

A institucionalização da disciplina História da Educação na Escola Normal mineira na primeira metade do século XX*

*Institutionalization of the subject of History of Education in the Normal School
of Minas Gerais in the first half of the 20th century*

ROSÂNGELA M. C. GUIMARÃES**

DÉCIO GATTI JÚNIOR***



RESUMO – Este estudo trata da apresentação dos resultados de investigação sobre o surgimento, a constituição e a institucionalização da História da Educação como disciplina escolar em cursos de formação de professores. Nesse caso, examina-se o processo de introdução da disciplina nos cursos normais mineiros, a partir do Decreto 8162, de 20 de janeiro de 1928, e de seus regulamentos, instituídos durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que, à época, fora secretariado por Francisco Campos. Esse processo de institucionalização da disciplina ocorreu em meio a um contexto de reformas educacionais em Minas Gerais, que também estavam por acontecer em outros estados brasileiros, sob a influência significativa dos princípios escolanovistas e da forma tomada pela formação de professores, em especial, na Europa e nos Estados Unidos. As fontes utilizadas incluem a legislação educacional mineira do período e a bibliografia de referência existente.

Palavras-chave – disciplina escolar; história da educação; escola normal

ABSTRACT – This study presents the results of investigation regarding the emergence, constitution and institutionalization of the History of Education as a school subject in teacher education courses. In this case, the process of introduction of the subject in the teacher normal school courses of Minas Gerais, as of Decree 8.162 of January 20, 1928 and its regulation, is examined, enacted during the government of Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, with Francisco Campos serving as secretary at the time. This process of institutionalization of the subject occurred in the midst of a context of educational reforms in Minas Gerais, but which also were about to occur in other Brazilian states under the significant influence of the New School principles, as well as of the form taken by teacher education, especially in Europe and in the United States. Sources include educational legislation in Minas Gerais in the period and the existing reference bibliography.

Keywords – school subject; history of education; normal school

INTRODUÇÃO

A inclusão da disciplina História da Educação, de forma autônoma e com estatuto próprio no currículo das escolas normais mineiras, ocorreu por meio do Decreto 8162, de 20 de janeiro de 1928, que propôs uma ampla

reforma no curso de formação de professores primários no estado de Minas Gerais. Entretanto, tal reforma não aconteceu como um fato isolado, ou seja, como uma especificidade da rede pública de ensino desse estado, mas como parte de um conjunto de reformas realizadas durante a década de 1920, no setor da instrução pública

* O texto comunica resultados de investigação em curso vinculado a projeto de maior envergadura, apoiado pelo CNPq e pela FAPEMIG, intitulado *Intelectuais, instituições e circulação internacional de ideias no processo de constituição da disciplina História da Educação no Brasil (1840-2000)*, coordenado pelo Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, com equipe integrada por Bruno Gonçalves Borges, Geraldo Gonçalves de Lima e Rosângela M. C. Guimarães.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (MG, Brasil) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação. E-mail: <rmcguimaraes@netsite.com.br>.

*** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP, Brasil) e Professor da Universidade Federal de Uberlândia (MG, Brasil). E-mail: <degatti@ufu.br>.

Artigo recebido em outubro e aprovado em dezembro de 2011.

de vários estados brasileiros e do Distrito Federal (RJ), ao promoverem uma remontagem e ampliação de seus sistemas escolares pautados nos princípios teóricos do escolanovismo. Para Nagle (2001, p. 245), por ocasião desse processo de reformas, fez-se um esforço com vistas a “alterar o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender”, em face à “nova concepção de infância, quando se ressalta a importância das características do desenvolvimento ‘natural’ do educando”.

As reformas, nas perspectivas anteriormente referidas, foram direcionadas, inicialmente, ao ensino primário; porém, provocaram o surgimento de novas exigências quanto à formação dos professores nas escolas normais, levando-as a passarem, também, por significativas modificações. Para Chervel, as reformas são momentos privilegiados para o historiador das disciplinas escolares, pois é quando se dispõe

[...] de uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornando-se objetos de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas (1990, p. 191-192).

Depreendemos dessa observação que, nas investigações sobre histórias de disciplinas escolares, o pesquisador deve buscar fontes que lhe permitam obter dados relacionados a dois âmbitos: 1) ideias pedagógicas contidas, em geral, nos documentos oficiais, leis, decretos, regulamentos, programas, manuais, dentre outros; 2) práticas pedagógicas, isto é, documentos produzidos na escola, como atas, regimentos, planos, cadernos, enfim, vários registros escolares, incluindo-se os relativos ao trabalho cotidiano da sala de aula. Ideais e práticas pedagógicas possuem natureza distinta. De acordo com Chervel (1990, p. 189-190), as primeiras constituem as finalidades de objetivos, ou teóricas, e provêm de órgãos oficiais em escala nacional (ou em escala estadual, como no presente caso); já as segundas constituem as finalidades reais, ligadas à vivência das pessoas, a uma realidade local, portanto, relacionadas a uma instituição escolar específica. Mediante tais princípios, abordam-se, no presente texto, os aspectos relativos às finalidades de objetivo ou ideias pedagógicas veiculadas no Decreto 8162, de 20 de janeiro de 1928, e respectivo regulamento, uma vez que, por meio de ambos, aconteceu uma reforma do curso normal mineiro e a inclusão de História da Educação no seu currículo. Anteriormente a esse item principal, abordaremos alguns aspectos relativos à constituição dessa disciplina.

GÊNESE GERAL E CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

As origens da disciplina História da Educação são encontradas no decorrer do século XIX e guardam estreitas relações com os processos de escolarização do período. Nesse sentido, sua gênese ocorre mediante três processos simultâneos: 1) estatização e popularização do ensino; 2) formação de professores; 3) cientificização da pedagogia (BASTOS, 2006, p. 335; NÓVOA, 1996, p. 418).

Além disso, Nóvoa (1996), fundamentando-se em Compayré (1911) e em Charbonel (1988), atribui à História da Educação dois importantes papéis, respectivamente, o de fundadora e o de elemento estruturante das Ciências da Educação ou da Pedagogia. Para esse autor, antes do século XIX, “a pedagogia era vista, sobretudo, pelo prisma da prática, das técnicas e dos métodos de ensino”. Mas, com essa afirmação científica e institucional, graças ao viés histórico (e às contribuições de outras ciências, como a Psicologia e a Sociologia)¹ o ensino da Pedagogia tornou-se, ao final do século XIX, além de teórico e prático, também, simultaneamente, histórico, o que contribuiu para mudar os estatutos das Ciências da Educação. No entanto, o processo de constituição da disciplina História da Educação e do campo científico da Pedagogia marcou-se por embates e críticas a ambos, pois foram proclamados por seus detratores como conhecimentos inúteis (NÓVOA, 1996, p. 418).

