

O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E SEU OFÍCIO
THE HISTORIAN OF EDUCATION AND HIS CRAFT
EL HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN Y SU OFICIO

Anna Gabriella de Souza Cordeiro Brasil

gabriellacordeiro@hotmail.com

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Professora do Secretaria Municipal de Educação e Cultura João Câmara

Maria Inês Sucupira Stamatto

stamattoines@gmail.com

Doutorado em História pelo Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Olivia Moraes de Medeiros Neta

olivia.neta@ufrn.br

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

O artigo aborda uma reflexão acerca do ofício do historiador da educação. Para tanto, parte-se da consolidação da História da Educação como disciplina e campo do conhecimento, de acordo com os conceitos de Chervel (1990) e Bourdieu (1983). No que tange a atividade docente, serão destacados os desafios vivenciados na formação dos professores. Nunes (2006) entendeu que a disciplina História da Educação tem por finalidade ensinar a pensar historicamente, destacando-se o desafio intrínseco dessa missão. Já como cientista, o historiador da educação, independentemente de sua formação inicial, possui um compromisso com o que Certeau (1982) denominou de operação historiográfica, sendo esta constituída por três etapas distintas: o lugar social, a prática na pesquisa com as fontes históricas e a construção da narrativa histórica. Na primeira etapa serão destacados os lugares de fala do historiador da educação, tais como: os programas de Pós-Graduação, Associações, grupos de trabalho, eventos acadêmicos e revistas científicas. Na sequência, as fontes utilizadas para a construção do conhecimento em História da Educação e a constituição de arquivos físicos e virtuais para o atendimento

dessa demanda. E, no que se refere à construção da narrativa, Certeau (1982) destacou que essa é diretamente influenciada pelos cânones cronológicos da História, pela prática e pelo lugar social. Para a elaboração dessa reflexão, buscou-se ainda respaldo nas obras de diversos autores que refletiram sobre a História da Educação: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, dentre outros. Por fim, entende-se que o ofício do historiador da educação é permeado pelo caráter didático da atividade docente e pela escrita da história que tem como objeto os processos educativos, sendo ambos influenciados pela memória e pelo esquecimento inerentes aos embates representacionais.

Palavras-chave: Historiador da Educação. Ofício. Saber-Fazer.

ABSTRACT

The article addresses a reflection about the craft of the historian of education. To do so, it starts from the consolidation of the History of Education as a discipline and field of knowledge, according to the concepts of Chervel (1990) and Bourdieu (1983). As far as the teaching activity is concerned, the challenges experienced in the formation of teachers will be highlighted. Nunes (2006) understood that the purpose of the History of Education discipline is to teach how to think historically, highlighting the intrinsic challenge of this mission. As a scientist, the historian of education, regardless of his or her initial training, has a commitment to what Certeau (1982) called historiographical operation, which consists of three distinct stages: the social place, the practice of research with historical sources, and the construction of the historical narrative. In the first stage, the places of speech of the historian of education will be highlighted, such as: Post-graduation programs, Associations, work groups, academic events, and scientific journals. Next, the sources used for the construction of knowledge in History of Education and the constitution of physical and virtual archives to meet this demand. And, regarding the construction of the narrative, Certeau (1982) pointed out that it is directly influenced by the chronological canons of History, by the practice and by the social place. For the elaboration of this reflection, it was also sought support in the works of several authors who reflected on the History of Education: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, among others. Finally, it is understood that the craft of the historian of education is permeated by the didactic character of the teaching activity and by the writing of the history that has as its object the educational processes, both influenced by the memory and by the forgetfulness inherent to the representational clashes.

Keywords: Historian of Education. Profession. Savoir-Faire.

RESUMEN

El artículo aborda una reflexión sobre el oficio del historiador de la educación. Para ello, se parte de la consolidación de la Historia de la Educación como disciplina y campo de conocimiento, según los conceptos de Chervel (1990) y Bourdieu (1983). En cuanto a la actividad docente, se destacarán los retos experimentados en la formación de profesores. Nunes (2006) entendió que el propósito de la asignatura Historia de la Educación es enseñar a pensar históricamente, destacando el desafío intrínseco de esta misión. Como científico, el historiador de la educación, independientemente de su formación inicial, tiene un compromiso con lo que Certeau (1982) llamó operación historiográfica, que consta de tres etapas distintas: el lugar social, la práctica en la investigación con las fuentes históricas y la construcción del relato histórico. En la primera etapa se destacarán los lugares de intervención del historiador de la educación, tales como: los programas de postgrado, las asociaciones, los grupos de trabajo, los eventos académicos y las revistas científicas. En la secuencia, las fuentes utilizadas para la construcción del conocimiento en Historia de la Educación y la constitución de archivos físicos y virtuales para atender esta demanda. Y, en cuanto a la construcción del relato, Certeau (1982) señaló que está directamente influenciado por los cánones cronológicos de la Historia, por la práctica y por el lugar social. Para la elaboración de esta reflexión, también se buscó apoyo en las obras de varios autores que reflexionaron sobre la Historia de la Educación: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, entre otros. Finalmente, se entiende que el oficio del historiador de la educación está permeado por el carácter didáctico de la actividad docente y por la escritura de la historia que tiene como objeto los procesos educativos, estando ambos influenciados por la memoria y por el olvido inherente a los enfrentamientos representacionales.

Palabras clave: Historiador de la educación. La profesión. Savoir-Faire.

