

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E HISTÓRIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**O CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO
BRASIL: MAPEAMENTO DE UMA PRODUÇÃO
HISTORIOGRÁFICA (1970-1999)**

LILIANA MEN

MARINGÁ

2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E HISTÓRIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**O CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO
BRASIL: MAPEAMENTO DE UMA PRODUÇÃO
HISTORIOGRÁFICA (1970-1999)**

Dissertação apresentada por LILIANA MEN, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: História e Historiografia da Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) Prof^(a). Dr(a). Fátima Maria Neves.

MARINGÁ

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M533c Men, Liliana
O campo disciplinar da história da educação no Brasil: mapeamento de uma produção historiográfica (1970-1999) / Liliana Men. -- Maringá : [s.n.], 2009. 114 f. : il. color.

Orientadora : Prof. Dr. Fátima Maria Neves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, na área de concentração em Educação, 2009.

1. Educação - História da educação - 1970-1999. 2. Educação - Historiografia da educação. 3. Educação - Produção historiográfica. 4. História da educação - Educação. 5. História da educação - Fontes. 6. História da educação - Periodização. I. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, na área de concentração em Educação. II. Título.

CDD 21.ed.370.9

LILIANA MEN

**O CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO
BRASIL: MAPEAMENTO DE UMA PRODUÇÃO
HISTORIOGRÁFICA (1970-1999)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Neves (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Marcus Levy A. Bencostta – UFPR

Prof^a. Dr^a. Elaine Rodrigues – UEM

2009

Dedico este trabalho a minha mãe Cleusa pela confiança, apoio, força, cumplicidade e amor. Amo-te incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, tenho a nítida impressão de que o tempo parou e um filme começa a passar perante meus olhos cansados e chorosos. É chegada a hora de colocar o tão sonhado e esperado PONTO FINAL a esta dissertação. Embora, culposamente, meu coração esteja sendo invadido por um sentimento de melancolia. É oportuno registrar, por sua vez, que esse PONTO não finaliza apenas um trabalho acadêmico científico de mestrado, ao contrário, simboliza o fim de um ciclo, sobretudo, pessoal. Foram dois longos anos de muito estudo, dedicação, conquistas, decepções, glórias, alegrias, abdições, lágrimas e perdas. Neste tempo, experimentei e vivenciei sensações ímpares na companhia de pessoas especiais e amigas, ou ANJOS, como carinhosamente os poetas denominam os amigos.

Portanto, aproveitei esse espaço para agradecer os ANJOS que de algum modo ajudaram-me ou até mesmo suportaram-me no decorrer deste difícil trajeto. Primeiramente, agradeço a Prof^a Dr. Fátima Maria Neves, pelos longos anos de orientações, nas quais sempre me instigou a pensar, a problematizar tudo que eu escrevia ou lia, sem imposições, deixando sempre margem para minha opinião, minhas conclusões, embora, às vezes fossem um tanto quanto imaturas e frágeis. Obrigada por ter acreditado e apostando em mim quando eu ainda era apenas uma inexperiente “garota”, com muita vontade de aprender, mais com uma série de limitações. Acreditou em mim, quando ninguém acreditava, nem eu mesma, diga-se de passagem.

Meus agradecimentos estendem-se as professoras Sheila Rosin, Ednéia Rossi e Elaine Rodrigues pelo incentivo, colaboração e, principalmente, pelos conhecimentos e ensinamentos. Vocês são exemplos de profissionais e fazem jus a titulação de “MESTRE que possuem.



Agradeço também o Professor Marcus Levy A. Bencostta pela presença, disponibilidade e significativa colaboração.

Agradeço a minha FAMÍLIA, principalmente, minha mãe Cleusa, meu pai Getúlio, minha avó Diomirina, meus irmãos Silvana, Juliana e Everaldo, meus cunhados João, Elson e Ana Paula, pelo carinho, compreensão e força. Vocês foram e sempre serão meu Porto Seguro.



Todavia, aproveito esse espaço para pedir-lhes perdão. Sinceramente, não consigo contabilizar tudo que deixei de viver ao lado de cada um de vocês, foram muitas datas, fatos e acontecimentos de suas vidas que não pude estar presente. Na verdade, nos últimos anos minhas visitas foram cada vez mais rápidas e raras. Perdi muito, eu sei, não acompanhei o crescimento de meu primeiro sobrinho Gabriel.



Também não pude “curtir” a gestação do meu segundo sobrinho Matheus que veio ao mundo no último dia 19 de Fevereiro de 2009. Por mais uma artimanha da vida, ele nasceu no período em que eu concluía esta dissertação, por isso não o conheço pessoalmente.

Mas devo salientar, que dentre todas as perdas e renúncias a mais dolorosa e difícil de aceitar foi a morte do meu avô Sebastião. Por infinitos motivos não pude desfrutar da sua companhia nos últimos anos, meses, dias de sua vida. Ele se foi de uma forma tão inesperada, que não tive TEMPO de achar TEMPO para estar ao seu lado. Hoje, há um grande vazio em meu coração e uma imensa saudade que é amenizada pela única certeza de que tenho: a MORTE é apenas uma passagem.



Por fim, resta-me apenas dizer a minha amada FAMÍLIA: tenho muito orgulho de ter o mesmo sangue que corre em suas veias, amo vocês INCONDICIONALMENTE.

Para além dessas pessoas já mencionadas falta registrar meus agradecimentos a outros AMIGOS, não menos importantes, que encontrei no decorrer deste caminho. Na verdade vou chamá-los de também de ANJOS, embora eles sejam de tipos e espécies diferentes. PRISCILA um ANJO que foi se apoderando do meu carinho como quem não quer nada, até que, quando percebi já lhe dedicava meu afeto integral. Minha companheira no Mestrado e na Vida. DANIELA, um ANJO mais atirado, que chegou em minha vida mais recentemente, mostrando claramente com seus olhos sinceros o quanto minha amizade é importante para ela. FRANCIELE que chegou necessitando de curativos nos ferimentos causados por amigos ou pessoas que não eram anjos. Cícilia,

ANJO mais leve e divertido me mostrou com sua juventude a alegria da vida. AMIGAS vocês são verdadeiros ANJOS em minha vida. Obrigada por tudo pelos risos, gargalhadas, abraços, força, confiança, apoio, broncas, porres, resumidamente, por estarem ao meu lado sempre, colorindo e temperando minha vida... AMO VOCÊS.



Têm ANJOS que suas qualidades tão à mostra, que a um primeiro olhar já sabemos a que vieram têm outros que possuem suas qualidades muito bem guardadas e precisamos ir desvendando-as aos poucos, como é caso do meu amigo SAMUEL. Outros ANJOS chegam através da telinha de um micro, nos sorrindo de longe, sem rosto, sem forma, sem voz. Seus carinhos foram telepáticos, em muitos momentos conseguiram me perceber triste ou alegre, e, ainda, fazer-me sentir abraçada, acarinhada, querida, embora por meio de uma fria máquina.

Aproveito este espaço para agradecer, do mesmo modo, os meus colegas de trabalho, os professores: Elizete, Andréia, Maria Lúcia, Talita, Sandra, Adriana, Néia, Rosiane, Renata, Eliana, Léia, Leandro, Fábio, Ângela, Valéria, Cláudio, Ednéia, com os quais aprendo a cada dia exercer o ofício de professora.

Preciso esclarecer que uns ANJOS não são melhores nem piores que os outros ANJOS, são apenas diferentes, com suas qualidades que devemos salientar, com seus defeitos que devemos enfrentar.

Por fim, resta-me dizer que essa dissertação foi escrita por muitas mãos e ao finalizá-la constato, somente a VALOR na CONQUISTA, quando temos PESSOAS AMIGAS ou ANJOS com quem compartilhá-la. Neste momento, portando, é hora de encerrar meus agradecimentos, a luz ascendeu o filme que começou a passar perante meus olhos termina. O relógio volta a movimentar-se, pois a vida continua com a certeza de que coloco o PONTO FINAL em uma História e que outras HISTÓRIAS iniciam-se neste exato momento.

THE END

Ao interrogar aos outros interrogo-me. Reinvento a minha trajetória e aprendo com meus erros. Luto contra a morte, não só ao resgatar os vestígios que outras gerações deixaram como prolongação de si mesmas, mas, também ao enfrentá-las em meu próprio nome, como se quisesse vencê-la de véspera. Nesse ato quixotesco só desejo que a emoção sobreviva. Que o meu trabalho, semente lançada na areia, brote. Que o conhecimento de mim mesma e dos outros, apesar das dúvidas, das apalpadelas e dos recuos, seja como a chuva quando cai em terra seca: um ato amoroso, apaziguante, fecundo (NUNES, 1985, p.79).

MEN, Liliana. **O CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: MAPEAMENTO DE UMA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA (1970-1999)**. nº 111f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Fátima Maria Neves. Maringá, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza historiográfica, realizou um mapeamento sobre o conhecimento produzido no *campo* da História da Educação Brasileira, objetivando identificar, catalogar e selecionar a produção de intelectuais que problematizaram temas e procedimentos envolvendo a construção e a trajetória desta disciplina. Para desenvolver o objetivo proposto estabelecemos como recorte temporal o período entre os anos de 1970 a 1999. As fontes que ampararam a construção e desenvolvimento deste trabalho são de múltiplos formatos, tais como: teses de doutoramento, dissertações de mestrado, artigos publicados em revistas ou periódicos, artigos veiculados em Anais de Congressos, livros e capítulos de livros, totalizando 65 produções. Para efeitos didáticos, optamos por apresentar os resultados em três capítulos. No primeiro, apresenta-se como a produção historiográfica entende o conceito de *Periodização* e outras questões que permeiam este recorte temático. No segundo, expõe-se o entendimento que se tem e se faz sobre a *Articulação entre o Passado e o Presente*. No terceiro capítulo, problematiza-se o conceito de *Fonte* e as peculiaridades que envolvem sua aplicabilidade no terreno da História da Educação. A metodologia utilizada para apresentação e a análise destas temáticas pauta-se em uma História problema, sem descuidar do princípio cronológico da produção historiográfica. O “olhar interiorizado” sobre a historiografia da Educação Brasileira veiculada nos últimos 30 anos permitiu-nos obter vários resultados. Constata-se o esforço demonstrado pelos autores em estudo de superação e, até mesmo, de rompimento de práticas usuais dos historiadores da educação, em prol de novos aportes para a escrita ou a reescrita da História da Educação. Identifica-se a tentativa de desvinculação da disciplina de História da Educação, fomentadas em princípios filosóficos, na formação de docentes e pedagogos. Além disso, observa-se certo desconforto dos autores, ou melhor, dificuldade dos pesquisadores independentemente do tema analisado em escrever esta “nova” História da Educação. Concluiu-se, portando, ao final deste estudo que não há no *campo* da História da Educação um discurso homogêneo sobre os procedimentos técnicos, metodológicos e teóricos, comumente utilizados pelo pesquisador em seu ofício. Nota-se que o próprio pensamento dos intelectuais não estava definido ou “congelado”, mas, em constante movimento, sendo construído e reconstruído, a todo o momento. A nosso ver, o reconhecimento da existência deste debate sobre estas questões em História da Educação é revelador, já que possibilita-nos identificar que, no campo da Educação, não existem verdades absolutas, não existe apenas uma História da Educação, mas, sim, várias Histórias da Educação coexistindo em um mesmo momento histórico. Reconhecemos também, o que garante esta diversidade de concepções de Histórias são os diferentes lugares de produção dos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Campos Disciplinares, História da Educação e Historiografia, Periodização, Articulação entre Presente e Passado, Fontes. MEN, Liliana. **THE FIELD TO DISCIPLINE OF THE HISTORY OF THE EDUCATION IN BRAZIL: MAPPING OF PRODUCTION HISTORIOGRAPHY (1970-1999).** nº 111f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisora: Fátima Maria Neves. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This research, of historiography nature, did a mapping about the produced knowledge in the *field* of History of Brazilian Education, with the objective of to identify, to classify and select the intellectual's production that rendered problematic themes and procedures involving the construction and the trajectory from this subject. To develop the proposed objective, we establish like temporal indenture the period between the years of 1970 until 1999. The sources which supported the construction and develop from this work are of multiples formats, like: Doctorate thesis, Master's degree dissertations, published articles in magazines or periodicals, published articles in Congresses, books and books chapters, with a total of 65 productions. For didactics effects, we opt to show the results in three chapters. In the first, it's showed the form that the historiography production understand the *Periodization's* concept and others questions which permeate this indenture thematic. In the second, it's explained the understanding which is had and done about the *Link* between the *Past and the Present*. In the third chapter, it's rendered problematic the concept of *Source* and the peculiarities which involve its applicability in the field of Education History. The methodology used for the presentation and the analysis from these themes it's structured in a History problem, without to disregard the chronological principle of historiography production. The "interiorized look" about the historiography of Brazilian Education propagated in the lasts 30 years allowed us to get many results. It's noticed the effort showed by authors in study a form to overcome and, until same, to break with the usual practices of Education's historian, in favour of news means for the writing or rewriting of Education History. It's identified the attempt of disentail the subject of Education History, fomented in philosophic principles, in the instruction of teachers and pedagogues. Besides, it's observed some discomfort of authors, or rather, researcher's difficulty, independently of theme analyzed, in to write this "new" Education History. It was concluded, therefore, in the end from this study that there isn't, in the *field* of Education History, a homogeneous speech about the technical procedures, methodological and theoretical, commonly used by researcher in his office. It's noticed that own intellectual's thought isn't defined or "frozen", but, it's in movement constant, being built and rebuilt in all the moment. In our opinion, the recognition of existence from this debate about these questions in Education History is reveler, because allow us to identify that, in the field of Education, there aren't total truths, there isn't only one Education History, but, many Education Histories coexist in the same historical moment. We recognize too that what guarantee this diversity of Histories conceptions are the different places of author's production.

