve uma comparação ou aproximação entre aspectos da educação antiga e a de seu tempo, indicando permanências e distanciamentos. Ao falar dos Gregos e do que ele denominou de educação liberal, assim se expressou,

Em matéria de liberdade política, de liberdade e capacidade intelectual, de liberdade moral e conceito de vida, de apreciação estética e poder de realização fizemos apenas uma grande modificação – a de substituir a expressão estética da personalidade pela realização material. Tal modificação **não é uma bênção, nem um progresso** a que não tenhamos de opor reservas. (p.29) Uma fase mais interessante da vida da criança, [...] é ilustrada pela literatura grega, que menciona ou descreve uma lista muito extensa de jogos para as crianças, incluindo praticamente todos os que temos hoje. (p.41) O contraste mais relevante entre a educação grega e a educação moderna acha-se, não na organização, mas no conteúdo, especialmente na importância dada à ginástica. [...] Não se entregavam a jogos e disputas físicas por simples acidente, como acontece com o jovem moderno, nem participava dessas competições um pequeno grupo para o entretenimento dos demais, nem os padrões de excelência eram os mesmos que os modernos. (MONROE, 1976, p. 43-44, grifos nossos)

Nos outros registros, ao apresentar a organização educacional no contexto geral, trouxe a experiência desenvolvida na América/Estados Unidos. A partir daí, com exceção do capítulo 13, o que Monroe fez foi apresentar a seleção dos acontecimentos, a organização social e cultural e, nesta, aspectos do desenvolvimento dos espaços de transmissão da cultura letrada, em determinados momentos da organização escolar. Na página 170, trouxe a organização das Escolas de Gramática nas colônias americanas como sendo um processo de

transplantação da escola pública inglesa. Ao falar do contexto da Reforma e Contrarreforma, indica que, na América, os sistemas de escolas mais antigos eram os das colônias puritanas da Nova Inglaterra, afirmando que “a primeira lei geral que dispôs sobre as escolas foi decretada em 1647, pela colônia da Baía de Massachusetts” (MONROE, 1976, p.192). Quando tratou das implicações do Realismo na educação, selecionou os exemplos de reorganização curricular implementada principalmente pelas Colônias do Centro (América), no sentido de atender aos interesses econômicos e práticos do povo (MONROE, 1976, p. 229). Ao avaliar o conceito disciplinar de educação, referiu-se à John Locke e buscou identificar este conceito na organização escolar de alguns territórios. Ao falar da América, refere-se aos Estados Unidos, informando que ali, “por motivo de natureza social, o abandono das ideias antigas veio muito mais cedo” (MONROE, p.245). Ele se referiu à gradativa substituição da ideia disciplinar, das escolas antigas de gramática latina pelas academias e da instalação do sistema facultativo na organização pedagógico-curricular nas escolas americanas.

Quando propôs a discussão sobre a tendência psicológica, tomou como mote de análise nos territórios escolhidos o método e a formação dos mestres. No caso dos Estados Unidos, fez menção às condições da escola distrital (MONROE, 1976, p.287), da “influência pestalozziana exercida nos Estados Unidos por intermédio da Inglaterra” (MONROE, 1976, p. 311). Indica as datas de publicação da literatura Herbartiana nos Estados Unidos (1890-1900), ressaltando a importância neste contexto do *Relatório do Comitê dos Quinze sobre Escolas Elementares*, apresentado à Associação Nacional de Educação, em 1895. Esclareceu que este relatório tinha a intenção de propor a unificação do trabalho da escola elementar e a sugestão de melhores métodos de estudos (MONROE, 1976, p. 313). Falou da experiência do primeiro jardim de infância nos Estados Unidos, fundado em Boston, em 1860.

Ao referir-se à tendência científica, ocupou-se da análise da revisão dos conteúdos e métodos empreendida pelos espaços escolares, com a ampliação dos chamados conhecimentos científicos. Apresenta o movimento de inserção dos conhecimentos científicos nas Universidades e Colégios, nas Escolas Secundárias e nas Elementares. Nesse momento, escolhe três territórios para desenvolver esta análise: Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra. No capítulo reservado ao tratamento da tendência sociológica, diz Monroe

Os sociólogos consideram a educação como processo de perpetuar e desenvolver a sociedade; encaram a matéria através do estudo da estrutura social, das atividades sociais, das necessidades sociais; consideram a finalidade da educação como sendo a preparação do indivíduo para a participação com êxito nas atividades econômicas, políticas e sociais de seus companheiros. [...] do ponto de vista de que a educação é o processo de desenvolvimento da sociedade [...] segue-se o corolário de que todos

os membros da sociedade devem participar deste desenvolvimento. À ampliação dos sistemas de escola pública baseados na ideia de educação universal e gratuita seguiu-se, como uma consequência necessária, a aceitação destes princípios. (MONROE, 1976, 335-336)

Neste contexto, o problema analisado foi a constituição dos sistemas públicos de ensino. Destacou, então, as ideias educacionais dos líderes políticos citando os povos alemães, Frederico “O Grande”, da Prússia; Maria Teresa, da Áustria; Franklin, Washington, Thomas Jefferson e James Madison, dos EUA. Em quase todos os capítulos em que foram mencionadas experiências educacionais dos Estados Unidos, elegeu secundariamente as experiências dos territórios da Alemanha, Inglaterra e França, naquilo que apresentavam em termos de experiências consideradas modelares-exemplares.

O texto consistiu em um exercício de escrita histórica que mesclou a História da Educação Geral com a narrativa de uma História da Educação local. A partir de uma organização cronológica, apresentou diferentes experiências relacionadas à formação humana, objetivos educacionais, organização curricular, métodos, práticas pedagógicas, os espaços de transmissão da cultura letrada e suas características em diferentes tempos e territórios. Esta história foi narrada a partir da análise do contexto social e cultural, dos discursos políticos e das teorias pedagógicas fincadas na filosofia, na psicologia ou na sociologia.

Prescrições? Modelos? Não é possível afirmar que tivesse sido esta intenção de Monroe, ao mesmo tempo, que não é possível negar que tenha usado da seleção de exemplos que “expressassem” o *continuum* educacional “das sociedades”. Mais do que isso, parece ter selecionado um conjunto de experiências de alguns territórios, sendo privilegiada, a da Inglaterra, talvez em função do processo de colonização, a da Alemanha e o seu território, a da América, mais precisamente a experiência dos Estados Unidos.

Elegeu como orientação da narrativa uma visada panorâmica sobre a organização da sociedade, destacando ali aspectos do ‘desenvolvimento’ e da organização dos espaços de transmissão da cultura letrada, buscando demonstrar que aquela organização foi expressão de uma organização social mais ampla. Monroe caracterizou seu livro como um “livro que possui mais material do que outros livros sobre o assunto” e como um livro destinado às “escolas normais”, apresentando, em alguns momentos do texto, as fontes por ele consultadas.

Para Monroe, a pergunta que, talvez, tenha motivado a elaboração de seu livro, tenha sido: o que é indispensável a um professor em formação saber sobre a história da educação, sua profissão e do seu espaço de atuação em um contexto em que se desejava que a escola, ou

o sistema escolar ganhasse mais força como o espaço adequado à formação para a “cidadania” e para a “economia” e num contexto em que os espaços de formação de professores ganhava visibilidade? Em resposta a este amplo problema, e muito provavelmente como outros autores de manuais de História da Educação, em resposta às demandas do seu ofício, trouxe à público o resultado do seu trabalho de pesquisa. Como disse Suzzallo, “toda vez que a influência educacional americana ultrapassa as fronteiras nacionais, lá achamos Paul Monroe, a aconselhar, a estudar e a sugerir” (MONROE, 1976).

É possível afirmar que a forma de organizar e selecionar os acontecimentos educacionais bem como o recorte histórico aplicado por Monroe em seu livro implicou o formato assumido pela disciplina História da Educação em muitas instituições de formação de professores, inclusive no Brasil, o que pode ser sustentado pela ampla divulgação de seu texto no âmbito da Coleção Atualidades Pedagógicas, da CEN. Os indícios registrados nos programas dão a ver uma composição muito próxima do manual do professor do Teachers College, da Columbia University, resguardadas o exercício de ajustes e complementações propostas pelos professores a partir da realidade de sua instituição. A formatação dos conteúdos, considerando a escola como resultado de um tipo de sociedade, a ordenação temporal de longa duração, tomando os períodos históricos definidos pela historiografia tradicional, o destaque a movimentos e teorias que versaram sobre a educação e organização escolar foram critérios presentes na maioria dos manuais de História da Educação elaborados no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Pode-se dizer que, decerto modo, o modelo de história oriundo da Faculdade de Educação da Universidade de Columbia orientou a modelagem e a organização da disciplina História da Educação, bem como o modo a ser ensinada. Mesmo considerando esses traços comuns, os autores daqueles manuais imprimiram traços particulares à forma de tratamento dos conteúdos e à análise do acontecimento educacional. Traços que expressaram seu entendimento sobre o papel da história da educação na formação de professores, sobre quais conteúdos seriam mais adequados e principalmente o papel da pesquisa nesse processo.

Assim, considerando esse contexto, é importante citar, mesmo que não seja nesse momento objeto de uma análise mais detida, o livro de Lorenzo Luzuriaga¹⁰⁵ *História da*

¹⁰⁵ A respeito deste autor e de sua produção, conferir:

MENDEZ, Jorgelina. Entre Europa e América: A escrita da história da Educação na Argentina por Lorenzo Luzuriaga. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v.14, n.3 (36), set/dez 2014.

MENEZES, Roni Cleber Dias. Circuito e fronteiras da escrita da história da educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua apropriação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v.14, n.3 (36), set/dez 2014.

Educação e da Pedagogia, que também alcançou uma grande circulação nas instituições de formação de professores no Brasil, compondo também a Coleção Atualidades Pedagógicas e sendo citado recorrentemente nos programas da disciplina. O texto de Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação e da Pedagogia*, contou com sua 1ª edição no Brasil em 1955, sendo reimpresso em 1963, 1967, 1969, 1971, 1972, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987. Ele foi publicado em 1951, em Buenos Aires, pela Editora Losada com o título *História de La Educación y de La Pedagogia*. No Brasil foi traduzido por Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, organizado em 20 capítulos que trataram da Educação e da Pedagogia. Segundo o próprio autor,

Na exposição intentamos também estabelecer a mais íntima conexão entre realidade educacional e idéias pedagógicas, pois ambas não são que partes de um todo indivisível: a própria educação. Antepusemos educação a Pedagogia, não por crer aquela mais valiosa, mas porque assim se tornaria mais claro o estudo de ambas. Por ora, fica sem resolver se o ideal da educação surge da realidade educacional ou se, antes, esta precede daquela. (LUZURIAGA, 1969, introdução)

Luzuriaga propôs o tratamento de dois campos na História da Educação. Por um lado, a organização escolar, visualizada na organização social e cultural pelas instituições e dispositivos criados para a formação humana: por outro, a elaboração das ideias pedagógicas, ou seja, as teorias que sistematizam as concepções sobre a formação humana em suas diversas dimensões. Para Luzuriaga (1969, Introdução, p.XVI), “os ideais não são algo de vago e flutuante, distanciado da realidade, mas precisos e concretos como a própria realidade”. Essa configuração constitui-se em uma regularidade importante nos manuais em circulação, nas primeiras décadas do século XX, recomendados pelos professores da UEL. O autor expressou que seu livro assumiu um objetivo essencialmente didático, não sendo um trabalho “erudito de investigação”. Trabalho, segundo ele, de reunião de conhecimentos que permitiram uma visão de conjunto da educação e da pedagogia, um serviço prestado por um pedagogo, endereçado a outros pedagogos e professores¹⁰⁶. O fato de ter sido definido como texto didático, não retirou do manual, condição reforçada pelo autor na introdução, a

WARDE, Mirian Jorge. Lorenzo Luzuriaga entre nós. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs). *Práticas Educativas, Culturas escolares, profissão docente*. São Paulo : Escrituras Editora, 1998.

¹⁰⁶ Exemplos de trabalhos elaborados por pedagogos para formar pedagogos e professores:

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia* (tomos I e II) Primeira Edição em Espanhol em 1944, primeira edição em Português 1970. Traduzido para o português por Luiz Aparecido Caruso, revisão de Selma Cury. São Paulo : Mestre Jou, 1974.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. 12.ed. São Paulo, Cotez: Autores Associados, 1992. (1ª edição de 1978).

exigência de demonstração das fontes, a partir das quais o texto foi composto, bem como indicação em notas de rodapé de outros textos para o aprofundamento das leituras. Entende-se que essa disposição do autor indica preocupação com um nível de pesquisa que deveria ser suporte tanto para a produção daquele texto quanto para a formação dos leitores do seu texto. Warde (1998) analisou a presença de Luzuriaga no Brasil e as características de seu texto comparativamente às intenções indicadas pelo autor ao produzi-las, Segundo ela,

Nos textos da Argentina, que se fizeram circular entre nós, oferta o duplo itinerário da História da Educação e da Pedagogia. Na primeira vertente, o objeto é o processo de constituição das redes e sistemas de ensino; na segunda, à falta da seiva prático-empírica da qual se nutriu enquanto esteve na Espanha, acabou por reduzir a Pedagogia às idéias e seus “portadores”, como esquematicamente se apresenta no livro *História da Educação e da Pedagogia* no qual revezam-se capítulos sobre os sistemas de ensino em diversos lugares e tempos e capítulos sobre pedagogia e seus representantes.

Nesse formato, a História da Educação e da Pedagogia ofertadas por Luzuriaga perdem os seus significados originais. Nesse modo enrijecido, pouco se distinguem dos esquemas adotados por outros autores publicados na mesma série *Atualidades Pedagógicas*. Luzuriaga serviu como outros, **como ancoragem para os cursos de História da Educação Geral** e para uma linhagem de trabalhos sobre o processo de construção dos nossos sistemas de ensino. Sintomaticamente, não serviu de apoio para a construção de projetos de pesquisa em torno da História da Pedagogia, entendida como práticas pedagógicas, como organização do trabalho escolar, tal como emerge em seus escritos da Espanha. Quando muito houve, registram-se ensaios em torno de idéias pedagógicas e seus autores. (WARDE, 1998, p. 80-81, grifos nossos)

A avaliação de Warde incide sobre a condição de síntese do texto e da ausência de tratamento das questões relativas às práticas pedagógicas, que mais uma vez obscurece dimensões da experiência educativa. Essa condição parece ser resultado, como disse Monroe (1976), da dificuldade, por um lado, e necessidade, por outro, de reunião do maior número possível de informações, fontes. Ou seja, séries documentais que possibilitassem a investigação mais precisa e abrangente de dimensões que considerassem as práticas educativas e que escapassem à biografia e escritos dos autores de época.

Como aponta a documentação reunida nesta tese, os textos panorâmicos, de fato, circularam e parecem ter funcionado como bússola para o trabalho em sala, como aparece no depoimento da professora Zenite Teresinha Ribas César. Esta professora indicou, diversas vezes, a dificuldade de acesso à bibliografia para uso em sala de aula, indicando a inexistência de uma produção nacional e consumo dos materiais traduzidos.

A gente procurava estar em contato com as Universidades maiores. Sempre em contato com as universidades maiores para saber o que estava acontecendo. Na Federal do Rio de Janeiro, a gente teve bastante contato, com a professora, não sei se você sabe de nome, Nair Almeri (?) Ela foi uma professora muito importante na

Federal do Rio de Janeiro. Tínhamos contato com eles e também do sul. Do Rio Grande do Sul. E a gente procura então o que estava saindo, a bibliografia que estava saindo. Naquela época, a bibliografia era muito pobre, não é Marta, era coisa do exterior que vinha. Aqui do Brasil era praticamente nada. Era muito pobre mesmo. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, professora de História da Educação, UEL, de 1964 a 1998. Depoimento concedido em 25/07/2012, p. 3)

A professora Zenite fez menção à primeira fase de organização da disciplina nas décadas de 1960 e 1970. Neste movimento, indicou também que o recurso que usava era o contato com seus antigos professores, além da participação em eventos nacionais. A professora Zenite formou-se em Pedagogia pela USP, em março de 1964, tendo sido aluna, por exemplo, de Fernando de Azevedo e Roque Spencer Maciel de Barros, autores que compuseram seus programas, ao lado dos manuais já indicados. Segundo a professora, era necessário sempre um trabalho de composição de textos que apresentassem os conhecimentos gerais sobre a história e outros de síntese dos acontecimentos educacionais.

Em relação à bibliografia que tratou da História da Educação Brasileira, foram identificados textos / autores com maior recorrência nas décadas de 1960 e 1970 e outros na década de 1980 e 1990. Nas décadas de 1980 e 1990 verificou-se um número ampliado de referências o que indicia também a ampliação da produção na historiografia da educação brasileira e diversificação na abordagem teórica dos textos disponíveis. Nesse conjunto, a exceção corresponde ao texto de Fernando de Azevedo “A Cultura Brasileira” que apareceu citado nas décadas de 1970, 1980 e 1990¹⁰⁷. Sendo assim, Fernando de Azevedo foi um autor que compareceu na programação da disciplina em todo o percurso considerado pela pesquisa.

Além de Fernando de Azevedo, apareceram citados com recorrência considerável, os autores Roque Spencer Maciel de Barros, com o texto sobre *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; Luis Alves de Mattos, *Primórdios da Educação no Brasil* (1958), Jorge Nagle *Educação e Sociedade na 1ª República* (1ª edição 1974); Otaíza Romanelli *História da Educação no Brasil* (1ª edição 1978); Maria Luisa Santos Ribeiro, *História da Educação Brasileira – a organização escolar* (1ª edição 1978) já apresentado nesse texto.

Para análise do referencial que tratou dos conteúdos de História da Educação brasileira, adotou-se um procedimento ligeiramente distinto do bloco anterior. Optou-se por fazer um exercício de caracterização geral de alguns textos, sem detalhamento analítico do percurso teórico do autor. A tentativa consistiu em mapear as referências temporais e abordagens presentes nos textos de maior recorrência que, por ser base do trabalho em sala,

¹⁰⁷ Outro dos seus textos, “A educação entre dois mundos”, foi citado na década de 1960.

Mattos Primórdios da Educação no Brasil																		
Roque Spencer Maciel de Barros Diretrizes e Bases da Educação no Brasil	64	65	66						82	85	86	88	89					
Leonel Franca O Método Pedagógico dos Jesuítas			66			70												
Laerte Ramos de Carvalho As Reformas Pombalinas da Instrução pública						71												
Lauro de Oliveira Lima A escola nem risonha e nem franca						71												
Jorge Nagle/ Educação e Sociedade na 1ª República									82		86		89	92	93	94		
Mírian Warde Educação e Estrutura social											86		89					
Moacir Gadotti Educação e Poder											86		89					
Bárbara Freitag Escola, Estado e Sociedade											86		89	92	93	94	95	
Florestan Fernandes A Universidade Brasileira, Reforma ou Revolução											86		89					
Otaíza Romanelli História da Educação no Brasil									82		86		89	92	93	94	95	
Maria Luiza Santos Ribeiro História da Educação Brasileira									82		86		89	92	93	94	95	
Luiz Antonio Cunha Educação e desenvolvimento Social no Brasil									82				89					
Dermeval Saviani Do senso comum à consciência filosófica									82				89					95
Paulo Ghiraldelli História da Educação														92	93	94	95	

Fonte: Programas da disciplina História da Educação que tratavam dos conteúdos da História da Educação Brasileira de 1962 a 1998.

Segundo Nunes (1996, p.68) “[...] os livros [são] os principais mediadores do ato pedagógico, instrumentos materiais e simbólicos que guardam múltiplos significados e permitem uma leitura diversificada”. Entende-se que essa mediação é antecedida por outra, tão importante quanto para o ato pedagógico, a do professor. Antes de ser adotado como instrumento material e simbólico, os livros são selecionados a partir de circunstâncias, contingências ou condições específicas: referências do processo de formação acadêmica,

clareza dos objetivos da disciplina e do curso, acesso às publicações disponibilizadas, participação nos círculos acadêmicos, bem como as orientações e controles institucionais e eventuais demandas dos alunos.

O princípio de mediação proporcionado pelos textos didáticos foi visualizado na programação da disciplina História da Educação no que respeitou especificamente aos conteúdos de História da Educação Brasileira, principalmente no que tange à leitura diversificada. O quadro apresentado indica dois momentos bastante delimitados em relação aos textos de maior recorrência: os textos que marcam as décadas de 1960 e 1970 e outros que comparecem a partir do início da década de 1980, com exceção dos textos de Roque Spencer Maciel de Barros *Diretrizes e Bases da Educação no Brasil*, citado nas décadas 1960 e 1980 e a *Cultura Brasileira* de Fernando de Azevedo, referenciado nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Foi observado um exercício de composição dos conteúdos oferecendo aos estudantes um referencial bastante diversificado para o estudo de cada um dos períodos definidos tradicionalmente pela História da Educação Brasileira. Isso pode ser compreendido como expressão do movimento por parte do professor para definir a forma mais adequada de tratamento dos conteúdos, a partir do que tinha disponível. A composição dos conteúdos da disciplina registrada nos programas até 1976¹⁰⁸ permitiu verificar a indicação de leituras obrigatórias que seriam discutidas em sala, para além daquelas que constavam no referencial bibliográfico. Essas indicações autorizaram e justificaram a afirmação de diversidade de mediadores e forma de abordagem dos conteúdos no desenvolvimento da história da educação brasileira.