INTRODUÇÃO

A partir da consolidação da História da Educação como disciplina e campo do conhecimento, de acordo com os conceitos de Chervel (1990) e Bourdieu (1983), tem-se por objetivo refletir acerca do ofício de historiador da educação. Para tanto, compreende-se que para o exercício de seu ofício, o

profissional precisou desenvolver um saber fazer específico, o que Perrenoud (1999/2000) entendeu como *savoir-faire*. Assim, abordou-se o ofício com base na atuação do historiador da educação como professor e como cientista. No que tange a atividade docente, trata-se da origem da disciplina, como também serão destacados os desafios vivenciados na formação dos professores, Nunes (2006) entendeu que a disciplina História da Educação tem por finalidade ensinar a pensar historicamente, destacando-se o desafio intrínseco dessa missão.

Já como cientista, o historiador da educação, independentemente de sua formação inicial, possui um compromisso com o que Certeau (1982) denominou de operação historiográfica, sendo esta constituída por três etapas distintas: o lugar social, a prática na pesquisa com as fontes históricas e a construção de escrita. Na primeira etapa serão destacados os lugares de fala do historiador da educação, tais como: os programas de Pós-Graduação, Associações, grupos de trabalho, eventos acadêmicos e revistas científicas. Na sequência, as fontes utilizadas para a construção do conhecimento em História da Educação e a constituição de arquivos físicos e virtuais para o atendimento dessa demanda. E, no que se refere à construção da narrativa, Certeau (1982) destacou que essa é diretamente influenciada pelos cânones cronológicos da História, pela prática e pelo lugar social.

Para a elaboração dessa reflexão, buscou-se ainda respaldo nas obras de diversos autores que refletiram sobre a História da Educação, tais como: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, dentre outros.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O SAVOIR-FAIRE

O ato de educar é inerente ao humano e remonta aos primórdios das mais antigas sociedades, considerando que, desde a antiguidade clássica grega, importantes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles legaram importantes reflexões acerca do tema. Com o tempo, a ação educativa foi se transformando até chegar à forma de cultura escolar que é vivenciada nos dias atuais. Nesse sentido, a educação é um importante marco da atuação do homem no tempo e no espaço, logo, é dotada da historicidade.

A História desempenhou um papel crucial na consolidação da Pedagogia enquanto ciência no século XIX, tendo como elemento estruturante da epistemologia e da prática pedagógicas o estudo dos processos educativos de ontem e de hoje. Como apontou Nóvoa (1996), a historicidade é inerente à formação das ciências humanas, tanto pelos objetos quanto pelo tipo de conhecimento que estas produzem. De modo que “o ensino da pedagogia não podia deixar de ser, simultaneamente, teórico, histórico e prático” (NÓVOA, 1996, p. 418). Com a consubstanciação da teoria, da prática e da história da educação nasceu a pedagogia, com ela surgiu também o papel social do pedagogo.

Embora a Educação sempre tenha sido uma característica social, se dando de diferentes formas em épocas distintas da trajetória humana, sua institucionalização, publicização e, principalmente, sua massificação passam a ocorrer com o advento da Revolução Francesa. Conforme apontou Tanuri (2000), nesse movimento ganha destaque a necessidade do Estado prover a instrução do povo. Para tanto, seria necessário também um investimento na profissionalização dos professores, o que fomentou o surgimento da História da Educação como disciplina específica nessa formação e como campo de investigação científica.

Devido a essa demanda, surge no cenário acadêmico o historiador da educação. Para o exercício de seu ofício, o historiador da educação precisou desenvolver um saber fazer específico. Perrenoud (1999/2000) entendeu que o *savoir-faire* de alto nível é construído de maneira complexa e corresponde aos vários objetivos que permeiam uma determinada função social, procedendo de um treinamento intensivo que se funde ao *habitus*. Dessa maneira, o *savoir-faire* compreende o saber fazer de qualquer que seja a profissão, surgindo da fusão dos estudos teóricos aos práticos necessários para o exercício de um papel social, no qual o ator mobiliza várias competências. O autor adverte que as competências tendem a serem mais flexíveis e abertas que o *savoir-faire*, que por sua vez permite que o profissional alie seus conhecimentos teóricos e empíricos aos procedimentais, permitindo uma atuação adequada e eficiente do profissional. O reconhecimento das nuances do *savoir-faire* permite que o historiador da educação esteja apto para enfrentar as múltiplas situações do seu cotidiano, seja na sala de aula ou na pesquisa.

Mas, quem é o historiador da educação? É historiador ou pedagogo? Antes de qualquer coisa, deve-se lembrar de que muitos dos renomados historiadores dos séculos XIX e XX não possuíam formação específica. Conforme apontou Bloch (2001), muitos dos intérpretes da História tinham distintas formações e acabaram se ocupando do ofício de historiador por várias razões, tanto por causalidade quanto por paixão. Nesse rol destaca-se, inclusive, Leopoldo Von Ranke (1795 - 1896), um dos principais responsáveis pela cientificização e institucionalização da História no âmbito acadêmico. Já no campo da história da educação brasileira temos os casos de Ricardo Pires de Almeida¹, Primitivo Moacyr², Nestor dos Santos Lima³, dentre outros.

¹ José Ricardo Pires de Almeida formou-se médico e foi o autor “daquela que é considerada a primeira história sistematizada da educação brasileira” (SAVIANI, 2009, p. 236), a obra *L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation (1500-1889)*, publicada no ano de 1889.