Keywords: Education, Disciplinary Fields, Education History and Historiography, Periodization, Link between the Past and the Past, Sources.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E A NOÇÃO DE PERIODIZAÇÃO.....	20
2.1 A periodização nos moldes “tradicionais”	21
2.2 Materialismo histórico e a periodização.....	31
2.3 Uma “Nova” periodização.....	38
3. ARTICULAÇÕES DAS RELAÇÕES ENTRE O PRESENTE E O PASSADO... 46	
3.1. A primeira Tendência: o passado como “Celeiro de Conhecimentos”.....	47
3.2. A segunda Tendência: o passado em constante construção.....	56
4. A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O CONCEITO DE FONTE.....	66
4.1. O conceito de Fonte sob um olhar tradicional.....	67
4.2. Fontes: outras concepções.....	75
5. CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	96
ANEXO.....	106

1 INTRODUÇÃO

A proliferação dos Programas de Pós-Graduação em Educação a partir dos anos de 1970 e, posteriormente, a instituição de Grupos de Estudos vinculados a da História da Educação possibilitou a consolidação da realização de Eventos Científicos – Encontros, Semanas, Congressos e Seminários – em nível regional, nacional e até mesmo internacional. Entre estes podem-se citar: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE)¹, Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)², Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana³ e o Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)⁴ e, ainda, os GTs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁵.

Estes eventos científicos vêm se firmando como veículos de divulgação dos debates e discussões travados, de forma direta ou indireta, entre os membros da comunidade interpretativa da História da Educação Brasileira. Atualmente são reconhecidos como uma “caixa de ressonância” - conforme os denominam Denice Catani e Luciano Faria Filho (2001) - dos trabalhos acadêmicos oriundos das universidades.

A criação e ampliação destes espaços de intercâmbio de saberes têm proporcionado um aumento quantitativo, mas, sobretudo, qualitativo da produção do CAMPO da História da Educação. Multiplicam-se os recortes temáticos e temporais das pesquisas, podendo variar entre o específico e o geral. Neste cenário, os pesquisadores, não deixam de escolher temas recortados a partir da história política tradicional brasileira, como o período Colonial, Imperial e Republicano. No entanto, começam a se aventurar por outros caminhos, atraídos por novas possibilidades de interpretações sejam de “velhos” objetos ou a construção de “novos” objetos (NEVES, 2005, p.22). A ampliação destes espaços foi imprescindível, do mesmo modo, no processo de constituição e solidificação

¹Encontra-se em sua VII Edição (1996; 1998; 2000; 2002; 2004; 2006; 2008).

²Encontra-se em sua V Edição (2000; 2002; 2004; 2006; 2008).

³ Encontra-se em sua VI Edição (1992; 1994; 1996; 1998; 2002; 2007).

⁴Encontra-se em sua VIII Edição (1991; 1992; 1996; 1999; 2001; 2003; 2006; 2008).

⁵ Fundada em 1978 a Anped vem realizando reuniões regularmente no ano de 2008 foi realizada 31º Reunião.

dos pilares de sustentação do CAMPO da História da Educação em solo Brasileiro.

Para fins de esclarecimento entendemos por CAMPO o espaço no qual é possível identificar as crenças, os valores, os *habitus* que construíram e edificaram o campo, conforme definição do filósofo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). Para este intelectual o CAMPO, não é unívoco, mas, sim, possui vários sentidos diferentes, considera-o dinâmico, com elasticidade, uma vez que na sua perspectiva se fosse estático não seria CAMPO, no interior dele existe uma luta de ideias, no qual nem tudo pode ser “objetivo” e nem tudo pode ser “subjetivo”.

Com o desenvolvimento e a consolidação do CAMPO esta História da Educação adquiriu um novo *status*, um novo perfil, se afastando, definitivamente, do campo da Filosofia da Educação e aproximando-se de outros campos disciplinares, dentre eles o da História. Hoje, conforme ressalva Vidal & Faria Filho (2003) a História da Educação tem estabelecido interlocução

com uma variada gama de disciplinas acadêmicas — sociologia, lingüística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivística —, bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, 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, o que, sem dúvida, vem se afirmando como diferença à prática enraizada nas Escolas Normais e às preocupações forjadas na aproximação com a Filosofia [...] (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p.60).

Esta desvinculação entre a Filosofia da Educação e a História da Educação deflagrada e denunciada por volta dos anos 1980 chega a seu ápice nos anos 1990. A partir deste momento, esta disciplina começa a ser reconhecida, pela comunidade interpretativa, como um CAMPO disciplinar, de estudos e de pesquisas com contornos e objeto próprio. Este reconhecimento acarretou mudanças significativas no “modo de fazer” a História da Educação, no entendimento de Vidal & Faria Filho (2003)

uma mudança substantiva na forma própria de organizar e realizar as pesquisas: além da continuidade da tradição das investigações efetuadas individualmente, emergiu na área, como em todo o

campo da educação, uma multiplicidade de grupos de pesquisa que se impuseram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo e com grande preocupação com o mapeamento, organização e disponibilização de acervos documentais (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p.59).

São inegáveis as contribuições desta ampliação dos espaços de intercâmbio de conhecimento no fortalecimento do CAMPO disciplinar da História da Educação. Mas, por outro lado, esse alargamento da produção, por exemplo, leva-nos “à necessidade de um balanço dos estudos e pesquisas em história da educação brasileira, na perspectiva *do processo de construção da memória e do conhecimento educacional e escolar* (BASTOS, BENCOSTA & CUNHA, 2004, p.02).

Essa avaliação crítica das produções históricas e historiográficas da educação vem sendo defendida e realizada por intelectuais, tais como: Clarice Nunes (1989, 1993, 1998); Carlos Monarcha (1993); Luiz Barreira (1995); Bruno Bomtempo Jr. (1998); Leomar Tambara (1998); Leonor Tanuri (1998); Marta Maria C. de Carvalho (1998, 2000)⁶, Maria Helena C. Bastos (1999,2002); Denice Catani & Faria Filho (2001); Diana Vidal & Luciano Faria Filho (2003) e Marcus Levy A. Bencostta (2004) entre outros. Na compreensão de Vidal & Faria Filho (2003)

investigar as formas como pesquisadores têm dialogado com as várias correntes historiográficas, como marxismo, história cultural, história das mentalidades ou o estruturalismo (e pós-estruturalismo) pode apontar tanto para permanências quanto para acomodações da historiografia educacional a novos referenciais analíticos. Uma história das apropriações a que essas matrizes teóricas estiveram e estão sujeitas no âmbito da pesquisa em história da educação no Brasil, nos últimos trinta anos, poderia trazer, sem dúvida, uma grande contribuição ao entendimento dos intercâmbios e aproximações, bem como das

⁶ Antes de prosseguirmos essa apresentação consideramos oportuno fornecer ao leitor alguns esclarecimentos, para a melhor compreensão do presente texto. No período em estudo – 1970 a 1999 – identificamos a produção de três autores Laerte Ramos de Carvalho, Carlos Henrique Carvalho e Marta Maria Chagas de Carvalho, os quais são reconhecidos e referenciados pelo sobrenome Carvalho. Para evitarmos possíveis equívocos de interpretação acrescentamos ao nome destes intelectuais as letras A, B e C, no intuito de diferenciá-los. Eles serão identificados da seguinte maneira: Laerte Ramos de Carvalho, como Carvalho (A), Carlos Henrique Carvalho, como Carvalho (B) e Marta Maria Chagas de Carvalho como Carvalho (C), será acrescentado apenas às datas de suas respectivas publicações.

lutas e apagamentos que tornaram, e tornam possível atualmente falar num campo de produção em história da educação em nosso país (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p.60)

Os historiadores da educação devem repensar e reavaliar a produção existente do CAMPO da História da Educação. Em defesa desta idéia Nunes (1989) salienta “[...] para todos nós a pesquisa histórica se configura como uma arena na qual pretendemos nos compreender melhor e entender melhor as condições que produzem a educação no país” (NUNES, 1989, p.46). No entendimento desta intelectual, “as pesquisas deveriam analisar as questões; avaliação da produção historiográfica da educação e, dentro dela, a discussão de categorias utilizadas a proposição de instrumentos de trabalho” (NUNES, 1989, p.46).

A revisão bibliográfica torna-se um procedimento metodológico fundamental em uma pesquisa, de natureza historiográfica, desde que o pesquisador tenha consciência, de que a fonte não fala por si mesma. O material empírico não revela espontaneamente as informações, ao contrário, elas respondem ou não as interrogações, devidamente, feitas pelo historiador. Não se pode, desconsiderar ainda, todas as peculiaridades que envolvem a técnica de catalogação e preservação deste material, no interior dos arquivos públicos e privados. Imediatamente, deve-se reconhecer que a imprensa, responsável pela veiculação da maioria das produções, como todo e qualquer objeto de estudo, encontra-se com critérios previamente organizados, “contaminados” por interesses que antecedem e condicionam o trabalho do historiador, cabe-nos, portanto, como pesquisadores aprendermos a identificar o grau de contaminação das Fontes (NUNES, 1989).

É possível constatar que Nunes (1989) como outros intelectuais listados anteriormente, reconhecem a importância de se conhecer os debates e discussões travados na Historiografia para o desenvolvimento do CAMPO da História da Educação Brasileira. O levantamento, a identificação, a seleção e a catalogação desta produção historiográfica informam-nos e permitem-nos apreender o Estado da Arte, do objeto em estudo, tarefa precípua do historiador, independentemente, do seu CAMPO de atuação. Nas palavras do intelectual português Antonio Nóvoa (1996)

o mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 1996, p.01).

Levando em consideração essas recomendações, propusemo-nos a fazer um mapeamento⁷ do conhecimento produzido no campo da História da Educação Brasileira, objetivando identificar, catalogar e selecionar a produção de intelectuais que problematizaram temas e procedimentos na construção e na trajetória dessa disciplina. Acreditamos que a relevância desta pesquisa, de natureza historiográfica, reside na possibilidade de produzir “um olhar interiorizado do campo como forma de esboçar as trilhas percorridas por um conjunto de pesquisadores envolvidos com a investigação histórica”, como salienta Bencostta (2008).

É oportuno esclarecer que a Historiografia é concebida por nós como “um ramo da Ciência da História que estuda a evolução da própria ciência histórica no interior do desenvolvimento histórico global, ou seja, historiografia é a história da história”, como define Le Goff (2003, p.28). Logo, o objeto da Historiografia é a História, por isso requer do pesquisador, tanto quanto a escrita histórica, procedimentos, fontes, periodização e, ainda, categorias analíticas condizentes com esse tipo de pesquisa.

Para desenvolver o objetivo proposto estabelecemos como recorte temporal o período entre os anos de 1970 a 1999. Esta pesquisa parte do ano de 1970 por dois motivos: primeiro, não se identificam publicações retratando a construção do campo da História da Educação nos anos que antecedem 1970⁸,

⁷Cabe lembrar que “termos como estado-da-arte, inventário, censo, cartografia, diretório, repertório, mapa e panorama configuram um vocabulário que vem sendo empregado para descrever a ação promovida pelos diversos campos disciplinares [...]” (GALVÃO, MORAES, GONDRA & BICCAS, 2008, p.175).

⁸ A historiografia recente registra nas décadas de 1950 e 1960 “[...] a pesquisa em História da Educação Brasileira despertava tão pouco interesse e limitava-se a alguns artigos ou capítulos genéricos e descritivos sobre a evolução da instrução pública no Brasil”, como ressalta Tanuri (1998, p.142). Entre estas podem-se citar as publicações de Moacyr Primitivo e Fernando de

ausência constatada em de estudos anteriores⁹; segundo, registra-se nos anos 1970 a criação dos programas de pós-graduação no Brasil¹⁰, proporcionando a ampliação dos espaços de estudos e de pesquisas.

As fontes para a construção do trabalho são de múltiplos formatos, como, por exemplo, teses de doutoramento, dissertações de mestrado, artigos publicados em revistas ou periódicos, artigos veiculados em anais de congressos, livros, capítulos de livros, totalizando 65 produções, como se pode verificar no Anexo I.

Entre os anos de 1970 e 1979 foram identificadas seis publicações, cinco veiculados por revistas periódicas de História da Educação e uma publicada nos anais de um congresso. Entre 1980 e 1989 registra-se um número maior de produções, cerca de doze. Uma delas é dissertação de mestrado e as restantes foram veiculadas por revistas conceituadas no campo da História da Educação, como Educação & Sociedade, Caderno de Pesquisa, Em Aberto e Educação em Revista. Por fim, de 1990 a 1999 encontramos uma produção mais extensa, um montante de quarenta e sete produções, publicadas em vários veículos de divulgação de material impresso e em formatos diferentes.