Essa é uma situação que, em geral, envolve a constituição, seja das disciplinas, seja dos currículos escolares, uma vez que, conforme Goodson (1995), “O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social”, mediante o qual entram em jogo vários fatores de naturezas diversas, por vezes paradoxais. Dentre eles, o autor cita: “fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, [...] interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação [...]” (1995, p. 8). Isso ocorre porque as disciplinas e/ou os currículos não são neutros, envolvem disputa de poder quanto aos saberes a serem selecionados para formar os *corpora* de conhecimentos transmitidos às gerações futuras. Assim, as suas constituições são lentas e se fazem entre avanços e retrocessos, rupturas, descontinuidades, mas também entre consensos.

O ensino de História da Educação, de acordo com Nóvoa (1996, p. 419-20), sempre esteve institucionalmente ligado à formação de professores, por meio da qual passaram as suas ambiguidades e projetos, as suas fragilidades e sucessos. Além disso, embora presente como item ou conteúdo, por vezes, sua identidade não era explicitada, posto que, em alguns momentos, foi ensinada no âmbito de disciplinas de caráter global, como,

por exemplo, Teoria da Educação, Pedagogia Geral ou Introdução às Ciências da Educação.

Nesse sentido, percebemos, desde a gênese, uma relação de complementaridade ou interdependência entre História da Educação e Pedagogia e entendemos que tal situação pode ser assim sintetizada: a História da Educação e a Pedagogia inicialmente se confundiam e compunham um *corpus* único de conhecimentos; todavia, ao longo do tempo, foram se especializando, definindo e firmando seus conteúdos e estatutos, numa relação simbiótica, em que, como disciplinas escolares, uma contribuiu para a construção da identidade da outra. Enfim, ambas puderam adquirir certa autonomia, seja como campo disciplinar, seja como campo de pesquisa acadêmica.

Nessa perspectiva, em Minas Gerais, encontramos as primeiras referências aos estudos de História da Educação no interior dos conteúdos da Pedagogia. A cadeira de Pedagogia foi criada no currículo introduzido na época da recriação e reestruturação da Escola Normal de Ouro Preto,² em 1872, sob a rubrica *Pedagogia e Legislação do Ensino* (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 165). Entretanto, desconhecemos os conteúdos propostos para estudo.

No período que podemos denominar aqui como um *pré-curso*,³ no percurso de constituição da História da Educação nos cursos normais mineiros, encontramos, nas fontes bibliográficas que trazem os currículos das reformas educacionais mineiras direcionadas a essa modalidade de ensino (desde sua implantação, no período imperial, até meados da década de 20), dois momentos marcantes. No primeiro, bastante remoto, ocorrido no período imperial, propôs-se, com o Regulamento Mineiro 100, de 19 de junho de 1882,⁴ um currículo para ser iniciado em 1883, ficando explicitamente claro que faria parte dos conteúdos estudados em Pedagogia, a sua história (SAMPAIO, 1971, p. 381). Isso permite inferir que, sendo a Pedagogia a Ciência da Educação, quando se sugere estudar sua história indiretamente, faz-se referência à História da Educação, mediante a rememoração das ideias pedagógicas. No segundo momento, já no período republicano, com o Decreto 4524, de 21 de fevereiro de 1916,⁵ propôs-se um curso com duração de quatro anos, com matérias distribuídas em 14 cadeiras, de acordo com o Quadro 1.

Esse quadro curricular aparentemente não apresenta muitas novidades relacionadas aos nomes das disciplinas em comparação aos anteriores; todavia, ocorreram modificações em seus conteúdos: “Na cadeira de Pedagogia e Higiene, seriam estudados *História da Educação*; métodos gerais do ensino; organização e legislação escolar; psicologia infantil e higiene, além de cuidados médico-práticos para as crianças” (MOURÃO, 1962, p. 294) [grifo nosso]. Assim, pode-se considerar

que, nessa reforma, está a gênese dos estudos de História da Educação em Minas Gerais, identificada nominalmente por intermédio de um item no interior dos conteúdos da cadeira de Pedagogia.⁶ Com o currículo de 1916, deu-se um passo importante na direção de sua definitiva introdução, que aconteceria anos mais tarde, nas reformas do final da década de 20.

Quadro 1 – Grade curricular de 1916, unificada para todas as escolas normais mineiras

Cadeiras	Anos do Curso				Prática Profissional	Total
	I	II	III	IV		
Português	3	3	2	-	2	10
Aritmética e Escrituração Mercantil	3	3	2	-	2	10
Geografia Geral e Corografia do Brasil	3	3	2	-	2	10
Música	4	3	-	-	1	8
Desenho e Caligrafia	4	3	-	-	1	8
Costura e trabalhos de agulha	4	3	-	-	1	8
Trabalhos manuais	4	3	-	-	1	8
Ginástica	2	2	2	1	1	8
Geometria e Desenho linear	-	4	4	-	1	8
Noções de História Natural	-	-	4	2	1	7
Noções de Física e Química	-	-	4	2	1	7
História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica	-	-	4	2	1	7
Francês	-	-	5	3	-	8
Pedagogia e Higiene	-	-	-	2	5	7
Totais de aulas por semana	27	27	29	12	20	

Fonte: Mourão (1962, p. 293).

REFORMAS NA EDUCAÇÃO MINEIRA NO FINAL DA DÉCADA DE 1920: O CURSO NORMAL

O processo de reformas da educação mineira, levadas a cabo por Antônio Carlos/Francisco Campos, foi antecedido e permeado pela promoção de eventos. Assim, inicialmente, aconteceu o Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, em maio de 1927; depois, Belo Horizonte sediou a II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE),⁷ de 04 a 11 de novembro de 1928. Entendemos que ambos contribuíram para dar centralidade ao tema da educação. O primeiro possibilitou a criação de um ambiente politicamente e culturalmente propício à introdução das reformas. No dizer de Veiga

(2000, p. 53), “Este acontecimento referiu-se à produção de um momento e de um ambiente de debates em que o governo pudesse conseguir legitimidade para execução do empreendimento”. Ao segundo, coube reforçar o prosseguimento das reformas e, até mesmo, divulgar, em nível nacional, as realizações do governo mineiro no campo educativo.

Nessa época, as reformas do ensino primário e normal já estavam em andamento. A reforma de 1928 foi marcante no curso normal, tanto pelo modelo que imprimiu ao ensino, com um novo formato do curso e dos programas, com novas disciplinas e métodos de ensino, quanto pela introdução da cadeira de “História da Civilização, particularmente história dos métodos e processos de educação”. Mas, para entender a estrutura desse curso, é necessário conhecer, em seguida, alguns aspectos do Regulamento do Ensino Normal (Decreto 8162, de 20 de janeiro de 1928).

Nas reformas anteriores, em geral, no primeiro artigo, esclarece-se que o ensino normal tinha por objeto a formação dos professores primários. Nessa reforma, houve uma ampliação, pois o artigo 1º do referido Regulamento traz a seguinte redação: “O ensino normal tem por objeto formar os professores e demais pessoal técnico para o ensino primário do Estado, e será ministrado em duas categorias de Escolas: – do primeiro e do segundo grau” (MINAS GERAIS, 1928, p. 82) [grifo nosso]. Assim, estavam criados diferentes níveis de habilitação normal em Minas Gerais⁸ quanto à abrangência da atuação após a conclusão do curso, o que implicava, também, em diferenças relacionadas à duração dos cursos, aos currículos desenvolvidos durante a formação profissional e às escolas aptas a oferecê-los.