Alguns exemplos puderam ser extraídos dos referidos programas. Em 1969¹⁰⁹, foi solicitado como leitura obrigatória os seguintes textos: *A escolas nem risonha nem franca* de Lauro de Oliveira Lima; *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro* de Maria José Werebe; *Educação não é privilégio* de Anísio Teixeira. Constava, ainda, a indicação de um trabalho de pesquisa que tinha por objetivo a investigação sobre a *Evolução histórica da educação no Paraná*. Em 1970¹¹⁰, foi exigida leitura dos textos de Anísio Teixeira *A educação não é privilégio* e o texto de Geraldo Bastos Silva *A Educação Secundária*. Além das leituras

¹⁰⁸ Como já informado nesse trabalho, até 1975, os programas apresentavam registros mais extensos e livres, de acordo com a disponibilidade e intenções do professor, respeitada uma estrutura mínima. A partir de 1976, o processo de registro foi informatizado, estabelecendo um padrão para a composição dos conteúdos, a saber, ementa, conteúdos e referências bibliográficas básicas.

¹⁰⁹ Fonte: programa da disciplina História da Educação/ UEL de 1969.

¹¹⁰ Fonte: programa de História da Educação/UEL de 1970.

indicadas como obrigatórias, foram apresentadas, vinculadas aos períodos da educação brasileira que seriam trabalhados, leituras ocasionais, por exemplo: ao conteúdo *Visão impressionista do período atual*, o livro de Werebe, *Grandezas e misérias do Ensino Brasileiro*; ao período colonial, o livro de Mattos *Primórdios da Educação no Brasil*, Leonel Franca *O método pedagógico dos Jesuítas* e o livro de Laerte Ramos de Carvalho, *As Reformas Pombalinas da instrução pública* sendo também solicitada a leitura do Boletim n. 160 Faculdade de Filosofia da USP. Para sustentar o ensino relativo aos *períodos imperial e republicano*, acrescentou-se os textos de Primitivo Moacyr *Instrução e Império e Instrução e República* e o de Lourenço Filho *A Pedagogia de Rui Barbosa*. No que se refere ao estudo da chamada era Vargas, recomendou-se o trabalho com o livro de Lourenço Filho *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Ao conteúdo *Volta ao regime democrático* foi associado o texto de Roque Spencer Maciel de Barros, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. No tratamento do *Período Atual* (1970), foi solicitada a leitura dos textos das “Conferências Nacionais de Educação I, II, III, IV e V” e, para o tratamento da Educação Paranaense, a leitura dos “Relatórios da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná”. No programa de 1971, ao lado dos textos ocasionais já citados no programa de 1970 também foi proposta a análise das ações do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, por meio da leitura de artigos coletados de revistas que apresentaram o tema. Em 1973, foram indicadas como leituras básicas os textos de Antonio Tobias *História da Educação Brasileira* e Fernando de Azevedo *A Cultura Brasileira*. O que se apresentou na composição proposta nos programas foi um movimento de refinamento das discussões de cada período com a indicação de leituras que trataram os temas de maneira especializada e numa configuração diversa a dos manuais.

A partir de 1976, não foi possível analisar outras recorrências além daquelas indicadas no referencial bibliográfico. A partir desse período, como é possível verificar no quadro 11, houve maior referência ao trabalho com manuais. A configuração do tempo em períodos bastante definidos, considerando principalmente a ordenação política, foi uma das condições mais presentes. Mesmo com a ordenação temporal, ou recorte temporal tradicional, a forma de organizar e tratar os conteúdos internamente a ao recorte foi variada. Como recurso para análise dessa situação, foram selecionados dois textos que trabalharam a apresentação dos conteúdos de História da Educação Brasileira para um exercício de identificação da seleção, do tratamento dos conteúdos e do arco temporal proposto.

A primeira seleção consiste no texto de Fernando de Azevedo *A Cultura Brasileira*, referenciado nas décadas de 1970 a 1990. A segunda foi o livro de Otaíza Romanelli referenciado nas décadas de 1980 e 1990. Dois textos com perspectivas diversas, mas com

algumas proximidades como o tratamento do tema pelo viés da sociologia e da cultura e que, pelos indícios históricos, foram recorrentes na organização do trabalho em história da Educação Brasileira. Outro aspecto a se destacar é a presença recorrente do texto de Fernando de Azevedo na trama do texto de Otaíza Romanelli, bem como outros autores do chamado movimento renovador.

A historiografia da educação brasileira é abundante em trabalhos que analisaram a produção intelectual de Fernando de Azevedo¹¹¹ e suas ações, como administrador, sociólogo, educador e como uma das figuras de destaque no cenário do movimento renovador. Não foi intenção nesse trabalho a análise pormenorizada de sua obra, pois o que se buscou foi verificar o tratamento dado aos conteúdos da História da Educação Brasileira para que fosse possível identificar os contornos assumidos e reproduzidos tradicionalmente no seu ensino.

A *cultura Brasileira* de Fernando de Azevedo¹¹² foi editada pela primeira vez em 1943, tendo sido um texto elaborado por encomenda que serviria de Introdução ao Recenseamento de 1940. Trata-se de um texto que se mostrou de grande importância e de aceitação e circulação rápidas. Segundo Fernando de Azevedo, na apresentação de “A Cultura Brasileira”,

¹¹¹ Alguns trabalhos que versam sobre o autor e sua produção intelectual:

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar.(org).*Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 6.ed. São Paulo : Contexto, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação*. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. O Novo, o Velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 71, 1989.

_____. Notas para reavaliação do movimento educacional (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 66, 1988.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Historiografia e significação Histórica em Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 38. Maio/ago. 2008.

TOLEDO, Maria Rita. *Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira ou As aventuras e desventuras do Criador e da Criatura*. São Paulo, 1995. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, PUC/SP.

XAVIER, Libânea Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 4 n. 1 São Paulo : jan./jun. 1998.

¹¹² Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo de Sapucaí (MG), em 1894. Graduiu-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Ao longo dos anos 1920, dedicou-se ao magistério. “Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930, e de São Paulo em 1933. Além desses cargos, exerceu atividades acadêmicas, tendo lecionado sociologia educacional no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo entre 1938 e 1941. No ano seguinte, voltou à vida pública, respondendo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda em 1942, dirigiu o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, também em São Paulo. Fundou em 1951, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira. No conjunto de suas obras destacam-se *Da educação física* (1920), *Novos caminhos e novos fins* (1934), *Sociologia educacional* (1940) e *A cultura brasileira* (1943). Faleceu em São Paulo, em 1974”. [Fonte: DICIONÁRIO HISTÓRICO Biográfico Brasileiro pós 1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001]

A elaboração dessa obra coincidiu com um duplo movimento que, havia mais de dez anos, se vinha desenvolvendo quer num sentido de renovação quer para avivar o esforço por uma tomada de consciência nacional, e de que a “Brasileira”, - coleção de estudos brasileiros, que fundamos em 1931, foi uma de suas primeiras e mais significativas expressões no plano cultural. Nessa atmosfera de inquietação e de pesquisas que eu ajudaria a criar e em que o pensamento se orientava, não raramente, para as tentativas de interpretação da civilização brasileira, planejou-se e redigiu-se essa obra com a mesma preocupação de objetividade, o mesmo anseio de descoberta e a mesma sinceridade radical que começavam a predominar em trabalhos dessa natureza. [...] “A Cultura Brasileira”, trazer, não traz documentos inéditos, de origem direta, nem o autor se havia proposto a vasculhar arquivos, para exumar do esquecimento velhas peças documentárias. Mas, se nova não se pode considerá-la sob esse aspecto, é um trabalho original, quer pela concepção e unidade de plano, quer na sua construção que se ergueu sobre a base sólida de dados e informações, colhidas na mais larga investigação de fontes primárias e da literatura histórica, como em toda a espécie de monografias e trabalho de detalhes, quer ainda na apresentação, coordenação e explicação dos fatos, examinados à luz de observações pessoais e de leituras longamente meditadas. Mas, considerando com Renan que a “verdade é um diálogo no qual a conclusão se desprende dos pontos de vista opostos”, todos eles foram confrontados e analisados, depois da recusa preliminar, mas refletida, de toda e qualquer informação de origem suspeita ou parcial, imputável a interesses e paixões ou a perspectivas deformadas por concepções ideológicas. (AZEVEDO, 1955, p. 26-27)

Segundo o próprio autor, o livro foi elaborado considerando o mais atento rigor de pesquisa, de seleção e tratamento dos conhecimentos sobre a cultura brasileira e a organização dos espaços para sua transmissão, tanto que foi por longa data tomado como fonte primária para o estudo da História da Educação Brasileira; pode-se dizer fruto de um rigoroso “Estado da Arte” sobre a temática, que trouxe como contribuição original a proposta de organização dos conteúdos; original e teórica e ideologicamente orientado pelos ideais *Renovadores* dos quais Fernando de Azevedo foi protagonista. Segundo Carvalho (2010, p.347) “tratava-se de conceber e institucionalizar – pedagógica, política e juridicamente – um sistema nacional de educação que exprimisse o programa de ‘*organização nacional pela organização da cultura*’ que se gestara no movimento”. A categoria que percorre o texto *A Cultura Brasileira* foi a da unificação, segundo Carvalho, serviu de referência e fonte de pesquisa no ensino da História da Educação Brasileira e também na elaboração de manuais.

A estrutura proposta para a discussão partiu de reflexões mais gerais sobre a constituição cultural do Brasil, organizadas na primeira parte do livro intitulada “Os Fatores da Cultura”, subdividida em temas como: O País e a Raça; O trabalho Humano; As formações urbanas; A evolução social e política; Psicologia do Povo Brasileiro. Decorrente desse esforço interpretativo, o autor apresentou um panorama amplo das diversas modalidades de cultura: Instituições e crenças religiosas; a vida intelectual; as profissões liberais, a vida literária, a cultura científica e a cultura artística. Na terceira parte, foi esboçada a representação do autor para a história da educação brasileira, organizou o capítulo a partir dos seguintes temas: O

sentido da educação colonial; As origens das instituições escolares; A descentralização e a dualidade de sistemas; a Renovação e a Unificação do sistema educativo; o Ensino Geral e os Ensinos Especiais.

Ao analisar as implicações do texto de Fernando de Azevedo na configuração da historiografia da Educação Brasileira, Carvalho destacou dimensões que passaram a servir de modelo, na leitura e produção de conhecimento relativos à História da Educação Brasileira. Segundo ela,

É assim que a História da Educação é instituída como história da organização dos sistemas de ensino por políticas educacionais emanadas do Estado. Assim é, também, que o estudo das instituições escolares é configurado como procedimento que recorta, no *continuum* do processo de institucionalização dos sistemas educacionais, um momento e um modo institucional em que tal processo se concretiza. Desses recortes, decorre a seleção da legislação como fonte privilegiada na investigação. Com esses procedimentos a narrativa de Azevedo estrutura um campo bipartido por estruturas temporais paralelas e apenas pontualmente conectáveis, nas quais constrói dois domínios apartados de investigação: o da história das idéias e projetos pedagógicos e o da história da organização dos sistemas de ensino. O campo se estrutura tendo como eixo a história dos sistemas educacionais instituídos e das políticas que jurídica e pedagogicamente os instituíram. Produzindo-o, a obra de Azevedo se constitui como um modo de narrar que se propõe como regra de narração para outros textos, prescrevendo não somente as regras de configuração do objeto pelo seu enquadramento em uma das séries referidas como também o modo de relacioná-las no espaço narrativo das explicações sobre o seu descompasso. Falando do lugar de produção das políticas que pedagógica e juridicamente instituem o sistema de ensino – o Estado –, a voz do narrador de *A Cultura Brasileira* pode ser ouvida, ainda hoje, nas seleções de períodos e de temas de estudo, nos padrões descritivos e explicativos e nas periodizações que configuram o objeto da investigação e o modo de narrá-lo. (CARVALHO, 2010, p. 343)

A modelagem analítica proposta por Azevedo implicou a configuração temática e temporal bem como de referência de fonte de manuais elaborados para o ensino de História da Educação. Implicou também no ensino de História da Educação, mesmo não tendo sido elaborado para esse espaço, o da sala de aula, ao apresentar um modelo interpretativo com categorias bastante definidas, no caso o sistema de ensino e suas modalidades, permitindo que o ‘usuário’ percorresse quase quatro séculos de história do ensino brasileiro numa perspectiva cronológica amparado pela análise sociológica e cultural.

O outro texto analisado foi publicado 35 anos depois, em 1978. Trata-se do livro de Otaíza de Oliveira Romanelli¹¹³, *História da Educação no Brasil*, resultante da tese de

¹¹³ Otaíza de Oliveira Romanelli trabalhou durante uma fase de sua vida em Curitiba. Alguns registros consultados informaram que ela teria se formado em pedagogia pela UFPR (não se conseguiu dados de comprovação dessa informação), percorreu como professora os vários níveis de escolaridade até sua fixação como professora universitária na UFMG. Otaíza Romanelli faleceu em 1978, ano da publicação de sua tese de doutorado intitulada *História da Educação no Brasil*.

doutoramento realizada por Romanelli em Paris, na Sorbonne. Segundo a autora, a investigação originou-se de uma antiga preocupação em analisar os fatores que implicaram na organização educacional e “respondem pela maioria de seus problemas” (ROMANELLI, 1978, p. 13). A autora elegeu algumas categorias ou dimensões que orientaram a avaliação da organização educacional e suas condições, sendo analisada a partir da trama-urdume estabelecida entre cultura, economia e sistema político. Segundo a autora, o trabalho pretendeu

Estabelecer que a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político. Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos. (ROMANELLI, 1978, p. 19)

O texto publicado foi organizado em seis capítulos. Foi opção aqui transcrever os títulos dos capítulos, pois eles permitem visualizar o percurso histórico pretendido pela autora bem como o destaque dado para algumas dimensões. No capítulo 1 intitulado “abordagem teórica”, foi o espaço utilizado por Romanelli para discutir as dimensões que implicam, segundo sua compreensão, a organização escolar, por exemplo, a Cultura, a relação educação e desenvolvimento, a demanda escolar, a estrutura de poder e a organização de ensino. Segundo a autora, só seria possível compreender a evolução do sistema de ensino na análise da rede estabelecida entre “herança cultural, evolução econômica e poder político”. A estruturação do sistema de ensino e sua regulamentação seria mediado pelos interesses e representações dessas esferas.

No capítulo 2, intitulado “Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro”, apresentou as características da organização educacional no período anterior a 1930, da colônia à fase republicana. A autora tratou mais de trezentos anos de história da educação em pouco mais de 14 páginas. Como foi possível observar, predominou na elaboração dos textos citações e referências do texto “A Cultura Brasileira” de Fernando de Azevedo. É importante mencionar que o texto de Azevedo se fez presente como referência em todos os capítulos não só no primeiro. Seguindo o procedimento de análise indicado, a autora explorou a relação demanda escolar / demanda social e econômica e estrutura de poder.

No capítulo 3 – “Educação e o Desenvolvimento Brasileiro após 1930”, a autora trabalhou com a relação dos dispositivos político e econômico e as implicações no desenvolvimento. O desenvolvimento pensado também na relação da expansão da demanda social *versus* expansão do sistema de ensino. O capítulo ficou organizado com os seguintes itens: a revolução de 30 e o desenvolvimento brasileiro, o processo de industrialização e as exigências educacionais, a relação demanda social pela educação e a expansão do ensino, deficiências quantitativas e estruturais para a expansão do ensino.

No 4º capítulo, a autora desdobrou a análise para a relação entre ensino e contexto sócio-político após 1930. Nesse capítulo, trabalhou as reformas educacionais e os movimentos teórico-ideológicos da década de 1930 a 1960: Movimento Renovador / Manifesto dos Pioneiros / Reforma Francisco Campos / Reforma Gustavo Capanema / Lei 4024/61 e as implicações desses acontecimentos na organização dos níveis e modalidades do ensino. No capítulo 5, trabalhou a organização social, econômica e do ensino pós 1964, as reformas, os acordos e os modelos instituídos. O capítulo 6 foi o de conclusão em que ela retomou o sentido da modernização e sua relação com a educação.

O livro de Otaíza Romanelli encontra-se na 38ª edição (2012), segundo informações colhidas no sítio da Editora Vozes, responsável pela publicação do livro, segundo consta desde a 1ª edição. O que indicia uma circulação expressiva de um texto datado de 1978, não revisto ou ampliado, considerando que sua autora faleceu nesse mesmo ano, referenciado como bibliografia básica na maioria dos trabalhos que trataram do ensino de História da Educação, tendo os programas da disciplina como fonte. Mesmo não tendo sido escrito para servir ao ensino, foi assumido como uma referência importante no espaço de sala de aula, conformando desse modo a programação da disciplina. O livro elaborado por Romanelli pode ser também tomado como um exemplo de manual que se nutriu parcialmente da pesquisa elaborada por Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira*.

Considerado os indícios analisados, verificou-se que a organização da biblioteca de formação proposta para as disciplinas de História da Educação Geral e Brasileira foi num primeiro momento, de 1964 até a década de 1980, organizada quase que exclusivamente sob orientação da professora Zenite. Essa condição implicou na configuração das disciplinas a partir da apropriação das leituras que realizou durante seu curso de graduação na USP, dos autores que pertenciam ao círculo intelectual dos renovadores e católicos, que tiveram uma produção significativa, circulando nos espaços de formação de professores, da produção e proposição da organização da disciplina História da Educação por parte de professores

vinculados às instituições de referência à época e que de certo modo continuaram sendo, como a USP, PUC/SP, UFRJ, UFRGS e UFPR.

Ao lado dos livros, recorreu-se a uma produção difundida em periódicos e resultado de encontros científicos. Não pareceu haver uma preocupação extremada na seleção de textos vinculados a uma única orientação teórica. Autores de tendências díspares foram trabalhados no mesmo contexto de sala, o que poderia ser justificado pela importância histórica do texto, pelas informações e dados que apresentavam, e talvez por serem textos de época. Em hipótese, essas características suplantaram a divergência de abordagem.

Tanto a História da Educação Geral quanto a História da Educação Brasileira utilizaram como referência os textos denominados manuais, sendo que se percebeu maior continuidade no uso desses textos na disciplina História da Educação Geral, inclusive dos manuais produzidos na primeira metade do século XX, mesmo com a presença de novos estudos no campo.

Na História da Educação Brasileira, o uso dos textos de síntese foi mantido, mas com maior diversificação na comparação entre as décadas estudadas, tanto que, no quadro 2, foi possível verificar essa marca divisória na recorrência dos textos entre as décadas de 1960/1970 e 1980 e 1990, com exceção como já informado do texto de Fernando de Azevedo *A Cultura Brasileira*.

A composição dos conteúdos também expressou a proximidade e a apropriação dos recursos bibliográficos analisados e a formatação temporal e temática proposta, confirmando a rede que se estabeleceu entre formação acadêmica do professor, sua biblioteca de formação, a inserção nos círculos acadêmicos, as relações institucionais. Essa trama configurou historicamente a disciplina História da Educação ou *Histórias da Educação*.

4 “ENSINAR” HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SUJEITOS PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES

Precisamos trabalhar, portanto, e duramente, na suspensão das certezas (as nossas e as dos outros). Só aí começamos a habitar plenamente nosso próprio mundo, principiando a aprendizagem de um certo vocabulário, de um estilo de interrogar, de exercer certas operações conceituais, de dar inteligibilidade ao que se aprende, de aprender a pensar historicamente. **Mas para que isso ocorra o que se espera do professor?** Dele se espera que:

concilie, distinguindo, o seu papel de historiador e de educador;

reveja continuamente, os seus conhecimentos e sua competência;

discuta teoricamente as concepções de história implícitas na sua prática docente e de investigação;

acompanhe o debate (nos encontros e colóquios, nas revistas especializadas da disciplina)

busque o diálogo e o intercâmbio com outras áreas de conhecimento.

Nunes, 2006, p.179, grifos nossos

Buscou-se nessa pesquisa analisar a constituição histórica da disciplina História da Educação e, nesse percurso, algumas dimensões foram consideradas. Tratou-se de analisar parte importante do que foi produzido sobre ensino de História da Educação, o que supôs contato com diversas experiências institucionais, a partir de fontes e perspectivas variadas. Compondo o conjunto desses estudos, fez-se uma análise dos saberes de formação da experiência particular das instituições de formação de professores em nível superior do Paraná (UEL, UEM e UEPG). E também a presença dos conteúdos de História da Educação na formação de professores em outras licenciaturas que não a Pedagogia na UEL, tendo como panorama a história da instituição vista no recorte curricular, ou seja, a identificação da presença / ausência de disciplinas que trataram dos conteúdos de História da Educação. Nesse capítulo, a dimensão analisada foi a de professores na contingência do ensino. Professores que atuaram como responsáveis pela disciplina História da Educação na UEL.