Além do número expressivo de publicações entre os anos 1990 e 1999, outro fato chamou-nos atenção: a concentração de artigos sobre a História da História da Educação Brasileira em determinados anos. Por exemplo, no ano de 1997 foram catalogados quatro artigos publicados sobre a temática em estudo, e

Azevedo (Cultura Brasileira), as quais se tornaram fontes primárias de muitos trabalhos. Este quadro começa a ser reconfigurado no final da década de 1960, segundo essa autora, quando se inicia a produção de pesquisas mais aprofundadas no campo da História da Educação, como o trabalho de levantamento e construção de fontes.

⁹Designadamente foram desenvolvidos, no interior desta temática, dois projetos de iniciação científica. O primeiro intitulava-se *Identificação, seleção e análise da produção historiográfica sobre campo disciplinar da História da Educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP, 1944-2004)* (Processo n.º 14132/2004), entre de 2004 a 2005. O segundo, com o título de *Identificação, Seleção e Análise da produção historiográfica sobre o campo disciplinar da História da Educação na Imprensa Pedagógica, nos anos 90* (Processo n.º 11161/2005), foi realizado de 2005 a 2006. Cabe lembrar que os recortes temáticos dos projetos de iniciação científica ampararam o primeiro eixo do Projeto Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre a HISTÓRIA DOS CAMPOS DISCIPLINARES: investigações em torno da pesquisa e do ensino em História da Educação e Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia da UEM (1973/2003) (Processo nº 1848/2004), certificado no CNPq, como GEPECADIS.

¹⁰Como constatou Neves (2005, p.20) “os primeiros programas de pós-graduação a se constituírem no Brasil foram o da PUC no Rio de Janeiro, em 1965, e o da PUC de São Paulo, em 1969. A partir da década de 70, outros programas surgiram, ampliando e constituindo lugares de debates e de pesquisas [...]”.

em contrapartida, no ano de 1998 identificaram-se vinte artigos, mais do que o triplo de textos publicados no ano de 1997.

O mapeamento desta produção historiográfica educacional forneceu-nos uma multiplicidade de objetos e temáticas problematizados pelos autores como pode ser observado a seguir: A) as contribuições dos estudos vinculados a História dos Campos Disciplinares para o campo da História da Educação (LOPES 1986/1990/1992; NUNES 1989/1993/1998; WARDE 1990/1998; RAGAZZINI 1998; TANURI 1998 e BARREIRA 1998); B) a identificação de múltiplos significados atribuídos ao conceito de historiografia (PINHEIRO 1998); C) problematizações sobre o conceito de Educação (CARVALHO 1998C; BRANDÃO 1998; DEMARTINI 1998); D) constatação de riscos e perigos no fazer pesquisa, de natureza historiográfica no campo da História da Educação (BUFFA 1990; LOPES 1990/1998; NUNES 1990/1992; CARVALHO 1993/1997/1998C; NADAI 1993; MONARCHA 1993; MENDONÇA 1994, BARREIRA 1995, GALVÃO 1996; BRANDÃO 1998 e NEVES 1999); E) o reconhecimento de problemas no processo de desenvolvimento das abordagens descontextualizadas (BUFFA 1990 E BAREIRA 1998); F) os perigos de se cometer anacronismos nas pesquisas (BUFFA 1990, LOPES 1990 e MENDONÇA 1998); G) a determinação teórica e suas conseqüências nos resultados das pesquisas (BARREIRA 1998, BONTEMPI JUNIOR 1998; DEMARTINI 1998; NAGLE 1998; SAVIANI 1998; SÁ & SIQUEIRA 1998; STEPHAMOU 1998).

Dentre esta diversidade de temáticas optamos por aprofundar a análise sobre os seguintes temas: A PERIODIZAÇÃO, A ARTICULAÇÃO ENTRE A RELAÇÃO PRESENTE E PASSADO E O CONCEITO DE FONTE. Tal escolha se deve porque foram objetos de estudo na maioria dos textos, nesta ocasião, investigados e analisados, como pode ser observado a seguir: o conceito de PERIODIZAÇÃO e sua aplicabilidade foram problematizados por Carvalho (1972); Iglésias (1975); Alves (1981); Manoel (1984); Mota (1975); Nagle (1984); Lopes (1986); Almeida (1988); Nunes (1989/1990); Barreira (1995), Alves (1998), Bomtempi Junior (1998), Saviani (1998) e Pinheiro (1998). A ARTICULAÇÃO ENTRE A RELAÇÃO PRESENTE E PASSADO foi objeto de estudo nas produções de Manoel (1984); Nagle (1984); Buffa (1990); Nunes (1992); Monarcha (1993); Mendonça (1994); Carvalho (1997); Duarte (1997); Noronha

(1998); Stephanoup (1998); Tambara (1998) e Neves (1999). E, por fim, o CONCEITO DE FONTE e, ainda, no que se refere ao processo de seleção, identificação e análise foram abordadas nos escritos de Caeiro (1978); Buffa (1990); Nunes (1990/1991/1995/1996); Nunes & Carvalho (1992/1993); Nadai (1993); Barreira (1995); Galvão (1996); Campos & Cury (1997), Noronha (1998); Lopes (1998); Faria Filho (1999) e Neves (1999).

É importante esclarecer, por fim, que para efeitos didáticos, optou-se por apresentar os resultados desta pesquisa em três capítulos. No primeiro, estabelecemos como objetivo apresentar como a produção historiográfica entende o conceito de PERIODIZAÇÃO e outras questões que permeiam este recorte temático. No segundo, a temática estudada é o entendimento que se tem e se faz sobre a ARTICULAÇÃO ENTRE A RELAÇÃO PASSADO E PRESENTE. Por último, o terceiro capítulo, problematiza-se o conceito de FONTE e as peculiaridades que envolvem sua aplicabilidade no terreno da História da Educação. A metodologia utilizada para apresentação e a análise destas temáticas é a mesma nos três capítulos, pauta-se em uma História problema, sem descuidar do princípio cronológico da produção historiográfica. Posto que este princípio, nesta pesquisa, tem considerável importância quando se observa na trajetória dos discursos dos historiadores da educação, representado nos artigos publicados. Lembrando ainda, para o agrupamento de tais “vozes” utilizou-se o critério das semelhanças e das disparidades entre os discursos dos intelectuais em tela.

2 A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E A NOÇÃO DE PERIODIZAÇÃO

A periodização como a própria História é um processo empírico, delineado pelo historiador. A História não é imóvel, a História também não é pura mudança, mas sim o estudo das mudanças significativas. A periodização é principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas (LE GOFF, 2003, p.178).

O mapeamento das produções veiculadas, no campo da História da Educação Brasileira, entre os anos de 1970 e 1999 permitiu-nos constatar a complexidade que permeou e permeia a operação da periodização. Os responsáveis por estas obras alertam-nos sobre as dificuldades em se periodizar o tempo histórico e, ainda nos apontam os procedimentos considerados adequados e inadequados no estabelecimento dos recortes temporais para a escrita histórica ou historiográfica da Educação.

Abordando esta temática, no período em estudo escutam-se as “vozes” dos seguintes intelectuais: Carvalho (1972); Iglésias (1975); Alves (1981); Manoel (1984); Mota (1975); Nagle (1984); Lopes (1986); Almeida (1988); Nunes (1989/1990); Barreira (1995), Alves (1998), Bomtempo Junior (1998), Saviani (1998) e Pinheiro (1998). É possível perceber que as “falas” não isoladas, ao contrário, ecoam de lugares e de momentos diferentes da História da Educação Brasileira.

Levando em consideração essa multiplicidade e diversidades de “vozes”, estabelecemos como objetivo, para este primeiro capítulo, o mapeamento e o balanceamento das problematizações que envolvem a definição e a aplicação do procedimento de periodização, no campo da História e Historiografia da Educação Brasileira. A nosso ver, este número expressivo de estudiosos problematizando o tema periodização merece, no mínimo, um olhar mais atento para esta produção e para este recorte historiográfico.

Para obter uma melhor compreensão do debate travado, optamos por apresentar as “falas” aglutinando-as e agrupando-as da seguinte forma: como os autores pensam a definição do termo periodização e quais os procedimentos utilizados no estabelecimento do recorte temporal da História, neste caso, o da

História da Educação, com base em três grandes tendências históricas: a positivista, a materialista e a Nova História. Tal metodologia justifica-se porque os autores em estudo, antes de apontar e, abordar os critérios e procedimentos utilizados para recortar o tempo no qual realizarão sua pesquisa histórica ou historiográfica, apresentam a definição de periodização por eles defendida ou negligenciada.

2.1 A PERIODIZAÇÃO NOS MOLDES “TRADICIONAIS”

Identifica-se, na produção historiográfica mapeada, no início dos anos 1970, o discurso de Laerte Ramos de Carvalho (1972 A)¹¹. Este autor procura evidenciar a inadequação dos critérios calcados em moldes tradicionais no estabelecimento da periodização da História, no que diz respeito às pesquisas no campo da História da Educação Brasileira. Embasado nos pressupostos advindos da perspectiva positivista da História¹², este modelo de periodização segue uma ordenação e uma sequência cronológica e linear. Logo, a periodização, para esta concepção, é um critério para demarcação do tempo datado historicamente em que se procura enaltecer os acontecimentos políticos e econômicos, independentemente da natureza do objeto em estudo.

Nos idos de 1970, no discurso de Carvalho (1972 A), é possível escutar, em alto e bom som, um “grito” de que este modelo “tradicional” era um tanto impróprio para se periodizar a História, principalmente a História da Educação. Nas palavras deste intelectual,

¹¹ Reafirmamos, para evitar possíveis equívocos de interpretação, que os intelectuais referenciados e reconhecido, por meio do sobrenome Carvalho serão identificados da seguinte maneira: Laerte Ramos de Carvalho, como Carvalho (A), Carlos Henrique Carvalho, como Carvalho (B) e Marta Maria Chagas de Carvalho como Carvalho (C), acrescentando-se apenas as datas de suas respectivas publicações.

¹² O Positivismo é um rótulo novo para uma nova fase de desenvolvimento do empirismo. Nasceu o nome em 1830 na escola do socialista utópico Saint-Simon (1760-1825), e ganhou fortuna com Augusto Comte (1798 -1857), o pensador protótipo do movimento, sobretudo na França. Derivado do latim positum (= posto, o que está posto diante, situado), significa descritivamente o que se observa, ou experimenta. No Brasil o Positivismo teve ampla aceitação, quer nas escolas de Direito, quer nos círculos militares, devido à matemática, quer ainda no movimento republicano, o qual enfatiza que a ordem era necessária para se alcançar o progresso da sociedade (RIBEIRO JÚNIOR, 1988, p.01).

à medida que nos aprofundamos na análise de nosso passado educacional, mais nos reforçam as convicções sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compreensão da história da escola brasileira (CARVALHO, 1972A, p.01).

Um dos problemas desta prática usual dos positivistas estava ou está no estabelecimento da relação entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional como de causa e efeito. Para Carvalho (1972A, p.02), os historiadores da educação não devem perder “de vista as linhas ordenadoras pelas as quais se pautou a evolução de nossas instituições escolares”. Esta postura, em seu entendimento, é importante, porque “são estas linhas que nos leva a admitir a inexistência de um paralelismo perfeito entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional” (CARVALHO, 1972A, p.02).

Carvalho (1972A) admite, contudo, que a periodização do tempo historicamente datado não se configura como um procedimento de simples aplicabilidade. Segundo ele, a própria forma pela qual a Pedagogia vinha sendo concebida pelos historiadores compromete a delimitação dos períodos da história educacional brasileira. Para reforçar essa ideia o autor referencia o filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955), o qual nos chama a atenção para “um fenômeno muito característico da problemática pedagógica”. Para esse estudioso,

as doutrinas que informam as escolas constituem a expressão de idéias e pensamentos descompassados em relação ao avanço das investigações científicas e filosóficas. A pedagogia, por razões ainda não suficientemente analisadas, padece de uma espécie de anacronismo que marca suas doutrinas com o caráter, talvez constitutivo, da inatualidade. A observação histórica ilustra este fato com exemplos que se podem multiplicar à vontade (CARVALHO, 1972A, p.02).

Esta forma de olhar a Pedagogia “não será o único problema a ser considerado” pelo pesquisador no processo de periodização da história educacional brasileira, como observa Carvalho (1972A). Outro empecilho comumente enfrentado é a heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. Se existe um “desigual nível de desenvolvimento socioeconômico nacional” e,

ainda, a presença do “arcaico” e do “moderno” no mesmo ambiente educacional, esta diversificação força-nos à seguinte reflexão: será que há “uma consideração global dos fatos que assinalam a evolução de nossas instituições escolares? Como pensar em uma periodização homogênea, se a educação não é única?” (CARVALHO 1972A, p.02).

Na visão de Carvalho (1972A), a multiplicidade “de situações configuradas nos níveis desiguais do desenvolvimento escolar” torna-se uma dificuldade, mas está longe constituir-se um problema no processo de periodização. Conforme entende o autor, ela é “uma desafiadora problemática para a estratégia do planejador”; além disso, vem constituindo-se como “um elemento precioso para a caracterização das fases e períodos da história educacional brasileira” (CARVALHO, 1972A, p.02).