Com a diversificação e ampliação dos cursos universitários, bem como a oferta cada vez mais ampla dos cursos de licenciatura, esse cenário foi se transformando paulatinamente. Entretanto, na discursão com relação à formação do historiador da educação é relevante apontar que a História da Educação remete a um campo híbrido de atuação, como esclarecido por Nóvoa (2004), sendo permeado pela História e pela Pedagogia ao lançar mão do fazer histórico abordando os temas da educação. Todavia, por sua relação híbrida com a História e a Pedagogia, qual é a formação acadêmica do historiador da educação? Historiador ou Pedagogo? Ao abordar o tema, Pinheiro (2019) observou que inicialmente os pedagogos representavam a maioria absoluta, porém, os historiadores passaram a desfrutar de grande representatividade na área.

Entretanto, apesar da predominância de pedagogos e de historiadores no campo da história da educação, identificamos um número também crescente de outros profissionais, tais como os formados em direito, filosofia, ciências sociais, letras, educação física, matemática, geografia, biologia e física atuando no processo de consolidação do campo da história da educação brasileira (PINHEIRO, 2019, p. 23).

O autor entendeu que a abertura do campo para profissionais das mais diversas áreas se deu devido aos avanços teóricos e epistemológicos vivenciados pela História, o que possibilitou a abordagem de uma gama bem

² Primitivo Moacyr cursou ciências jurídicas e publicou: *O ensino público no Congresso Nacional*, (1916); *A instrução e o Império - subsídios para a história da educação no Brasil*, (1936-38) em 3 volumes; *A instrução e as províncias*, também em 3 volumes, (1939-40); *O ensino comum e as primeiras tentativas de nacionalização na província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835-1889)*, (1940); *A instrução e a República*, em 7 volumes editados entre 1940 a 1944; *A instrução primária e secundária no município da Corte na Regência e Maioridade*, (1942); *A instrução pública no Estado de São Paulo. Primeira década republicana 1890-1893*, 2 volumes, (1942).

³Nestor dos Santos Lima estudou na Faculdade de Direito do Recife, onde se tornou Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1909. Iniciou sua carreira no campo educacional em 1911, quando foi nomeado Diretor da Escola Normal de Natal, chegou a ser Diretor do Departamento de Educação entre os anos de 1924 – 1929, membro do IHGRN, tendo exercido outros cargos importantes na administração pública e publicado diversos livros, dentre eles *Um século de Ensino Primário*.

maior de problemáticas e objetos. Até porque esses profissionais acabam lançando mão de temas que remetem a sua área de formação inicial na Pós-Graduação, o que contribui de forma significativa para enriquecimento e diversificação das produções do campo. Pinheiro (2019) ainda chamou a atenção para a crescente feminilização da História da Educação.

Após breve abordagem de quem são os historiadores da educação, parte-se para a análise do ofício, que por sua vez, abarca duas importantes áreas de atuação profissional, seja como professor da disciplina, ou, como cientista do campo. Cada uma dessas áreas possui um *savoir-faire* próprio, elas podem ser comunicantes, no caso do professor de história da educação ser também um pesquisador do campo, mas, ainda podem dar-se de modo isolado, no caso do professor que não é pesquisador, ou, do pesquisador que não é professor da disciplina. Dito isso, parte-se para o estudo do *savoir-faire* do historiador da educação, professor e cientista.

O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO - PROFESSOR

Ao abordar o ofício do professor remonta-se ao próprio conceito de disciplina, bem como a origem da história da educação enquanto tal. Para Chervel (1990), tanto a educação quanto as disciplinas escolares foram permeadas por objetivos e finalidades que fomentaram a sua consolidação em diversos momentos da história e em diferentes espaços. Assim sendo, a origem de cada disciplina pode ser considerada enquanto resultante de uma demanda social. De acordo com o autor, “Em diferentes épocas, veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, são todas igualmente imperativas” (CHERVEL, 1990, p. 187). Assim, a disciplina relaciona-se diretamente com o contexto de

seu pertencimento e a História da Educação, desde seus primórdios, esteve funcionalmente ligada à formação dos professores.

Como disciplina, a História da Educação possui em seu âmago uma problemática específica, sendo detentora de uma gênese, função e finalidade no contexto educativo. A origem da disciplina se relaciona com as profundas transformações sociais vivenciadas com a Revolução Francesa e com a formação dos Estados Nacionais, momento em o Estado passou a assumir, paulatinamente, a responsabilidade pela instrução do povo. Com o advento do ensino público e sua conseqüente expansão, surgiu a necessidade de preparar os professores para o exercício de sua profissão. Assim sendo, “Para a conquista do reconhecimento do ofício de professor, foi fundamental o surgimento de escolas normais, responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e de um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional” (VILLELA, 2008, p. 29).

A implantação das escolas normais foi de suma importância para a profissionalização do professor e seu currículo deveria contemplar os saberes básicos para o exercício do ofício. Em sua *Histoire de la Pédagogie*, publicada pela primeira vez no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* em 1911, Compayré (1911) afirmou que sendo a educação uma ciência de base filosófica, a História da Educação seria uma introdução necessária, assim, deveria ser um componente obrigatório para a formação dos professores. A origem da disciplina História da Educação remonta ao currículo das primeiras Escolas Normais francesas, fundadas nos séculos XVIII⁴ e XIX, essas escolas sofreram influência de vários pensadores, dentre os quais se destacam: Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, La Salle e o Marquês de Condorcet. Com a consolidação da escola pública moderna, as Escolas Normais se multiplicaram por toda a Europa durante o século XIX.