O trabalho foi orientado para a análise da prática, ou práticas, do fazer História da Educação, a partir das representações registradas na forma de textos didáticos, objetivos, procedimentos didáticos e práticas de avaliação. Essas categorias foram localizadas nos programas da disciplina História da Educação de 1964 a 1975 e, em 10 textos elaborados pelos professores para servirem de referência teórica nas discussões temáticas em sala. A série documental foi constituída também pelos depoimentos das professoras Zenite Terezinha Ribas César, Maria Luiza Macedo Abbud, Estela Okabayshi Fujji e Tarcisio Martins. Esses indícios (localizados, selecionados e tratados) permitiram compor, como complementação à discussão já tramada, um conjunto de elementos na análise sobre as formas da História da Educação ensinada, ampliando, desse modo, a rede de informação e reflexão a respeito do dispositivo disciplinar em questão.

Este capítulo foi organizado em quatro momentos. Inicialmente, procedeu-se à identificação e localização dos professores responsáveis pela disciplina História da Educação, observando seus pertencimentos e relações com a disciplina. Neste movimento, foram considerados aspectos gerais da história profissional e a experiência no ensino. Uma das defesas desse trabalho foi que a disciplina ganhou formatos e composições na trama estabelecida entre experiência dos sujeitos professores, sua formação, participação nos círculos acadêmicos e disponibilidade/aceso aos recursos bibliográficos. Assim a localização desses sujeitos nos seus espaços de pertencimento deram a ver as “representações de História(as) da Educação”. Em um segundo momento, o foco de atenção voltou-se para os objetivos programados para a disciplina, examinando-se o perfil de formação pretendido. No terceiro momento, procurou-se dar atenção à produção didática dos professores, ou seja, os textos elaborados para o ensino, investigando as referências usadas e a seleção de informações propostas. Na esteira do trabalho em sala, o quarto momento tomou como objeto os procedimentos didáticos e as formas de avaliação selecionadas pelos professores, tencionando assim identificar o trabalho desenvolvido e as propostas para acompanhamento dos saberes apreendidos, solicitadas aos estudantes pelos professores.

4.1 Da ‘FAFILO’ à UEL - Os personagens que teceram o Ensino de História da Educação

Nos programas selecionados para a pesquisa, apareceram indicações de doze professores que teriam sido responsáveis pelo trabalho com a disciplina História da

Educação. Pelo levantamento de dados, nem todos eles trabalharam efetivamente com a disciplina. Muitos foram citados por circunstância administrativa e não pedagógica. Como, por exemplo, a situação imposta ao titular da chefia de departamento que teria que assinar o programa da disciplina para o envio aos setores de registro, sem que tenha exercido o magistério daquela disciplina, uma exigência protocolar, os protocolos institucionais. A relação desses professores foi apresentada indicando seus nomes e o número de programas ou ano em que eles foram referidos, conforme listagem abaixo:

Zenite Terezinha Ribas César, indicada em 23 programas;

Vanoli Acosta Fernandes, professora substituto nos programas do ano de 1966;

Levino Bertan, listado como professor substituto no programa da 1ª série de 1972 e como responsável por 2 programas na década de 1990;

Padre João Wanat apareceu como responsável em uma disciplina, ofertada no 2º semestre do ano de 1972;

Claudio Antonio Simon assinou o programa da 2ª série do ano de 1972, juntamente com a professora Zenite Terezinha Ribas César;

José Aloyseo Bzuneck, nome registrado em um programa de 1976, História da Educação 3;

Eerval Fernandes de Melo apareceu em 3 programas do ano de 1982, História da Educação I, II e III;

Vera Lúcia Lemos Bastos Echenique, assinou 2 programas em 1986, História da Educação 1 e 2 e um programa em 1987, História da Educação 2;

Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho assinou um programa em 1987, História da Educação 1;

Tarcisio Martins assinou os programas dos anos de 1988, 1989 e 1990;

Tereza Canhadas Bertan apareceu como professora responsável pela disciplina em três programas da década de 1990;

Professora Maria Luiza Macedo Abbud assinou um programa na década de 1990.

Pelos registros analisados, incluindo o depoimento da professora Zenite, da professora Maria Luiza, do professor Tarcisio Martins e uma conversa informal, não gravada, com o professor Levino Bertan, foi possível considerar pelo menos dois grupos: um de professores que efetivamente trabalhou com a disciplina, por um período constante, ou seja, a disciplina fazia parte de suas atribuições docentes regulares; e um segundo grupo constituído por professores que assumiram a disciplina em situação esporádica de substituição ao professor

titular ou com o registro de seus nomes nos programas sem que nunca tivessem trabalhado com a disciplina.

O primeiro grupo foi constituído pela professora Zenite Terezinha Ribas César que iniciou seu trabalho com a disciplina em 1964 e permaneceu como responsável por ela até sua aposentadoria no final da década de 1990. Pelas informações constantes no depoimento da professora Zenite, no período que trabalhou na UEL, além da docência, ela também desempenhou outras funções, como coordenadora do Colegiado de Curso e Chefe de Departamento, além de prestar assessoria em outras esferas da Universidade. Nos períodos em que exerceu funções administrativas, ela compartilhou a disciplina com outros professores. Realizou sua graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), encerrando o curso em 1963 com formatura marcada para março de 1964. Elaborou pesquisa de Livre Docência, que segundo depoimento teria concluído em 1979. Ela realizou o trabalho em concomitância, não tendo sido concedida licença integral para a pesquisa.

Entre os documentos doados pela professora Zenite ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação LEPHE / UEL, estava um recorte de jornal que mencionava o trabalho de Livre Docência defendido. Registrou o jornal Tribuna de Itararé: “A professora Zenite Teresinha Ribas Cesar acaba de ser aprovada em concurso de Livre Docente pela Universidade Federal do Paraná, quando apresentou a tese ‘Estudo da evolução do ensino municipal de Londrina 1930-1970’”. (Tribuna de Itararé, 04/02/1978, ano XXVIII, n.1408). A data anunciada no jornal e a data indicada pela professora no depoimento não são coincidentes.

Teresa Canhadas Bertan¹¹⁴, segundo informações de seu esposo, Levino Bertan, a professora trabalhou com a disciplina de História da Educação durante todo o período em que esteve na UEL. No seu depoimento, a professora Zenite mencionou que a sua entrada na UEL teria sido na década de 1980. Entretanto, não foram localizadas outras notícias que pudessem precisar o período de sua atuação; a professora Teresa cursou sua graduação na UEL.

A Tereza ela foi licenciada em História e havia a legislação na época em que todos os licenciados podiam fazer a pedagogia mediante uma complementação de 1100 horas. Eles não tinham a necessidade de fazer o curso todo, a carga horária toda. Então formou, inclusive, uma turma na UEL com professores já licenciados em

¹¹⁴A professora Teresa Canhadas Bertan é falecida. Conseguiu-se algumas informações sobre o seu trabalho por intermédio do professor Levino Bertan, seu marido. Foi solicitado ao professor acesso aos materiais elaborados pela professora para o seu trabalho com a disciplina História da Educação. Ele informou que, em função do tempo já passado, não tinha mais o material e que os livros da professora foram doados para o Colégio Mãe de Deus.

outras áreas e eles vieram fazer a Pedagogia. Inclusive o curso funcionou dentro de um regime especial aproveitando até época de férias. (Depoimento do professor Levino Bertan¹¹⁵ concedido em 9 de maio de 2006 p. 17)

Conforme as informações do professor, Teresa Bertan foi formada em História e Pedagogia, seu mestrado e doutorado foram realizados na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Filosofia e História da Educação. O título de sua dissertação foi “A educação confessional protestante: Instituto Filadélfia de Londrina – 1944 a 1972”, orientada pelo professor José Luiz Sanfelice, tendo sido defendida no ano de 1990. Seu doutorado concluído em 1997, na mesma instituição teve como título “Os cargos de direção das escolas públicas do Paraná: a trama das relações de poder”, orientada pela professora Olinda Maria Noronha. Pelos registros, foi possível observar que a professora Teresa Canhadas Bertan realizou seu percurso acadêmico na interface História e Educação, refinando no *stricto sensu* o conhecimento na área da História da Educação.

Completando esse primeiro grupo, a professora Maria Luiza Macedo Abbud, que ingressou na Universidade Estadual de Londrina em 1991, iniciou o trabalho com a disciplina de História da Educação em 1992, sendo, até o presente momento, uma das responsáveis pela disciplina. Ela graduou-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, em 1972. Realizou seu mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, 1991, orientada pelo professor Julio Romero Ferreira. O título da dissertação “O projeto político pedagógico de formação de professores a nível de II grau: o caso de Londrina”. Seu doutorado em Educação foi realizado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, com defesa em 2003. Orientada pela professora Iria Brzezinski. Sua tese foi intitulada “Formação contínua de professores na escola reflexiva do Ciclo Básico da PUC/SP: seus protagonistas revivem essa prática”. As professoras Zenite Teresinha Ribas César, Teresa Canhadas Bertan e Maria Luiza Macedo Abbud compuseram e compõem o trabalho efetivo desenvolvido com a disciplina História da Educação.

Um segundo grupo seria composto pelos outros nove professores que, mesmo constando nos programas como responsáveis pela disciplina, as informações indicaram que não houve vínculo direto com a docência em História da Educação. O professor Levino Bertan, segundo ele próprio, foi durante todo o período do exercício profissional na UEL, responsável pela disciplina de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia. Ele

¹¹⁵ A entrevista concedida pelo professor Levino Bertan se deu no âmbito da coleta de dados do projeto de Pesquisa História da Educação, coordenado pela professora Maria Luiza Macedo Abbud, período de execução 2004 a fevereiro de 2007. A entrevista foi acompanhada e elaborada pela professora Magda Madalena Tuma colaboradora do projeto à época.

realizava, como registrou com ênfase, um trabalho articulado com a História da Educação. Ele e a esposa, promoveram um trabalho integrado entre Filosofia e História da Educação. Fizeram parte do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR, vinculado à Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP, coordenado à época pelo professor Dermeval Saviani.

Segundo o professor Levino, o grupo de pesquisa organizado em Londrina, realizou um vasto trabalho de localização de fontes referentes às instituições de ensino da região, produzindo um significativo conjunto de dados que, segundo consta, deve ter sido descartado logo após sua aposentadoria. Parece ser um fato, pois o material não foi localizado pelo atual grupo de História da Educação. O professor Levino é graduado em Filosofia pelo Seminário Maior Palotino em Curitiba, em 1964, e em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, em 1968. Possui mestrado em Administração Escolar pela Universidade Sagrado Coração de Bauru (1979) e doutorado em Educação pela UNICAMP (1994). Ele foi “convidado a trabalhar com as licenciaturas, com a disciplina Administração Escolar” pelo prof. Iran Martins Sanches, sendo admitido como Professor Assistente em 1971, com a criação da Universidade. Assim, iniciou seu trabalho com a docência nas licenciaturas lecionando ‘administração escolar’ e, posteriormente, fixou-se no curso de Pedagogia na disciplina de Filosofia da Educação.

Outro registro quanto a não pertença à disciplina de História da Educação foi do professor José Aloyseo Bzuneck¹¹⁶ que, segundo a professora Zenite, sempre trabalhou com a disciplina Psicologia da Educação e, em nenhum momento, teria assumido a disciplina de História da Educação. O professor Aloyseo também assumiu diferentes funções administrativas na Universidade, de Chefia de Departamento às funções nos quadros da Reitoria. Ele possui graduação em Filosofia pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, em 1975, e Doutorado na mesma área e instituição, em 1980. Professor da UEL de 1971 a 2005, quando se aposentou, permanecendo como professor Sênior vinculado ao programa de Mestrado em Educação.

¹¹⁶ Alguns dados sobre a formação do professor Aloyseo: 1976 – 1980, Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Julgamento Moral de Adolescentes Delinquentes em Relação com Ausência Paterna., Ano de obtenção: 1980. Orientador: Prof Dr. Samuel Pfromm Netto. 1973 – 1975 Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Estádios kohlbergianos do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes de Londrina, Ano de Obtenção: 1975. Orientador: Prof Sr. Samuel Pfromm Netto. Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Grande área: Ciências Humanas / Área: Psicologia / Subárea: Psicologia do Ensino e da Aprendizagem / Especialidade: Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula. Setores de atividade: Educação. Fonte: Currículo Lattes.

O professor Tarcísio Martins¹¹⁷ formou-se em geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Londrina e Pedagogia por uma instituição não mencionada, de Presidente Prudente. Segundo o professor Tarcísio, o curso de Pedagogia foi realizado aos sábados, sendo espaçado e de qualidade muito precária. Mas foi necessário, por conta da diplomação, para que pudesse exercer as funções administrativas. No espaço da Faculdade e depois da Universidade, foi docente de geografia e de prática de geografia no curso de geografia. Depois, já no Departamento de Educação, passou a lecionar a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus nas licenciaturas da UEL. Nunca trabalhou diretamente com a disciplina de História da Educação. Foi diretor do Colégio de Aplicação de 1969 a 1976 e diretor do Centro de Educação de 1976 a 1978. Participou também da elaboração da primeira versão do projeto do Mestrado em Educação, no final da década de 1970, projeto não implantado à época.

Sobre a história de formação e institucional dos professores Vanoli Acosta Fernandes, Padre João Wanat, Claudio Antonio Simon, Everal Fernandes de Melo, Vera Lúcia Lemos Bastos Echenique e Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho, poucas informações foram localizadas: primeiro, pela dificuldade de pesquisa documental nos arquivos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e, segundo, pelo acesso limitado aos colaboradores. Deste grupo, sabe-se que o professor Vanoli Acosta Fernandes faleceu em agosto de 2013 e que trabalhava com Filosofia da Educação; é falecido também o Padre João Wanat, professor de Filosofia e Filosofia da Educação. Pareceu ser bastante presente, pelas notícias trazidas pela professora Zenite, figuras de religiosos, principalmente padres, lecionando filosofia. Isso muito provavelmente ocorreu pela formação desses religiosos que exigia graduação em filosofia e teologia¹¹⁸. Considerando a escassez de cursos superiores na região e também de profissionais graduados, eles representavam um grupo qualificado para exercício na docência superior.

¹¹⁷ Participou da pesquisa como colaborador. Concedeu seu depoimento no dia 27/05/2014, que foi transcrito, revisto e autorizado pelo professor.

¹¹⁸ A relação entre História da Educação e Filosofia e sua vinculação com a teologia e a orientação religiosa prioritariamente católica, já foi apontada nos textos de:
 NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, n.1, p.67-79, 1996.
 NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 93, p.51-59, maio, 1995.
 WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs) *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. 2.ed. Campinas, SP : Autores Associados: HISTEDBR, 2000.
 WARDE, Mirian Jorge. Lorenzo Luzuriaga entre nós. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo : Escrituras Editora, 1998.
 WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a Educação. *Em Aberto*, Inep, n. 9, 1990.

Como relatou jocosamente a professora Zenite sobre sua inserção no quadro docente da FAFILO, “em terra de cego que tem olho é rei”. Como apresentado no capítulo institucional, essa foi uma das dimensões que implicaram a composição do quadro docente nas antigas faculdades, a circunstância de disponibilidade de profissionais graduados, recrutados como professores de nível superior.

Na mesma condição do professor Aloyseo, que trabalhou todo seu tempo institucional com a disciplina de Psicologia da Educação, o mesmo aconteceu com o professor Claudio Antonio Simon. Nas memórias do Departamento de Educação sobre sua atuação, ele teria sempre se vinculado à área da psicologia. Foram feitos contatos telefônicos¹¹⁹ com os professores Erval Fernandes de Melo, Vera Lúcia Lemos Bastos Echenique e Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho. É necessário esclarecer que, em função de ser um contato telefônico e por respeito à disponibilidade de tempo dos colaboradores, não foi possível estender a conversa, apresentando-lhes muitos questionamentos. Assim, a opção foi buscar informação sobre o trabalho desenvolvido com a disciplina História da Educação na tentativa de mapear aqueles que de fato atuaram no ensino da disciplina. O professor Erval informou que nunca trabalhou com a disciplina. Na UEL, ele também desenvolveu funções administrativas como Coordenação de Colegiado de Curso e Chefia de Departamento e, como docente, atuava com a prática de ensino e estágio na Habilitação Magistério do 2º grau.

A professora Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho informou que não se lembra de ter se responsabilizado pelo ensino de História da Educação, pois trabalhava com currículos e programas. Foi diretora do Colégio de Aplicação de 1986 a 1994. Emocionou-se ao falar dos projetos que desenvolveu naquele estabelecimento, principalmente dos projetos que garantiam a atividade de tempo integral, oferecendo aos alunos oficinas pedagógicas e cursos de línguas estrangeiras. Coordenou também, em Londrina, o projeto da Secretaria de Estado da Educação chamado “Vale Saber”, um programa de formação continuada que vinculou a universidade à rede básica de ensino, mais precisamente o investimento em atividades de pesquisa pelos professores da rede básica, pesquisas de questões do cotidiano escolar.

Vera Lucia Lemos Bastos Echenique, como os outros professores contatados por telefone, também afirmou nunca ter trabalhado com a disciplina História da Educação. A sua área de atuação foi a de didática e currículos. Esclareceu que, no período em que consta seu nome nos programas, ela respondia pela Direção de Centro. Portanto, não poderia responder pela disciplina em função da sobrecarga de atividades e também pelo fato de pertencer a outra

¹¹⁹ Os contatos telefônicos foram realizados, no dia 13/03/2014, em que se conseguiu conversar com os professores depois de algumas tentativas frustradas.

área. O que acontecia recorrentemente, segundo ela, é que as chefias de departamento ou a Direção de Centro assinavam os programas para enviá-los à CAE, atualmente PROGRAD, pois os programas não poderiam ser enviados sem assinatura. Perguntada sobre outros professores que teriam trabalhado com a História da Educação, pelo que se lembrava, o professor Claudio Simon sempre trabalhou com psicologia da Educação e que a professora Maria Helena Silva de Oliveira tinha trabalhado com didática.

Considerando os dados coletados e sistematizados relativos ao período da pesquisa, foram três as professoras que diretamente coordenaram os trabalhos com a disciplina História da Educação no espaço da antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras incorporada depois à Universidade Estadual de Londrina, a saber: a professora Zenite Teresinha Ribas César, a professora Teresa Canhadas Bertan e a professora Maria Luiza Macedo Abbud. Nessa trama, a partir das experiências de formação, foi estabelecido um círculo de relações, mesmo que de forma indireta, com instituições de referência: USP/UFPR, PUC/SP / UNIMEP / UNESP e UNICAMP. As representações desse grupo foram as consideradas na composição do próximo item, História profissional e Experiência no ensino.

4.2 Histórias que se tramam, *Formação, Profissão, Ensino*

Como escreveu Foucault,

[...] o recurso à história... é significativo na medida em que ela serve para mostrar que aquilo-que-é não foi sempre, i.e., que as coisas que nos parecem mais evidentes são sempre **formadas na confluência de embates e acasos**, durante o curso de uma história precária e frágil. É perfeitamente possível mostrar que o que a razão percebe como sua necessidade, ou melhor, o que diferentes formas de racionalidade oferecem como ser necessário, tem uma história; e a **rede de contingências da qual isso emerge pode ser investigada**. [...] Significa que elas residem na base da prática humana e da história humana; e que, uma vez que essas coisas foram feitas, elas podem ser desfeitas, **contanto que saibamos como foram feitas**” (FOUCAULT apud OKSALA, 2011, p. 13-14, grifos nossos)

Merece destaque a afirmação do autor, “aquilo-que-é não foi sempre, i.e., que as coisas que nos parecem mais evidentes são sempre **formadas na confluência de embates e acasos** [...] o que diferentes formas de racionalidade oferecem como ser necessário, tem uma história; e a **rede de contingências da qual isso emerge pode ser investigada**”. A História

permite analisar os acontecimentos nas suas contingências, nas variações e regularidades numa trama de relações de poder. Nesta perspectiva, analisar o acontecimento educacional permitiria uma percepção mais elaborada destes acontecimentos, descrevendo-os como construção, como prática humana circunstanciada. No âmbito do ensino, a tarefa de organizar o trabalho com esta orientação é bastante complexa. Talvez, por isso, a urgência em analisar as condições e contingências das práticas no ensino de História da Educação e, por outro lado, a insistência e reforço em apresentar respostas à pergunta “Por que estudar História da Educação?” Reside aí a justificativa do estudo histórico da disciplina História da Educação e das práticas que a conformaram. A análise das circunstâncias implicadas na atividade de ensinar permite que se elabore um panorama dos embates e acasos que constituíram esse fazer. Algumas dessas circunstâncias: o processo de formação dos professores responsáveis e o referencial ou patrimônio cultural forjado nesse percurso, bem como os afetos ou desafetos tramados com os conteúdos e os responsáveis por sua apresentação. Considera-se que as representações de história, de história da educação foram elaboradas e reelaboradas na circunstância dessas relações e, nessa condição, afetou a proposição do ensino. Indicações como essas poderiam continuar a ser apresentadas, mas o que importa destacar corresponde à prática acadêmica urdida em múltiplas dimensões e que a análise dessa condição consiste em procedimento necessário e primordial para que se perceba a situação vivenciada pela história da educação como campo disciplinar e como prática de ensino e formação.