Objetivando compreender a complexidade que envolve a aplicabilidade da periodização, faz-se necessário, segundo Carvalho (1972A, p.02), no início dos anos 1970, no período de onde “fala”, a produção de “um inventário”. Em suas palavras,

há aqui todo um inventário a ser feito que exigiria um tratamento sob múltiplas perspectivas disciplinares. É bem possível que o levantamento minucioso das condições em que se manifesta o trabalho escolar propicie a elaboração de um modelo peculiar para a interpretação mais exata da realidade educacional brasileira (CARVALHO, 1972A, p.02).

Amparando-se no exposto, Carvalho (1972A) propõe uma periodização fundamentada nas relações e na “associação entre a Igreja e o Estado que encontramos ao longo da História luso-brasileira”, a qual se mantém “com oscilações pendulares, mas invariavelmente, desde os primeiros tempos do povoamento até a República” (CARVALHO, 1972A, p.02). Considerando este movimento, é possível propor, mesmo em caráter de hipótese, “um modelo de periodização bem diferente do convencionalmente adotado” (CARVALHO, 1972A, p.02).

Somando-se a este posicionamento de Carvalho (1972A), identifica-se outro estudioso da História da Educação, Francisco Iglésias (1975). Para este pesquisador, uma das dificuldades em estabelecer o recorte temporal em uma pesquisa advém da falta de “estudos, comentários, resenhas de livros, entre

outros” no que se refere à História da Educação naquele momento. Esta ausência ou a precariedade destes materiais para investigação dificulta o trabalho do pesquisador, pois se exige deste profissional o desempenho das tarefas de erudição em duas direções: “extensão e profundidade” (IGLÉSIAS, 1975, p.121).

Para Iglésias (1975), os historiadores da Educação devem ter clareza de que o “recorte” temporal feito por este profissional no e do tecido da História não precisa ser algo inquestionável nem concebido como verdade absoluta. Como nos lembra o autor, “toda a periodização é discutível, repita-se o lugar comum: o autor sabe que pretende apenas esboçar uma periodização plausível, ou plataforma para futuras explorações” (IGLÉSIAS, 1975, p.1).

Procurando enfrentar tais dificuldades, Iglésias (1975) ressalta ser imprescindível que o historiador comece a escrever uma história ativa, ou, como ele mesmo escreveu, “a colocação de uma história participante, em que os cultores da disciplina não fiquem de lado, como se fossem apenas expectadores do processo” (IGLÉSIAS, 1975, p.126). Para este intelectual, a falta de uma história ativa, nesse período em que ele se pronuncia, tem levado “ao cultivo de temas irrelevantes e quase apenas de períodos longínquos” (IGLÉSIAS, 1975, p.126).

Esta prática afetou em muito a credibilidade da História. Seguindo o raciocínio do autor, “a história foi sendo menosprezada e justamente vista como ciência social menos importante (IGLÉSIAS 1975, p.126). Recentemente, percebe-se um movimento que procura voltar-se “para o problema, como se vê da parte dos historiadores mais lúcidos, que recuperam a disciplina”, ou melhor, a História, conforme observa Iglésias (1975, p.126).

Assim como Carvalho (1972), Iglésias (1975) também defende a ideia de se fazer um inventário da produção historiográfica, porém naquela época não havia pesquisadores interessados nisso. Para ele, “são de fato raros os debates: poucos, dedicados à produção de história, que se dedicam a examinar os livros dos outros [...]” (IGLÉSIAS, 1975, p.121). Acrescenta ainda que esta falta de criticidade faz com que a “crítica histórica” seja “ainda mais pobre que a literária” (IGLÉSIAS, 1975, p.121).

Paralelamente a esta produção de Iglésias (1975), identificam-se as considerações sobre a periodização histórica ou, especificamente, a ausência de

crítica historiográfica da produção do campo da História da Educação Brasileira por parte do historiador Carlos Guilherme Mota (1975).

Para Mota (1975), se voltarmos o olhar para a história da historiografia, particularmente a brasileira, “a proposição de uma *periodização* plausível torna-se, em si mesma, empresa arriscada não só pela complexidade do tema, como pelo relativamente baixo índice de crítica historiográfica” (MOTA, 1975, p.05). Em seu entendimento, “o comentário, a polêmica, a resenha crítica pouco marcaram os ambientes em que se exercitam os explicadores do nosso passado” (MOTA, 1975, p.05).

Esta avaliação crítica da produção historiográfica educacional não é uma empreitada fácil de ser executada. Ao contrário, na opinião de Mota (1975), “avaliar criticamente a produção historiográfica brasileira nos últimos quarenta anos constitui tarefa sujeita a muitas dificuldades, senão equívocos e até mesmo falha de interpretação” (MOTA, 1975, p.01). Em seu entendimento,

não se trata apenas de elaborar um arrolamento de autores e obras que se destacaram nos horizontes da historiografia brasileira nas últimas quatro décadas: aos organizadores solicitam uma análise crítica da função social do historiador [...] (MOTA, 1975, p.01).

Para Mota (1975), essa dificuldade deve ser levada em consideração porque “[...] não se pode conceber análise historiográfica eficaz que não seja, ao mesmo tempo, uma análise *ideológica*” (MOTA, 1975, p.02).

Esta carência de estudos críticos, somada às dificuldades na aplicabilidade do procedimento *periodização*, resulta no enredamento de se fazer pesquisa no campo da História da Educação. Como nos lembra Mota (1975, p.05), “na comunidade dos historiadores de ofício, a história da historiografia geralmente é considerada o mais difícil dos gêneros”.

Por outro lado, essa complexidade em se fazer pesquisa no campo da História da Educação requer dos pesquisadores o domínio de amplos conhecimentos. Para Mota (1975, p.05), “dadas as suas características e implicações, pressupõe que o analista reúna conhecimentos de metodologia, teoria da história e teoria das ideologias. E da História naturalmente”. Tal exigência oportuniza, por sua vez, uma melhora na construção, o enriquecimento

do próprio andamento e resultado da pesquisa no campo da História da Educação.

Em 1984, identifica-se a publicação de Jorge Nagle. Este intelectual, assim como Mota (1975), propõe uma espécie de reestruturação do modo de se fazer periodização, naquele momento, no campo da História da Educação Brasileira. Esta nova reconfiguração se faz necessária, segundo o autor, uma vez que é perceptível, a olhos nus, a carência de estudos e de pesquisas e, por conseguinte, de periodização que abordem as questões propriamente escolares. Em suas palavras, “[...] não existe esforço de periodização ajustada ao domínio especificamente educacional [...]” (NAGLE, 1984, p.27). Em seu entendimento, existe apenas “[...] a reprodução acrítica das periodizações existentes, estabelecidas, quase sempre, à base de critérios político-administrativos” (NAGLE, 1984, p.27).

Observa-se que a crítica de Nagle (1984) direciona-se ao modelo de periodização que vinha sendo empregado naquela época pelos historiadores da Educação. Para esse autor, “na tentativa de contextualizar o objeto em estudo, esses profissionais acabam empregando, sem cuidado, categorias analíticas gerais, o que tem resultado na justaposição de dados” (NAGLE, 1984, p.27).

Ainda nos anos de 1980, especificamente em 1986, o modelo “tradicional” de periodização volta a ser problematizado, ou melhor, questionado por Eliane Marta Teixeira Lopes. Em sua concepção, a história escrita fundada nos moldes “tradicionais” de periodização foi um tanto europeizada e de caráter homogeneizador, o que “tende a mostrá-la como uma marcha contínua (com suas etapas, claro) em direção a um ponto determinado no qual se situa o *progresso*” (LOPES, 1986, p.14).

Questionando esta concepção, Lopes (1986) afirma que, por este prisma, a História nada mais é do que “uma grande sucessão de acontecimentos que se baseiam em fatos isolados, preocupada, sobretudo com as guerras, batalhas, personagens, grandes feitos, grandes heróis” (LOPES, 1986, p.23). Nesta história não há espaço para os acontecimentos cotidianos de uma sociedade e, muito menos, para os “atores” e “coadjuvantes” que atuam nestes cenários de conflitos. Do ponto de vista tradicional, as pessoas ditas “comuns” são insignificantes não

fazem parte da História, prontamente, não participam da História, e não a escrevem.

Visualizando a História a partir destas lentes tradicionais, resta apenas aos historiadores, segundo Lopes (1986), estabelecer uma periodização que priorize a “[...] sucessão ordenada dos fatos em direção ao progresso que seria atingido quando a humanidade alcançasse o terceiro estado¹³ [...]” (LOPES, 1986, p.22). Além disso, para certos positivistas os acontecimentos também são concebidos “como algo que tinha existência externa ao observador, e com o qual este não mantinha nenhuma relação” (LOPES, 1986, p.23). Em outras palavras, para estes estudiosos o historiador é apenas um “observante” da História, posição que garante a neutralidade e a parcialidade no resultado da pesquisa.

Concomitantemente, a publicação de Lopes (1986) identifica-se com o artigo de Maria Ângela Vinagre Almeida (1986), no qual a autora tece advertências ao modo de periodizar a História a partir dos princípios positivistas. Para ela “[...] não há fracionamento lógico da história que permita isolar completamente um problema numa determinada faixa temporal” (ALMEIDA, 1986, p.116). No seu ponto de vista “época alguma é adequada e corretamente descrita por um único traço diferencial: as tentativas feitas nesse sentido resultam com frequência no uso ambíguo e metafórico do termo caracterizador” (ALMEIDA, 1986, p.116).

Considerando-se essas advertências de Almeida (1986), pode-se chegar “à conclusão de que o quadro cronológico pede sempre certa margem de oscilação, pois delimitações excessivamente rígidas só possuem valor didático” (ALMEIDA, 1986, p.116).

Outra advertência redigida por Almeida (1986) diz respeito à impossibilidade de se fazer uma periodização puramente científica. Para essa autora, o tempo é recortado a partir de uma intencionalidade do historiador, portanto não pode ser avaliado como algo natural, independente e objetivo. Em suas próprias palavras,

¹³ No desenvolvimento do espírito humano, Comte (1798 -1857) admite uma lei fundamental que recebe o nome de *lei dos três estados: estado teológico-fictício*, que tem diferentes fases (fetichismo, politeísmo e monoteísmo), no qual o espírito humano explica os fenômenos por meio de vontades transcendentes ou agentes sobrenaturais; o *estado metafísico-abstrato*, onde os fenômenos são explicados por meio de forças ou entidades ocultas e abstratas, como o princípio vital; e o *estado positivo-científico*, no caso o terceiro, no qual se explicam os fenômenos subordinando-os às leis experimentalmente demonstradas (RIBEIRO JUNIOR, 1988, p.20).

não é possível estabelecer uma periodização estritamente científica da matéria histórica, pois os períodos não são conjuntos naturais, no sentido de se apresentam espontaneamente ao historiador como unidades autônomas unívocas. Pelo contrário, o conceito de período histórico depende mais de estimulação do que de interferência a partir de evidências comumente aceitas (ALMEIDA, 1986, p.114).

Lembrando Mota (1975) e Nagle (1984), Almeida (1986) também entende que essa tarefa exige muito do historiador. É necessário ir além da “etapa analítico-descritiva” no processo de se fazer pesquisa: posteriormente a esta aglomeração e descrição dados emerge a “exigência crítico-reflexivo” (ALMEIDA, 1986, p.138).

Independentemente do referencial teórico, a escrita histórica, aos olhos de Almeida (1986), não deve ser simplesmente a narrativa dos acontecimentos do passado, mas, sobretudo, deve “tentar elucidar a natureza da interpretação dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e educacionais nos diferentes momentos históricos” (ALMEIDA, 1986, p.138).

No ano de 1990, Clarice Nunes retoma a problematização dos procedimentos de periodização. Assim como os intelectuais referenciados anteriormente, Nunes (1990) enfatiza: a periodização é no mínimo um processo complexo. Em suas palavras,

enquadrar a existência dos sujeitos estudados numa cronologia é sempre empobrecedor na medida em que o ritmo externo não dá conta do ritmo interno que impulsiona os educadores e os obriga a avançarem e recuarem, projetando representações construídas graças a mecanismos que permitem esbarrões, inversões e a imbricação – ao nível ideológico – entre o passado, presente e futuro (NUNES, 1990, p.42).

Este enquadramento ou recorte no tempo, aos olhos de Nunes (1990), requer do historiador sensibilidade e destreza, pois esse profissional deve evitar que os fatos e os sujeitos históricos sejam concebidos como uma mera lista cronológica de dados. A periodização, dependendo de como foi pensada e executada, pode mascarar a realidade dos fatos e acontecimentos históricos, não permitindo, dessa forma, a identificação das reais razões que levaram ou até mesmo obrigaram os personagens da História a tomar determinadas atitudes em certos momentos da história da humanidade.

Passados alguns anos, especificamente em 1998, identifica-se outro opositor ao modelo “tradicional” de periodização: Dermeval Saviani. Aos olhos deste intelectual, sob o viés da perspectiva positivista, a História é concebida como uma narrativa na qual o tempo deixa de se cíclico e passa a ser visto como uma “[...] linha progressiva que se projeta para frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente” (SAVIANI, 1998, p.08).