⁴ Com a experiência de Jean-Baptiste de La Salle, quando criou os seminários de professores.

A proposta de educação moderna europeia embalou os pensamentos de intelectuais e governantes brasileiros, embora nossa realidade fosse bem distinta da vivenciada nesses países. As referidas ações figuram enquanto intenções, tendo a educação europeia como um modelo de civilidade a ser seguido. As primeiras iniciativas voltadas para a formação dos professores no Brasil se deram quando a corte portuguesa fez do país sua sede, pois precisava de pessoal qualificado para trabalhar no reino. Em suas pesquisas, Bastos (1997) relatou que a partir de 1917 existem menções de que Dom. João VI teria trazido professores estrangeiros para o país, como também teria enviado professores brasileiros para aprender o método de ensino mútuo difundido na Europa. Embora não tenha sido algo pontual ou institucionalizado, não deixa de ser um indício da preocupação com a formação dos professores no Brasil. Só depois da independência de Portugal, da promulgação da Lei Geral de 1827 e do Ato Adicional de 1834 é que foi criada a primeira Escola Normal brasileira, localizada na Província do Rio de Janeiro, através da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. Desde então, várias Escolas Normais foram criadas nas províncias, contudo, poucas lograram sucesso⁵.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

⁵ No caso do Rio Grande do Norte, por exemplo, a primeira Escola Normal só foi criada em 1873, com a Lei nº 671, de 5 de agosto. Esta funcionou no Atheneu (escola secundária do Estado), mas, logo foi extinta pela Lei nº 809, de 19 de novembro de 1877. Segundo Cascudo (2010) a primeira Escola Normal diplomou apenas três alunos nos quatro anos de sua existência. O ínfimo resultado obtido foi usado como justificativa para a extinção. No ano de 1883, houve outra iniciativa nesse sentido, mas, não saiu do papel. A Escola Normal só será efetivada no Rio Grande do Norte no ano de 1908.

Conforme apontou Tanuri (2000), só a partir de 1870 que a formação de professores passa a fazer parte da realidade educacional do Brasil. Entretanto, a História da Educação só irá compor os currículos dessas instituições a partir do século XX, com as reformas de ensino promovidas pelos Estados republicanos. No caso do Rio Grande do Norte, por exemplo, a História da Educação só passa a ser ministrada com a Reforma homologada pela Lei nº 405, de 29 de setembro de 1916. Considerando que a referida reforma operou uma grande mudança no currículo da Escola Normal de Natal, tornando-o bem mais complexo. O curso era ministrado em quatro anos e contava com as seguintes disciplinas:

I – Português; II – Francês; III – Arithmetica; IV – Noções de Geometria theorica e pratica; V – Geografia geral e particular do Brasil; VI – Historia geral e Particular do Brazil; VII – Noções de physica e chimica applicadas á vida prática; VIII – Noções de Historia natural applicada á agricultura e á criação dos animaes; IX – Educação moral e civica; X – Pedagogia, história da educação, economia e leis escolares; XI – Hygiene Escolar; XII – Desenho; XIII – Principios de Músicas e cantos escolar; XIV – Trabalhos Manuais; XV – Economia e Artes Domésticas (para o sexo feminino); XVI – Educação Física e exercícios infantis; XVII – Prática Escolar no Grupo modelo (RIO GRANDE DO NORTE, 1917, p. 81).

Note-se que a História da Educação era parte integrante da disciplina Pedagogia, juntamente com a economia e as leis escolares, de modo que esses elementos eram considerados como eixo central da ciência da educação. Ao ressaltar as transformações vivenciadas no âmbito educacional da Primeira República, Nagle (2009) aludiu que as importantes transformações que se deram na concepção do ensino primário contribuíram para que a profissionalização dos professores fosse encarada de forma mais aprofundada, o que foi refletido no currículo da Escola Normal.

[...] se processa a profissionalização do curso normal, quando se define um conteúdo de preparo técnico-pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de

disciplinas como anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da educação, sociologia e, especialmente, psicologia (NAGLE, 2009, p. 240).

Assim, a inserção da História da Educação nos currículos das escolas normais brasileiras representou um importante avanço para o processo de formação dos professores e coadunou com os objetivos e as finalidades da educação no momento em que se iniciava a expansão do ensino público nacional. A relevância da História da Educação se deve ao fato de que “[...] não há mudança sem história – o trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória” (NÓVOA, 2005, p. 11). Assim sendo, não há como pensar a educação do futuro e os processos de transformação social sem conhecer o passado, o educador precisa identificar as continuidades e rupturas presentes no âmbito do seu ofício. Para tanto, a História da Educação propõem-se, ao longo de sua existência, a fornecer os subsídios necessários para que o professor desenvolva o pensamento crítico/reflexivo acerca do seu *savoir-faire*.

Ao abordar a formação de professores no Brasil, Demerval Saviani (2009) identificou seis fases: a primeira delas marcada por inúmeras tentativas de implantação das instituições voltadas para a formação de professores (1827 – 1890); a segunda, onde se deu a consolidação e a expansão das Escolas Normais (1890 – 1932); na terceira o autor destacou a organização dos institutos de educação (1932 – 1939); na quarta houve a implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 – 1971); na quinta a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (1971 – 1996); e, finalmente, na sexta o advento dos Institutos superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996 – 2006). Vale salientar que a História da Educação esteve presente no currículo da formação dos professores brasileiros desde a segunda fase, de modo que sofreu as

influências das transformações históricas e pedagógicas vivenciadas ao longo do século XX e início do século XXI.