Destaca-se que houve um prolongamento no tempo total de permanência do normalista na escola, pois, no caso específico do segundo grau, foi dividido em três cursos ou etapas: Adaptação, de dois anos; Preparatório, de três anos; Aplicação, de dois anos, somando-se, para concluí-lo, sete anos de estudos. O normal de primeiro grau era feito em cinco anos, cuja primeira etapa consistia no curso de Adaptação, fase comum aos dois graus,⁹ seguido do normal, propriamente, cursado durante três anos.

Quanto às escolas aptas a ministrarem essa modalidade de ensino, o governo mineiro reservou para si o monopólio sobre o segundo grau. Conforme o artigo 2º do Regulamento em foco, tais cursos só podiam ser ministrados em escolas normais oficiais, limitadas ao número de dez. Já os cursos normais de primeiro grau podiam ser oferecidos por escolas oficiais ou particulares, desde que reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado (MINAS GERAIS, 1928, p. 82). A diferença básica entre esses dois níveis, no que diz respeito à atuação profissional, está no fato de que o normalista de primeiro

grau tinha a possibilidade de exercer, simplesmente, a função de professor primário, enquanto que o portador do diploma de normalista de segundo grau ficava habilitado “para todos os cargos do magistério primário, bem como requisito para nomeação de professores de metodologia e de prática profissional nas Escolas Normais” (MINAS GERAIS, 1928, p. 85).

A “EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS” DO REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL (DECRETO 8162, DE 20 DE JANEIRO DE 1928) E A INTRODUÇÃO DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO

Na *Exposição de Motivos* do Regulamento do Ensino Normal, o Secretário do Interior, Francisco Campos, partiu do princípio de que, para concretizar a reforma do ensino primário já em processo,¹⁰ havia a necessidade de ofertar ao futuro docente uma formação profissional remodelada. Como justificativa para as mudanças, apresentou argumentos nos seguintes sentidos:

- O ensino normal era a base para o ensino primário, e a boa qualidade deste estava diretamente relacionada à boa qualidade dos seus professores, os quais dependiam ou necessitavam, no curso normal, de um preparo melhor, em termos teóricos e práticos, pois não se podia exigir boa atuação se não lhes fossem proporcionada uma formação adequada;
- O ensino precisava dar um salto de qualidade, já que só assim difundiria também seu aspecto quantitativo, ou seja, o crescimento em quantidade era consequência da boa qualidade;
- Frequentar uma escola ruim era, em termos comparativos, equivalente a receber um castigo, o que levava à infrequência (*sic*);
- Os defeitos do ensino primário não estavam no currículo e nos programas, mas nos professores. As deficiências deles consistiam, por um lado, nos métodos e técnicas que até então dispunham para abordar e captar o interesse infantil e promover um ensino concreto, intuitivo e palpável e, por outro lado, na própria dimensão intelectual do professor quanto à capacidade de apropriar-se da realidade da vida, ou, em outras palavras, conforme podemos inferir, de proceder a uma melhor leitura de mundo;
- Ao ensino normal, faltava a capacidade de proporcionar ao futuro docente a aquisição de técnicas psicológicas, intelectuais e morais durante a sua formação (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 4-8).

Apontados esses problemas, o Secretário esclareceu que a inspiração para a estruturação do curso teve origem na organização dos sistemas vigentes na Alemanha, Inglaterra, Áustria e Estados Unidos, em que os estudos preparatórios ao curso de formação eram feitos em estabelecimentos secundários. Ao normal, propriamente, ficava reservado apenas o estudo das ciências e práticas pedagógicas; com isso, a tendência era nivelá-lo ao ensino universitário. Isso era o ideal, segundo o Secretário, mas o estado de Minas Gerais não tinha condições de oferecer um ensino em moldes tão amplos; assim, a saída foi dividir o curso normal em dois graus: 1º e 2º, conforme já descrito (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 9-10).

Com vistas a introduzir as modificações julgadas necessárias e a remodelar as práticas existentes, propôs, em linhas gerais, que o ensino ministrado cotidianamente aos normalistas passasse a ser desenvolvido pelos professores dos cursos de formação docente, pautados metodologicamente nos seguintes parâmetros, dentre outros:

- Fazer das próprias aulas modelos quanto aos aspectos científicos, literários e metodológicos, principalmente nas turmas das últimas fases do curso;
- Desenvolver a teoria e a prática das técnicas pedagógicas, unindo ciência e aplicação, com mais trabalho de oficina e tentativas de realizar experiências – único recurso capaz de levar o educando ao conhecimento do processo –, para, assim, evitar, ao máximo, apenas a exposição oral;
- Apelar para a colaboração dos alunos (principalmente com exercícios complementares), com vistas a adquirirem o hábito de realizar investigações e anotações, por ser vantajoso intelectual e moralmente, possibilitando o desenvolvimento da responsabilidade, da percepção do valor do esforço pessoal;
- Conhecer a fundo os programas primários para poder preparar melhor os alunos que, no futuro, executá-los-iam (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 8-9).

Como parte das modificações a serem introduzidas, Francisco Campos explicitou também, na *Exposição de Motivos*, a criação de novas disciplinas a partir do desdobramento de cadeiras pré-existentes no currículo do curso normal até então em funcionamento.

As demais modificações introduzidas no curso normal consistem no desdobramento das cadeiras de Física e Química e História Natural, na criação da cadeira de Biologia e Higiene e na de Psicologia Educacional [...]. Finalmente, o regulamento desdobra a cadeira de História do Brasil e Geral, constituindo a cadeira de História da Civilização e da Educação [...] (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 11-18).

A criação da cadeira de Biologia e Higiene e de Psicologia Educacional, conforme as justificativas, ocorreu devido aos novos conhecimentos científicos sobre a natureza da criança, que precisava ser levada em conta pelo professor nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, um peso maior foi atribuído à Psicologia Educacional, como se vê na seguinte justificativa:

A criação da cadeira de psicologia educacional representa uma necessidade imperiosa [...]. Não se compreende, com efeito, que a psicologia educacional, a cuja influência se deve à modificação do curriculum escolar, bem como à renovação dos métodos de ensino, deixe de constituir matéria de estudo nas escolas destinadas à preparação de professores. A matéria-prima da escola é a criança: o ensino a tem, a um só tempo, como instrumento e como fim (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 12).

Tal era a importância atribuída ao papel da Psicologia Educacional que, conforme a citação anterior, a ela, devia-se tanto a modificação do currículo desse curso em Minas Gerais quanto a necessária renovação dos métodos e das técnicas utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, centrados na criança. Nesse sentido, ao longo das seis páginas, constam argumentos, comentários, análises e justificativas que giram em torno da necessidade de conhecimentos sobre os fundamentos científicos, em geral, e os da psicologia geral e educacional para se formar o bom professor, em particular.