Saviani (1998) alertar-nos ainda de que, embora nas últimas décadas do século XX a história denominada tradicional tenha sido severamente criticada por muitos membros da comunidade interpretativa do campo da História da Educação, no final dos anos de 1998 ela permanece subsidiando o desenvolvimento de pesquisas neste campo, sobretudo a periodização¹⁴. Essa permanência pode ser justificada, de acordo com o autor, pela busca incessante, por parte dos historiadores da Educação, da “cientificidade” da pesquisa, seja ela de caráter histórico ou historiográfico. Em outras palavras,

a diretriz positivista de descrição fiel dos fatos esta em consonância com a visão já arraigada no senso comum, da História comum, da História como narrativa, aí entendida como descrição dos fatos, isto é, dos acontecimentos passados (do latim “*factus*” – feito) (SAVIANI, 1998, p.08).

Para Saviani (1998), outro fato que pode justificar a permanência da perspectiva positivista na produção historiográfica é a

persistência da História como narrativa, continuando a tradição que remonta à antiguidade e incorporando, a partir do século passado, procedimentos formais derivados do método científico no processo de levantamento e organização das fontes e na sistematização e exposição das informações. É nesse âmbito que se faria sentir a incidência do positivismo, antes que na concepção de História e na constituição de uma ciência da História (SAVIANI, 1998, p.08).

¹⁴ Outros estudiosos do campo da História da Educação, como Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Marta Teixeira Lopes, também afirmam essa permanência da perspectiva positivista na escrita da História da Educação Brasileira, em 2001. As modificações nos contornos teórico-metodológicos da pesquisa e, por conseguinte, a ampliação dos objetos e das fontes neste campo a partir das últimas décadas do século XX, não significam que a perspectiva positivista não venha sendo utilizada, hoje em dia, nas pesquisas históricas ou historiográficas sobre a Educação.

Concebendo a periodização desta maneira tradicional, entende-se que “fazer” História é registrar os acontecimentos históricos linearmente, respeitando tão-somente a ordem cronológica destes fatos. A defesa desses pressupostos comprometeu e compromete substancialmente os resultados das pesquisas de caráter histórico, pois os pesquisadores adeptos da teoria positivista acabam por uniformizar e linearizar os acontecimentos, a privilegiar temas e fontes em detrimento de outros aspectos, consagrar nomes e a construir heróis e, por conseguinte, discriminar as pessoas comuns. Isso ocorre sobretudo porque, independentemente do objeto e da ótica a partir dos quais sejam tomadas, as periodizações são dadas pelos marcos políticos consagrados.

Constata-se, a partir do exposto, que, embora publicados em três décadas diferentes, os artigos em estudo de Carvalho (1972), Iglésias (1975), Mota (1975), Nagle (1984), Manoel (1984), Almeida (1986), Lopes (1986) e Saviani (1998) possuem um ponto em comum: os estudiosos referem-se à periodização calcada nos pressupostos do Positivismo, não no intuito de defendê-la, mas, ao contrário, para refutá-la. Não se deve perder de vista, todavia, o que está por detrás dessas considerações “antipositivistas”. A nosso ver, os autores em tela têm uma nítida intencionalidade ao fazer essa crítica: objetivam propor um “novo” modelo de periodização, pautado desta vez nos princípios da perspectiva materialista histórica, da qual são adeptos e defensores. No caso de Almeida e Lopes (1986) observa-se uma diferença: embora neste momento sejam reconhecidas como adeptas do Marxismo, suas produções destoam de seus companheiros acima referenciados. Assim como estes, elas sugerem uma “nova” forma de periodizar a História da Educação, mas vinculada às teorias nascentes na pós-modernidade do que propriamente ao Materialismo Histórico.

2.2 MATERIALISMO HISTÓRICO E A PERIODIZAÇÃO

O Materialismo Histórico é uma concepção histórica instituída pelo filósofo e economista alemão Karl Heinrich Marx (1918-1883), considerado ainda um ideólogo do socialismo e incentivador da organização do movimento proletário

internacional. Segundo Moacir Gadotti (2004), “não se limitando aos estudos teóricos, Marx desenvolveu, durante toda a sua vida, intensa atividade política, elaborando a doutrina do socialismo” (GADOTTI, 2004, p.130).

Os escritos de Marx tornaram-se referência obrigatória em vários campos do conhecimento, principalmente em se tratando das pesquisas desenvolvidas nos campos da Economia, da Política e da Educação. Tratando-se da Educação, na visão de Gadotti (2004), a contribuição da perspectiva materialista

tem de ser considerada em dois níveis: o do esclarecimento e da compreensão da totalidade social, de que a educação é parte, incluindo que ela recebe da estrutura econômica, e o específico das discussões de temas e problemas educacionais (GADOTTI, 2004, p.130).

No entendimento de Eric John Enerst Hobsbawm (1998), para obtermos esse entendimento global e de longo prazo da história da humanidade e, por conseguinte, de como a natureza do homem transformou-se progressivamente, faz-se necessário compreendermos o conceito de “trabalho social em geral” (HOBSBAWM, 1998, p.173). O conceito de trabalho é importante para a visão marxista da História e, conseqüentemente, primordial para este historiador marxista, pois considera que “[...] a base de uma sociedade, a qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção” (HOBSBAWM, 1998, p.177).

Procurando explicitar a importância do conceito de trabalho no processo de investigação histórica, Hobsbawm (1998) acrescenta que o investigador dos acontecimentos do passado, ao realizar sua investigação, deve procurar evidenciar “[...] o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma pelo trabalho” e, ainda, os “[...] arranjos sociais pelos qual o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado” (HOBSBAWM, 1998, p.177).

Amparada nesta concepção de História, advinda dos pressupostos do Materialismo Histórico ou do Marxismo, identifica-se, na produção estudada, a definição de periodização. Entre seus promulgadores, no Brasil, citam-se os intelectuais Gilberto Alves (1981) e Ivan Manoel (1984).

Para Alves (1981), a periodização da História da Educação deve ser realizada utilizando-se como parâmetro a base material da sociedade. Concebendo a

educação como “ideologia”, o autor adverte-nos que “a educação não comporta em si mesma marcos de periodização” (ALVES, 1981, p.69). Nesta perspectiva, “a educação não seria propriamente mais uma forma independente de ‘fantasmagoria’ que se acrescentaria àquelas enumeradas explicitamente por Marx” (ALVES, 1981, p.66); por outro lado, “se a educação não chega a ser uma ideologia independente, corresponde sempre a um arranjo de ideologia, passível de ser veiculado na sociedade com o aval das classes dominantes” (ALVES, 1981, p.66).

A educação, pelo prisma Marxista, é entendida “como uma síntese ideológica eclética”, conforme destaca Alves (1981). Concebida desta maneira, como estudá-la? Aos olhos de Alves (1981), a educação somente pode ser compreendida pela “abordagem científica da educação, a interpretação desta dentro do movimento histórico da produção da realidade material” (ALVES, 1981, p.67). É oportuno destacar, todavia, que para os adeptos desta concepção “só há a ciência da história da base material da sociedade”, portanto, “a história da educação transita obrigatoriamente por ela” (ALVES, 1981, p.67). Para o autor em tela,

transparece a inocuidade dos critérios de periodização utilizados pelos historiadores da educação brasileira: ou é privilegiado o tempo de vigência de uma norma geral da educação, ou o tempo de vigência de um regime político, ou ainda a época de atuação política de personagens supostamente autoras da História (ALVES, 1981, p.69).

Pesa sobre os ombros do historiador da educação, como salienta Alves (1981), “uma imposição de caráter prático, quando se propõe a fazer ciência: previamente necessita captar o concreto da sociedade” (ALVES, 1981, p.68). Na visão desse estudioso, “sobre essa base se viabiliza a abordagem histórica da educação, e a rigor, somente nesse sentido se torna lícito falar em História da Educação” (ALVES, 1981, p.68).

Nesta mesma direção registram-se as considerações de Ivan Manoel (1984). Para ele, antes de qualquer coisa é indispensável estabelecer o conceito de História, por meio do qual é possível “entender os diversos ‘sentidos’ ou significados

envolvidos por esse termo – o processo histórico, a ciência histórica e a historiografia” (MANOEL, 1984, p.04). Reforçando essa ideia, o autor enfatiza:

Se aceita-se que o histórico é o processo de gênese-superação, ficará evidente que objeto mais importante a ser compreendido é o modo de produção, dado que é a partir dele que se desdobram as outras relações sociais (MANOEL, 1984, p.06).

Na visão de Manoel (1984), fazer História não se restringe à “tarefa de buscar os fios que conduziram os processos que deram origem a essa diversidade” (MANOEL, 1984, p.05). Para ele, a História é movida “[...] pelos homens, atuando no interior de suas respectivas classes sociais, buscando superar as condições existentes” (MANOEL, 1984, p.09).

Concebendo a escrita histórica por este prisma, Manoel (1984) define a periodização como “a divisão de todo o processo histórico em períodos, apresentando, internamente, uma determinada homogeneidade” (MANOEL, 1984, p.41). No entendimento deste intelectual, aos historiadores compete o difícil trabalho de identificar “a unidade da multiplicidade”, e ainda, “a não simples e fácil tarefa de reconstruir os eixos que unem essas duas instâncias – a infra e a superestrutura” (MANOEL, 1984, p.54).

Em contrapartida, Manoel (1984) lembra-nos que “a divisão de períodos, a eleição de objetos” serão válidas e admissíveis “desde que entendidas dentro de algum limite” (MANOEL, 1984, p.54). O limite posto pelo autor refere-se ao trabalho do historiador, que apenas fará uma periodização adequada se entender que “a eleição de objetos de análise não elimina a totalidade, ao contrário, eles estão referidos a esse contexto, fora do qual perdem todo o seu significado” (MANOEL, 1984, p.54). Para ele, o historiador deve compreender que,

afastadas as manifestações aparentes, as construções sociais subsidiárias, as nuances locais, existe uma unidade entre os diversos Estados atuais, principalmente no que tange ao modo de produção e distribuição da riqueza (MANOEL, 1984, p.05).

Levando-se em consideração esses pressupostos materialistas, cabe ao pesquisador, antes de qualquer outra coisa, fazer a contextualização histórica do objeto em estudo. Este trabalho é imprescindível, pois, na visão materialista, circunscrevendo-se o contexto social, político e econômico, será possível

apreender a realidade dos acontecimentos em determinado período histórico. Entende-se que o objeto estudado não se explica por si mesmo, ao contrário, apenas a sociedade na qual está inserido pode explicá-lo, por isso, na ótica marxista, a contextualização se faz necessária¹⁵. Sob este viés é “a totalidade histórica, o conjunto da sociedade naquele momento da sua evolução”, como registra Manoel (1984, p.54), que norteia a pesquisa histórica ou historiográfica.

Grosso modo, esta concepção recorta o tempo, partindo sempre do presente, onde localiza o historiador, recuando historicamente ao passado, buscando com esta prática a provável “origem” do objeto em estudo. Confia-se que, por meio, dessa prática o pesquisador seja capaz de traduzir o percurso do artefato estudado desde seu estado mais primitivo até a sua forma mais desenvolvida.

Julgamos oportuno marcar, neste momento, a diferença entre o discurso apresentado até este momento e daquele que vem a seguir. Verificam-se, na produção historiográfica examinada, autores que contestam a periodização amparada nos paradigmas da teoria materialista. Os opositores desta teoria tecem crítica aos procedimentos e aos critérios que embasam a aplicabilidade desta forma de recortar o tempo datado historicamente.

Entre os opositores pode-se citar Elza Nadai (1993). Segundo esta estudiosa, a maioria dos trabalhos no campo da História da Educação Brasileira desenvolvidos dentro dos aportes marxistas “[...] utilizam-se de marcos históricos para delimitar o tema” (NADAI, 1993, p.44). Para a autora, o problema de tal prática reside no fato de que “independente do objeto e da ótica a partir do qual ele é compreendido, empregam-se marcos consagrados da história política – colônia, império e república” (NADAI, 1993, p.44).

Não obstante a perspectiva materialista ter se instituído em oposição direta aos pressupostos positivistas que amparam a periodização dita tradicional, observa-se que na prática isso não é verdade, como assegura Nadai (1993). Para os adeptos desta teoria, embora critiquem os pesquisadores tradicionais pelo “endeusamento” de heróis, a escrita dos chamados “marxistas”, mesmo

¹⁵ Segundo Galvão & Lopes (2001, p.44) “é impossível lançar mão do que já se sabe sobre fatos políticos e econômicos que marcaram uma determinada época para compreender a educação, mas essas informações só ganham sentido se necessárias à compreensão do objeto específico que se está estudando não apenas por que é necessário ‘contextualizar’ o fenômeno educativo”.

inconscientemente, faz a mesma exaltação heróica dos reformadores da Educação da década de 20. Nas palavras da autora em tela,

grande número de trabalhos continua estudando o pensamento pedagógico e a ação reformadora dos intelectuais da educação que marcaram, desde os anos 20, o movimento de renovação educacional no Brasil – dentre eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (NADAI, 1993, p.44).

É oportuno salientar que Galvão & Lopes, em 2001, também constatam essa contradição nas produções dos pesquisadores ditos defensores e adeptos de princípios Materialistas. Para essas intelectuais,

muitos historiadores da educação tendem narrar a História que pesquisam de um modo linear, progressivo, apesar de se posicionarem como antipositivistas, acabam por dar a impressão de que o processo histórico, cronologicamente delimitado por marcos políticos ou econômicos, caminha, necessariamente, em direção ao progresso (GALVÃO & LOPES, 2001, p.378).