Hoje se tem observado uma gradativa transformação nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, com a substituição das disciplinas ditas teóricas - História da Educação; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; dentre outras - pelas disciplinas de Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação, o que reduziu de forma considerável a carga-horária de cada uma dessas disciplinas. Entretanto, como se trata de uma longa duração, não serão aqui abordadas as diferentes formas de ensinar a História da Educação, mas sim, o *savoir-faire* do professor dessa disciplina.

Quando ensina, o professor produz efeitos para além do próprio ensino e, qualquer que seja o seu estilo, caminha por dentro de uma dupla tensão: de um lado, cultiva, reformula, desenvolve os saberes que legitimam suas práticas educativa e pedagógica; de outro lado, abdica do que sabe (mesmo que em parte) com o intuito de abrir novos espaços de saber para si mesmo e facilitar, para o outro, a realização do seu próprio movimento, que restitui o que lhe foi expropriado: o reencontro consigo mesmo e com o prazer de aprender, a religação entre afeto e razão, a competência de formular questões e procurar respostas às indagações fundamentais que o afligem como ser humano, social e histórico (NUNES, 2003, p. 118).

Segundo Nunes (2003), ao ensinar o professor não aciona apenas as competências e os conhecimentos relativos ao conteúdo e ao saber pedagógicos, ao mesmo tempo ele se redescobre e se reelabora com o intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem do outro. Nesse caminho, como já dizia Paulo Freire: “[...] não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80). Assim sendo, Nunes (2003) e Freire (1987, 1996) reconheceram a importância do afeto nas relações educacionais, de maneira que o amor pelo conhecimento e o amor pelo próximo devem ser as principais competências do professor.

Dessa forma, “[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, 1996, p. 11). As palavras de Freire (1996) contribuem para incitar a reflexão sobre o papel do formador no desenvolvimento da consciência dos educandos, fazendo com que esses se compreendam como sujeitos sócio-histórico-culturais, para tanto, o professor também precisa se conhecer e atuar como tal. Sabe-se que os objetivos e as finalidades da disciplina História da Educação se apresentaram de distintas maneiras e foram influenciados por várias vertentes historiográficas, contudo, fazer com que os professores em formação se situem como educadores no tempo e no espaço sempre integrou o ofício do historiador da educação. Essa não é uma tarefa simples, tendo em vista a complexidade inerente às transformações socioeducativas e o despertar da consciência de cada um.

O docente da história da educação tem como missão, independentemente de seu posicionamento teórico/político/ideológico, apresentar aos educandos as diversas possibilidades de análise e reflexão do objeto de estudo através da prática de uma aprendizagem significativa. Esse tipo de aprendizagem, de acordo com Ausubel (2003), considera que todo conhecimento deve ter significado para os educandos e isso só é possível considerando aquilo que eles já sabem, de modo que o novo conhecimento precisa de uma base para ser aprendido de forma significativa. O professor, especialmente da História da Educação, deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências no âmbito escolar e familiar como, por exemplo, perguntando sobre os relatos de seus pais e avós sobre a educação que receberam ou a ausência desta em suas vidas, aspectos que logo farão sentido para quem aprende.

Ao observar o professor atuar de forma significativa, o professor em formação não aprende apenas sobre os fatos históricos referentes aos processos educativos, aprendem ainda a se reconhecerem enquanto sujeitos desse processo, bem como os incentiva a assim reconhecerem seus futuros alunos.⁶ Assim, “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). Ao ensinar e ao aprender a disciplina, alunos e professores constroem e reconstróem as suas identidades, suas concepções de mundo e do objeto do conhecimento. É primordial que ambos se reconheçam como sujeitos históricos, para os quais os processos educativos possuem distintos sentidos. Sendo assim, em seu ofício de professor, o historiador da educação deve compreender e valorizar a leitura de mundo de cada um dos seus alunos, respeitando as suas individualidades e oferecendo os subsídios para eles sejam capazes de pensar criticamente acerca do ato de educar no tempo e no espaço.

O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO CIENTISTA

As pesquisas que remetem ao campo da História da Educação têm sua origem no momento em que a pedagogia vivenciava o processo de cientificização, tal movimento coaduna com a institucionalização da educação e a profissionalização dos professores, fomentados pelo processo de massificação do ensino. Para Bourdieu (1983), o campo científico caracteriza-se como um espaço de interação social, sendo assim, é um campo onde são

⁶Sobre tal aspecto Chacon et al (2020) asseveram que as narrativas dos alunos constituem como espaços onde se podem criar resistências à propagação e imposição de um saber padronizado e unívoco sobre os fatos históricos em sala de aula. Assim, os posicionamentos políticos dos discentes são expressos nos relatos sobre os acontecimentos históricos.

travadas disputas e relações de força entre os pares. Ao pertencer a um determinado campo científico, o pesquisador torna legítimo o conhecimento por ele produzido, suas escolhas teóricas e metodológicas também sofrerão a influência direta do campo. De modo sucinto, o campo científico alude a uma comunidade acadêmica, conectada por um conjunto de práticas, crenças e valores que são partilhados e difundidos por cada um de seus membros.