Desse modo, nosso arquivo foi constituído por um conjunto de elementos do "vivido" e do relatado pelas professoras colaboradoras sobre suas experiências com o ensino de História da Educação, vislumbrando, nesses discursos, o movimento de constituição da prática de ensinar e pensar as histórias da educação, as dimensões mobilizadas na constituição de suas histórias profissionais, os recursos empregados no fazer essa história, a percepção do que seria o mais adequado para ensinar, tanto em termos de conteúdos como de procedimentos didáticos. A pretensão foi dar destaque à figura do professor, à rede que o integra e o formou no exercício profissional. Algumas representações parecem permanecer no tempo e são indicadoras dos valores que perpassam a profissão. O quanto ainda se preserva pode ser conferida nas expressões do professor Levino,

Olha, a gente via o curso de Pedagogia mais como um conjunto de disciplinas, certo? [...] ela recebia mais importância ou menos importância em função de quem ministrava. Então, você chegava à conclusão de... aquele professor é bom, aquele professor tem conteúdo, aquele professor dá aula. Então, aí é que vinha a valorização da disciplina ou não. (Entrevista concedida pelo professor Levino Bertan, 2006, p.9)

Na citação, o dispositivo disciplinar foi valorizado no conjunto da organização curricular, a partir da ação do professor, num exercício de comparação de “competências” acadêmicas e não numa análise particularizada e isolada do campo de saber. A valorização maior ou menor se deu no conjunto implicado e apresentado no ser e fazer do professor responsável pela disciplina quando mobilizava e desenvolvia a difusão da história da educação em sala de aula. Isso implicou na seleção do conteúdo, na forma de apresentação, na clareza e consistência teórico-argumentativa. No comentário do professor Levino, é como se aplicasse a máxima “a disciplina é mais ou menos importante a depender do professor que a ministra”. Mesmo que essa avaliação deva ser colocada em suspenso, minimamente problematizada, já que a percepção do estudante também precisa ser investigada nas suas circunstâncias e contingências, é fundamental perceber que o saber não é valorado por si e em si, mas na relação em que é explicitado, discutido, nas condições de apresentação feita pelo professor e da apropriação realizada pelo aluno. Nesse particular, se vê explicitada a especificidade da disciplina escolar na sua relação com a disciplina acadêmica. Nos termos de Warde (2000), há uma construção própria nessa disciplina escolar, vinculada à contingência da formação, do ensino.

Segundo Nunes (2003, p. 17), “O que faz um professor quando ensina? Convida alguém a aprender algo sobre alguma coisa a partir do repertório que ele mesmo forjou de conteúdos, abordagens, ferramentas, materiais, técnicas, enfim de tudo que faz parte da sua cultura profissional dos seus modos de fazer”. As experiências particulares, que são constituídas nas relações com os saberes, com os círculos acadêmicos, com a prática, são a expressão de que se está em relação, constituindo e organizando ações em redes, que implicam a prática. Como disse Foucault, a “experiência é alguma coisa da qual saímos transformados” (FOUCAULT apud REVEL, 2005, p.47), numa experiência coletiva e política. Essas condições configuram-se em base importante do trabalho, tanto na pesquisa quanto no ensino.

No movimento de constituição da prática do ensino de História da Educação, algumas unidades de sentido foram destacadas com o intuito de descrever a história profissional das duas colaboradoras e a partir de suas narrativas compor referência sobre a experiência da docência em História da Educação e de como esse fazer foi sendo elaborado no recorte temporal desta investigação. Deste modo, pensar a experiência a partir de suas representações e das dimensões que a compuseram oferece um panorama, um quadro geral de informações sobre a disciplina e a formação de professores, base para a reflexão ora desenvolvida.

Assim, das narrativas, foram destacados, aspectos da trajetória das duas professoras, indicação dos círculos acadêmicos frequentados, elementos sobre a organização do trabalho em sala, a biblioteca de formação utilizada, os procedimentos de ensino, o processo de avaliação, os recursos utilizados e a articulação do trabalho pedagógico com outras disciplinas.

O caminho acadêmico percorrido pela professora Zenite teve início em São Paulo, na Faculdade de Educação da USP, onde cursou pedagogia. Uma das marcas que ficou nas memórias da professora, na ocasião de sua formatura, foi o Golpe de 1964, que impediu, segundo seu depoimento, que o professor Darcy Ribeiro, patrono da turma estivesse presente na cerimônia de formatura. Nesse mesmo ano, a professora Zenite se mudou para Londrina e em função do círculo social que frequentava, o Diretor da FAFILO soube de sua formação e a convidou para compor o quadro de professores do segundo ano do Curso de Pedagogia que estava ainda incompleto.

Eu não tinha nem recebido o diploma ainda, isso foi no começo de março... Acho que no dia 3 de março e a minha formatura foi no dia 31 de março. Até que teve a revolução nesse dia, o nosso patrono o Darcy Ribeiro, não apareceu simplesmente. [...] Bem, eu comecei a trabalhar assim: o diretor falou que precisava formar o quadro[de professores] do segundo ano que ainda não estava completo, faltava professor de Filosofia da Educação. A responsável por essa disciplina era professora Estela Okabayashi que ministrava essa disciplina e História da Educação, as duas disciplinas. Naquele momento se precisava de um professor para Teoria Geral da Educação, e foi proposto que eu assumisse essa disciplina, queeramuito próxima da Filosofia da Educação, não é? Isso aconteceu até terminar aquele ano, quando eu e a Estela conversamos sobre qual disciplina cada uma de nós ficaríamos. Ela disse que queria ficar com Filosofia da Educação e eu fiquei com História da Educação. **Eu já gostava muito da disciplina quando era estudante e você sabe quanto mais a gente estuda mais a gente gosta.** (Depoimento Zenite Teresinha Ribas César, 2005 p. 2, grifos nossos)

A professora Zenite comentou que, no processo inicial de composição do seu trabalho com a disciplina, experimentou um misto de vaidade e imenso compromisso. Vaidade porque trazia da USP a relação estabelecida entre estudante e catedrático. Ela experimentou então, no mesmo ano, a transição da condição de estudante para a condição de catedrática. Na sua entrevista, expressa relações de poder presentes na contingência da sala de aula entre professor e aluno. É importante notar os afetos trazidos da graduação, a afinidade com a disciplina História da Educação enquanto estudante conduziu a escolha pela disciplina na condição de docente. O trabalho realizado na formação inicial estabeleceu o primeiro panorama de referências a respeito da área de conhecimento e do seu tratamento.

Outro aspecto destacado como característico do início da docência para a professora Zenite foi a responsabilidade sentida em compor um trabalho, tendo ainda tão poucas

referências de como fazê-lo. Sua inserção na carreira do ensino superior foi circunstancial, não programada. A base para o exercício profissional passou a ser a sua vivência da graduação. Na busca por compor da maneira mais adequada possível a disciplina, segundo ela, iniciou um movimento de solicitação de ajuda aos antigos professores da Faculdade de Educação da USP, no que não foi atendida. Esta negativa exigiu ações próprias de retorno à instituição de origem, visita à biblioteca e livrarias de São Paulo em busca de literatura que subsidiasse seu trabalho. Na lista de catedráticos que passaram pela formação acadêmica da professora Zenite estavam: Fernando de Azevedo, Quirino Ribeiro, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Florestan Fernandes e Maria Alice Forachi. Nomes destacados por ela em seu depoimento e acompanhados cada qual de adjetivos. Adjetivos mais vinculados à dimensão afetiva do que propriamente acadêmica, o que levanta outra questão importante na relação pedagógica: a implicação dos sujeitos nela envolvida. Relação que se desdobra na seleção dos materiais de ensino, visto que os autores citados foram referenciados nos programas de história da educação da professora. Estabeleceu-se, portanto, uma rede teórica que implicou a composição da disciplina, como foi possível observar nos programas e textos elaborados pela professora.

Ao falar de sua formação, foi recorrente a indicação de que os estudos realizados foram sempre muito intensos, em todas as disciplinas. Cabe destacar, por exemplo, o tratamento que foi dado à História da Educação Geral em que, no seu curso, particularmente, foi aprofundado o estudo sobre a sociedade grega, sendo a *Paidéia*, texto de Werner Jaeger, a principal referência. Indicou também o tratamento precário, no sentido de diminuto, da História da Educação Brasileira. A forma experimentada como estudante foi tomada num primeiro momento como base na composição do trabalho em sala.

O Roque Maciel de Barros e o João Eduardo Villa Lobos. Estes dois que foram de História. O Villa Lobos até a gente fazia piada assim os alunos com ele, que falava que a mulher dele era a *Paideia* e a filha era a *Aretê*. De tanto que ele fazia a gente estudar a tal da *Aretê*. Então foi muito enriquecedor o curso, assim deu uma profundidade. E no segundo ano, o Roque Maciel de Barros, ele fez a gente estudar muito Platão e depois Rousseau. Também fizemos seminários, e tudo. Estudamos muito isso. E quando eu cheguei aqui [...] eu não sei se é tendência da gente recém formada, como eu falei para você não tinha nem o diploma ainda, e estava meio perdida. **Eu escrevi pedindo orientação, eles não responderam sabe.** [...]. Daí eu comecei a repetir o curso que eu tive. Eu não tinha experiência nenhuma, e eu comecei a repetir o curso que eu tive. Mais depois com o amadurecimento que eu fui tendo, **eu vi que não era uma boa porque os alunos não saiam com uma linha histórica.** Tinha aquele conhecimento, vamos dizer do primeiro ano da Grécia, depois a gente pulava já... Então eu resolvi dar um curso assim, vamos dizer desde o começo da história, na antiguidade. Ia mais ou menos até depois da Idade Média, no primeiro ano. Daí no segundo ano da Renascença até [...] o tempo atual, naquela época. E depois de um tempo também, eu percebi que a parte da antiguidade não era

tão importante para nossa cultura ocidental. Aí eu comecei a dar muito rapidamente a parte da antiguidade e me prendi mais na Grécia. E fiz os alunos também estudarem a *Paideia*. E no segundo ano a gente começava com a Contra-Reforma, muitas vezes eles lembram, os alunos que naquela época eu mandei lerem a República, e eles discutiram a República durante o Curso. Assim passado um tempo eu percebi também que com o amadurecimento da prática, isso que eu estou falando para você que é muito importante. **Eu comecei junto com a Contra-Reforma introduzir a educação brasileira. Eu dava os Jesuítas, falava da Contra-Reforma, falava dos Jesuítas e introduzia a Educação Brasileira nessa época, e ia assim mais ou menos paralelo.** (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p.2, grifos nossos)

Como narrou a professora Zenite, o processo de constituição do *habitus* professoral foi gradativo, assim como a composição da disciplina. O primeiro movimento foi o de recorrer aos discursos e círculos consolidados: os catedráticos que fizeram parte de sua formação pela produção teórica que publicizaram e por suas aulas, ou seja, a relação pedagógica que tramaram em sala e, nessa circunstância, sua experiência como estudante e a apropriação que fez dos conteúdos e sentidos que se buscou imprimir à disciplina. Nesse primeiro movimento, a professora reproduziu o curso que viveu, tanto nas referências com as quais trabalhou como na seleção de conteúdos e procedimentos. Essa experiência colocou em foco sua relação com os seus alunos, cuja ação coletiva propiciou a análise e revisão de elementos da experiência docente. Ainda segundo Zenite, pensar a atividade profissional, o fazer docente e a formatação da disciplina foi um problema presente, na primeira fase de organização da disciplina e do curso, tanto que algumas características foram sendo agregadas à representação que a professora foi elaborando de história. A necessidade identificada de apresentação dos conteúdos numa perspectiva cronológica, o trabalho com destaques de acontecimentos relacionados com a organização educacional de todos os períodos históricos, da antiguidade à contemporaneidade correspondem a alguns pontos revistos. A inserção da discussão sobre a História da Educação Brasileira paralelamente à História da Educação Geral indica outro ponto de deslocamento em relação à formação uspiana.

A professora Maria Luiza, formada oito anos depois da professora Zenite, pela PUC/SP, teve outra experiência inicial com a disciplina História da Educação. Durante a graduação, a professora disse não ter experimentado boas referências na relação estabelecida com seu professor de História da Educação. Para ela, a História da Educação passou a fazer sentido quando iniciou seu trabalho no ciclo básico da PUC e teve a oportunidade de

estabelecer contato com o professor Casemiro dos Reis Filho¹²⁰ que lhe mostrou uma ‘outra’ história.

Na verdade a minha experiência com a História da Educação começa um pouco antes. Eu fiquei afastada da vida profissional por um tempo. Eu sou formada em 1972 pela PUC de São Paulo. E na PUC de São Paulo eu trabalhei com a disciplina de psicologia no Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação. Aliás um fato curioso é que eu não gostava de História da Educação durante a graduação em Pedagogia. [...] **Eu tive uma professora, que não conseguiu fazer com que me interessasse [], ela fazia uma História da Educação muito descritiva, muito de história do pensamento pedagógico.** E ela ficava numas minúcias que, eu lembro bem que a gente leu Rousseau com todas as minúcias, capítulo por capítulo, linha por linha, página por página. E aquilo, no começo da minha graduação não fez muito sentido. E, aí eu não gostava de História da Educação. E acabei me encaminhando para a psicologia, por conta de um convite para fazer monitoria. Eu fui monitora e depois fui contratada para ser professora do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação. Quando eu entrei no Ciclo Básico, isso é uma coisa que merece registro, **porque é a origem do meu interesse por história da História da Educação, assistimos uma palestra com o coordenador geral do Ciclo Básico que era o professor Casemiro dos Reis Filho.** Ele era professor de História da Educação, mas não tinha sido meu professor na graduação. E a PUC (SP) naquele momento contratou muitos novos professores, por conta do Ciclo Básico, da expansão resultante da Reforma Universitária de 1968[...]. E o Casimiro fazia reuniões pedagógicas com os professores que ingressavam no Ciclo Básico. E na primeira em que eu participei, orientada pelo professor **Casimiro**, ele apresentou a história da universidade no mundo e no Brasil e a importância do papel da Universidade na sociedade, muito ligado à PUC naquele momento, também muito ligado ao que será depois a Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação. O compromisso social da Universidade com a população brasileira. **E quando eu vi o Casimiro falando da história da universidade, da História da Educação, eu me apaixonei, foi amor à primeira vista.** Só que aí eu estava empregada para dar aula de psicologia. Mas eu fui mantendo contato, ele era o coordenador geral do Ciclo Básico, e a História da Educação era muito presente na organização do Ciclo Básico. Aí me encantei com a História da Educação, e cheguei à conclusão que era isso que gostaria de ter feito na vida. Mas aí eu já estava na psicologia da educação. Eu também gostava muito da psicologia, o papel do **Joel Martins** e dos assistentes da época foi fundamental para eu gostar da psicologia. Gostava muito do trabalho do Ciclo Básico, que foi depois objeto da minha pesquisa do doutorado. Então as coisas iam assim. Aí eu mudei para Londrina e fiquei um tempão sem trabalhar. Eu me mudei para cá em 1977. Em 1984 eu vim fazer curso de especialização aqui na UEL. **E a minha monografia foi com a profª Zenite R Cesar, que foi minha orientadora,** (por sinal, sua primeira entrevistada). Com a Zenite, eu fiz uma retrospectiva, um estado da arte do que estava publicado sobre[] da história da formação de professores, usando como fonte a revista da SBPC, Educação e Sociedade, não! Não é Educação e Sociedade, como é que chama a revista da SBPC? Ciência e Cultura. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, 1-2)

¹²⁰ A experiência profissional do professor Casimiro dos Reis Filho é bastante emblemática pelo percurso formativo que tramou e pela representação e valor que atribuiu à educação e à função do educador. O professor Casimiro, conforme palavras de profa Maria Luiza, foi um marco definidor para que ela optasse pela História da Educação. Como também parece ter sido definidor na carreira da profa Maria Luisa Santos Ribeiro, conforme já tratado no capítulo 3. A respeito da vida e obra do professor Casimiro dos Reis Filho na Educação Brasileira, conferir: SAVIANI, Dermeval.(org) *Intelectual educador mestre*. Presença do professor Casimiro dos Reis Filho na Educação Brasileira. Campinas, SP : Autores Associados, 2003.

A professora Maria Luiza iniciou seus trabalhos na UEL como docente em 1991 e com a disciplina História da Educação, em 1992, já no regime acadêmico seriado anual. Nessa ocasião, os conteúdos de História da Educação estavam formatados em duas disciplinas. Uma no primeiro ano, com 136 horas, que tratava da História da Educação Geral, recobrando da antiguidade à contemporaneidade; outra, no segundo ano do curso, abordando conteúdos da História da Educação Brasileira, do século XVI ao XX. A afinidade com a História da Educação, no caso da professora Maria Luiza, principiou com sua inserção na vida acadêmica como professora do Ciclo Básico na PUC/SP, o que parece ter indicado pelo vivido uma revisão das representações construídas sobre a área durante a graduação, sendo no início da experiência profissional o momento em que ela disse ter se apaixonado pela História da Educação. Efeitos das ações dos professores que, naquele momento do Ciclo Básico, fizeram parte do círculo de relações profissionais da professora, a ação de sua primeira professora no âmbito a graduação que distanciou seu interesse e, depois, o contato com Casemiro dos Reis Filho que a fez abraçar a História da Educação como área de trabalho. As experiências tecidas com os seus professores permitiram indicar essa como uma das dimensões significativas na formação do ser profissional. A relação tramada no processo de formação compôs as representações que orientaram a prática.

Ao referir-se à organização do ensino, a professora Zenite destacou algumas ações que ela propunha para os alunos e o que ela entendeu ser um marco em relação à História da Educação Brasileira

É, a gente tinha que trabalhar muito com eles, trabalhar em grupos, fazer palestras, para eles entenderem melhor; porque ela (referindo-se à História da Educação Brasileira) só foi realmente valorizada em oitenta e pouco, quando começaram a sair os **livros do Dermeval, que eu acho que foi um marco na História da Educação brasileira, quando começaram a sair as publicações lá da PUC, foi um marco, viu?** Aí já começa a ter material, porque antes disso, era o livro do Fernandão que tinha! (referindo-se a Fernando de Azevedo a *Cultura Brasileira*)[risos] e aquele do **Tobias, um horror o livro**, [...] e não tinha mais nada! E foi também nessa época que se formou a Associação (não era bem uma associação...) dos professores de história e filosofia da educação e a gente se encontrava todo ano. Antes de ter esse congresso grande, antes da ANPED, existia esse encontro. **Lembro que nós fizemos um encontro em Itapetininga, o segundo em São Paulo, até em uma igreja, perto do Shopping Ibirapuera, uma igreja que tem ali, e uma das pessoas que foi importante nisso foi o Dermeval e o Walter Garcia, Walter Garcia também foi muito importante nisso, daí começou a ter mais valor, sabe?** E começaram as publicações e os mestrados da PUC e da UNIMEP, nessa mesma época começaram a soltar os trabalhos, a Éster Buffa, a Beth, da Guiomar que foi da primeira turma. Os primeiros trabalhos do mestrado da PUC deram mais força para a História da Educação brasileira. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2005 p.9, grifos nossos)

A professora Zenite esteve muito ligada aos círculos acadêmicos, acompanhou as produções e levou para o espaço da sala sua apropriação das relações tramadas nesses espaços. Ao comentar especificamente a História da Educação Brasileira reforça, como já foi apresentado na análise dos programas, a presença do texto *Cultura Brasileira* como base do trabalho, isso se deu pela escassa produção da área e pela importância em termos de conteúdo e de circulação do referido texto. As ações e contatos realizados pela professora Zenite apontam para um exercício de análise do trabalho que era realizado e dos materiais que se tinha disponível. O eixo Londrina-São Paulo foi o caminho estabelecido pela professora para nutrir e pensar a sua atuação profissional. Além do contato com a USP e PUC/SP, por intermédio de seus professores e pelas publicações que eram responsáveis, foram estabelecidos outros contatos institucionais que ampliaram o círculo de relações acadêmicas entre a Pedagogia/UEL e outras instituições de destaque no cenário nacional da educação superior. Segundo a professora Zenite,

A gente procurava estar em contato com as Universidades maiores. Sempre em contato com as universidades maiores para saber o que estava acontecendo. Na Federal do Rio de Janeiro, a gente teve bastante contato, com a professora, não sei se você sabe de nome, Nair Almeri (?) Ela foi uma professora muito importante na Federal do Rio de Janeiro. Tínhamos contato com eles e também do sul. Do Rio Grande do Sul. E a gente procurava então o que estava, saindo, a bibliografia que estava saindo. Naquela época, a bibliografia era muito pobre, não é Marta, era coisa do exterior que vinha. Aqui do Brasil era praticamente nada. Era muito pobre mesmo. [...] A SBPC eu ia quase todo ano. Apresentava trabalho, essas coisas. E também isso já fazia algum tempo que eu trabalhava. E começou a surgir um grupo de História da Educação em São Paulo. O Saviani era [...] o primeiro encontro nosso foi numa igreja ali naquele largo, como é que chama aquele largo... (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p.4)

É necessário observar que, na narrativa da professora Zenite, ela se ateu mais intensamente na primeira fase de organização do Curso e da Disciplina, quer dizer, as décadas de 1960, 1970 e início de 1980. O final dos anos 1980 e 1990 apareceram na fala da professora, mas com um encantamento menor. Ao relatar sua experiência com as últimas turmas com as quais teve contato na graduação antes de sua aposentadoria, faz isso com certo desalento. A fase de constituição e refinamento do trabalho de pesquisa e atividades em outras instituições parece ter marcado a história da professora Zenite. Ela não explicitou uma abordagem teórica que tenha assumido como base de seu trabalho. Mesmo assim percebe-se pela biblioteca de formação selecionada, ou seja, pelos textos que assumiu, e pelos que rejeitou, uma opção. Por exemplo, os autores do movimento renovador foram presença constante como Fernando de Azevedo, Lauro de Oliveira Lima, Anísio Teixeira e Lourenço

Filho. Do mesmo modo, autores da ala católica também foram referenciados como Leonel Franca e Luiz Alves Matos. Rejeitou como manual o livro de Antonio Tobias, História da Educação Brasileira. As escolhas pareceram vinculadas à história de formação e ao que estava disponível e correspondia à proposta elaborada para a disciplina. Esse movimento se fez presente tanto na literatura produzida no Brasil quanto aos textos estrangeiros que foram selecionados por ela, textos em francês, inglês e espanhol e também aqueles que foram traduzidos e que tiveram grande circulação nos cursos de pedagogia, como os livros de Marrou, Luzuriaga e Monroe.