A disciplina História da Civilização e da Educação, criada mediante esse Regulamento do Ensino Normal, surgiu, conforme já assinalado, a partir do desdobramento da cadeira de História do Brasil e Geral; todavia, não consistiu em simples mudança de nomenclatura, pois pretendia reformular “o espírito” que até então tinha orientado o seu ensino e mudar também o foco quanto aos temas de estudo, cujos principais delineamentos transcrevemos a seguir.

Como v. exc. verá dos (sic) programas, a história da civilização se reduz ao estudo das forças que atuaram na formação das diversas fases da cultura, aplicando, neste ponto, ao estudo da história, o método genético, pois que o melhor meio de estudar e compreender um complexo, como seja o mundo contemporâneo, é o de investigar e estudar o processo da sua formação e do seu crescimento [...]. Como muito bem observa Dewey, uma das partes mais desprezadas na história é a história intelectual, a saber, a história da adaptação e utilização das forças naturais em benefício da sociedade. Um dos mais importantes desses processos de adaptação e de utilização é, sem dúvida, a educação: somente a ela e aos descobrimentos científicos deve a humanidade essas formas evoluídas de associação e de cooperação, que caracterizam a nossa fase de cultura [...].

O conhecimento dos métodos e processos do ensino, assim como dos seus resultados, só poderá ser adquirido mediante a sua história, a história das suas tentativas, dos seus sucessos, das suas aplicações. A história da educação terá, ainda, a vantagem de inculcar na inteligência dos professores a verdade, que nunca é demais repetir, de que somente a educação tornou possível a civilização do homem, que dela depende o seu presente, como dependerá o seu futuro, e que os povos que não cuidam da educação se acham, por isso mesmo, condenados a essas regressões históricas, de que não conservam a memória porque não deixaram testemunhos (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 18-20).

Entendemos que a História da Civilização e a História da Educação foram consideradas disciplinas relacionadas à prática, a uma educação para a vida, capazes de mostrar, por meio de exemplos do vivido concretamente por pessoas reais, os erros e os acertos de gerações anteriores. Nesse sentido e para aquele momento, em que à ciência era atribuído valor inquestionável, essa possibilidade de se viver sem cometer retrocessos, isto é, em constante progresso, reveste-se do mais alto valor, porque se traduzia em um modo científico de vida, posto que o conhecimento da história permitia ao indivíduo pautar-se nos fatos passados, como testemunhos das experiências vivenciadas. Com isso, a sociedade, com a educação escolar e a história, poderia alargar os conhecimentos sobre a vida, no tempo e no espaço, e, assim, seria cada vez mais civilizada e teria algum domínio sobre a natureza em benefício de si própria.

OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”

A História da Civilização era conteúdo específico do primeiro ano do curso de Aplicação. Seu estudo permitia ao discente normalista ter uma visão panorâmica da história mundial – desde a Antiguidade até a criação da Liga das Nações no pós-Primeira Guerra, quanto aos aspectos políticos, religiosos, econômicos, sociais e culturais, enfim, uma História Geral (sem nenhuma referência à história do Brasil) – que poderia subsidiá-lo no segundo ano, quando então seria estudada a História da Educação.

A História da Educação também era apresentada sob um viés cronológico e evolutivo, a partir da Grécia até o momento vivido, enfocando as características da educação quanto aos modos de ensinar. Além disso, dava-se grande ênfase às contribuições dos pensadores/educadores de maior destaque (religiosos ou laicos), desde Lutero até Dewey, cujos legados contribuíram para a construção daquela educação a que se chegara, considerada, percebe-se, mais popularizada (nacionalizada em vários países) e

moderna, por estar, naquele momento, fundamentada em conhecimentos científicos proporcionados pela Psicologia e pela Pedagogia.

A seguir, faz-se a transcrição completa dos conteúdos programáticos desenvolvidos em História da Educação, contidos no Decreto 8225, de 11 de fevereiro de 1928. Trata-se de uma longa e minuciosa listagem de temas, distribuídos por vinte e cinco capítulos, a serem estudados no decorrer do segundo e último ano do curso de Aplicação, ao lado de Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, Metodologia e Prática Profissional.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

I – *A educação na Grécia.* O povo grego. Primeiras formas da educação na Grécia. A idade de ouro na Grécia, a partir da batalha de Maratona. Mudanças nas formas e nos sistemas de educação.

II – *A educação em Roma.* Os romanos e sua missão. O período da educação doméstica. A transição para o sistema escolar de educação. O estabelecimento definitivo do sistema escolar. Contribuição de Roma para a civilização ocidental.

III – *A educação e o cristianismo.* O aparecimento e a vitória do cristianismo. Organização educacional e governamental da igreja primitiva. Ponto de partida da idade média em matéria de educação.

IV – *A educação no mundo medieval.* A educação durante os primeiros tempos da idade média. Fundação de escolas. Tendências no sentido do renascimento do ensino: a) a influência da cultura árabe na Espanha; b) teologia escolástica; c) direito e medicina como novos ramos do ensino; d) outras influências e correntes.

V – *A transição da idade média à idade moderna.* O renascimento e a educação. Resultados educacionais do renascimento das ciências e dos estudos antigos. O protestantismo e a educação: Lutero. Calvino. A contrarreforma dos católicos; os jesuítas, as suas escolas, os seus métodos e a formação dos seus professores. A igreja e a educação elementar; as ordens religiosas voltadas ao ensino.

VI – *A investigação científica na época do renascimento.* Os novos métodos científicos e as escolas. Realismo e humanismo. Exponentes do humanismo realista: Erasmo, Rabelais e Milton. Realismo social: Montaigne e Locke e seu lugar na história da educação. Realismo científico: Bacon, Wolfgang, Ratke e Comenius. Comenius e os métodos de educação; as suas ideias sobre a organização das escolas; a reforma por ele introduzida no ensino das línguas. A influência de Comenius e o seu lugar na história da educação.

VII – *Teoria e prática educacionais no século XVIII.* John Locke e a teoria da educação formal ou disciplinar. As ideias de Locke sobre a educação elementar. As condições da educação no meio do século XVIII: estudos e manuais; o currículo escolar (leitura, escrita e contas). Primeiras escolas femininas na Inglaterra. As escolas primárias na Inglaterra, fundadas com o fim de

catequese. O ensino aos órfãos e às crianças pobres na Inglaterra. Métodos de instrução. Disciplina escolar. Condições de vida das crianças, particularmente das crianças pobres. Recursos destinados à manutenção das escolas.

VIII – *A significação do século XVIII para a educação.* O movimento das nacionalidades apenas nascente e o interesse dos governos na obra da educação. Os reis da Prússia. O imperador José II e os reformadores austríacos. Reformas na Espanha. O despotismo russo e a educação: Pedro, o Grande e Catarina II. O movimento de reforma na França: os filósofos e homens de letras. Montesquieu, Turgot, Voltaire, Diderot e Rousseau. Revolução no pensamento francês: influências inglesas. Os começos de democracia na Inglaterra: a tolerância religiosa e outras influências emancipadoras e educativas; ciência e manufatura. A República americana. A Revolução francesa e os seus resultados. O movimento de nacionalidades se estende a outros países. Importância e consequência do movimento democrático.