Como campo, a História da Educação é detentora de seus próprios objetos de estudo, associações, sociedades científicas e grupos de pesquisa da área, etc. Embora seja um campo científico, não pode ser considerada como um paradigma, visto que na verificação da história do campo foi possível vislumbrar a influência de diversas matrizes historiográficas, tais como: o positivismo, o materialismo histórico-dialético, a nova história cultural, dentre outras. Segundo a concepção de Lombardi: “Creio que o mais adequado é considerar que a História da Educação está indicando o estudo do objeto de investigação - a educação -, a partir dos métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação da Ciência da História” (LOMBARDI, 2006, p. 7). Sendo assim, torna-se possível compreender o ofício do historiador da educação enquanto cientista a partir da operação historiográfica proposta por Michel de Certeau (1982), que buscou simplificar os processos complexos que envolvem a construção do conhecimento. O autor considerou a produção histórica como uma prática referente à realidade humana e fruto da mesma, sendo filha de seu tempo e de seu espaço, como já considerava Marc Bloch (2001). Para tanto, o Certeau (1982) destacou que a operação historiográfica remete a combinação do lugar social, das práticas científicas e de uma escrita.

Sobre o lugar social o autor destacou que “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 1982, p. 66). Desse modo, toda produção historiográfica parte de uma determinada concepção teórica, metódica, documental, incluindo-se ainda

as problemáticas levantadas por um determinado grupo social. Cada lugar social desenvolve a sua própria identidade acadêmica, que se reflete em suas produções e se institucionaliza enquanto tal.

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, 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 (CERTEAU, 1982, p. 73).

O poder determinista do lugar social irá incidir naquilo que é permitido e naquilo que é negado, tornando possíveis algumas pesquisas e inviabilizando, pela não aceitação pelos pares, outras. A História, como uma ciência humana, compõe determinadas leituras da sociedade que se dão a partir do filtro cultural vigente, cada produção historiográfica possui uma ligação direta com aquilo que foi produzido anteriormente e em um determinado lugar.

Pode ser considerado lugar social de produção do conhecimento: Programas de Pós-Graduação; Associações; Grupos de trabalho; eventos acadêmicos; revistas científicas; dentre outros. Como lugares sociais, no campo da História da Educação, destacam-se a Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE; o grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR; Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE; dentre outras. Essas entidades relacionam-se com diversas linhas de pesquisa da Pós-Graduação brasileira que adotaram esse campo de produção do conhecimento. Também adquiriram notoriedade os eventos do campo, tais como: Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, Encontro Norte e Nordeste de História da Educação – ENNHE, Colóquio de História e Memória da Educação do Rio Grande do Norte – COHISMERN, o campo da História da Educação ainda possui Grupos de Trabalho (GT) nos eventos mais importantes, tanto da

Educação quanto da História, como é o caso do Simpósio Nacional de História (ANPUH) e da Reunião Nacional da ANPED⁷.

A influência do lugar social é perceptível, tendo em vista que cada uma dessas entidades possuem suas características próprias. Como exemplo disso, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR - é orientado por uma forte influência marxista, conforme pode ser lido na própria apresentação do HISTEDBR em seu site institucional, nas palavras de Saviani: “Ficava indicado, pois, que o enfoque considerado mais adequado para dar conta dessa perspectiva de análise se situava no âmbito do materialismo histórico [...]”(SAVIANI, 2018, s/p.). Já na SBHE, observa-se uma forte influência da Nova História Cultural. Ao fazer uma análise bibliométrica do campo da história da educação no âmbito dos Grupos de Pesquisa do CNPq, com o objetivo identificar as características do campo da história da educação, Hayachi e Ferreira Junior (2010) destacaram que as abordagens que partem dos pressupostos da Nova História Cultural, atualmente, predominam no campo. Assim sendo, entende-se que diversas correntes do pensamento historiográfico influenciam nas pesquisas do campo da História da Educação no Brasil, dependendo do lugar social no qual são produzidas, como bem apontou Certeau (1982). De modo que o lugar social é um importante elemento no exercício do ofício do historiador da educação.

O segundo ponto refere-se às práticas científicas do historiador, o movimento que transforma os objetos culturais produzidos pelo homem em História. Para tanto, Certeau (1982) destacou a importância da técnica nesse processo de construção do conhecimento histórico, que tem a sua base na leitura das relações do homem com o tempo e o espaço.

⁷ Promovidos pela Associação Nacional de Professores de História – ANPUH e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Sem dúvida, é demasiado afirmar que o historiador tem "o tempo" como "material de análise" ou como "objeto específico". Trabalha, de acordo com os seus métodos, os objetos físicos (papéis, pedras, imagens, sons, etc.) que distinguem, no continuum do percebido, a organização de uma sociedade e o sistema de pertinências próprias de uma "ciência". Trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras (CERTEAU, 1982, p. 79).

Destarte, essa transformação remete à articulação natureza/cultura onde, em termos gerais, o autor comparou a prática do historiador com manipulação de um minério. Para exemplificar tal relação, lança-se mão do processo que envolve o tratamento dado ao diamante, em um momento tem-se a pedra bruta, que pouco difere das pedras comuns, ao final da ação do joalheiro, tem-se a pedra lapidada, uma joia de rara beleza. O mesmo ocorre com a ação do historiador, de um lado temos as fontes históricas que, ao final do processo, se transmutam em História a partir da técnica de análise.