Já no período em que a professora Maria Luiza assumiu suas atividades docentes na UEL, o acesso à literatura estava um pouco diferenciado. As pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado já davam frutos e muitos desses textos foram usados para o exercício do ensino de História da Educação, mesmo que não tenham sido elaborados com essa finalidade, como exemplo o texto de Otaíza Romanelli. A professora Maria Luiza formou-se em 1972, portanto as referências teóricas que fizeram parte da sua formação lhe permitiram, como ela mesma expressou, elaborar uma orientação híbrida de questionamento tanto da perspectiva tecnicista da época de sua formação quanto do marxismo, uma das abordagens em voga nos anos 1990, período em que iniciou suas atividades na UEL.

Porque a minha marca de formação era mais ligada à fenomenologia, que era a grande alternativa ao tecnicismo, à filosofia analítica da época do governo militar que foi quando eu me formei, eu me formei em 1972. Então eu nunca me encantei, mesmo assim isso foi bastante interessante para mim. Então eu fiz uma disciplina de História da Educação Brasileira com Elias Boaventura, que agora até já morreu... mas a gente debulhou o manual da Otaíza Romanelli. Nossa, a Otaíza Romanelli é outra referência que até hoje eu acho boa. Mas a gente além de outras coisas que ele deu pra ler assim, Thomas Skidmor (?), a Otaíza Romanelli foi esmiuçada de cabo a rabo numa disciplina semestral, com todas as suas referências e sub-referências e suportes teóricos e tudo. Meu maior contato com a História da Educação foi aí, no mestrado do ponto de vista acadêmico propriamente dito. Depois quando eu cheguei aqui, aí eu comecei a ir atrás de referências. [...] eu fui construindo minhas referências. Tanto que eu tenho que dizer, que eu tenho um estilo meio híbrido, uma coisa meio assim ... (risos) meio casual, entendeu, porque eu fui pinçando referências. E depois no doutorado eu melhorei isso um pouco, no decorrer do processo, eu fui fazendo outras leituras, eu ia atrás de perguntar para as pessoas, de ler materiais de História da Educação, de ir atrás de referências. Mas eu nunca fiz assim um estudo sistematizado da história, das abordagens teóricas. [...] Ah lembrei de uma coisa que eu queria registrar que eu achei que foi uma outra experiência muito interessante que foi dar diferentes textos para os alunos dentro da História da Educação Brasileira, originários de diferentes abordagens teóricas e discutir com eles qual era a abordagem teórica daquele autor, que tipo de história ele estava fazendo? Uma história mais linear, uma história mais marxista, uma história da cultura, que tipo de história ele estava fazendo naquele texto? Qual era abordagem. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 18)

Na experiência relatada, as reflexões no campo da História da Educação foram se estruturando no percurso de formação, seja na graduação, no mestrado, quando realizou disciplinas na área e, por fim, no doutorado. Quando começou a trabalhar na UEL já tinha concluído o mestrado em educação. Além das abordagens que foram sendo apropriadas e revisitadas pelas professoras, a preocupação com a delimitação dos campos de saber e do seu tratamento estiveram presentes no processo de organização das disciplinas da área. A lógica instituída considerou numa certa dimensão aquilo que tradicionalmente foi proposto para o campo, isto é, iniciar o trabalho com a História da Educação Geral. Em Londrina, desde o começo dos trabalhos com a disciplina, como apresentado nos capítulos anteriores, sempre houve o tratamento da História da Educação Geral e Brasileira. Com o ajustamento das disciplinas, o que aconteceu foi a delimitação mais precisa desses conteúdos em disciplinas específicas. Importante também destacar, em relação aos registros dos programas e na fala da professora Zenite, o espaço garantido à História da Educação no Paraná.

[...] esta vontade de dividir a história da Educação em História da Educação geral e História da Educação brasileira, fomos eu e Tereza que partimos mais pra isso, não foi tanta influência de fora não, nós sentimos que aqui precisa não é. E quanto à História da Educação Paranaense, então era nulo. Tinha pouquíssima coisa referente à História da Educação Paranaense. Eu até, nesta época, eu não guardei, eu não mandei para a Maria Luiza porque não tinha, porque até um texto manuscrito de um professor de Curitiba, falando sobre a História da Educação Paranaense.
[...] eu lembro que este documento que era manuscrito, que eu consegui lá na Federal de Curitiba, foi o que me deu a visão geral. Daí os livros que falavam da História Paranaense, eu tirava alguma coisa. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 8)

A divisão referida foi na década de 1970 já sob o regime de créditos em que a História da Educação Brasileira ganhou uma disciplina específica. Os conteúdos já eram trabalhados antes desse período paralelamente com a História da Educação Geral, do mesmo modo como foi introduzida a História da Educação no Paraná. Os registros desse trabalho com História Regional pode ser verificado nos programas até 1975. Depois dessa data, em função da formatação dos programas no sistema, os detalhamentos não foram registrados. Assim não se tem indício da presença ou não destes conteúdos. Nesse período, então, ficou explicitado o processo de ajustamento dos campos dos saberes em disciplinas específicas e com uma delimitação também específica. Com o tempo, foi possível verificar que a temporalidade e a definição dos campos foi sendo precisada, no sentido estrito do termo. Trabalhava-se com a História da Educação Geral da antiguidade até o século XIX em alguns momentos chegando-se ao século vinte pelo viés das teorias pedagógicas. A História da Educação Brasileira abordava da colônia à República, isto é, do século XVI ao XX.

Esse modelo de organização dos conteúdos e periodização consolidou-se, tanto que, na época em que a professora Maria Luiza iniciou seu trabalho na UEL com a primeira turma do seriado, em 1992, a disciplina estava organizada em dois momentos bem definidos: História da Educação Geral e História da Educação Brasileira. Um dos problemas quanto à organização do ensino, que tomou a atenção na circunstância apresentada pela professora, refere-se à delimitação do que se entendia como essencial para o trabalho. De acordo com Maria Luiza

no decorrer do tempo de trabalho com a História da Educação eu me questionei muito sobre o que seria essencial para eles em termos de História da Educação. Porque a gente se encanta... e quem gosta de ler e estudar a História da Educação, com as muitas formas de descrever, como se deu esta história, com os múltiplos indícios que a gente tem desta história, com os processos que se deram, então a gente se encanta com um universo muito grande. Para os alunos isto é muito difícil. Porque eles não têm toda esta referência. **A minha tendência no processo foi tentar descobrir o que seria essencial para eles saberem.** Então eu abandonei muitos dos detalhes, dos indícios particularizados, para tentar trabalhar especialmente no primeiro e segundo ano. Especialmente no primeiro, agora é que a gente tem uma outra configuração em que entra o terceiro ano também. Mas no início do Curso com grandes panoramas. **Quais são os indicativos que a gente tem do papel da escola numa dada época? Como é que se organiza essa época e por que a escola aparece? Então trabalhar com grandes panoramas.** Eu gosto muito da ideia da Eliane Marta Teixeira Lopes, que diz que trabalhar com a História é viajar para conhecer um outro. E a gente vai conhecer este outro a partir de algumas pistas que eles deixaram e que não é uma coisa absoluta esse conhecimento. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 7, grifos nossos)

No que se refere à construção e à finalidade do conhecimento histórico, a professora continua

Ele é uma coisa muito processual, então o que eu acho que é importante, não sei se algum dia eu consegui isso com perfeição, mas o que eu acho que é importante para o aluno saber é ele conseguir pensar com essa lógica: a gente tem um fato que aconteceu... um fenômeno que se deu, ele deixou algumas pistas, alguns indícios, que foram se organizando de determinadas formas e que resultaram na organização escolar que a gente tem hoje. Então como é que a gente amarra estas pistas para chegar a entender o que a escola é hoje. Então porque, por exemplo, a gente tem hoje este mal-estar dos professores, esta sensação de desconforto, esta sensação de ele não está servindo para nada. Porque a gente não percebe as pistas que a história dá pra gente, é de que a gente tinha um papel de professor diante de um tipo de sociedade e que agora a gente tem outro, completamente diferente. Quem era este professor na sociedade brasileira até meados do século XX? Ele era uma pessoa ilustre, ilustrada, dono de um conhecimento ampliado. Hoje em dia isto está descaracterizado até pelo próprio conceito de conhecimento (a confusão com informação), a relação de autoridade com autoritarismo. **Hoje você tem uma série de dimensões com as quais os professores não trabalham... porque eles não pensam como é que se constituiu historicamente a representação que se tem de professor e de escola.** Isso é que eu gostaria que nossos alunos conseguissem entender. **Que a gente constrói algumas representações, no decorrer da história, e depois continua trabalhando**

com essas representações numa realidade já diversa. Então eu acho que para os alunos, e é sempre o que eu discutia com eles em sala de aula, que não queria saber de fatos, de datas, de detalhes. Eu queria que eles conseguissem entender o processo. [...]. E um deles é as pessoas terem um mínimo de conhecimento, a partir de leituras, por exemplo, ou a partir de filmes que caracterizem uma época, a partir da apresentação e do conhecimento de alguns indícios deste passado. E a gente tem tido problemas em relação a esse domínio, então não sei se hoje está mais difícil, se é só uma lenda também, e eu é que estou trabalhando com a representação errada. (risos) Porque é claro a gente acaba se distanciando cada vez que o tempo passa, as novas gerações chegam e a gente está mais longe delas. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 7, grifos nossos)

Ao indicar o problema da delimitação daquilo que é essencial no tratamento da História da Educação, outro problema se mostrou, qual seja, a configuração do objetivo do curso e a compreensão da proposta pedagógica com o formato curricular que assumiu e, nesse conjunto, a contribuição da História da Educação como um dos dispositivos disciplinares. Como já discutido neste trabalho, a proposição da disciplina está atrelada aos objetivos educacionais e pedagógicos, portanto sua delimitação estaria circunstanciada. Mesmo assim essa delimitação do essencial continua um desafio, delimitação de conteúdo, de orientação teórica, de temporalidade, da forma de abordagem, do objeto tratado, das fontes utilizadas, do material acessado, como já alertado por Faria Filho e Rodrigues (2003). O que se verificou, nos indícios coletados e nos trabalhos sobre o tema, foi uma configuração tradicional tanto de conteúdos quanto da temporalidade, com exercícios de recomposição circunscritos nesse grande modelo.

Passou-se, portanto, a considerar algumas poucas experiências de recomposição dessas linhas mestras.

Em relação ao material de apoio ao ensino, a professora indicou a dificuldade de seleção de textos mais significativos para os alunos, que fosse possível a partir deles gerar discussão. Citou o uso de manuais, qualificando alguns desses textos como genéricos, mas com conteúdo acessível, por exemplo os textos de Luzuriaga e Larroyo. Indicou também estudos mais recentes, como a coletânea organizada por Maria Stephanou e Camara Bastos. Achou pouco produtor o uso dos textos de Manacorda e Ponce. Segundo a professora Maria Luiza, algumas orientações deveriam sempre fazer parte do discurso dos professores junto a seus alunos, na tentativa insistente de que eles signifiquem os conteúdos de História da Educação como recurso intelectual necessário para pensar sua experiência, sua vida, sua profissão. Entender, por exemplo, a condição da escola em determinada época e as dimensões que implicaram sua configuração. A análise do acontecimento histórico permitirá aos professores tratar de dimensões que eles ignoram justamente por não lidarem com o conhecimento histórico, ou seja, nas palavras de Nunes (2003), aprender a pensar

historicamente. Esse desafio foi explicitado pela professora Zenite, nas décadas iniciais do curso, e continuou presente no discurso da professora Maria Luiza. A composição dessa trama pedagógica parece ainda permanecer como desafio.

Uma das dimensões que explicitam a prática docente é a forma de organização do ensino, raramente é possível acessar este registro em função dos critérios institucionais que são usados para preservação ou descarte dos documentos. O depoimento é um recurso que permite narrar como se dava a atividade em sala, narrativa imbuída de ressignificações, afinal a reminiscência é a recordação pensada do acontecimento histórico. Ao falar da condição em sala e de como organizava sua atividade de ensinar, a professora Zenite assim a descreveu:

Sempre a gente preparava uma **aula expositiva**. Começava sempre por uma aula expositiva **caracterizando primeiro a sociedade**, porque depois você iria tratar da **educação** naquela sociedade. **E sempre foi, vamos dizer a educação de massa**. Não era uma educação individualizada. Então era da sociedade mesmo. Então a gente sempre preparava uma aula expositiva introduzindo a história geral e depois a história da educação se possível com slides. Eu até doeii bastantes slides para o antigo NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), que hoje nem sei o nome dessa unidade. [...] Eu fiz uma viagem para a Europa na época, e lá eu consegui muitos slides. Principalmente gregos, ou seja, sobre a Grécia. Isso depois eu, depois de uma certa época eu doeii para o NTE a coleção. **Se possível fazia-se aula expositiva com os slides e com trechos de livros, de capítulos, ia-se fazendo citações e depois solicitava-se leitura**. [...] Agora de História da Educação Brasileira, eu me lembrei agora, estávamos falando. Por exemplo, aquele filme que passa aqui em Foz do Iguaçu a Missão. Eu passava quase todo o ano a Missão, para eles entenderem como era a educação dos Jesuítas. Por exemplo, aquele indiozinho cantando aquela parte lá, eu explorava bastante aquilo sabe, para eles sentirem que era completamente diferente. Que era uma educação que não era de acordo com a sociedade indígena mas que os Jesuítas conseguiram impor. Estas coisas a gente usava bastante. [...] Ah sim, eu usava bastante coisa, coisas da época, se você tinha alguma coisa escrita daquela época, usava, ou então escrito por outros mas referentes aquilo. E quando tinha assim um **recurso audiovisual**, era melhor né, porque sempre o audiovisual permite melhor compreensão, fica mais fácil de entender. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 11 e p. 24)

Alguns procedimentos são bastante importantes de se observar e que estiveram presentes tanto na fala da professora Zenite, quanto na fala da professora Maria Luiza, a necessidade de se trabalhar sempre, primeiro, o contexto histórico geral e, nesse quadro mais amplo, situar a organização educacional. Essa exigência se deu no espaço da disciplina História da Educação. Ela não foi antecedida em nenhum momento da organização curricular do Curso de Pedagogia da UEL pela disciplina história geral, como aconteceu no primeiro período com a psicologia, a filosofia e a sociologia. O fato da disciplina ter ‘nascido’ no campo da educação e tendo a educação como objeto e sendo apartada da história na sua fase de constituição, parece ter imposto algumas exigências, como a de agregar conteúdos da história geral e da história da educação no mesmo espaço e tempo disciplinar. Essa condição

foi verificada também nos manuais de grande circulação. O objeto a ser trabalhado também foi bastante definido, a educação que atingia a maioria, nos termos da professora, educação de massa e a organização dessa educação. Outro aspecto foi o uso da aula expositiva como núcleo, sendo mediada pelo uso de recursos audiovisuais e de leitura de texto. A organização expressa as referências que o professor tem tanto teóricas quanto de procedimento.

A professora Maria Luiza relatou que experimentou duas formas de organização da disciplina e *experimental* é o termo recorrente que indica a inexistência de um padrão rígido, reproduzido ao longo dos anos, pois ela estava procurando o modo mais adequado para desenvolver esse trabalho

Eu fiz duas formas de organização da disciplina. Depois eu acabei misturando as duas. Porque eu fiz uma apresentação, isso nos últimos anos que eu trabalhei, agora no terceiro ano com História da Educação brasileira. Então eu começava com uma história cronológica, apresentava um panorama geral. [...] Então primeiro uma apresentação cronológica. Então olha gente, começa lá com os Jesuítas e chega aqui, com essa escola pública, privada e assim, assim. E depois eu fui pegando temas, educação infantil, escola primária, ginásio, no ensino médio, ensino superior. Aí em alguns anos eu acrescentei, temas como educação de índios, educação de negros, formação de professores. Então aí ela foi temática. O que isso tem de interessante, quando você faz esse panorama geral, num primeiro semestre, por exemplo, pois a disciplina é anual, os alunos ficam com uma ideia da organização escolar como um todo, do papel do Estado na organização escolar, o papel da escola na sociedade, o público / privado nesse processo, as regulamentações que basicamente vão orientar isso. Mas quando você vai de tema a tema, você consegue entender melhor esse conjunto, porque daí você vai e volta. Por exemplo, o primeiro ensino a ser organizado é o ensino médio, então, vejam, não tinha nem escola primária e o ensino médio começou aqui, por quê? Porque era o médio vinculado ao superior, que era a formação de determinado grupo social. Aí depois vai aparecer a necessidade da escola primária em função de um outro contexto, de outras circunstâncias, então isso também deu muito certo. Assim, sempre com os seus problemas né, claro, porque não é assim que meu curso era um sucesso de público e de crítica, não. Mas eu fiz várias experiências, várias composições diferentes, desse... do geral para o específico. Em outro ano eu comecei com as temáticas, modalidades de ensino, educação de adultos... escola primária... para depois fazer o panorama geral. Então em síntese a organização brasileira é assim. Foram experiências. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 9)

Naquele movimento de experimentação, a professora Maria Luiza relatou algumas ações que se fizeram necessárias pela observação das condições dos alunos e de significação do trabalho. Primeiro, o esclarecimento minucioso do objetivo do trabalho, a ideia de contexto, as relações possíveis. Oferecer questões de estudo antes da exposição e discussão que orientassem a leitura do texto, procedimento que objetiva a leitura mínima das informações. A condição apresentada pela professora também foi percebida por Nunes (2003) e indicada por Chervel (1990) como processo de secundarização do ensino superior que já se via acontecer na época de sua pesquisa. Outro aspecto destacado, que está diretamente

vinculado a uma das orientações teórico-metodológicas defendida pela professora, foi a pesquisa orientada pela história oral.