IX – *Os começos de um sistema nacional de educação.* Novas concepções quanto aos fins da educação. As novas teorias em França: Rousseau, Rolland, Diderot, Turgot. Movimentos legislativos tendentes a incorporar as novas ideias e concepções: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet. A Convenção Nacional. As novas concepções na América: mudança no caráter das escolas; o sistema de escolas civis ou do Estado; as instituições e os ideais políticos constituem novos motivos e novo estímulo à criação de escolas e ao maior interesse do Estado pela educação popular.

X – *Novas teorias e concepções sobre a instrução primária.* A obra de Rousseau: o seu radicalismo e os seus elementos aproveitáveis. Novos ideais na educação. Influência de Rousseau nos países germânicos. Tentativas germânicas de uma nova concepção da educação elementar: Basedow, sua obra e sua influência. A obra e a influência de Pestalozzi; as suas experiências, a sua contribuição; as consequências das suas ideias, os seus continuadores.

XI – *A organização nacional da educação na Prússia.* Progressos da Alemanha na organização escolar. O exemplo da Prússia seguido em outros Estados alemães. Os começos do ensino normal. Stein e Fichte. A reorganização da instrução primária. Nacionalização da instrução primária. Reorganização da instrução secundária. As Universidades.

XII – *A organização nacional da educação na França, na Bélgica e na Itália.* Napoleão começa a organizar a educação nacional. Escolas primárias, escolas secundárias e Universidades. Novos interesses na instrução primária: Cousin e Guizot. Organização nacional na Itália: reforma da instrução na Sabóia; influência de Napoleão; a Sardenha e o movimento pela nacionalização da instrução. Cavour.

XIII – *A organização nacional da educação na Inglaterra.* *Sundays Schooll*; sistemas voluntários; influência do século XVIII. Esforços e contribuição

da filantropia. Instrução mútua ou monitorial; valor do sistema. Obra das sociedades de educação. Lutas no Parlamento pela organização da educação. Os *leaders* do movimento: Lord Brougham, Carlyle, Dickens, Macaulay e Stuart Mill. Começos da organização nacional da educação. Desenvolvimento do sistema nacional da educação.

XIV – *O sistema nacional da educação nos Estados Unidos.* O problema americano. Efeitos da guerra da Independência. A consciência educacional nos Estados Unidos; o movimento dos *Sunday Scholls*; sociedades educacionais; escolas monitoriais. Organização da educação primária. Influências sociais, econômicas e políticas. Crescimento da população nas cidades, manufaturas e indústrias; a extensão do sufrágio; a obra da propaganda. Os Estados assumem a responsabilidade de custear as escolas. Horace Mann, a eliminação do sectarismo.

XV – *A educação torna-se um instrumento nacional.* A maioria dos Estados assume o controle da educação, considerada como uma obra de interesse nacional. O sistema de educação nos países da América do Sul, particularmente na Argentina, no Uruguai e no Chile.

XVI – *O sistema de educação no Brasil, particularmente no Estado de Minas Gerais.* Histórico e dados da atualidade.

XVII – *O progresso das ciências e a sua influência sobre a educação.* As aplicações das ciências e os seus resultados. As condições de vida há um século e as transformações operadas. Efeitos dessas transformações sobre as classes operárias. Resultados gerais dessas transformações e a sua influência sobre as escolas. Novos problemas educacionais. A educação considerada como um instrumento de construção nacional.

XVIII – *Os começos da instrução normal.* A contribuição de Pestalozzi. Desenvolvimento do ensino oral e objetivo. O moderno ensino normal. *O ensino normal* na França, na Alemanha, na Bélgica, nos Estados Unidos, na Áustria, no Brasil e, particularmente, no Estado de Minas Gerais [grifo nosso]. A expansão do ensino normal. A psicologia torna-se uma ciência fundamental. A graduação da instrução primária e a divisão dos alunos em classes.

XIX – *Novas ideias e modernos pontos de vista sobre a educação.* A obra de Herbart; fins e conteúdo da educação; método de Herbart; movimento das ideias de Herbart na Alemanha; as ideias de Herbart nos Estados Unidos. A contribuição de Herbart.

XX – *Jardins de infância, jogos e trabalhos manuais.* Origem dos jardins de infância. Expansão da ideia de jardins de infância. Organização e conteúdo da educação nos jardins de infância. Trabalhos manuais; expansão da sua ideia e a sua contribuição no moderno sistema educativo.

XXI – *Expansão gradual do interesse pelo estudo das ciências nas escolas.* A incorporação dos estudos das ciências no curriculum escolar. As ideias de H. Spencer e Muxley a esse respeito. As novas finalidades

da educação. Significação social dessas ideias. As contribuições de Dewey e a sua pedagogia.

XXII – *Alarga-se a concepção da educação popular*. Mudanças, na concepção dos fins da educação. Influência dos interesses nacionais sobre a educação. A revolução industrial e as suas repercussões sobre a educação. A educação técnica. A ciência aplicada, particularmente, à agricultura. O interesse nacional nas ciências aplicadas.

XXIII – *Educação e vocação*. A educação vocacional na Europa e nos Estados Unidos.

XXIV – *Pontos de vista sociológicos sobre educação*. A significação e o valor da vida da criança. Medidas legislativas de proteção à criança. Obrigatoriedade escolar e resultados. A educação dos supranormais. A importância da saúde nas novas concepções da educação, inspeção médica e dentária e higiene escolar.

XXV – *A organização científica da educação*. Novas influências. A educação como um novo e importante ramo dos estudos universitários. Os problemas do presente (MINAS GERAIS, 1928, p. 279-283).

A fim de se compreender o significado desses conteúdos prescritos para serem desenvolvidos nos cursos normais por meio da disciplina em questão, busca-se fundamentação e parâmetros em Antônio Nóvoa (1996). Ao analisar a trajetória da disciplina História da Educação, nos países europeus, desde sua gênese até os dias atuais, esse teórico luso aponta quatro tradições principais no seu ensino,¹¹ surgidas em tempos que podem ser cronologicamente marcados com conteúdos e objetivos definidos. No entanto, adverte que esses modelos não são sequenciais, tendendo mais a serem cumulativos, uma vez que os quatro podem conviver simultaneamente.

Assim, de acordo com o autor, a segunda fase do ensino da História da Educação refere-se ao período que vai desde os anos finais do século XIX até os anos iniciais do século XX e caracteriza-se pela edificação dos sistemas estatais de ensino. Nessa fase, os conteúdos faziam referência à gênese e ao desenvolvimento das instituições educativas e à legislação correspondente, juntamente com temas do período anterior (a saber: as ideias dos filósofos/educadores, desde a Antiguidade até o século XIX), sob o viés de uma história comparada e legitimadora das políticas educacionais. O objetivo era formar professores segundo o valor prático e funcional da História da Educação para a organização e administração escolar. Fazia-se, ainda, um uso institucional da disciplina, pois, nos textos das reformas, os governos apresentavam uma rememoração legislativa de modo a possibilitar comparações com outros países e a legitimar as próprias opções para o setor (NÓVOA, 1996, p. 420).