A própria organização dos arquivos relaciona-se com o processo histórico, selecionando o que deve ser lembrado e descartando o que deve ser esquecido. O *savoir-faire* do historiador da educação na etapa prática da escrita é caracterizado pelo trabalho com as fontes, sua seleção e sua análise. O trabalho com as fontes remete ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989), uma vez que esses documentos trazem em seu âmago os indícios que representam um passado que não existe mais, possuem pistas que, relacionadas entre si, possibilitam que o historiador da educação elabore uma leitura dos processos educacionais do passado. Contudo, é relevante a compreensão de que os documentos não são detentores da verdade, mas sim, indícios. Para Le Goff (2013), colocar a verdade histórica em suspeição representou um avanço paradigmático para a História, o que favoreceu uma reflexão crítica dos fatos, resultando na ampliação e na diversificação das fontes e objetos.

A problematização das fontes históricas é essencial para a operação historiográfica, o historiador da educação precisa questioná-las, criticá-las e compará-las no seu ofício. Mas, quais seriam os documentos voltados para o campo da História da Educação? Considera-se como fonte histórica todo e qualquer elemento produzido pelo homem, cada documento representa uma fração do tempo e do espaço em que foi produzido. Todavia, os documentos mais utilizados no campo da História da Educação são: os documentos oficiais (a legislação educacional, os currículos, os Projetos Políticos Pedagógicos, os documentos oficiais do governo...); os documentos voltados para a prática educativa (diários de classe, relatórios da inspeção, cadernos dos professores e alunos, provas, livros didáticos, revistas pedagógicas...); os periódicos (jornais, revistas...); “fotografias, autobiografias, história oral e de vida” (VIDAL, 2005, p. 65).

Lombardi (2006) ainda destacou que, para além do uso das fontes habituais encontradas nos arquivos, bibliotecas e instituições escolares, o ofício do historiador da educação tem sido influenciado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação. Os repositórios e arquivos virtuais facilitaram o trabalho do pesquisador, de modo que este pode ter acesso a documentos de todo o mundo sem sair de casa, o que tem sido muito útil no momento histórico de pandemia que se vivencia em 2020. Assim, dispondo de uma ampla gama de possibilidades e de documentos, por vezes também insuficientes e lacunares, o historiador da educação tece os fios da construção do conhecimento histórico a partir da sua prática de pesquisa e investigação, selecionando, recortando e questionando as suas fontes.

A operação historiográfica finda com a produção de uma escrita, uma narrativa. Para Certeau, “[...] o conjunto se apresenta como uma arquitetura estável de elementos, de regras e de conceitos históricos que constituem sistema entre si e cuja coerência vem de uma unidade designada pelo próprio

nome do autor” (CERTEAU, 1982, p. 94). Essa estrutura é reconhecida pelos pares, que ao se depararem com uma determinada tipologia de texto (artigo, ensaio, tese, dissertação...) sabem os passos que o a pesquisa deve percorrer, em conformidade com as regras e convenções da escrita acadêmica. Esse processo de escrita perpassa por três etapas: “[...] *semantização* (a edificação de um sistema de sentidos), *seleção* (esta triagem tem seu início no lugar em que um presente se separa de um passado), e de *ordenar* uma "inteligibilidade" por meio de uma normatividade” (CERTEAU, 1982, p. 101). Assim, para ser histórica, a escrita precisa seguir uma série de pressupostos, de maneira que o discurso:

[...] se constrói sobre um certo número de postulados epistemológicos: a necessidade de uma semantização referencial, que lhe vem da cultura; a transcritibilidade das linguagens já codificadas, das quais se faz o intérprete; a possibilidade de constituir uma metalinguagem na própria língua dos documentos utilizados (CERTEAU, 1982, p. 102).

Dessa forma, os postulados epistemológicos são de suma importância para a leitura das fontes históricas e dizem respeito a uma forma de abordagem, ou seja, a uma determinada forma de enxergar os fenômenos estudados. São esses conceitos, devidamente referenciados, que garantem a autenticidade do conhecimento histórico produzido pelo historiador, dando-lhe o que Certeau (1982) convencionou chamar de *credibilidade referencial*. Vale lembrar que o campo da História da Educação tem por base a epistemologia da História⁸. Nesse sentido, ao abordar a constituição histórica do campo no Brasil e suas influências teórico-conceituais, Vidal e Faria Filho (2003) identificaram quatro momentos distintos. No primeiro momento, os autores destacaram que, inicialmente, no século XIX e início do século XX, a produção da História da

⁸ Com destaque para as grandes correntes do pensamento historiográfico: positivismo; marxismo e Escola dos Annales (com suas dissidentes: História das Mentalidades, História Nova, Nova História Cultural...).

Educação sofria forte influência do positivismo⁹ e também do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB. Na sequência, entenderam que a consolidação e a expansão das Escolas Normais, bem como a inserção da disciplina de História da Educação, influenciaram na produção de conhecimento no campo, ressaltando-se que “[...] a *história* continuou como *repetição e comentário* (e, muitas vezes, como *fantasia interpretativa*)” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 52).

Na terceira vertente, Vidal e Faria Filho (2003) abordaram o início da produção propriamente acadêmica, ocorrida entre os anos de 1940 e 1970, onde as obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, dentre outros, inauguravam diferentes abordagens teóricas. Por fim, os autores entenderam que, com a instalação dos Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu no Brasil, o campo da História da Educação vivenciou uma importante expansão com o surgimento de linhas de pesquisa em todo o país. Com isso, o aporte teórico também foi diversificado, observando-se as influências de várias correntes historiográficas: marxismo, história cultural, história das mentalidades, estruturalismo e pós-estruturalismo. Assim, o campo da História da Educação apresenta-se como:

[...] uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 60).