É então, eu tenho mais ou menos um procedimento padrão, que é começar qualquer assunto com uma exposição que dê uma ideia geral do que eu vou tratar. Objetivos, as razões de ser disso, as relações... começa sempre daí. Aí eu fiz algumas coisas interessantes, eu fiz, por exemplo: especialmente nas turmas do noturno, foi onde começou essa experiência, que é oferecer algumas questões para eles discutirem em grupo e depois trocaram entre si para corrigirem em grupo. Então eu trabalhei bastante com grupo, na disciplina. Dentro dessa perspectiva, se eles não têm como ler direito fora, eles vão ter que ler direito aqui. Ler e discutir. Nos últimos tempos isso foi ficando um pouco mais difícil. [...] Então esse foi um procedimento. Outro procedimento que eu acho que dá muito certo é mandar eles fazerem perguntas sobre o texto, elaborarem perguntas em grupinhos pequenos, para depois debaterem. [...] Um outro procedimento que eu usei e achei muito interessante, e que deu bom resultado, também em História da Educação Brasileira, foi paralelamente à discussão dos textos, cada aluno fez uma mini pesquisa, trabalhando com história oral, aí nós fizemos uma pequena introdução sobre história oral, entrevistando os velhos da família ou das relações a respeito de como era a escola do tempo deles. [...] Aí como é que funcionava: a gente ia trabalhando História da Educação Brasileira e quando chegava no começo do século XX, ia se aproximando do tempo dos entrevistados. Aí depois a gente relacionou o que eles viram ou ouviram a respeito de escola, porque nem todos eram de família que tinham frequentado a escola, mas tinham ideia a respeito de escola. Todo mundo tem ideias a respeito de escola. Aí a gente foi comparando o que eles afirmavam com o que a gente tinha na literatura, nos manuais. De organização escolar, conceito de disciplina, material escolar. Então, foi um trabalho muito interessante, trabalhoso demais. [...] e quando você vai entrevistar os velhos, isso acaba aflorando, **entendeu? Para os alunos, as falas dos alunos ... ‘nossa professora, achei tão legal... aí eu fui entender, porque minha mãe fala tal coisa, porque eu penso tal coisa’, ‘porque eu acho isso’, ‘porque minha vó falou’ porque a tia avó, a bisavó Olha eles desenterraram os velhinhos. (risos) Quem não era daqui foi uma coisa engraçada, quem não era de Londrina, achou uns velhinhos para entrevistar, da vizinhança, dos conhecidos ... Foi bem legal. E aí, quando você é obrigado a entender porque ele falou tal coisa a respeito de escola na década de 1950, o que acontecia na organização escolar naquele tempo histórico, fica muito curioso. Porque aí você percebe por exemplo, como o manual tem algumas generalizações. E o como é que você relaciona ... isso deu discussões muito interessantes na sala de aula ... o que era educação rural, multisseriada, que ainda há na década de 1960 e 1970.** Então foi bem interessante. Essa foi outra experiência, eu fiz muitas experiências. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 11-13, grifos nossos)

Ainda na contingência da organização dos trabalhos em sala de aula, as professoras Zenite e Maria Luiza descreveram alguns dos procedimentos que usaram para avaliar os alunos e vinculada à avaliação também o exercício da pesquisa. Nessa linha, recuperando aspectos do relato anterior, a pesquisa com história oral agregou as duas funções, a de exercitar a pesquisa e, ao mesmo tempo, avaliar a apreensão por parte dos alunos dos conhecimentos da História da Educação Brasileira. Esse trabalho foi desenvolvido mais recentemente e submetido à normatização da pesquisa. Essa referência está sendo feita pelo comentário da professora Zenite, que indicou que seus alunos faziam pesquisa, mas não dominavam normas técnicas, ou seja, as regras de normatização dos trabalhos acadêmicos não

eram de uso comum. Quanto aos procedimentos de avaliação nas duas experiências, a produção escrita no formato de dissertação ou descrição foram as referências para o acompanhamento da apropriação dos conteúdos pelos alunos, pois

a maioria era dissertativa, ou através de seminários, na participação de seminários, que também a gente dava nota, no dia na participação. Mas como também tinha aqueles que, três trabalham e os outros ... assinavam, isto já tinha né. Uma coisa interessante também Marta, logo nas primeiras turmas, nós não tínhamos técnicas de pesquisa sabe, de elaboração de trabalhos mais científicos. **Mas elas faziam pesquisa bibliográfica que a gente indicava, e eram bem profundas. Não tinha as técnicas.**[...] A gente trabalhou bastante, juntas (referindo-se à professora Teresa Bertan). E mesmo os programas a gente fazia em conjunto, até as provas sabe. Eu lembro que uma vez, não é que eu tenha me desentendido com a Teresa, mas é que eu não achei bom ... ela tinha feito uma prova só de escolha múltipla, de múltipla escolha sabe. Eu falei, olha Teresa eu não concordo, porque História da Educação não é assim, “em que ano foi?” ... não é importante isso, acertar o ano em que o Rousseau nasceu ou que morreu... mas a época, eu achava que tinha que ter alguma coisa descritiva. Sempre as provas de História da Educação tinham que ter. Até às vezes a gente propunha um problema para eles em casa ou fazerem uma prova com consulta, resolvendo um daqueles problemas que a gente tinha tratado é claro. Isso ia muito bem, eu achava que a disciplina tinha que fazer eles pensarem. Tinha que entender e fazer eles pensarem. Eu até hoje tenho minhas dúvidas na múltipla escolha. Então eu acho que se fizermos uma prova descritiva, a gente sente mais o que os alunos sabem. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 10 e p. 25)

A articulação do trabalho pedagógico com outras disciplinas também foi uma preocupação presente na área de História da Educação. A aproximação entre disciplinas e a realização de trabalhos articulados foi experimentada nos três períodos do curso. As disciplinas privilegiadas nessa relação foram a filosofia, nos dois primeiros períodos (1962-1972 / 1973-1991) e a filosofia, pesquisa e didática, no final do terceiro período (1992-1998).

Uma das coisas, foi aquele filme 2001 uma Odisséia no Espaço, que na época foi uma revolução. Eu lembro que eu assisti em Curitiba e eu conversei com o Vanoli, eu disse: Vanoli, de filosofia, eu acho que vale a pena a gente ver o filme de novo e dar uma estudada no filme, pra depois discutir. Ele foi, gostou também. Daí a gente discutiu, o grupo aí discutiu o filme. E nós levamos para apresentar no cinema. E ele fez uma palestra sobre a filosofia que o filme traz. Eu ainda lembro muito bem que ele criticou, “aí é o cineasta querendo fazer filosofia”. Eu lembro muito bem destas palavras. A gente procurava estas coisas, estes outros elementos que podiam fazer as pessoas, enfim conhecerem mais coisas, pensarem mais coisas. Eu lembro que a gente encheu o cinema de alunos. Eles tinham interesse nestas coisas, estes alunos mais antigos sabe. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 13)

A professora Zenite destacou a atividade com o filme, mas o trabalho articulado com a disciplina de filosofia apareceu citado em diferentes momentos na fala do professor Levino Bertan, professor de filosofia que disse ter realizado um trabalho integrado com a professora Teresa Bertan. Já na experiência citada pela professora Maria Luiza, a integração foi materializada por meio de projetos integrados de trabalho coletivo, pequenas

coletividades, pode-se afirmar, tendo como orientação alguns temas que foram abordados pelo viés teórico-metodológico de cada disciplina.

Uma experiência muito interessante que a gente teve, ela aconteceu por uns dois ou três anos só, foi a gente propor um trabalho integrado com essas disciplinas que eu já citei, que era pesquisa, história e filosofia. Vez por outra entrava a disciplina de didática. Isso no segundo ano de pedagogia, que era História da Educação Brasileira. E a gente tomou alguns temas, um ano foi projeto pedagógico, no outro ano foi o conceito de criança, o outro a gente elegeu alguns temas, os alunos tinham que fazer um trabalho que atendesse a todas as disciplinas. Então uma parte do tempo de aula era dedicada a discutir questões relativas a esses temas, do ponto de vista da História, da Filosofia, da Pesquisa. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p.12)

Alguns aspectos podem ser destacados como definidores da proposta da disciplina, a partir das experiências relatadas: a preocupação com a definição daquilo que foi entendido como mais adequado a ser ensinado; a delimitação temática e temporal, que resultou ainda num exercício que garantiu o que tradicionalmente vem sendo feito na disciplina. Preocupação com a pesquisa tanto bibliográfica quanto de campo e a articulação com os conteúdos; tentativa de utilização de recursos variados para a interação maior dos alunos com os conteúdos; avaliação que visava à interpretação, à produção escrita e à articulação com outras áreas de conhecimentos.

4.3 Propósitos traçados - a *História da Educação nos objetivos*

Objetivo: aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação, essa é uma definição elementar para essa categoria. Quando o objetivo é pensado na composição de um plano de trabalho ou num programa de disciplina, fica de certo modo estabelecida a orientação que deveria tomar os conteúdos e todas as implicações para a organização desses conteúdos. Assim, olhar para os objetivos, identificando as representações que agregam, permite uma viagem pelas pretensões alçadas pelos professores ao comporem a disciplina de História da Educação e pensarem o seu ensino.

A categoria “objetivo” encontrou-se explicitada nos programas selecionados de 1965 a 1975. A partir de 1976, como já informado, os programas registrados no sistema UEL exigiam a informação apenas da ementa, conteúdos e bibliografia. As indicações correspondem às representações do período compreendido entre 1964 e 1975. O estudo deste

material permitiu observar tanto variações quanto regularidades na elaboração destes objetivos. Necessário ressaltar que, no período selecionado, a organização pedagógica sofreu alteração por força da reforma universitária e, no caso da UEL, pela implantação / criação da Universidade. Houve, nesse período, alteração do regime acadêmico de seriado anual para crédito e, na década de 1970, implicações na adoção de uma orientação pedagógica tecnicista, e que se fez notar na nova terminologia utilizada na composição dos objetivos. A intenção neste item foi justamente de recuperação, na documentação disponível, daquilo que foi expresso como orientação para o ensino de História da Educação.

Em 1964, foram apresentados preceitos no programa elaborado para a disciplina. Entre os preceitos, o objetivo principal do curso foi assim destacado: ‘é objetivo fornecer ao aluno as bases para que ele chegue ao conceito de teoria da educação e compreenda por si mesmo os determinantes dos sistemas educacionais, principalmente os de uma época e forme, assim, uma atitude favorável de dinamismo e ação dentro da sociedade, como requer seu futuro *status quo* de professor secundário’ (programa de 1964). A formação do professor para atuação no curso normal ficou explicitada como finalidade, bem como a ideia de que a História da Educação trata da história dos conceitos da educação e propicia a compreensão dos sistemas escolares, sendo que a decorrência desse trabalho seria o desenvolvimento de atitude crítica e ‘dinamismo’.

No programa do ano de 1965, foi explicitado que o papel da História da Educação seria auxiliar na elaboração de uma visão geral sobre a educação: “‘estudar a relação cultura, história e educação’, ‘ajudar os alunos a compreenderem os problemas atuais como estes surgiram e, que forças podemos tirar do passado para atuar no presente e mover-se no futuro’, fornecer bibliografia fundamental para o estudo de História da Educação’, ‘estimular o espírito crítico e de pesquisa’”. Alguns aspectos podem ser destacados desse registro como a proposta de conduzir os alunos à compreensão dos problemas atuais, lançando mão da história, como ferramenta teórica que permite identificar as causas desses problemas, uma noção de implicação dos acontecimentos na relação presente e passado. Conhecer o passado para a partir dele compreender o presente. Está posto aí também uma noção de história linear progressiva e a sugestão da existência de uma relação de causa e efeito. Os conteúdos programados, como foi possível explicitar no capítulo 3, foram definidos de modo a atender essa orientação, pelo menos na ordenação cronológica dos acontecimentos, tendo sido organizados na longa duração, considerando, nas circunstâncias possíveis, o contexto social e cultural e, nesse espaço, a organização educacional. Quanto ao tratamento, é difícil dizer pelos

indícios que tenha sido linear, pois é uma dimensão do fazer do professor, da forma de discussão e proposição dos problemas, situação não registrada nos documentos.

A preocupação com a pesquisa e a capacidade de crítica também permearam as intenções da disciplina. De certo modo, isso justifica a compreensão de que a História da Educação é uma disciplina formadora e que é parte daquelas disciplinas que devem apresentar os fundamentos da educação, a partir de uma formação geral. Formação geral que permita a elaboração de patrimônio cultural que instrumentalizasse a capacidade de análise da realidade. Nesse movimento, a pesquisa, pelas indicações propostas (pesquisa bibliográfica e de campo /documental e de observação do sistema de ensino local), foi usada como meio e fim na experiência de formação. Também apareceu como resquício da tradição disciplinar o uso do conhecimento histórico como ‘modelo’, condição um pouco paradoxal em termos de concepção de formação. Essas referências gerais continuaram a perpassar os objetivos formulados nos anos seguintes.

Em 1966, os objetivos foram alterados na sua forma e descrição e as prescrições passaram a privilegiar os seguintes pontos: “mostrar como se processou através da história o problema da educação como problema de filosofia prática, por isso ensinar História da Educação num sentido crítico e não de mera exposição do fato educativo no desenrolar do tempo¹²¹, ‘incutir no aluno a lição da história [...] sublinhando os momentos felizes em que os educadores parecem ter acertado com o objetivo da educação’”, ou seja, a História da Educação tratando os modelos e indicando a orientação da prática pelos modelos, “orientar a classe para a significação moderna da educação, sobretudo a educação brasileira atual [...]”. Em 1967 estes objetivos foram repetidos.

De 1967 a 1971, os objetivos explicitados foram: “fornecer conhecimentos sobre o desenvolvimento histórico das ideias e instituições pedagógicas principalmente as que têm sobrevivido às mudanças do tempo e que podem contribuir para nossos problemas atuais da educação’, ‘estudar algumas teorias pedagógicas antigas, observar e analisar até que ponto recebemos sua influência’, ‘estimular nos alunos o espírito crítico e de pesquisa’, ‘fornecer bibliografia fundamental’”. Nesses objetivos, apareceram duas categorias para a organização dos conteúdos históricos da educação, as ideias pedagógicas e as instituições, condição que foi verificada quando da análise dos programas, como é possível observar no capítulo 3, categoria já presente na organização dos conteúdos mas apenas nesse período explicitadas.

¹²¹Filosofia prática parece ter sido entendida como capacidade de análise e crítica da realidade tendo por base o conhecimento da história da educação. Condição em que se vê implicada a tradição filosófica na análise do prática humana no passado.

Isso indica o refinamento pelo qual passou a composição da disciplina e na trama da composição, a elaboração do discurso que a sustentava, discurso presente nos programas.

Também observou-se na análise, a permanência da representação de que a aprendizagem dos acontecimentos passados e a análise de suas circunstâncias e resultados instrumentalizariam o olhar e a ação para que se fosse compreendida as circunstâncias presentes e não fossem cometidos os mesmo erros do passado. Outro aspecto que se destacou foi a intenção de estimular nos alunos o ‘espírito crítico e de pesquisa’. No entanto, cabe indagar: que pesquisa teria sido ali representada? Na descrição das atividades, foi possível identificar propostas de pesquisa de campo que sugeria coleta de dados / fontes sobre a organização da educação local bem como pesquisa bibliográfica, além da preocupação de fornecer referências bibliográficas para aprofundamento dos estudos sobre a História da Educação. Essa condição foi respeitada nos programas, tanto na bibliografia básica quanto na bibliografia ocasional, entendida como indicações para a discussão e aprofundamento da análise de temas específicos.

Em 1972, a variação na forma foi a condição verificada, com algumas curiosidades. Por exemplo, o programa elaborado pelo professor João Wanat¹²², único em seu nome, apresentou os objetivos quase como uma exposição de motivos: “Considerando a profunda influência da formação romana sobre a cultura européia, considerando a não menor importância da educação cristã dos tempos bárbaros e escolásticos, como contributo ao nosso pensamento pedagógico moderno, considerando ainda que vivendo em país de civilização cristã, integramos amplamente, como por osmose, tal educação, pretende-se levar o aluno a conscientizar o fenômeno, a conservar uma atitude crítica e autêntica, a tomar opções livres com conhecimento de causa. Pretende-se orientar o aluno a utilizar-se de sistemas pedagógicos bem sucedidos, havidos em outra época, e aplicá-los em casos análogos, tendo presente que a ‘história é a mestra da vida’ e alertar o mesmo em não incidir em erros, já reprovados em outros tempos”. (Programa 1972, prof. João Wanat). O professor terminou sua exposição de motivos e objetivos citando duas passagens bíblicas, indicadas como normas básicas e áureas¹²³.

Os outros exemplares de programas do ano de 1972 dividiram a apresentação dos objetivos em gerais e específicos, categoria que passou a ser usada na década de 1970. A

¹²²O programa foi assinado Prof. P. João Wanat, ele era padre, situação que permite entender a forma textual dada ao programa por ele assinado.

¹²³ Citações apresentadas pelo professor: “Por isso, todo o escriba versado nas coisas ... é semelhante a um pai de família que tira da sua despensa coisas novas e velhas” (MT 13,52). “Examinai tudo, retendo o que é bom. Conservai-vos longe de toda aparência de mal” (ITess, 5, 21.22)

forma textual que compôs os objetivos a partir desse período foi diversa. Um exemplo em contraponto ao apresentado pelo prof. Wanat, foi o elaborado pela professora Zenite. No programa por ela elaborado constava como objetivos gerais: “estudar fatos, teorias e doutrinas pedagógicas acontecidas em diversas épocas históricas para observar e analisar quanto e como a educação atual é produto de suas influências”, ‘dar condições ao aluno para exercer o magistério da disciplina História da Educação em nível médio’”. Como objetivos específicos, foram listados: “que ao final do curso o aluno: 1 – identifique terminologia específica; 2 – localize cronologicamente fatos educacionais, compare momentos e atitudes educacionais’, 3- avalie criticamente as influências de um período sobre outros; 4 – localize bibliografia específica’”. (programa de 1972 assinado pela profa Zenite). Pode ser destacado da listagem apresentada, o fato de aparecer, pela primeira vez, a preocupação em explicitar a preparação para o exercício do magistério na disciplina de História da Educação. O exercício do magistério, no curso normal ou no magistério de 2º grau, foi proposta do curso desde sua implantação em 1962. Nesse programa, foi dado relevo à preparação para o magistério da disciplina História da Educação. A forma de apresentação foi alterada, mas permaneceram os princípios até então defendidos nos programas anteriores, essa alteração pode ter sido resultado de adaptação às orientações pedagógicas em voga na época, orientação tecnicista, a preocupação com a taxonomia dos objetivos, a especialização na descrição das etapas do planejamento. De qualquer maneira alterou-se a forma, mas parece que os princípios foram preservados.

De 1973 a 1975, a apresentação dos objetivos continuou sendo dividida em gerais e específicos. No programa de 1974, os objetivos gerais foram identificados como educacionais e os específicos como instrucionais, mais uma mostra da aproximação com a tendência pedagógica que circulava nas teorias educacionais formatadas à época. A lista de objetivos gerais foi significativamente ampliada de 2 para 11, sendo os objetivos específicos idênticos ao programa assinado pela profa Zenite em 1972. Os objetivos gerais: “1 - estudar fatos, teorias e doutrinas pedagógicas acontecidas em diversas épocas históricas para observar e analisar quanto e como a educação atual é produto de suas influências’, ‘2 - dar condições ao aluno para exercer o magistério da disciplina História da Educação em nível médio’, ‘3 – dar condições ao aluno para pesquisarem a História da Educação’, ‘4 – embasar teoricamente a formação profissional do técnico em educação’, ‘5 – desenvolver hábitos de pesquisa e documentação através das leituras específicas, consulta de textos e preparo de fichas bibliográficas’, ‘6 – desenvolver o raciocínio através dos debates’, ‘7 – desenvolver a capacidade de sintetizar e esquematizar através do preparo de resumos’, ‘8 – levar o aluno a

respeitar a opinião alheia através de discussões e debates’, ‘9 – desenvolver atitudes de seriedade no trato dos problemas educacionais’, ‘10 – chamar a atenção dos alunos para os problemas da educação brasileira’, ‘11 – conscientizar o aluno da importância de sua atuação no sistema educacional brasileiro’” (programa de 1972).

Os objetivos expressaram o que os professores buscavam alcançar com seus alunos, ou que dimensões do conhecimento, da aprendizagem, das ‘competências profissionais em formação’ gostariam que fossem afetadas pelo seu trabalho. Algumas dimensões explicitadas: análise do passado para verificação dessas implicações na história no presente; preparar para a docência em nível médio e para a docência em História da Educação, uma das possibilidades vivenciadas no estágio para o magistério em nível médio; instrumentalizar para a pesquisa histórica em fontes documentais, consulta de texto, fichamento, o exercício da pesquisa como meio e como fim; compreender a história da educação como forma de compreender os determinantes sociais; entender a relação entre cultura, história e educação; como se processou através da história o problema da educação pelas ideias pedagógicas e pelas instituições; criar situações para o desenvolvimento do raciocínio pelos debates; chamar atenção para os problemas atuais da educação brasileira. Essas foram preocupações presentes na organização dos conteúdos expressas nos objetivos. Pela implicação das orientações pedagógicas em vigor, como a tecnicista, percebeu-se variação na forma de elaboração e disposição dos objetivos. O que não implicou substancial alteração na ordenação dos conteúdos e nos princípios que seriam garantidos, no discurso, pela disciplina. A orientação da disciplina parece não ter sido substancialmente afetada pela onda revisionista das técnicas de ensinar. Elas foram incorporadas como instrumentos facilitadores, mas não alteraram o núcleo tradicional da área.

4.4 Professores, conteúdos, alunos o exercício do texto didático

Compondo a série documental que buscou descrever a experiência docente em relação ao ensino de História da Educação na UEL, foram localizados dez textos que, pela forma e proposta, teriam sido elaborados para o uso didático em sala de aula. Numa caracterização breve desses textos, foi possível identificar que apenas um não apresentou referência bibliográfica. Três informaram a data de elaboração, década 1980, acrescentando à datação uma informação peculiar, a de se tratar de um “texto experimental”. Em quatro deles

identificou-se a autoria da professora Zenite Teresinha Ribas Cesar, dois deles foram de autoria da professora Teresa Canhadas Bertan e em quatro não foi citada a autoria a responsabilidade pela elaboração. Os dez textos puderam ser classificados em quatro blocos e é nessa condição que serão descritos na sequência.

O primeiro bloco (três textos) tratou da concepção de História e Educação e da História da Educação; o segundo bloco, com apenas um texto, tratou da História da Educação Brasileira, indicando e apresentando esses conteúdos como evolução histórica; o terceiro bloco (dois textos) versou sobre a história das teorias pedagógicas, mais precisamente dois autores e sua produção, um do século XIX e outro do século XX; por fim, o quarto bloco, com quatro textos, versou sobre a organização da educação, métodos e pedagogia da antiguidade clássica. O material localizado e selecionado era datilografado e as referências foram transcritas conforme apareceram nesta documentação. A composição dos blocos considerou a proximidade temática dos textos.

Num movimento de aproximação ao que foi pensado e elaborado para o ensino de História da Educação pelos seus professores, a proposta foi de caracterização do material produzido, considerando para isso a composição dos blocos anteriormente citados. O destaque para análise foi a observação das referências indicadas, pois os textos representaram um exercício de seleção, interpretação e compilação de conceitos e informações, formatando, assim, um dado conteúdo. A seleção e formatação dos conceitos explicitam que história da educação foi ensinada, ou dito de outro modo, quais preocupações do campo de estudo foram ressaltadas.