Ao que nos parece, quando a História da Educação foi introduzida em Minas Gerais, seus conteúdos e objetivos

correspondiam às características dessa tradição, o que pode ser considerado a partir da seguinte observação: em termos temporais, o momento mineiro, embora com certa defasagem, ainda corresponde, em boa parte, à periodização delimitada pelo autor em referência. Ainda, outros aspectos atestam a suposta sintonia:

- O modelo de curso normal adotado no Brasil, em especial, em Minas Gerais, era o dos países europeus. Basta retroceder um pouco ao item anterior – na *Exposição de Motivos* do reformador – e conferir os países, as instituições e os autores por ele citados;¹²
- Os conteúdos, em grande parte, compõem-se pelas ideias dos filósofos/educadores, pois são apontados numerosos nomes, principalmente a partir da chamada Idade Moderna, chegando até os atuantes naquele momento;
- A cronologia e a linearidade são correspondentes às referidas por Nóvoa, ou seja, um estudo evolutivo desde a Antiguidade até a atualidade;
- A questão de se estudar a partir da gênese é recorrente. Embora o legislador não utilize o termo “gênese” e, em seu lugar, a palavra “começos”, cita-o por diversas vezes;¹³
- O viés comparativo entre os vários países é recorrente, embora não possibilite tanto as comparações entre aqueles países e o Brasil, uma vez que aqui não havia ainda um sistema de ensino nacional. Entretanto, os conteúdos podiam contribuir para legitimar a reforma proposta para o ensino em Minas e mostrar que o Estado buscava acompanhar as tendências dos países modelos e atualizar-se quanto aos avanços dos conhecimentos sobre educação, ou seja, modernizar-se e progredir. Nesse sentido, fazia-se um uso institucional da disciplina, uma espécie de demonstração da capacidade do governo que empreendia a reforma. Além disso, a comparação entre passado e presente, para atestar a questão do progresso, foi registrada na proposta dos trabalhos práticos e exercícios, explicitados após a listagem dos conteúdos:

Observação – Os exercícios complementares de história da civilização e de história de educação consistirão em biografias orais ou escritas e em dissertações sobre os mais importantes sistemas de educação, considerados do ponto de vista histórico, bem como sobre as principais fases da cultura humana e a *sua comparação com a fase atual de cultura* (MINAS GERAIS, 1928, p. 283) [grifo nosso].

- Com esses conteúdos, seria formado o pessoal para trabalhar na docência do primário e para atuar nos setores técnicos e administrativos das escolas.

Nesse sentido, a disciplina assumia um valor prático e funcional, pois proporcionaria lições para o presente, evitando, assim, os erros do passado, papel mais relevante atribuído, naquele tempo, ao estudo da história.

Mas há dois aspectos que se destacam: primeiro, eram mínimas as referências à educação no Brasil e em Minas, presentes apenas em alguns itens dos capítulos XVI e XVIII; segundo, esse conteúdo foi acompanhado por uma referência bibliográfica que não contemplava, naquele momento, nenhum autor brasileiro capaz de subsidiar os temas sobre a educação no Brasil. Além disso, tratava-se de obras não traduzidas,¹⁴ o que pode revelar alguns aspectos: a provável inexistência de manuais nacionais sobre o tema;¹⁵ um olhar eurocêntrico (e com alguma dose de norte-americanismo) sobre o ensino em geral e, em especial, sobre a configuração inicial do ensino de História da Educação, uma disciplina importada e aqui transplantada.

Para o curso de Aplicação das escolas normais mineiras de segundo grau, em termos prescritivos, eram esses os conteúdos, as sugestões de atividades complementares e as obras para consultas e estudos que a legislação estabelecia como ideias pedagógicas a serem concretizadas no plano real das instituições, por intermédio do trabalho efetivo em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As finalidades atribuídas à escola, segundo Chervel (1990) e Julia (2001), podem ser de naturezas variadas: religiosas, sociopolíticas, culturais, psicológicas, dentre outras mais sutis, como socialização, disciplina social, polidez, comportamento decente, higiene etc. Elas dependem da época em que são estabelecidas; portanto, são históricas.

Na *Exposição de Motivos*, estão implícitas algumas finalidades de objetivo do ensino nesse curso profissionalizante. Nesse sentido, destaca-se o trecho a seguir.

A organização que acabo de esboçar satisfaz, a um só tempo, as necessidades prementes do presente, em que o Estado está a exigir para as suas escolas isoladas um grande número de normalistas, como aos imperativos indeclináveis de atender à instantânea necessidade de graduar e melhorar em um estalão mais alto um grande número de professores (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 10).

Naquele momento, em sintonia com o contexto histórico mineiro (e de outros estados, em que os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais eram semelhantes e onde também faziam reformas educacionais), entrelaçavam-

se as finalidades sociopolíticas e econômicas, posto que o governo mineiro buscava promover a formação deliberada de uma classe de profissionais melhor preparados, com vistas a um atendimento escolar mais abrangente em termos de população. Com isso, objetivava-se maior número de professores capacitados e maior número de alunos eficientemente escolarizados, alfabetizados, culturalmente homogêneos e mais preparados para promover o progresso.

Há também as finalidades culturais, no sentido de dar uma formação teórica aliada à prática, conforme os fundamentos das novas ciências e técnicas de ensino e aprendizagem em vigência nos países mais adiantados; as finalidades de higiene, pois foi criada a cadeira de Biologia e Higiene, além de outras mais sutis. As duas finalidades – sociopolíticas e culturais – estão inscritas basicamente na sentença: “atender à instantânea necessidade de graduar e melhorar em um estalão mais alto um grande número de professores” (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 10). O termo estalão, de uso não corriqueiro na linguagem atual, significa, segundo Ferreira (1986, p. 576), “medida, padrão”. Esses objetivos e finalidades teóricas, no plano do oficialmente programado, deviam ser concretizados por meio do ensino das disciplinas escolares presentes nos currículos a serem desenvolvidos.

Entretanto, a inspiração para tais currículos ultrapassou as fronteiras desse estado brasileiro, cujas raízes estavam no movimento escolanovista. Assim, percebe-se a necessidade de ampliar o olhar sobre as origens, a evolução e as configurações desse movimento.