Retomando-se a produção em estudo, identificam-se, no ano 1995, as considerações de Luiz Carlos Barreira (1995). Esse autor tece severas críticas às produções oriundas da perspectiva materialista, no que se refere ao modo de se periodizar o tempo histórico.

Para Barreira (1995), os pesquisadores não têm clareza suficiente sobre os pressupostos teóricos dos quais se utilizam, desse modo acabam por conceber os fatores econômicos como os únicos capazes de explicar os fenômenos investigados. Nas palavras do autor,

na grande maioria dos trabalhos analisados, os fatores econômicos, ao invés de configurarem um fio condutor que leva à compreensão dos acontecimentos históricos, são concebidos, trabalhados e apresentados como a única causa ativa dos fenômenos investigados, a única causa capaz de explicar, portanto, a sua ocorrência e o seu significado. Os demais fatores (políticos, sociais e culturais) são tomados como efeitos passivos e imediatos da situação econômica (BARREIRA, 1995, p.100).

Apreender os fatores políticos, os sociais e os culturais, entre eles a Educação, como apenas decorrentes passivos da situação econômica, na visão de Barreira (1995) é um equívoco. Para ele essa prática resulta em uma

associação mecânica entre função da educação e modo de produção. Enquanto o modo de produção não se alterar substancialmente, a função da educação, de acórdão com essa visão, permanecerá a mesma. Ou seja, ela sempre será um reflexo condicionado às mudanças econômicas (estruturais) da sociedade (BARREIRA, 1995, p.100).

Entendendo-se a educação desta forma, resta à escola a tarefa de formar “mão-de-obra para o sistema capitalista”, como salienta Barreira (1995). Depreende-se desse entendimento estruturalista e economicista

todo um esforço de construção de uma explicação histórica estrutural (ou funcional) da educação. Desta feita, as particularidades da educação brasileira, ao longo da sua trajetória histórica, ficam diluídas, pulverizada, ‘descarnar o objeto de estudo, de maneira a se poder apreender a sua essência – eis a máxima metodológica derivada dessa visão da História (BARREIRA, 1995, p.100).

Ainda na análise de Barreira (1995), os trabalhos realizados e por ele analisados utilizam, para periodizar marcos políticos, momentos propriamente educacionais ou a realidade material da sociedade brasileira. Partindo-se desses critérios, espera-se, de modo geral, que o historiador da Educação seja capaz de fazer “a identificação e localização desse tempo e espaço”, pois esta é, sem dúvida, a “tarefa precípua do historiador” (BARREIRA, 1995, p.92).

Nesta mesma direção das apreciações de Barreira (1995) também se movem as críticas de Bomtempi Junior (1998) no que diz respeito ao modo de se periodizar a História da Educação até então utilizado. Para o autor, embora o objeto de estudo esteja inserido no interior da escola, especificamente no campo da História da Educação, as pesquisas, tendencialmente, buscam em acontecimentos e fatores externos a educação, ou melhor, na sociedade as possíveis “explicações” para sua “origem” ou “efeito”. Seguem-se os marcos temporais postos por outros fatores sociais, sejam eles políticos ou econômicos, como, por exemplo, História da Educação na Colônia, no Império e na República (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.180).

Para, além disso, a incorporação do paradigma de interpretação Marxista, no entendimento de Bomtempi Junior (1998, p.184), “[...] indica que não ocorreu um desvio substantivo nos interesses com relação aos temas e períodos

escolhidos para investigações historiográficas na área [...]” pela perspectiva tradicional, tão duramente criticada pelos chamados “marxistas”. Em suas palavras,

é possível enxergar, por trás dos impactos paradigmáticos, um traço de continuidade entre a História da Educação produzida *antes* e *durante* as décadas de 70 e 80. Igualmente definidas segundo os objetos e práticas de uma Sociologia da educação, as escolhas dos autores visam a intervir na realidade, produzir o ‘novo’ e legitimar politicamente propostas educacionais, práticas que se apóiam no ‘dado de realidade’ que a história fornece para subsidiar críticas e sustentar formulações teóricas (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.184).

Esta continuidade, na visão de Bomtempi Junior (1998), tem ocasionado o desenvolvimento de estudos históricos ou historiográficos que têm “seus temas e períodos escolhidos aleatoriamente, inspirados nos desejos e intuições de seus autores”. O mais grave ainda, segundo esse estudioso, é que não “há um critério objetivo a distinguir *a priori* o que é histórico do que não o é, inclusive porque ‘critérios transversais’ são transitórios” (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.180).

Esta prática, na visão de Bomtempi Junior (1998), tem resultado em cronologias secundárias e “[...] bases factuais sobre determinadas ao movimento da educação na história do Brasil, afirmaram também o caráter acessório da história perante a Sociologia, herança de Fernando de Azevedo” (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.184). Aos olhos desse autor, muitos dos trabalhos resultantes dos cursos de pós-graduação ao longo dos anos de 1970 e 1980, embora sejam produzidos

no seio da universidade, sob o signo da pesquisa, a produção teórica e de pesquisa em educação omite o método e os procedimentos de construção do objeto de estudo os autores acabam substituindo-os por ‘profissões de fé’ introdutórias, que virtualmente impedem a refutação da validade do conhecimento científico produzido (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.183).

Bomtempi Junior afirma já no ano de 1998 que “a historiografia recente não operou uma revisão da narrativa histórica nelas consagradas, mas reinterpretou, muitas vezes jogando só com a troca de sinais, os fenômenos educacionais” (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.184). O autor esclarece, no entanto, que, para se

fazerem as mudanças necessárias no modo de se fazer a História da Educação não basta instaurar um “tribunal epistemológico”, no intuito de “julgar” seus produtores e produtos. As transformações virão “[...] pelo reconhecimento de sua peculiaridade como escrita da história, cujos elementos constitutivos devemos investigar em sua gênese a fim de obter a compreensão crítica dessa escrita da história e como memória” (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.179).

Partindo do exposto, Bomtempi Junior (1998) conclui seu raciocínio sobre o tema periodização afirmando: “[...] a escolha pela abordagem histórica e, dentro dela, dos temas, períodos e demais elementos constitutivos, dependem de condições dispostas no momento histórico dessas decisões” (BOMTEMPI JUNIOR, 1998, p.180).

É possível perceber, na produção historiográfica, a existência, por um lado, de uma tendência defensora da periodização amparada nos pressupostos do Materialismo Histórico, em contraposição ao modelo tradicional, e por outro, do discurso de intelectuais que, apesar de reconhecerem os avanços em relação ao modelo tradicional, consideram o modo de periodizar a História por meio do Materialismo Histórico, um tanto limitado.

2.3 UMA “NOVA” PERIODIZAÇÃO

Detectados os limites da periodização sob os pressupostos materialistas, encontra-se, na produção historiográfica em estudo, uma “nova” proposta de periodização objetivando uma “nova” escrita da História ou da História da Educação. Esta outra forma de conceber a periodização surgiu a reboque da Nova História, instituída a partir da publicação, em 1929, da *Revista Annales*, e expandiu-se por campos de conhecimento inexplorados, até aquele momento, do comportamento histórico e social humano e dos grupos negligenciados pelos historiadores tradicionais (BURKE, 1992).

O grupo, liderado inicialmente por Marc Bloch (1885-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), inaugura, com esta concepção de História, três processos: “*novos problemas* põem em causa a própria história; *novas contribuições* modificam,

enriquecem, transformam os setores tradicionais da história; *novos objetos* aparecem no campo epistemológico da História” (LOPES, 1986, p.27). É oportuno lembrar que no Brasil a proliferação da Nova História, como se observa na produção historiográfica, alcança seu ápice nos anos de 1990.

Para Michel De Certeau, intelectual francês, escrever a História nesta “nova” perspectiva “é estabelecer uma relação com o tempo. Esta relação não é a primeira nem a única possível” (CERTEAU, 2007). Para este historiador,

Escrever a história é gerar um passado, circunscrevê-lo, organizar o material heterogêneo dos fatos pra construir no presente uma razão; é, para uma sociedade, substituir a experiência opaca do corpo social pelo progresso controlado de um querer fazer (CERTEAU, 2007, p.57).

No entendimento de Certeau (2007), o discurso histórico deve ser compreendido, pelo historiador, como uma operação. Tal postura implica por sua vez

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre o *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto*(uma literatura. É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere a combinação de um *lugar* social, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala , permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita se constrói em função de uma instituição cuja organização parece intervir: come efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas” (CERTEAU, 2007, p.66).

Em se tratando das questões que envolvem a definição e aplicabilidade do procedimento de periodização, a primeira menção identificada é na produção de 1980, especificamente, no ano de 1986, no discurso de Maria Ângela Vinagre Almeida (1986)¹⁶. Esta autora registrou, vinte e dois anos atrás, um movimento de

¹⁶ Cabe lembrar os escritos de Maria Ângela Vinagre Almeida (1986) já foram citados, anteriormente neste capítulo, para fomentar a crítica ao modelo positivista de periodização.

renovação nos estudos e nas pesquisas no campo da História da Educação Brasileira. No entendimento da autora em tela, naquele momento se constatava

uma grande efervescência no campo da teoria da educação, com o aparecimento de debates e críticas a partir de perspectivas novas e de enfoques divergentes, a tal ponto que o momento atual da educação brasileira pode ser considerado como de crise. E é possível, como ocorre com frequência na História, que esta mesma crise venha a propiciar o surgimento de soluções criativas para os problemas emergentes e que, de fato, se esteja vislumbrando a abertura de um novo período na história da educação brasileira (ALMEIDA, 1986, p.138).

Seguindo estes preceitos, a periodização deve ser estabelecida levando-se em consideração a natureza do objeto em estudo, ou melhor, “[...] os marcos históricos devem ser pertinentes a área do objeto de estudo” (ALMEIDA, 1986, p.115). Marco histórico é a fixação dos limites dos períodos feita pelo historiador, o qual “utiliza-se de acontecimentos e/ou datas considerados relevantes para balizar épocas”, conforme esclarece Almeida (1986, p.115).

Partindo destas considerações, Almeida (1986, p.138) reforça a importância de uma “análise do quadro evolutivo da educação brasileira – apenas esboçados como condição necessária a sua periodização”. Este trabalho resultará em “dois efeitos complementares”. Para ela, “de um lado, desempenha uma função esclarecedora, pois propicia a compreensão histórica do fenômeno educacional”. Por outro, “exerce uma função estimuladora, na medida em que denota a necessidade de estudos de caráter conclusivo-interpretativo” (ALMEIDA, 1986, p.138).

Em contrapartida, não podemos perder de vista, como esclarece Almeida (1986), que “o conceito de período histórico depende mais de estimulação do que de interferência a partir de evidências comumente aceitas” (ALMEIDA, 1986, p.114). Lembrando o historiador de ofício Fernand Braudel (1902-1985), a autora salienta: “todo trabalho histórico decompõe o tempo passado e escolhe suas realidades cronológicas segundo preferências e exclusões mais ou menos conscientes” (ALMEIDA, 1986, p.115). O historiador, ao demarcar o tempo histórico, está privilegiando determinados acontecimentos em detrimento de outros, dando voz a sujeitos, e ao mesmo tempo, consciente ou não, silencia outros tantos personagens da História.

Consciente destas questões que permeiam o processo de periodização, Almeida (1986) procura delinear o que se deve esperar deste procedimento, quando o aplicamos no solo da História da Educação. Em suma,

o mínimo que se pode exigir de uma periodização é que atenda ao princípio lógico da coerência interna, pela utilização de critérios uniformes para a divisão das etapas; que os marcos históricos divisórios sejam pertinentes à área de estudo em questão; e que os rótulos, ou designações, caso os haja, correspondam ao conteúdo específico dos períodos delimitados, tomando clara(s) a(s) características que se lhes quer atribuir (ALMEIDA, 1986, p.118).

Levando em consideração essa exigência, Almeida (1986) concebe a periodização em duas instâncias. Na primeira encontram-se

os estudos que têm por objetivo analisar a educação brasileira numa determinada faixa temporal, a delimitação cronológica feita sugere uma periodização que, contudo, não é explicitada em toda a sua extensão (ALMEIDA, 1986, p.119).

Na segunda instância, estão às produções por meio das quais

a periodização pode ser inferida a partir da distribuição interna da matéria, muito embora a divisão por títulos (em se tratando de artigos) ou capítulos (em livros) nem sempre corresponda necessariamente ao intuito de periodizar (ALMEIDA, 1986, p.119).

Esta constatação de Almeida (1986) também é encontrada na fala de Clarice Nunes (1989). Para esta estudiosa, a inovação dos procedimentos técnico-metodológicos no campo da História da Educação é resultante da aproximação desta disciplina com a História das Mentalidades, uma das vertentes da “Nova História”. Em sua concepção, este “namoro tímido, se dá através de um movimento que busca novos métodos, novas abordagens e novas fontes para a História da Educação” (NUNES, 1989, p.41).

Neste debate Nunes (1989) alerta-nos para importância de revermos a concepção de periodização, de tempo e de outras categorias que amparam as produções históricas no campo da Educação. É perceptível que a “periodização predominante em termos da educação brasileira tem-se subordinado ao ritmo

conjuntural” (NUNES, 1989, p.42). De acordo com esta autora, tem-se estudado o tempo histórico

como se fosse uma corrente uniforme, que nos empurra da colonização aos dias atuais, deformando nossa visão de processo histórico (dinâmico e contraditório) e impedindo a construção de outras categorias temporais (NUNES, 1989, p.42).