Na organização aqui proposta, três textos compuseram o primeiro bloco, organizado pela discussão similar que apresentaram, a saber, o conceito de história e educação e nessa relação a História da Educação. Um dos textos foi intitulado *Conceito, conteúdo, importância, métodos e fontes da História da Educação*, elaborado pela profa Zenite Terezinha Ribas César, sem indicação de data. A discussão proposta no texto figurou como uma das primeiras nos programas da disciplina analisados, em todos os períodos do curso. Os textos utilizados como referência pela professora Zenite foram:

LODI, M. A. O ensino médio em Rio Preto SP 1920-1949. Constituição à história das instituições de ensino no Brasil. Tese de doutorado. São José do Rio Preto, 1967; MORENO, G.J. et. Alli. Historia de La educacion. Madri, 1974.

REIS, Filho. Reforma republicana do ensino público. Fase de implantação 1890-1896. Tese de Doutorado, PUC / SP, 1974.

ROSA, M. G. Nótulas de didática especial de História da Educação. Bauru, 1972.

JAEGER, W. Paidéia. Os ideais da cultura grega.

DILTHEY, G. História de La pedagogia.

LARROYO, F. História Geral da Pedagogia.

MARROU, H.I. Do conhecimento histórico.

Vários: IX Encontro de Professores de História e de Filosofia da Educação. (Zenite Teresinha Ribas César, s/d, grifos nossos).

Do conjunto referenciado, destacou-se os textos de Maria da Glória Rosa, “Nótulas de Didática Especial de História da Educação”, essa foi a única menção a esse texto identificada nos documentos analisados e que despertou curiosidade, afinal, pouco se vê escrito sobre o ensino de História da Educação atualmente, quem dera em 1972 e ainda mais sobre a didática desse ensino. Como esse assunto não foi tratado particularmente no depoimento da professora Zenite, foi realizado contato posterior para saber se ela se lembrava do material e se o teria ainda em sua posse. Infelizmente ela já não tinha o material. Foi realizada também pesquisa em bibliotecas das universidades que compuseram o círculo de relações acadêmicas da professora Zenite e da UEL. Também se investigou as instituições de vínculo da professora Maria da Gloria Rosa e sebos virtuais, uma pesquisa nas informações disponíveis em rede, portanto remota. Investimentos sem sucesso, o texto não foi localizado. Uma hipótese é que se trate de texto não publicado em forma de livro, afinal foi possível observar que a biblioteca de formação da professora Zenite também contava com dissertações e teses que ela selecionou em suas pesquisas por material bibliográfico, sendo talvez possível a localização em acervo físico, ação que não foi possível de ser realizada no âmbito dessa pesquisa, portanto a localização desse material continua como desafio.

Outro destaque foi dado ao texto de Marrou¹²⁴ “Sobre o conhecimento histórico”, também única recorrência e representou o exercício da professora em compor uma biblioteca especializada sobre o tema. Alguns conceitos foram levados aos alunos. O uso de texto do Encontro de professores de História e Filosofia da Educação indicou a aproximação da professora Zenite a outros grupos acadêmicos e a suas pesquisas.

A professora Zenite introduziu o texto com uma pergunta “o que se deve ensinar a nossos filhos: uma história aberta ao claro debate, ou uma história turva, que enfileira nomes e datas e parece uma lista telefônica?”. A partir da questão, apresentou a definição de história na representação de diferentes autores e classificou a História da Educação como parte da

¹²⁴ Sobre o autor e particularmente o texto “Sobre o Conhecimento Histórico” conferir: GONDRA, José Gonçalves. *Acerca das Servidões da História*. In: FURTADO, Alessandra Cristina; SÁ, Elizabete Figueiredo de; (orgs) *História da Educação do Centro Oeste: instituições educativas e fronteiras*. 1.ed. Cuiabá : EDUFMT, 2015, v. 1.

Sobre o autor e o texto “História da Educação na antiguidade” conferir: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Henri-Irenée Marrou: Historiador engajado, um autor esquecido. *Cadernos de História da Educação*. n. 4 – jan/dez, 2005.

História Cultural. Ao apresentar uma concepção de história, ela cita Karl Jaspers¹²⁵ e destaca a definição da história como ciência da *persistência, continuidade, 'perciabilidade'* e *indeterminação*, a história como processo evolutivo constante e progressivo. Não foi possível identificar a referência a partir da qual a professora selecionou as categorias.

Ela definiu educação a partir do texto de Werner Jaeger¹²⁶. E ao fazê-lo introduziu a discussão sobre História da Educação, “considerando que a educação transmite as peculiaridades de cada povo em cada época, para se poder conhecer melhor esse povo é necessário o estudo da sua história da educação” (ZENITE, p.4). História da Educação foi apresentada no texto como ciência histórica que tem a educação como objeto material. Identificou como conteúdo da História da Educação: sistemas ou doutrinas pedagógicas; Educadores vida e obra; História dos textos docentes (escolástica, *Ratio Studiorum* etc...); História das Instituições Educativas. Falou sobre a importância do Estudo da História da Educação e da Filosofia da Educação, identificando-os como fundamento da formação do educador. Ao situar o trabalho com os métodos e fontes, indicou que o historiador recolhe os “sinais do passado” ou seus indícios e que realiza um estudo analítico desses sinais. Usou uma classificação para as fontes como sendo materiais, entendida como toda espécie de resquício material e psicológica, citando como exemplo os relatos orais.

Foi apresentado ao final do texto um resumo da atividade do Historiador da educação, segundo ela,

¹²⁵Karl Theodor Jaspers nasceu em Oldemburgo 1883 e faleceu em Basileia, 1969, foi um filósofo e psiquiatra alemão, estudou medicina e, depois de trabalhar no hospital psiquiátrico da Universidade de Heidelberg, tornou-se professor de psicologia da Faculdade de Letras dessa instituição. Desligado de seu cargo pelo regime nazista em 1937, foi readmitido em 1945 e, três anos depois, passou a lecionar filosofia na Universidade de Basileia. O pensamento de Jaspers foi influenciado pelo seu conhecimento em psicopatologia e, em parte, pelo pensamento de Kierkegaard, Nietzsche e Max Weber. Sempre teve interesse em integrar a ciência ao pensamento filosófico na medida em que, para Jaspers, as ciências são por si só insuficientes e necessitam do exame crítico que só pode ser dado pela filosofia. Esta, por sua vez, deve basear-se numa elucidação, a mais completa possível, da existência do homem real, e não da humanidade abstrata. O resultado das reflexões de Jaspers sobre o tema foi a primeira formulação de sua filosofia existencial. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Jaspers acesso em outubro/2015.

¹²⁶Werner Wilhelm Jaeger nasceu em Lobberich e faleceu em Cambridge, Massachusetts, 1961. Foi um filólogo alemão. Sua principal obra, *Paidéia*, foi editada na Alemanha, pela primeira vez, em 1936. No Brasil, sua primeira tradução e publicação data de 1966. Jaeger nasceu em Lobberich, Prússia Renana. Ele frequentou a escola em Lobberich e no Ginásio Thomaeum em Kempen. Jaeger estudou na Universidade de Marburg e Universidade de Berlim. Com apenas 26 anos, Jaeger foi chamado para um cargo de professor na Universidade de Basel, na Suíça. Um ano mais tarde ele se mudou para uma posição semelhante em Kiel, e em 1921 ele voltou para Berlim. Jaeger permaneceu em Berlim até 1936, quando ele emigrou para os Estados Unidos, porque estava descontente com a ascensão do nacional-socialismo. Nos Estados Unidos, Jaeger trabalhou como professor titular na Universidade de Chicago 1936-1939, momento em que ele se mudou para a Universidade de Harvard. Jaeger permaneceu em Cambridge, Massachusetts, até sua morte. Jaeger é talvez mais conhecido por seu trabalho *Paideia*: os ideais da Cultura grega, uma extensa consideração sobre as práticas e reflexões filosóficas da natureza cultural da educação na Grécia Antiga. Fonte: <https://pt.wikipedia.org> acesso em outubro de 2015)

O caminho que o historiador educacional percorre para realizar seu empreendimento pode ser resumido da seguinte forma:

1ª fase – Heurística [...] que é a procura das fontes históricas.

2ª fase – Crítica – que prova ou não a autenticidade das fontes [...].

3ª fase – Hermenêutica – [...] que é a interpretação das fontes.

4ª fase – Exposição Histórica – que é a composição do quadro histórico, articulando, selecionando e tipificando os fatos passados. (ZENITE, p.8)

O resumo apresentado pela professora foi uma reprodução selecionada de parte do texto de Francisco Larroyo, *História Geral da Pedagogia*. Essa identificação foi realizada depois do exercício de comparação entre o texto elaborado pela professora e o manual de Larroyo.

Outro material selecionado foi o texto “Qual é a ligação da Pedagogia com as concepções de História?”, texto com apenas uma lauda, sem indicação de autoria e sem indicação de data. Nele foram descritas quatro concepções de história: linear, circular, ascensão e queda e zigzague. Não foi apresentada a relação com a pedagogia. As referências indicadas foram: CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma introdução à História*. São Paulo. Brasiliense, 1983. GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1986. LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas Históricas da Educação*. São Paulo, Ática, 1986. As concepções foram brevemente descritas.

No texto “Concepção de Educação e História”, texto também com apenas uma lauda, em que não foram apresentadas autoria, data, nem referencial teórico. Nele foi indicado que “através de uma visão de homem, de mundo e de sociedade historicamente construída podemos compreender a pluralidade de concepções de educação e história”. A composição dos conceitos consideraram autores como, Jaeger, Durkheim, Kant, Kerschensteiner, Willian James e Dermeval Saviani.

O segundo bloco composto apenas por um texto “Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. Evolução do ensino no Brasil”, em que se tratou da História da Educação Brasileira, não se indicou autoria e nem data. O material apresentava uma anotação no canto superior da primeira página “Romanelli”, uma suposta menção ao texto de Otaíza Romanelli *História da Educação Brasileira*. Ao ser confrontado com o texto da referida autora, foi constatado que se tratava de uma reprodução literal do capítulo 2: “fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro” daquele livro. As referências, Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, Nelson Werneck Sodré, *Síntese de História da Cultura Brasileira*, Maria de Lourdes Mariotto Haidar, *O ensino secundário no Império Brasileiro*, foram as informadas por Romanelli em notas de rodapé.

Os textos *Celestin Freinet e Pedagogia do idealismo e as ideias de Herbart* compuseram o terceiro bloco. Em relação ao primeiro, havia uma anotação com o nome da profa Teresa Bertan, o que poderia indicar a autoria. O texto não tinha indicação de data. Foi organizado de modo a apresentar o educador francês, seus dados biográficos, objetivo de sua pedagogia e caracterização das técnicas e propostas por ele concebidas como a tipografia na escola, texto livre, correspondência interescolar, método natural do desenho etc. Pareceu um exercício de síntese. A referência utilizada foi: *Celestin Freinete As técnicas de Freinet na escola moderna*. Não havia complemento, não sendo possível então informar outros dados sobre a produção.

O segundo texto do bloco foi *Pedagogia do idealismo e as ideias de Herbart*, de autoria da profa Teresa Canhadas Bertan. Indicado como texto experimental do primeiro semestre de 1985, fez uma apresentação de Herbart a partir das reflexões filosóficas e pedagógicas que implicaram no seu trabalho e na elaboração da sua “pedagogia científica”. As referências indicadas foram: LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. MONROE, Paul. *História da Educação*. ROSA, Maria da Glória. *História da Educação através dos textos*. EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. A elaboração consistiu na seleção e transcrição literal do texto de Francisco Larroyo “Herbart e o sistema da teoria educativa” do livro *História Geral da Pedagogia* tomo II. A identificação foi possível pelo cotejamento do material.

O quarto e último bloco, composto por quatro textos: *A educação ateniense* e *A educação Sofística* ambos de autoria da profa Zenite Terezinha Ribas César identificados com textos experimentais do primeiro semestre de 1980 apresentaram como referências, o primeiro MONROE, Paul. *História da Educação* e ABBAGNANO, N. *História da Pedagogia*. O segundo indicou como referência Lorenzo Luzuriaga, Paul Monroe e Francisco Larroyo. Os dois textos seguiram a mesma proposta de organização, apresentação dos princípios defendidos para a formação humana, os ideais da educação, organização e conteúdos da educação. A sequência e informações foram retiradas do texto de Paul Monroe, *História da Educação*. Houve um exercício de seleção e síntese utilizando em momentos específicos a transcrição literal.

No texto *Educação Romana*, que não apresentava indicação de autoria nem de data o que se observou, pelo cotejamento do texto com os manuais referenciados, foi uma seleção e compilação das informações sobre a civilização romana do texto de Francisco Larroyo,

compilação mais extensa e alguns trechos do livro de Paul Monroe. Referências indicadas Lorenzo Luzuriaga, Paul Monroe, Francisco Larroyo.

O mesmo movimento se viu tramado no texto *Os teóricos da educação grega*, também de autoria da profa Zenite Terezinha Ribas César. Foi identificado como texto experimental para o primeiro semestre de 1980, com as seguintes referências: R. Mondolfo. Sócrates, Paul Monroe. *História da Educação* e Francisco Larroyo. *História Geral da Pedagogia*. O texto foi uma composição que selecionou e agregou informações sobre a sociedade grega e seus teóricos dos textos de Paul Monroe e Francisco Larroyo.

Na elaboração dos textos as professoras serviram-se das referências citadas nos programas, algumas outras específicas e indicadas apenas naquele contexto, que representaram exercício de aprofundamento teórico. A elaboração do texto expressa também a experiência de síntese e objetivação dos conteúdos para os alunos. Os textos foram elaborados na década de 1980; em seu depoimento, a professora Zenite afirmou categoricamente que a disposição de leitura dos alunos foi diminuindo drasticamente das primeiras turmas da década de 1960 para as outras mais recentes. Nesse contexto, as sínteses pudessem ter funcionado como recurso de leitura possível de se garantir.

4.5 Ensinando História da Educação: procedimentos didáticos e formas de avaliação

Como indicado anteriormente em relação aos procedimentos didáticos e às formas de avaliação, apenas nos programas de 1964 a 1975 foi possível observar esses registros, ressaltando-se que, em muitos dos programas, as informações se repetem. As formas de avaliação ou os recursos utilizados para acompanhar a elaboração dos conteúdos pelos alunos e também aferir nota foram explicitados em alguns programas, sem que seja esclarecida a normatização instituída para o sistema de avaliação. Este último aspecto não será abordado neste estudo, pois o interesse moveu-se no sentido de descrever o que foi entendido como mais adequado para avaliação dos conhecimentos apreendidos pelos alunos e também a forma de organização das aulas e apresentação dos conteúdos que melhor propiciasse a interação dos alunos com o conhecimento, de acordo com as representações de seus professores. Assim, o que segue é o registro dessa circunstância pedagógica e tentativa de refletir a respeito dos modos de ensinar e do que se exigia em termos de conhecimento mínimo em história da educação.

No programa de 1964, foi indicado que a orientação didática seguiria preceitos da “moderna técnica pedagógica” e que os trabalhos dos alunos deveriam ser realizados em seminários e trabalhos em grupo. Foram programadas provas escritas ao final das unidades e trabalho de pesquisa e seminário. Nesse período, os debates pedagógicos giravam em torno dos princípios da escola nova, expressos nas diferentes linhas de atuação e autores. Um dos princípios remetia à valorização da dimensão psicológica tanto das condições dos alunos e suas necessidades quanto da didática e recursos para conduzir aquele processo. Nesse sentido, a citada *moderna técnica pedagógica* parece estar vinculada a essa contingência pedagógica, tanto que, na década de 1960, foi bastante valorizado o uso de pesquisas de campo e bibliográfica, debates e seminários.

Já em 1965, a “técnica de exposição” aparece como base do trabalho docente, a ser complementada com ‘interrogatórios, debates e estudo dirigido’. Fez-se menção aos seminários com indicação de textos como a *Ilíada* (Homero), *Diálogos* (Platão), *Vidas Paralelas* (Plutarco) e o *Emílio* (Rousseau). Retomando o que a professora Zenite relatou, todas as aulas eram iniciadas com exposição oral do conteúdo, narrativa do contexto histórico geral para aí situar a educação. Em 1965, o recurso mencionado para a avaliação foi a prova escrita ao final de cada unidade. Infelizmente não foram localizados os instrumentos de avaliação elaborados pelos professores para que se pudesse realizar um exercício de análise.

Em 1966 mencionou-se a exposição oral, comunicação por parte dos alunos, seminários, diálogo e debates, sendo a avaliação programada com trabalhos de pesquisa e seminários associada à observação da assiduidade, interesse e participação. Nessa época, as turmas tinham um número reduzido, sendo possível, inclusive, segundo a professora Zenite, realizar avaliações orais. No que respeita ao campo do ensino, o uso da exposição foi o núcleo, segundo Zenite, a “exposição oral constituirá nosso recurso para transmitir 50% da matéria. Contaremos também com a colaboração dos alunos que, no restante a ser comunicado, eles mesmos o procurem na bibliografia indicada e nos livros de textos, sempre com nossa supervisão. O diálogo, o debate e a crítica, cuidaremos para que nunca falem em aula” (programa de 1966).

No programa de 1967, foi repetido o procedimento didático do programa de 1965, indicando que, na 2ª série, seria dada ênfase ao conteúdo sobre a Grécia e, na 3ª série, a atenção seria sobre a História da Educação Brasileira. Foram solicitadas atividades de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Como exemplo deste tipo de atividade, temos “História da Educação na cidade de Londrina”, fichas de leitura e comentários de livros. Foi a primeira menção à pesquisa de campo e também à pesquisa da história da educação local, o

que indicou a existência de um movimento de articulação ou pelo menos de situar as dimensões geral, brasileira e local. Nos objetivos, foi recorrentemente expresso a função da História da Educação como instrumento de análise da realidade presente.

Em 1969, apareceu listado que seriam utilizadas como ‘técnicas didáticas’ as aulas expositivas, estudo dirigido, debates e seminários. O termo procedimento foi substituído por técnicas. Nas palavras do professor responsável, “cuidaremos sempre para que haja o diálogo franco entre alunos e professores”. O programa apresentou uma descrição pormenorizada das atividades discentes com indicação dos textos para os seminários e das leituras obrigatórias que seriam referências para discussão em sala de aula. Alguns exemplos de textos indicados para os seminários: *A escola nem risonha nem franca* de Lauro de Oliveira Lima, *Educação não é privilégio* de Anísio Teixeira e *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro* de Maria José Werebe. Como recursos para a avaliação foram listados provas e realização dos seminários.

Nos programas da década de 1970 (1970 a 1975), fizeram-se presentes alguns procedimentos até então não listados. A proposta de organização pelos “métodos ativos” foi a referência do programa de 1970. No programa 1971, apareceu pela primeira vez os ‘painéis de discussão’. Foi proposto ainda o trabalho com aulas expositivas acompanhadas de projeção de slides e estudos dirigidos. Em relação à avaliação, “além dos testes de aproveitamento e de notas atribuídas a pesquisas bibliográficas, valorizaremos todas as atividades dos alunos, isto é, sua participação em seminários, em discussões e sua própria atitude referente à matéria” (programa de 1971). Observou-se mudança na terminologia, provas dissertativas foram denominadas testes de aproveitamento. No programa de 1972, apareceu uma descrição da forma como seria conduzido o trabalho pelo professor, assinalando que “prevalecerá o método expositivo aos cuidados do professor. A matéria exposta pelo professor será complementada com pesquisas, trabalhos, estudos individuais ou em círculos, feitos pelos alunos, em classe ou em casa, após a exposição de cada unidade maior, insistindo-se em especial ao recurso às fontes, no original ou tradução reconhecida internacionalmente como fiel”. Em 1973, houve previsões de aulas expositivas e dinâmicas de grupo, foi expressa preocupação com as fontes consultadas indicando trabalho com material diversificado e com traduções reconhecidas.

O conjunto de procedimentos e técnicas indicou aproximação com as orientações de procedimentos contidas nos manuais didáticos de época, expressão das discussões teóricas no campo da pedagogia, mais especificamente da didática vinculada às tendências pedagógicas da Escola Nova e Tecnicista, deslocamento percebido pela alteração no vocabulário. Na apresentação da avaliação, foram utilizados termos como ‘teste de aproveitamento’,

organização, distribuição das notas por peso. Um exemplo desse uso: “o critério para aferição das notas será a média ponderada obtida de [...] fluência às aulas peso 1, participação nos seminários e debates, peso 2, entrevistas peso 3” (programa 1972). Constava igualmente, a previsão de provas objetivas e monografias. A partir do programa de 1972, foi explicitado que a norma de promoção seguiria o que previa o catálogo.