De acordo com Lourenço Filho (1978), ainda no final do século XIX, as escolas cresceram em número na maioria dos países e os matizes culturais da clientela variaram; simultaneamente, os educadores passaram a considerar novos problemas relativos ao conhecimento da infância, o que levou a investigações sistemáticas sobre os atos de ensinar e de aprender. Assim, desenvolveu-se a Pedologia, ciência unitária da criança, com uma visão de conjunto sobre os aspectos biológicos, psicológicos e educativos. Avanços levaram ao seu desdobramento em biologia educacional e psicologia educacional. Do aprofundamento delas, resultou, no campo do ensino, a pedagogia experimental, que mais tarde, devido a pesquisas universitárias, passou a denominar-se pedagogia científica. Outros fatores somaram-se a esse aprofundamento de conhecimentos relativos ao campo pedagógico, dentre os quais se destacam:

- O trabalho industrial e suas modificações, devido aos deslocamentos de grandes grupos populacionais do campo para a cidade; a tecnologia aplicada aos transportes e às comunicações; a busca de higienização das cidades; o aumento vegetativo das populações; a heterogeneidade cultural;

- O desenvolvimento e afirmação de ideias de mudança na vida política e social para que os estados se assentassem sob uma base nacional, por meio da homogeneização cultural (língua, costumes, ideias, aspirações), formando, então, uma unidade política, cuja expressão da vontade do povo se efetivaria com governos representativos. Nesse contexto, coube aos governos organizarem a instrução pública, de maneira sistemática e regular, em seus respectivos países. Assim,

O ensino passava a ser visto como um instrumento de construção política e social. [...] com a expansão dos sistemas públicos de ensino [...] se iniciou a elaboração de uma *pedagogia social*, de par com desenvolvimento de estudos da *história da educação* e, a seguir, da *educação comparada*: tentava-se a compreensão do processo educacional, alargando-se o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23).

A partir do exposto, com base na obra de Lourenço Filho (1978), entendemos que as finalidades da escola, no final do século XIX, naqueles países em que já estava mais firmemente estabelecida, eram basicamente de ordem sociopolítica e cultural, para cujo alcance a História da Educação foi uma disciplina de importância ímpar.¹⁶ No Brasil, ou, neste caso, em Minas Gerais, nesse período, quanto ao setor educacional, mesmo tendo seu olhar sempre voltado para além-mar, as realizações ficaram aquém do produzido na Europa ou nos Estados Unidos devido a uma série de fatores inerentes às nossas condições históricas e locais.

Ainda, de acordo com Lourenço Filho (1978), nos processos ocorridos além do Atlântico, as primeiras escolas novas surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria etc., depois de 1880. Já em fins dessa década, constituíram-se entidades internacionais para divulgar ensaios, experimentos e resultados. Os norte-americanos também apresentaram realizações nessa direção, ao fundarem, em 1893, em Washington, a *Associação Nacional para Estudo da Criança*. Três anos depois, instalaram, junto à Universidade de Chicago, a *University of Chicago Elementary School*, onde John Dewey realizou seus primeiros trabalhos pedagógicos.

O advento da Primeira Guerra provocou mais mudanças sociais e, em consequência, mais desequilíbrios em todos os setores e entre as nações e seus domínios coloniais. Ao mesmo tempo, promoveu a consciência mundial da interdependência entre os povos e nações. Depois dessa guerra, pensadores sociais, filósofos, políticos, administradores e educadores infundiram uma nova fé na escola e atribuíram à educação a possibilidade de contribuir para a preservação da paz.

Em tal fase de entusiasmo, prolongada até 1930, deu-se grande desenvolvimento aos sistemas públicos de educação em muitos países e, na maioria deles, introduziram-se princípios e práticas da educação renovada no ensino público: manifestou-se crescente interesse pelos estudos da biologia e psicologia da infância e adolescência, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem e da função dos programas de ensino (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23).

Considera-se, então, que as reformas realizadas por Francisco Campos, em Minas Gerais, com a adoção dos princípios escolanovistas, ocorreram em vistas desse segundo momento de desenvolvimento e entusiasmo com a educação, com abrangência mundial, mas conservando os princípios iniciais de utilização da escola como instrumento de construção política e social. A História da Educação seria uma das disciplinas que poderia contribuir para isso, como o próprio Secretário deixou transparecer em alguns trechos da *Exposição de Motivos* já citados no item anterior.

REFERÊNCIAS

- ACCACIO, Liéte Oliveira. A Escola Normal que virou Instituto de Educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, José C. de Souza. FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio E. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**: História e Legislação. Brasília: INEP, São Paulo: EDUC, 1989.
- ARAÚJO, José Carlos S.; RIBEIRO, Betânia O. L.; SOUZA, Saulóber T. Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972? In: CARVALHO, Marta Maria C.; GATTI JR., Décio. **O ensino de História da Educação**. Espírito Santo: EDUFES, Curitiba: SBHE, 2011. p. 95-143. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 6).
- BASTOS, Maria Helena C. Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, EDUFU, Uberlândia, 17 a 20 de abril de 2006. **Anais**. Uberlândia, 2006.
- BARRETO, René. **História da pedagogia compilada por um professor**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.
- CHARBONELL, Nanine. **Pour une critique de la raison éducative**. Berne: Peter Lang, 1988.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria e educação**, n. 2, Porto Alegre: Panorâmica, 1990.
- COMPAYRÉ, Gabriel. Pédagogie (Histoire de la). In: BUISSON, F. (Dir.). **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1911. p. 1546-1550.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GATTI JR., Décio. Investigar o ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (séculos XIX e XX). In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **O ensino de História da Educação em perspectiva internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 95-130. (Coleção História, Pensamento e Educação, Série Novas Investigações, v. 1).

GATTI JR, Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara. **O ensino de história da educação em perspectiva internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009. 250 p.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995

JULIA, Dominique A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 1, 2001.

MINAS GERAIS. Decreto 8162, de 20 de janeiro de 1928. In: **Coleção das leis e decretos do estado de Minas Gerais, 1928**. Minas Gerais: Acervo da ALEMG.

_____. Decreto 8225, de 11 de fevereiro de 1928. In: **Regulamento do ensino normal, 1928**. Belo Horizonte: Acervo do Museu da Escola.

LORENZ, Karl. A História da Educação e ensino pós-secundário nos Estados Unidos (1840-1910). In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria H. Câmara (Org.). **O ensino de história da educação em perspectiva internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 131-56.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos; Ministério da Educação e Cultura, 1978.

MOURÃO, Paulo K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio. História da Educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, v. 14, n. 4, p. 417-34, 1996.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. **Ensino superior e formação de professores em Uberaba, MG (1881-1938): uma trajetória de avanços e retrocessos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, 2007.

SAMPAIO, Antônio Borges. **Uberaba: história, fatos e homens**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1971.

SANTOS, Maria Tereza. Percurso e situação do ensino da História da Educação em Portugal. In: GATTI JR., Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 75-97.

SILVA, Arlette Pinto de Oliveira (Org.). **Páginas da história: notícias da II Conferência nacional de Educação da ABE**. Belo Horizonte, 04 a 11 nov. 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>>. Acesso em: 24 maio 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). **Lições de Minas – 70 anos da Secretaria de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2000. (Lições de Minas, 7).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Série Pensadores & Educação, 5).

NOTAS

¹ Os conhecimentos do campo pedagógico são construídos no entrecruzamento das teorias propriamente educacionais com outras provenientes de diferentes campos disciplinares (Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outros) ou discursivos, como denomina Foucault. Essa interdisciplinaridade constitui-se uma característica não apenas da Pedagogia, como afirma Veiga-Neto: “[...] qualquer prática discursiva está conectada com outras e mais outras. [...] não é difícil compreender a Pedagogia como uma prática discursiva que se constitui e se alimenta de outras práticas que se ‘localizam’ em outros campos discursivos. Foucault é bastante claro e específico a esse respeito: ‘As relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas de discursos...’ [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

² Ouro Preto, nessa época, era a capital mineira.