Para Nunes (1989), a aproximação com outros campos epistemológicos resultará em contribuições significativas para o historiador, uma vez que ele “[...] no ofício, lida com uma variedade de tempos, e o privilégio de uns sobre os outros é dado pela escolha a partir de preferências e exclusões nem sempre claramente consciente” (NUNES, 1989, p.44). Em outras palavras, o privilegiamento de um determinado recorte temporal que faz o pesquisador ao iniciar a pesquisa nada mais é do que a eliminação, consciente ou inconsciente, de outros tantos possíveis recortes. A periodização, não obstante ser um procedimento objetivo que visa conferir cientificidade à pesquisa, acaba sendo definida levando em consideração os desejos e quereres do historiador, o qual é responsável direto por seu estabelecimento.

Compartilhando dessa idéia, de uma “nova” periodização, identificamos Luiz Carlos Barreira (1995). Embasando-se nos princípios estipulados e divulgados pelos criadores da Nova História, o autor assim se referiu à periodização:

[...] uma tarefa inerente ao ofício do historiador. Todo e qualquer fenômeno histórico surge, desenvolve-se e desaparece (ou se transforma) num determinado espaço e tempo histórico. Por isso, a periodização é um produto de pesquisa determinado pelo movimento descrito, no tempo e no espaço, pelo próprio objeto de investigação. A identificação e localização desse tempo e espaço é tarefa precípua do historiador. A periodização, portanto, não é um *a priori* (BARREIRA, 1995, p.91).

Barreira (1995) constata, por meio de suas fontes de estudos (dissertações e teses), que esse modo de conceber e aplicar a periodização está longe de ser usual entre os historiadores da educação brasileira. Ao contrário, em 1995, como quando fala o autor, apenas uma parte ínfima destas produções historiográficas concebia a periodização desta maneira (BARREIRA, 1995, p.91). Embora em pequena parcela, os pesquisadores adeptos deste “novo” modo de periodizar, segundo Barreira (1995), começam a compreender que

a análise dos fatos sociais requer que se parta de uma perspectiva de análise que permita vincular entre si, de maneira clara, os componentes de natureza econômica, política, social e cultural, exprimindo e explicitando suas relações e estruturas e evitando mera justaposição (BARREIRA, 1995, p.100).

Para Barreira (1995), esta concepção de periodização é mais adequada, pois “não cai, ou pelo menos explica a intenção de não cair, nas teias das interpretações deterministas e economicistas da educação” (BARREIRA, 1995, p.100). Em suma, o recorte temporal da pesquisa histórica ou historiográfica deve ser estabelecido após a nomeação do objeto de estudo e não antes, como comumente faziam e fazem os pesquisadores adeptos das perspectivas teóricas positivistas e materialistas, mencionadas anteriormente.

Somando-se a este discurso de Barreira (1995), identificam-se, posteriormente outras “falas” de estudiosos do campo disciplinar da História da Educação, como as de Cláudia Costa Alves (1998) e Carlos Ferreira Pinheiro (1998). Ambos registraram o movimento de renovação que alterou a forma de os pesquisadores apreenderem o conceito de periodização e aplicarem este procedimento teórico-metodológico.

Partindo de seus estudos, os quais visavam traçar um panorama das comunicações enviadas e apresentadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Alves (1998) constata certa “diversidade” nos recortes temporais utilizados pelos historiadores da educação brasileira, ao se proporem fazer suas pesquisas. Em suas palavras,

Os períodos tradicionalmente delimitados para pela historiografia da educação já não constroem o trabalho dos historiadores que, hoje, acompanha o percurso de seu objeto deixando que ele determine em que momento o passado, seja ele distante ou recente, o historiador se posicionará para começar sua investigação e até que outro momento ele deverá permanecer nesse mergulho (ALVES, 1998, p.196).

Carlos Ferreira Pinheiro (1998) também “sente” os ventos que sopram a favor da renovação do modo de se periodizar a História. Segundo ele, existe um movimento que, tendencialmente, procura abordar o problema no interior da própria discussão do objeto de estudo. Esta nova visão ampliou as possibilidades de periodizações, “o estudo do *tempo* não é algo mais externo e independente

dos temas-objetos” (PINHEIRO, 1998, p. 145). Diferenciando-se da tradicional concepção de tempo, “era por si só objeto de preocupação dos historiadores” (PINHEIRO, 1998, p.145).

Pinheiro (1998) registra que os pesquisadores defensores desses novos princípios conseguiram alargar as possibilidades de elaborar periodizações. O autor acrescenta que se deve ter “uma maior preocupação em tomar os objetos de estudo como referências independentes das periodizações sustentadas na história política ou econômica (PINHEIRO, 1998, p.144). Em outras palavras, ao fazer o recorte da História os historiadores deixam de privilegiar apenas os marcos políticos e econômicos e abrem-se a novas possibilidades de recortes a partir de outras instâncias da sociedade, como a cultura, por exemplo.

Como registra Pinheiro (1998), é imprescindível que os historiadores reconheçam a importância da periodização, pois sem ela a escrita da História inclusive a da História da Educação, ficará comprometida. Sem este procedimento, o qual possibilita ao historiador recortar o tempo histórico em um ou vários pedaços, este profissional “[...] não consegue comparar, analisar, principalmente avaliar (fazer balanços) dos diversos tipos de enfoque teórico-metodológicos” (PINHEIRO, 1998, p. 145).

Conforme entende Pinheiro (1998), apenas de posse destes conhecimentos o pesquisador da História da Educação Brasileira terá e tem condições de desempenhar de maneira satisfatória a tarefa de “separar\aglutinar e, por conseguinte, periodizar produções de um determinado modo de fazer história [...]” (PINHEIRO, 1998, p. 145).

Esta preocupação de periodização insere-se no rol de tarefas a serem desempenhadas pelo historiador da Educação, de acordo com Pinheiro (1998). Para ele, este profissional deve ser um profundo conhecedor da História, e ainda, “[...] do contexto em que a história foi produzida, além dos fundamentos ontológicos e epistemológicos das ciências” (PINHEIRO, 1998, p. 145).

A partir deste mapeamento das produções historiográficas da Educação sobre o tema da periodização, é possível verificar três momentos distintos. No primeiro, os intelectuais tecem uma análise crítica ao modelo “tradicional” de periodização, pautado na perspectiva teórica positivista. No segundo momento, em contraposição a esta concepção, percebe-se a defesa de outra forma de

periodização, próxima, por sua vez, dos pressupostos do Materialismo Histórico. Por último, no terceiro momento, os olhares dos autores em estudo se voltam para uma “nova” forma de periodizar a História ou a História da Educação Brasileira, Desta vez motivada pelas inovações advindas das teorias pós-modernas, entre elas a História Cultural.

Constata-se destarte que os intelectuais, mesmo partindo de paradigmas diferentes, provindos do Positivismo, do Materialismo e da Nova História, e defendendo princípios e pressupostos divergentes, ao identificar as problematizações que cercam a periodização possuem pontos em comum. Independentemente da década e de suas posições teóricas, concordam que a periodização é um processo complexo e composto por peculiaridades, métodos e procedimentos, os quais devem ser levados em consideração pelos historiadores neste campo epistemológico.

O reconhecimento desta complexidade permite ao historiador da Educação ter consciência das qualidades de que deve estar munido ao se propor adentrar no campo da História da Educação, como, por exemplo, a de ter domínio sobre os conceitos, sobre as categorias e procedimentos apropriados para escrever a História ou a História da História da Educação. Desconsiderar tais especificidades – as peculiaridades, os métodos e os procedimentos – pode comprometer o resultado da pesquisa, seja ela de caráter Histórico ou Historiográfico. Nas palavras de Nunes (1990),

Não estamos defendendo que se salte de um quadro teórico para outro, qualquer que ele seja. Trata-se de elaborar, ao mesmo tempo em que se constrói o objeto, um instrumento teórico que, no caso específico de nosso interesse – na educação dos educadores – penetre o ponto visceral do movimento dos sujeitos em expansão. Trata-se de forjar uma sutil força teórica que invade não para possuir o objeto (leia-se sujeito), mas para arrancá-lo dos lugares comuns que foi encerrado. A reinvenção do objeto exige uma reinvenção da teoria, o que significa manter em todo o processo de pesquisa um estado de permanente criatividade reflexiva, no qual se cultive uma atitude mais desarmada em relação ao objeto menos pretenciosa em relação às nossas categorias (NUNES, 1990, p.27).

Levando em consideração esses pressupostos, os historiadores da educação, tendencialmente, teriam outras atitudes e outros posicionamentos

menos predeterminados. Acreditamos, assim como Nunes (1990, p.27), que os escritores da História ou da História da Educação não devem jogar luz sobre sujeitos históricos acabados e estáticos, mas, precisam problematizar o “conjunto de relações que os constroem” esses sujeitos. Ao invés de rastrearem os trilhos das “obras-resultado” ou das “obras-evento” eles devem procurar apreender os procedimentos utilizados em sua elaboração ou “as características do campo de possibilidades que as constitui”. Em suma, estes profissionais não devem ater-se apenas “na solução, mas a proposição de problemas” (NUNES, 1990, p.27).

3 ARTICULAÇÕES DAS RELAÇÕES ENTRE O PRESENTE E O PASSADO

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente. Ela reitera um regime diferente, os mitos que se constroem sobre um assassinato ou uma morte originária, e que fazem da linguagem o vestígio sempre remanescente de um começo tão impossível de reencontrar quanto de esquecer (CERTEAU, 2007, p. 57)

Os procedimentos teórico-metodológicos – leitura, fichamento e análise – da produção historiográfica do campo da História da Educação Brasileira entre os anos de 1970 e 1999 permitiram-nos mapear a produção de vários pesquisadores preocupados em problematizar a articulação da relação entre o tempo presente e o passado, em seus estudos e pesquisas. Entre esses pesquisadores se destacam: Manoel (1984); Nagle (1984); Buffa (1990); Nunes (1992); Monarcha (1993); Mendonça (1994); Carvalho (1997); Duarte (1997); Noronha (1998); Stephanoup (1998); Tambara (1998) e Neves (1999).

Levando-se em consideração esta multiplicidade de “vozes”, estabeleceu-se como meta, para este segundo capítulo, o mapeamento e o balanceamento, na produção historiográfica em estudo, das diferentes compreensões construídas sobre as articulações realizadas entre o presente e o passado e, ainda, de como estas diferentes interpretações vêm afetando a sua aplicabilidade no campo da História da Educação Brasileira.

Em linhas gerais, as argumentações dos intelectuais sobre as articulações entre o presente e o passado visam responder a questões como: a) Como deve ser estabelecida a relação presente e passado a partir de duas grandes perspectivas teóricas, a materialista histórica e a Nova História? b) Qual a tarefa do historiador da educação, no interior destas concepções, referente a esta articulação? c) O que é considerado problema ou equívoco, em se tratando de pesquisa histórica ou historiográfica, ao se estabelecer esta relação? d) Qual a proposta dos intelectuais do campo no que tange à escrita ou à reescrita de uma nova História da Educação?

Para um melhor entendimento destas questões optamos por apresentá-las aglutinando-as em dois momentos: no primeiro expõem-se a tendência segundo a qual o passado é concebido como “celeiro de conhecimentos”; e no segundo, a tendência desvendada compreende o passado como uma construção que pode ser reinterpretada constantemente¹⁷.

3.1 A PRIMEIRA TENDÊNCIA: o passado como “Celeiro de Conhecimentos”

Esta tendência ampara-se na concepção materialista da História, divulgada e defendida pelos filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Como já mencionado no capítulo anterior, estes intelectuais têm como tese fundamental “[...] que o único sujeito da história é a sociedade na sua estrutura econômica. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência” (MACHADO, 2007, p.01).

Contrapondo, os princípios da teoria histórica antecedente a Positivista, a perspectiva materialista histórica forneceu aos historiadores novas balizas para se compreenderem os acontecimentos e fatos ocorridos no passado. Diferentemente, esta teoria se pauta na “observação da realidade”, a qual procura apreender por meio da análise das “estruturas e superestrutura” que compõem a sociedade e, por conseguinte, determina o modo de produção. Tal prática demonstrou a importância das “massas” nos feitos históricos, caindo por terra a imagem dos grandes heróis até então referenciados como únicos escritores da História.

Seguindo esses pressupostos, os defensores desta tendência, como Ivan Manoel (1984), Ester Buffa (1990), Olinda Maria Noronha (1998) e Elomar Tambara (1998), todos estudiosos da História da Educação Brasileira, compreendem que a articulação entre o presente e o passado deve ser aplicada, neste caso, pelo historiador da Educação, no intuito de conhecer as relações humanas e sociais do passado, as quais circunscrevem o objeto por ele estudado

¹⁷Esta concepção de passado é retirada da obra História e Memória de Jacques Le Goff (2003).

no presente. Acredita-se que por meio do estudo do passado seja possível compreender a “origem” dos comportamentos sociais, econômicos, políticos e culturais de certos grupos e assim desnaturalizá-los. Este modo de articular o “tempo” confere ao passado o “poder” de refutação ou de legitimação de determinadas compreensões e, também, dos sujeitos históricos.