Não obstante a História da Educação ter como referência os paradigmas e a operacionalização própria da História, o campo vem desenvolvendo um escopo conceitual próprio que, por sua vez, tem possibilitado uma visão mais apropriada dos processos educativos. Na História da Educação, destacam-se

⁹ Como consequência disso, os documentos oficiais como a legislação educacional eram as principais fontes utilizadas.

os conceitos de: Instituições Escolares - Justino Magalhães (1999); Cultura Escolar – Dominique Julia (2001), Viñao Frago (1995), Jean-Claude Forquim (1993); História das Disciplinas – André Chervel (1990), dentre outros que têm contribuído de forma significativa para o exercício do ofício do historiador da educação. Com a elaboração da escrita, a operação historiográfica dar-se por encerrada, até que o historiador da educação reinicie todo o processo, a partir de seu lugar social, com novos recortes, fontes e referências cuja escrita encerre, mais uma vez, uma fração da História da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Educação é constituída por práticas, objetos, fatos, ideias, modos de fazer e de pensar a educação na perspectiva histórica. No decurso dessa pesquisa buscou-se evidenciar o ofício do historiador da educação, para tanto, o *savoir-faire* desse profissional foi abordado com base em duas perspectivas de atuação, como professor e como cientista, considerando que a História da Educação remete a uma disciplina e a um campo científico. A História da Educação se caracteriza como uma área híbrida, pautada no estudo histórico dos processos educativos, mesclando assim os elementos da História e da Pedagogia. Tanto a disciplina quanto o campo emergiram no processo que transformou a pedagogia em ciência e que foi difundido com a profissionalização dos professores.

Foi visto que, enquanto disciplina, a História da Educação sempre esteve atrelada à formação dos professores, inicialmente, com a difusão das Escolas Normais e, posteriormente, nos cursos de licenciatura. O que foi impulsionado pela institucionalização, publicização, e massificação do ensino que, teve como consequência, a profissionalização do professor. Ao tratar sobre o ofício do professor de História da Educação, ressaltou-se o papel do

profissional na construção dos professores em formação como sujeitos históricos. Foi destacada ainda a necessidade da afetividade, bem como de práticas que favoreçam a aprendizagem significativa, valorizando as experiências prévias dos alunos e auxiliando-os na compreensão dos processos históricos que envolvem o ato de educar.

Já o historiador da educação como cientista deve treinar o seu olhar para enxergar as continuidades e rupturas, as falas e os silêncios, o ideal e o real, o dito e o não dito, a criação e a tradução, todo um sistema de signos que são prenes de novas possibilidades para a escrita e a leitura do passado. Para tanto, independentemente da corrente do pensamento histórico adotada por cada profissional, os historiadores da educação precisam ter ciência de como se dá o processo que envolve a operação historiográfica que, por sua vez, remete a um lugar social, a uma prática e a uma escrita. Com base nesses pressupostos se dá a construção do conhecimento voltado para o campo da História da Educação, que se caracteriza como um campo.

Por fim, entende-se que o ofício do historiador da educação é permeado pelo caráter didático da atividade docente e pela escrita da história que tem como objeto os processos educativos, sendo ambos influenciados pela memória e pelo esquecimento inerentes aos embates representacionais. A História da Educação sempre será filha do seu tempo, carregando consigo as mudanças na forma de enxergar o mundo e a educação, o historiador da educação em seu ofício será o responsável por essa construção didática e científica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, n. 1, v. 1, 1997, p. 115-133.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.025, de 16 de março de 1881. Coleção de Leis do Império do Brasil, Vol. 1, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>, acesso em: 23/05/2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.122-155.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHACON, D. F.; SALES NETO, F. F.; SALES, D. S. C. Entre reflexões e fazeres: a construção do saber histórico escolar a partir do uso de reflexórios. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, p. e23445, 14 dez. 2020.

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

COMPAYRÉ, Gabriel. Histoire de la Pédagogie. In: BUISSON, Ferdinand. (Org.), **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1911.

CORDEIRO, Anna Gabriella de Souza. **A atuação do Estado na construção do imaginário da cultura escolar Potiguar durante a Primeira República**. 2019. 282f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, Set/Out/Nov/Dez 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. *O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/09.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Heróis e Maravilhas da Idade Média**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAGALHÃES, Justino. Contributos para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 63-78.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 2009.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**. Lisboa: 1996, p. 417-434.

NÓVOA, António. Para que a História da Educação?. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**.v. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, Antônio. Apresentação: Por que a história da educação?. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. II: Séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*.n. 6 jul./dez. 2003.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Historiadores da educação brasileira: gerações em diálogo. *Revista Brasileira de História da Educação*, Volume: 19, 2019.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Lei 10 de 04 de abril de 1835. Cria uma Escola Normal na Capital da Província do Rio de Janeiro. In: **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro desde 1835**. Niterói: Tipografia Niterói, 1839, p. 22-26.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Nº 405, de 29 de setembro de 1916. Reforma do ensino primário, secundário e profissional. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1916)**. Natal: Typographia d'A República, 1916.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A produção em história da educação na pós-graduação. **InterMeio**, v.15, n.29, p.235-251, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Demerval. Sobre. *HISTEDBR*, Campinas/SP, 2018. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/sobre>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago: 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>, acesso em: 28/07/2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, Jul 2003.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008, p. 29 – 45.