Conforme análise das séries documentais selecionadas e tratadas, são muitas as dimensões mobilizadas na relação ensino e aprendizagem, que coloca em relação sujeitos com experiências diversas. A análise histórica dessas dimensões e da forma como o ensino foi organizado para a consecução dos objetivos permanece ainda um problema. Como apontou Nunes ao falar do que espera de seus alunos ao ensinar História da Educação, “tenho o objetivo central de contribuir para que desnaturalizem a escola na qual estudam e/ou trabalham, isto é, compreendam os processos que a engendraram, a disseminaram e a colocaram em xeque” (2003, p. 138). Parece que o debate dos professores concentra-se justamente neste ponto, na organização do trabalho que possibilite essa desnaturalização e a apropriação, como procedimento intelectual e de análise da prática humana, de acordo com os postulados da compreensão de história compartilhados por Foucault. Narrar e analisar esse exercício foi o que se buscou fazer ao se tratar as experiências de organização e de atividade vividas pelos professores de História da Educação da Universidade Estadual de Londrina, que nas suas circunstâncias e representações tramaram discursos sobre a História da Educação e sua função formativa. Esses discursos, na sua especificidade histórica, fazem coro com outros da mesma natureza e expressam a relação da experiência de formação particular nas redes de formação geral.

Compondo essa rede, num esforço de reafirmação dos atributos formativos da História da Educação, pesquisadores da área elaboraram ou mais precisamente descreveram as condições de formação e análise propiciadas pela História da Educação, como campo fecundo para a interpretação da experiência educacional e como dispositivo para implicar a rede de professores que atuam com o ensino de História da Educação para que compreendam e orientem o seu fazer. Segundo Nóvoa (1999, p. 13),

‘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. [...] 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. [...] A história da educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. [...] 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 no passado.

“Restituir o passado em si mesmo [...] nas suas diferenças com o presente”; propiciar um “saudável ceticismo”; composição de um patrimônio cultural a respeito do “passado coletivo da profissão”; ampliar a memória e a experiência, “o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas”, perceber e interpretar a partir das diferenças e das continuidades a “extrema diversidade das instituições escolares no passado”. Retomar e refletir sobre os argumentos apresentados por Nóvoa (1999) é dar atenção às possibilidades formativas implicadas no trabalho com os conteúdos de História da Educação. A descrição do acontecimento histórico e sua interpretação permitiria ao profissional da educação um olhar mais elaborado sobre o acontecimento educativo, sobre a escola, sobre sua profissão, desnaturalizando as explicações simples e apressadas. Tal condição pode se constituir em um dos elementos necessários para provocar uma alteração no trabalho pedagógico. Considerando as características da História da Educação, pode-se afirmar que sua prática educativa poderia mobilizar um rigoroso trabalho de conhecimento histórico e um apurado senso crítico para análise da realidade educativa, indispensáveis à ação do professor / Pedagogo.

Mais do que isso, a compreensão da História e da História da Educação como uma experiência imprevista, constituída na contingência, imporia ao profissional da educação, a condição de observação cuidadosa do acontecimento, de revisão dos discursos explicativos e de atenção àquelas contingências. Como alerta Foucault (2005), assumir a mudança e o acontecimento como orientação para a escrita da história, sugere considerar, na análise histórica, as condições de transformação, de descontinuidade nos acontecimentos, dando a ver as diferenças. Considerar as mudanças na operação histórica e na descrição da história exige observar as diferenças, observar o sistema das diferenças, estabelecer as condições da diferença. Essa interpretação ganha forma ao responder questões do presente, ao desnaturalizar o fenômeno educacional, entendendo ser este resultado da prática humana, uma construção histórica circunscrita a um contexto cultural, político, econômico e tecnológico. Antoine León também reforça a importância da análise proporcionada pela abordagem historiográfica. Em sua perspectiva, ela é, “um indispensável instrumento de análise das situações do presente devido à preocupação de relativizar [...] os problemas actuais e à preocupação de fazer luz sobre os comportamentos dos homens e o funcionamento das instituições restituindo-lhes a sua dimensão temporal” (LEÓN, 1983, p.17).

Santos (2007) reafirma que, a partir dos resultados de pesquisas, foi possível identificar algumas funções assumidas pela História da Educação que definiram sua orientação de pesquisa e que “[...] constituem grandes desafios e são indicadores de esperança” (2007, p. 94), a saber:

- 1ª. Função heurística - a História da Educação tem uma função exploratória, prospectiva e inventiva, tendo em vista a produção de saberes educativos e a configuração de fazeres alternativos.
- 2ª. Função anamnésica – cabe à História da Educação pensar o tempo educativo na dupla articulação entre tradição e inovação.
- 3ª. Função crítica – urge a análise do sentido dos discursos e das práticas, numa tripla orientação: crítica das ideologias, análise pragmática e articulação entre ensino e investigação (SANTOS, 2007, p. 94).

A autora parece indicar o “desafio” e a “esperança” como condições imbricadas. A História da Educação como campo de conhecimento e de ensino assume um desafio, retomando os argumentos da autora, de produzir saberes e fazeres alternativos, de pensar o tempo educativo na relação tradição e inovação, de assumir a função de análise crítica do sentido dos discursos e das práticas. Os resultados de pesquisas realizadas no campo da História da Educação demonstram que muito se tem feito na produção de novos saberes, de descrição e interpretação do “tempo educativo”. A esperança parece imbricada no desafio justamente ao indicar, pela análise da prática educativa, que muito ainda há por fazer na pesquisa e principalmente na interseção desta com o ensino, campo de investigação ainda bastante marginal na História da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o estudo histórico está muito mais ligado ao *complexo* de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o *produto* de um *lugar*.

Certeau, 2002, p.73

A fabricação específica das representações sobre a disciplina História da Educação e sobre sua história foi tecida a partir das séries documentais que puderam ser identificadas, organizadas e trabalhadas ao longo da investigação, permitindo a elaboração de uma possibilidade de pensar o processo de disciplinarização de um saber e suas articulações com os mecanismos institucionais, os programas de formação de professores e os agenciamentos promovidos por um grupo de professores. O que resultou deste investimento encontra-se inscrito na trama relacional entre a experiência particular e os estudos gerais, apresentado na forma de texto, produto de um lugar.

O movimento inicial consistiu em apresentar e narrar as relações percebidas nos indícios que ajudaram a responder, mesmo que parcialmente, a pergunta “Que História é essa?” que direcionou a pesquisa e que recorrentemente se vê explicitada em outros estudos como o de Faria Filho e Rodrigues (2003), Nunes (2011 e 2006) e Carvalho (2013). Afinal, eles também indagaram “Qual História da Educação temos ensinado”? Deste modo, partiu-se de uma dupla hipótese mais geral, isto é, da impossibilidade de se pensar o domínio da História da Educação apartado das políticas e práticas de formação de professores e do debate instalado a respeito deste tema na historiografia da educação.

Em seguida, focalizou-se a escolarização da história da educação, a partir de um questionário geral, a saber: Como a História da Educação foi constituída em saber escolar? Como a disciplina foi desenvolvida? Que tipos de práticas estimulou? Que sujeitos foram responsáveis por sua oferta? Tramou-se, portanto, análise a respeito da História da Educação na circunstância e na experiência do ensino em situações bem determinadas que, no caso, tomou os processos desenvolvidos na UEL como epicentro, com entradas específicas nas experiências da UEM e da UEPG, no período de 1962 a 1998.

Com base neste *complexo* e no estudo de um *específico*, tramou-se uma série de considerações que, no tempo e limite desta pesquisa são conclusivas, mas que se constituem em matéria de outras investigações. A primeira postula que a História da Educação encontra-se profundamente marcada pela formação de professores, pois foi nesse espaço e como disciplina formadora que se constituiu, portanto, como disciplina escolar, nasceu na contingência de uma proposta pedagógica.

Ao analisar a formação de professores, e nesse espaço a configuração da disciplina História da Educação, Nóvoa (1996) observou que a organização da História da Educação passou por alguns estágios de configuração e implicação: primeiro, uma reflexão essencialmente filosófica, depois, outra mais marcadamente institucional. Para este autor, em meados do século XX, verificou-se uma reação contra estas duas tradições, sintonizada com as mudanças científicas e metodológicas imbuídas frequentemente de uma perspectiva marxista ou neo-marxista, e, por último, no tempo da pesquisa por ele desenvolvida, a partir das últimas décadas do século XX, a História da Educação experimentou uma diversificação temática, de objetos, de métodos e de fontes, fenômeno que parece não estar circunscrito à realidade portuguesa.

Considerando que a disciplina passou por aqueles ‘estágios’ na experiência portuguesa, o que se observou na experiência brasileira foi a coexistência dessas diferentes formas de fazer História da Educação ou de ensinar História da Educação. A depender das circunstâncias de formação dos professores, do acesso a materiais didáticos específicos, do exercício da pesquisa, ou não, empreendido pelos responsáveis pela disciplina, do acesso aos resultados das novas pesquisas, da compreensão de organização e objetivos dos cursos aos quais a disciplina esteve (e se encontra) vinculada, de sua organização, os estágios indicados por Nóvoa coexistiram (e ainda coexistem) na prática do ensino de História da Educação na realidade brasileira.

Desse modo, como característica da história da História da Educação no Brasil, na experiência de composição de conteúdos e conhecimentos, pode-se destacar sua vinculação inicial com a formação de professores e a coexistência dos diferentes estágios apontados por Nóvoa (1996). Nessa circunstância, o que se pretendeu aqui foi indicar também, que tratar do ensino de História da Educação implica observar, nos cenários local, nacional e internacional, as condições de discussão teórica e proposta de diretrizes para a formação dos professores, as contingências institucionais para a contratação desses professores, sua formação para atuação na área, o acompanhamento desse processo pelas sociedades científicas organizadas, as iniciativas orquestradas pelo aparato do Estado em conjunturas diversas, a participação

interessada do setor privado e a existência das organizações dos próprios professores. Ao lado das questões pedagógicas da relação ensino e pesquisa, no trabalho em sala, é necessário considerar as questões política, pedagógica e institucional que enredam a formação de professores, a organização curricular, a abertura de vagas para contratação docente, carreira, regime de trabalho e salário.

Outro aspecto a ser destacado e que precisa ser retomado e considerado na análise da disciplina corresponde à forma considerada quando da composição e organização do Curso de Pedagogia, espaço prioritário de abrigo da História da Educação. Nesse caso, uma das preocupações remete ao problema da delimitação da identidade do curso, condição histórica já apontada, nessa circunstância, as inúmeras reformulações propostas buscaram a formatação dessa identidade. No conjunto dessas reformulações, a discussão sobre o papel das disciplinas tradicionais e dos novos campos disciplinares, e, nessa relação de poder, o papel e espaço que tem sido ocupado pela História da Educação que se apresenta como uma questão aberta e um desafio para se pensar os programas de formação, sua duração, modalidades e efeitos esperados. E nessa trama a função que pode ser exercida pela história da educação na formação especializada dos professores. Algumas pesquisas, como a de Santos (2013), têm apontado para o enfraquecimento da presença disciplinar da História da Educação nos cursos de Pedagogia, qual o impacto desse enfraquecimento na formação de professores e na área de conhecimento História da Educação?

A relação ensino e pesquisa é outra dimensão que se configura em marcana história da disciplina. É possível afirmar que o ensino foi amparado e ainda se ampara nas produções disponíveis e acessíveis aos círculos aos quais pertencem os professores. A elaboração da proposta para a disciplina esteve atrelada aos materiais disponíveis ao longo do período estudado. Essa complexa relação se mostrou contingenciada pelas características de cada uma dessas atividades, ensinar e pesquisar, que não pode ser tomada como uma invariante, sob pena de se cometer anacronismos. Parece possível afirmar que a História da Educação nasceu marcada pelo ensino e, nesse processo, a pesquisa esteve a ele vinculada, sendo portanto, orientada para o atendimento das características próprias daquele espaço, o da sala de aula, o da formação de professores. No movimento de criação e especialização dos espaços produtores de conhecimento, como grêmios literários, academias, sociedades científicas, institutos de pesquisa, centros de pesquisa educacional e cursos de pós-graduação, a pesquisa especializou-se e distanciou-se dos objetivos específicos do ensino e do formato da disciplina proposto para sala de aula. Talvez, nessa contingência, a relação ensino e pesquisa não precisasse ser tratada como fratura, mas como a expressão de percursos e exigências

específicas, como alerta NUNES (2006). Como resultado de percursos específicos, intensificou-se o distanciamento de objetivos entre uma e outra atividade. Ainda que não seja foco deste estudo, esta tese merece uma reflexão adicional de modo a se investigar com rigor a apropriação no ensino dos resultados das pesquisas desenvolvidas hoje e em outros momentos do campo da história da educação.

A particularidade da relação ensino-pesquisa permite considerar esse saber escolar, ou disciplina escolar, como atividade dotada de especificidade, segundo Chervel (1990, p. 180-183),

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. [...] Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Ainda que seja necessário debater a tese da "criação espontânea e original" como argumento para justificar o interesse para o estudo das disciplinas escolares, neste estudo, considerando os indícios que compuseram a série documental a respeito do ensino de História da Educação, pode-se afirmar que História da Educação ganhou forma no espaço escolar configurando-se como disciplina de nível médio e superior, como parte de um ambiente escolar bem determinado; objeto de fusões, separações, fortalecimentos e enfraquecimentos quando associada ao corpo de saberes voltados à profissionalização do magistério. Considerando a postulação de Chervel (1990), cabe analisar as possibilidades de extrapolação em diferentes momentos, sobretudo quando a pesquisa enveredou para o tratamento de outros objetos, com abordagens e documentação novas. Nesta análise, caberá testar os conteúdos diretamente vinculados ao ensino e aqueles que se prestam a outros fins; o que se encontra apontado nesta investigação, sem que se tenha podido enfrentá-la de modo mais sistematizado.

No campo dos conteúdos, nos limites das séries analisadas, pode-se indicar, em linhas gerais, que a organização temporal e dos conteúdos proposta para a disciplina caracterizou-se a partir de uma visão panorâmica e ordenação cronológica linear. O tratamento dos conteúdos considerou, no caso da História da Educação geral, a seleção dos acontecimentos históricos

tradicionalmente tratados ou de certo modo disciplinados pelos manuais, uma abordagem da História das ideias pedagógicas, movimentos políticos sociais, instituições educativas, métodos. No caso da História da Educação Brasileira, a organização temporal seguiu uma abordagem político-econômica e, nessa trama, uma ênfase nas ideias e na organização pedagógica, político-educacional e nas instituições. Isso em linhas gerais, mas como demonstrado nos capítulos um e três, existiram experiências diversas dessa caracterização geral, foram várias as Histórias de Educação ensinadas, apesar da manutenção da trama tradicional.

No caso da biblioteca de formação, o uso de manuais para o trabalho em sala pode ser destacado como recurso privilegiado, mas não exclusivo. As características descritas anteriormente estiveram presentes tanto na História da Educação Geral quanto na História da Educação Brasileira. Esses são alguns traços gerais, mas não definem uma homogeneidade para a composição da disciplina, como assinalado ao longo da pesquisa.

Outro traço comum observável nesta coleção diz respeito à periodização. O recorte temporal foi o da longa duração. A História da Educação Geral abarcava da antiguidade à contemporaneidade, pois em alguns dos estudos apontou-se para o trabalho até o século XX. No caso da História da Educação Brasileira, o recorte considerou os acontecimentos do século XVI ao XX. Cabe sublinhar que a existência de traços comuns identificados não remetem à totalidade da disciplina e da configuração observável. Há particularidades que demonstram o exercício de composições singulares propostas pelos responsáveis pelo ensino. Efetivamente, observamos algumas experimentações, cuja compreensão requer considerar os arranjos institucionais, organização da disciplina e ação dos professores. De fato, não foi uma ‘única’ História da Educação que se ensinou e, provavelmente, também não há homogeneidade no que se aprendeu¹²⁷. Importante considerar que a constituição histórica da História da Educação no Brasil foi tramada numa rede de relações com o que vinha sendo experimentado na Europa e nos Estados Unidos. Como reforço dessa condição, é importante considerar a classificação proposta por Suzallo (apud LORENZ, 2009) da realidade de oferta dos conteúdos históricos de educação nos Estados Unidos, no início do século XX, primeira década, que caracterizou um tipo disciplinar muito próximo daquele que foi desenvolvido no Brasil a partir da segunda década do século XX nos espaços das escolas normais e, posteriormente, nos cursos de pedagogia. Recuperando o já dito, em pelo menos três das

¹²⁷ O estudo sobre o efeito da disciplina junto aos alunos e na profissionalização constitui-se em outro traço a ser investigado, que escapou ao escopo desta pesquisa.

categorias, a identificação é bastante próxima, ainda que guardadas as devidas proporções de contexto.

A primeira delas refere-se à proposição de disciplinas introdutórias que trabalhavam a história da educação europeia na longa duração, da antiguidade à modernidade. Trata-se de um tipo de narrativa identificada em todos os estudos citados nesse trabalho e nas três instituições paranaenses. Essa condição expressa o objetivo proposto para a disciplina, o de formação dos professores, a partir do acesso aos conhecimentos gerais sobre a história das diferentes sociedades, de sua organização, dos princípios orientadores e das produções teóricas sobre formação humana/pedagogia.

O segundo aspecto remete ao trabalho com as teorias de pensadores/reformadores escolares. Uma das abordagens verificadas nas três experiências investigadas aproxima-se, de modo consistente, com a chamada história das ideias pedagógicas.

Aspecto semelhante consiste no trabalho, como no exemplo norte-americano sistematizado por Suzallo (apud LORENZ, 2009), “Disciplinas sobre a história da educação americana, normalmente programadas como suplementares às matérias da história europeia”, condição predominante nas disciplinas de história da educação nos cursos de formação de professores no Brasil até a década de 1970, Ou seja, trata-se de narrativas que promovem uma apresentação do contexto educacional geral para, ao final, inserir elementos da realidade educacional nacional. Os manuais de História da Educação¹²⁸ parecem ter reproduzido esse quadro, ou talvez poder-se-ia dizer, dialogaram com os modelos estrangeiros, nomeadamente o dos EUA, para legitimar e consolidar este modelo narrativo localmente. A partir da década de 1970, as instituições passaram a organizar espaços específicos para o tratamento dos conteúdos de História da Educação Geral e História da Educação Brasileira, preservando, contudo, o emprego de instrumentos de ensino pautados nos modelos a que acabamos de nos referir.

Considerando a experiência particular da Universidade Estadual de Londrina, aponta-se para uma outra dimensão que precisa ser problematizada quando se discute a formação de professores, que é a presença dos conteúdos de História da Educação nas licenciaturas que não a Pedagogia, espaço de referência da disciplina, presença que vem sendo atacada. Na

¹²⁸ Exemplos de manuais com essa configuração: *Noções de História da Educação* de Afrânio Peixoto; *Noções de História da Educação* de Theobaldo Miranda Santos. A respeito destes manuais, cf. GONDRA, José; SILVA, José Claudio S. Textbooks in the History of Education: Notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. Brasília: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* MEC/INEP, 2011a.

VIEIRA, Carlos Eduardo. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: GONDRA, José; SILVA, José Cláudio (orgs). *História da educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

UEL, no período abarcado pela pesquisa, a partir da análise dos documentos, foi possível assinalar que, a partir de 1976, a história da educação foi um dos recursos utilizados para formação prévia dos licenciandos conteúdos organizados e orientados à análise do campo profissional e espaço de trabalho que ocupariam, a saber, a escola. Esses conteúdos foram alocados numa pequena fração da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau. Qual a presença desses conteúdos de História da Educação atualmente nos cursos de licenciatura? Não seria possível responder a essa questão no âmbito dessa pesquisa, mas ela se vê reforçadora de outra questão, a saber, qual a efetiva presença e condição da História da Educação nos cursos de Pedagogia? Alguns dos estudos referenciados nesse trabalho apontaram para o enfraquecimento da presença da disciplina nesse espaço. Então, parece oportuno alertar novamente para essa condição, já que aqui nos propusemos a analisar a constituição histórica desse dispositivo.

Outra defesa desse trabalho foi que a disciplina ganhou formatos e composições na trama estabelecida entre a experiência dos sujeitos professores, sua formação, a participação nos círculos acadêmicos e a disponibilidade/aceso aos recursos bibliográficos. Essa condição mostrou-se na relação que se pôde estabelecer entre a proposta dos conteúdos presente nos programas, a relação bibliográfica indicada, a recorrência a autores e textos que fizeram parte da experiência acadêmica dos professores. Finalmente, associado aos elementos anteriores, a localização dos professores da disciplina nos seus espaços de pertencimento evidencia, de outro modo, as “representações de História(as) da Educação” que elaboraram ao longo de suas histórias profissionais.

Este estudo incide sobre uma problemática ainda marginal no campo da história da educação. Uma pesquisa nas revistas da área e nos congressos especializados indicaram que esta não é uma questão nobre para o campo da história da educação. Neste cenário, investimos em outra direção, como estratégia para chamar atenção para o ordinário do campo, aquilo que se processa em milhares de salas de aula diariamente, com implicações as mais diversas e que, sem uma reflexão vigorosa e persistente sobre esta parte dos domínios da história da educação, corre-se o risco de rotinizar um fenômeno que se constitui em expressão das lutas complexas a respeito da profissionalização de um ofício e dos saberes de formação. Deste modo, ao examinar o aparato institucional, a ordem dos saberes que instaura a história da educação e o modo como determinados professores conduziram a disciplina, procuramos reinvestir no estudo do ordinário da história da educação e visibilizar elementos para os quais ainda não se confere a legitimidade e importância que a disciplina e seu ensino podem vir a ter.