³ Termo cunhado por Santos (2007), ao afirmar que “Todos os percursos têm um enquadramento que lhe explicam a gênese e lhe esclarecem os vários momentos da sua progressiva afirmação. Quer dizer, todos os percursos se fazem anteceder de um *pré-curso*” (SANTOS, 2007, p. 77), em texto que trata justamente sobre o itinerário histórico percorrido por essa disciplina em Portugal.

⁴ Promulgado em virtude da Lei Mineira 2892, de 06 de novembro de 1882 (SAMPAIO, 1971, p. 380).

⁵ Conforme Mourão (1962, p. 315), seguindo-se à promulgação desse decreto que regulamentou a uniformização dos programas de ensino das escolas normais, modelo e equiparadas, tais programas foram aprovados pelo Decreto 4537, de 1º de março de 1916.

⁶ Essa forma de iniciação aos estudos de História da Educação como conteúdo da cadeira de Pedagogia, nessa época, também ocorreu na Escola Normal do Distrito Federal. De acordo com Accácio (2008), no Programa de 1913, para o 4º ano do curso normal, foram introduzidos itens relativos à História da Educação, com um enfoque, uma abordagem, que a configura como ciência ou disciplina auxiliar da educação (ACCÁCIO, 2008, p. 220).

⁷ Criada em 1924, a ABE representou a abertura de um importante espaço de debate e de elaboração de sugestões relativas à condução da política educacional no Brasil. Funcionou, desde então, como uma sociedade civil, de adesões voluntárias, que reunia professores e interessados em educação. Com sede Rio de Janeiro e com seções regionais (que gozavam de autonomia quanto à representação nacional), a atuação da Associação ocorria por meio das Conferências Nacionais de Educação, de encontros destinados ao debate de temas educacionais, de cursos para professores e educadores em geral ou do estímulo à divulgação de publicações e pesquisas no âmbito da educação (SILVA, 2004, p. 11).

⁸ Haveria duas categorias de escolas normais: de primeiro e de segundo graus, porém, três tipos de habilitação profissional. Isso porque, além desses graus, havia também os professores primários de escolas rurais, que seriam formados, durante dois anos, em classes especiais, unidocentes, anexas aos grupos escolares, onde fariam a prática profissional acompanhados do respectivo professor. Além dessa prática, estudariam, a título de revisão, as mesmas disciplinas ministradas às crianças, exceto a Língua Pátria, que deveria ser mais aprofundada (MINAS GERAIS, 1928, p. 82 e 86).

⁹ O curso de Adaptação nas escolas de primeiro grau possuía a mesma duração e organização das escolas de segundo grau, excetuando o Francês, matéria exclusiva do currículo das escolas de segundo grau, conforme artigo 24 do Regulamento em apreço (MINAS GERAIS, 1928, p. 85).

¹⁰ A reforma do ensino primário foi proposta por meio do Regulamento do Ensino Primário, aprovado pelo Decreto 7970-A, de 15 de outubro de 1927. Na avaliação de Mourão, efetivamente, seus elaboradores tiveram em mira os métodos de ensino, a finalidade educativa da instrução primária e também aplicaram os progressos da Pedagogia e da Psicologia Educacional [...]. Em 22 de dezembro desse mesmo ano, foi sancionado

o Decreto 8094, que aprovou os programas do ensino primário de acordo com o Regulamento citado, cujas sugestões, para o preparo das lições, consistiam na busca de implantação da Escola Ativa, por meio de uma adaptação do método Decroly (MOURÃO, 1962, p. 372 e 386).

- ¹¹ Cronologicamente, as quatro tradições e suas características básicas são: I) meados do século XIX, organização inicial dos conteúdos; II) final do século XIX e início do XX, época da edificação dos sistemas estatais de ensino nos moldes atuais; III) meados do século XX, reação às tradições anteriores; críticas dos historiadores e dos sociólogos; IV) final do século XX até hoje, diversificação nas temáticas e formas de ensinar (NÓVOA, 1996, p. 420).
- ¹² Embora também cite os EUA. Mas, conforme Lorenz (2009), em várias unidades federativas norte-americanas, durante bom período, a disciplina História da Educação foi a mais importante nos cursos de formação de docentes, em termos de número de aulas e presença nos currículos desses cursos. Ainda, depreende-se do artigo do referido autor, que a História da Educação, nesse país, configurou-se segundo conteúdos e objetivos semelhantes a esses em questão. Por fim, o próprio modelo de ensino normal americano inspirou-se nos moldes europeus, principalmente nos observados durante as viagens de estudos feitas por americanos à Alemanha.
- ¹³ Nesse aspecto, foi fiel ao anunciado na *Exposição de Motivos*, na qual explicitou que daria ênfase ao método genético: “o melhor meio de estudar e compreender um complexo, como seja o mundo contemporâneo, é o de investigar e estudar o processo da sua formação e do seu crescimento” (REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, 1928, p. 18).
- ¹⁴ Conforme citado no programa (Decreto 8225, de 11 de fevereiro de 1928), a bibliografia para a História da Educação relacionava os

seguintes autores e respectivas obras: Joseph Gotler, *Geschichte der Paedagogik*; Cuberley, *The History of Education*; François Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*; Compayré, *Histoire de La Pédagogie*; Ponthiere, Monchamps, Maquet, Vandervest, *L'orientation professionnelle*; Dewey, *School of To-morrow (sic)* (MINAS GERAIS, 1928, p. 283).

- ¹⁵ Nessa época, provavelmente, há apenas duas obras que tratam da História da Educação brasileira: a primeira, de 1889, redigida em francês por José Ricardo Pires de Almeida, sob o título *L'instruction publique au Brésil*, e publicada por G. Leuzinger & Filhos, no Rio de Janeiro, com versão em português publicada apenas em 1989, por iniciativa conjunta do INEP e da PUC-SP (ALMEIDA, 1989); a segunda, intitulada *História da Pedagogia*, foi compilada por um professor, com autoria atribuída, ainda que mediante alguma dúvida, a René Barreto, e publicada pela Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro, em 1914. O conteúdo dedicado ao Brasil e a São Paulo ocupa 14 das 262 páginas da obra (BARRETO, 1914). Ver sobre essa segunda obra em: ARAÚJO, José Carlos S.; RIBEIRO, Betânia O. L.; SOUZA, Saulóber T. Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972? In: CARVALHO, Marta Maria C.; GATTI JR., Décio. *O ensino de História da Educação*. Espírito Santo: EDUFES, Curitiba: SBHE, 2011, p. 95-143. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 6).
- ¹⁶ Esse é o momento a que Nóvoa (1996, p. 418) se refere: “A construção disciplinar da História da Educação deve ser vista à luz de três processos simultâneos: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia”.