Como podemos observar, os primeiros posicionamentos sobre a noção de articulação entre presente e passado começam a ser proferidos, no material analisado, apenas no ano 1984, especificamente, pelos escritos de Ivan Manoel (1984). No entendimento deste intelectual, o historiador “deve conhecer não só o processo histórico, mas a própria essência do objeto de estudado” (MANOEL, 1984, p. 17). Lembra-nos, contudo, que, “necessitando conhecer o histórico e a essência do objeto, a ciência histórica não deve proceder a sua análise de modo linear – do início ao fim, da forma primitiva atual” (MANOEL, 1984, p.17)¹⁸.

As palavras de Manoel (1984) são uma advertência aos procedimentos de pesquisa pautados em modelos tradicionais positivistas, os quais visam “contar” a História linearmente. Para o autor em tela, “a abordagem do objeto e de seu processo histórico deve obedecer ao processo de descer do geral ao particular”, porque desta maneira é possível “encontrar ali a sua essência e retornar ao geral em condições de compreender esse concreto” (MANOEL, 1984, p. 18).

O caminho do pesquisador, como entende Manoel (1984, p.17), “[...] deve ser inverso, buscando primeiro conhecer a forma mais atual, ‘pura’ do objeto, para depois buscar suas origens”. Nitidamente, percebe-se nas entrelinhas, por um lado, uma crítica ao modelo tradicional e, por outro, a defesa de uma pesquisa que priorize o reconhecimento das “origens” do objeto em estudo. Acredita-se que a compreensão do presente se dará pelo conhecimento do passado, ou melhor, estuda-se o passado com a intenção de compreender e explicar o presente.

Concomitantemente com esta produção de Manoel (1984), registra-se o texto de Jorge Nagle (1984). Abordando, do mesmo modo, a relação entre presente e o passado, Nagle (1984) faz uma advertência ao trabalho que vem sendo realizado pelos historiadores da Educação. Para ele, esses profissionais

¹⁸ É oportuno frisar que para este intelectual, como já colocado no Primeiro Capítulo, “o processo histórico é movido pelos homens, atuando no interior de suas respectivas classes sociais, buscando superar as condições existentes” (MANOEL, 1984, p.09).

vêm ressaltando “[...] exageradamente as particularidades do presente e mesmo o dom profético do futuro, enquanto o passado – muitas vezes idealizado – transforma-se num tempo que já não conta mais” (NAGLE, 1984, p.27), decretando assim “a morte do passado, mesmo do passado mais próximo” (NAGLE, 1984, p.27). Essa prática agrava-se ainda mais, como observa o autor, com

[...] o emprego de categorias analíticas nem sempre suficientemente esclarecidas; o simplismo que se nota no estudo dos problemas; soluções imediatas para problemas; modismo que transforma o intelectual brasileiro num estudioso em constante disponibilidade e por fim, as transformações, que ocorre com tanta freqüência, de questões de cultura em questões de culto (NAGLE, 1984, p.29).

A soma destas atitudes comumente praticadas pelos historiadores tem resultado em produções um tanto superficiais e direcionadas a encontrar a “causa” do “efeito”, ou melhor, causa-efeito do objeto em estudo.

Esta questão – articulação entre presente e passado – aparece na produção em estudo, novamente, no ano de 1990, no discurso de Ester Buffa (1990). Assim como para Nagle (1984), para Buffa (1990, p.14) é a tentativa de “[...] resolver os problemas atuais que anima a pesquisa histórica”. Por detrás desta tendência observa-se uma concepção de História segundo a qual seu papel é o de ajudar o homem do presente a resolver seus problemas e dificuldades, sanando assim, seus temores.

As pesquisas históricas ou historiográficas no campo da educação, segundo Buffa (1990), têm como principal motivador a busca, no passado, de respostas para as problemáticas que envolvem o sistema educacional na atualidade, pois é no passado ou na “origem” delas que se subentende estarem as soluções e, até mesmo, “os porquês” de tais situações educacionais. Esta prática releva o seguinte paradoxo:

diante dos problemas atuais, a única coisa que se pode dizer é a sua história, ou seja, a única coisa que se pode saber é a história dos homens destes ou de problemas semelhantes, de como eles os enfrentam, a que ponto chegaram e quais os resultados obtidos (BUFFA, 1990, p.13).

Esta compreensão de que a História se preocupa apenas com o passado causa certo desconforto aos historiadores, sobretudo àqueles vinculados à História da Educação. Esse “mal-estar” dos educadores-pesquisadores deve-se à realidade em que se encontra o sistema educacional hoje em dia. Não é novidade para ninguém que a escola enfrenta inúmeros problemas, desde a falta de estrutura física até a decadência da qualidade do próprio ensino. Neste cenário conflituoso há uma busca pela resolução dos problemas contemporâneos. A História - conseqüentemente, também a História da Educação - “por se preocupar com o passado, é inútil” (BUFFA, 1990, p.13).

A ausência de formação dos educadores-pesquisadores que enveredam pelos caminhos dos estudos e das pesquisas no campo da História da Educação também é vista como um problema por Buffa (1990). Segundo a autora, conquanto não tenham o *métier* de historiador, estes profissionais ligados ao campo educacional acabam dando uma “espiada” no desenvolvimento dos “acontecimentos pedagógicos” (BUFFA, 1990, p.13). Segue-se, portanto, o seguinte raciocínio: qualquer pessoa está apta a fazer História ou História da Educação. Essa ideia tem resultado em anacronismos¹⁹, por exemplo, comprometendo a cientificidade dos estudos e das pesquisas em História da Educação.

Buffa (1990), procurando marcar os riscos desse tipo de comportamento, utiliza-se do conceito de *precursorite*, instituído e fomentado a partir dos pressupostos do educador francês Maurice Debesse (1903-1998)²⁰. A *precursorite*, segundo a autora, é a prática de “[...] estabelecer analogias fortuitas e superficiais entre passado e presente, negligenciando o contexto histórico em que foram produzidas determinadas ideias e processos” (BUFFA, 1990, p.15)²¹.

¹⁹ Define-se anacronismo como sendo a transferência “[...] incontrolavelmente de categorias presentes ao passado” (RAGAZZINI, 1999, p.21). Sendo assim, para este intelectual, “[...] o trabalho do historiador é um desafio permanente não só com o passado, mas também com o presente, no esforço, tanto seu, quanto de seus leitores contemporâneos, de compreender e explicar, ao presente, o passado de maneira não anacrônica” (RAGAZZINI, 1999, p.21).

²⁰ Posteriormente, em 1994, Ana Valeska Mendonça também vai se utilizar deste conceito de *precursorite*, mencionado por Buffa (1990), para compreender a articulação entre o passado e o presente.

²¹ O contexto histórico ou a contextualização do objeto em estudo é algo primordial na pesquisa sob o viés marxista. Reforçando essa importância referenciamos novamente o seguinte trecho: “antes de tudo, deve-se perceber que a eleição de objetos de análise não elimina a totalidade, ao contrário, eles estão referidos à esse contexto, fora do qual perdem todo o seu significado. Em

Posteriormente, em 1998, identifica-se a produção de Olinda Maria Noronha (1998). Essa autora, assim como Buffa (1990), reforça a importância do regresso do historiador ao passado para compreender os problemas do presente. Esse exercício possibilita aos pesquisadores da Educação compreender a realidade contemporânea, pois no passado é possível encontrar as “origens” dos problemas educacionais atuais. Nas palavras desta pesquisadora,

a recuperação histórica do passado para entender problemas e interrogações posto no ‘agora’ é importante para o pesquisador na medida em que esse passado contém muitos elementos constitutivos da realidade contemporânea (NORONHA, 1998, p. 18).

Esse retorno ao passado, no entendimento de Noronha (1998), não ocorre sem intencionalidade do pesquisador. Comumente, este profissional se volta ao passado objetivando responder às perguntas postas pelo presente. Por isso ela não acredita “[...] numa História neutra, que não possui pressupostos e indagações à realidade” (NORONHA, 1998, p. 18).

Esta interpretação do passado, por outro lado, como observa Noronha (1998), tem levado os historiadores a retomar o passado apenas no intuito de exaltar alguns “grandes” homens vinculados - é claro - aos fatos políticos. Como pode ser observado, em suas palavras, a prática de “recuperar o passado tem levado, no campo da história da educação, ao privilegiamento do político, com a escrita da história se baseando no princípio de causalidade (causas-efeito)” (NORONHA, 1998, p.18).

Considera-se oportuno registrar que, embora os artigos de Buffa (1990) e Noronha (1998) tenham sido publicados e veiculados com aproximadamente oito anos de intermitência, observam-se semelhanças em seus discursos. Defensoras da mesma perspectiva teórica, ambas admitem a complexidade de aplicá-la no solo da História da Educação, por isso chamam atenção para os cuidados que os historiadores devem ter ao realizar este regresso ao passado educacional.

Concomitantemente com a publicação de Noronha (1998), identifica-se o artigo de Elomar Tambara (1998), o qual defende a tese de que “[...] apenas a

última instância, o referencial é a totalidade histórica, o conjunto da sociedade naquele momento da sua evolução” (MANOEL, 1984, p.04).

inserção na contemporaneidade justifica a investigação histórica e, particularmente, a História da Educação”. Em defesa destes pressupostos, esse estudioso afirma ser impossível compreender a “História da Educação pela História da Educação”. Para ele, o historiador é “um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerente. E é esta vinculação com a realidade que o faz mergulhar no passado para melhor compreender o presente” (TAMBARA, 1998, p.81). Em suma, “a pesquisa deve responder algo, e este algo deve se socialmente construído. Aqui aparece novamente o compromisso social do pesquisador e os valores que lhe são constitutivos” (TAMBARA, 1998, p. 81).

Explicitamente adepto dos princípios marxistas, Tambara (1998) salienta: “nunca é demais lembrar que vivemos em uma sociedade caracterizada por uma estrutura de classes que, por vezes, é obliterada em alguns procedimentos investigativos” (TAMBARA, 1998, p.83). Acrescenta que nesta sociedade

a educação e as pessoas são tratadas como mercadoria. É sobre estes aspectos que os ditos novos paradigmas também têm que se debruçar e que devem, necessariamente, propor alternativas e mesmo dar respostas (TAMBARA, 1998, p.83).

Partindo do exposto, em linhas gerais, os discursos proferidos por Ivan Manoel (1984), Ester Buffa (1990), Olinda Maria Noronha (1998) e Elomar Tambara (1998) possuem semelhanças. Esses intelectuais comungam da mesma opinião no que tange a articulação da relação entre o presente e o passado, reconhecem que o retorno do historiador da educação ao passado tem, ou pelo menos, deve ter uma intencionalidade pois não existe História imparcial.

Para além deste discurso defensor do estudo do passado para compreender ou explicar o presente, registra-se na produção historiográfica outra compreensão, construída por intelectuais como Warde (1990), Monarcha (1993), Carvalho (1997C) e Tanuri (1998). Estes intelectuais discordam desta tendência que concebe o passado como “celeiro” onde estão depositados os conhecimentos da época; desse modo, para eles, o regresso ao passado ocorre na tentativa de se apreender a essência do objeto em estudo, procurando justificá-lo ou explicá-lo.

Para Warde (1990), esta tendência atribui à pesquisa histórica a difícil tarefa de responder aos questionamentos contemporâneos. A História,

tendencialmente, acaba sendo “[...] chamada para justificar algo, ou seja, o recuo a períodos históricos no passado serve para mostrar que o presente é do jeito que é por que o passado foi do jeito que foi” (WARDE, 1990, p.09).

Posteriormente identifica-se a crítica a este modo de conceber a articulação entre presente e passado proferida por Carlos Monarcha (1993). Nesta perspectiva, “narrar a História equivale a descrever ‘conforme o original’ e de acordo com o sentido objetivo da realidade social que representa o automovimento da História rumo à sua realização” (MONARCHA, 1993, p.63). Segundo o autor, o problema desta compreensão está em conceber a História como uma verdade absoluta, e não como uma interpretação de determinado acontecimento histórico.

Compreender a História como verdade significa, segundo Monarcha (1993, p.63), “sancionar a supremacia do objeto, com base na materialidade preexistente ao conhecimento”. Tal prática leva o historiador a “anulação do sujeito e dos juízos de valor na construção do objeto e na investigação” que pretende realizar. Além disso, o pesquisador pode ser instigado a elencar para seu objeto de estudo “um elenco de significados dedutíveis de um sentido previamente fixado” (MONARCHA, 1993, p.60). *Grosso modo*, os pesquisadores obtêm as respostas de suas perguntas antes mesmo de fazê-las à sua fonte de estudo.

Tal postura, de certa forma excludente, tem resultado, conforme o entendimento de Monarcha (1993), em uma pesquisa calcada na objetividade do pesquisador, ou melhor, na “[...] presença de um sujeito sob a máscara da objetividade”, excluindo-se, desse modo, a subjetividade da escrita Histórica. Em suas palavras, “a velha obviedade ainda se mantém atual: o sujeito acaba, muitas vezes, sendo co-optado pelo método e objeto que supõe ter escolhido” (MONARCHA, 1993, p. 63).

Este modo de fazer História ou, especificamente, estabelecer a articulação entre presente e passado, sob o viés das chamadas teorias tradicionais, para Monarcha (1993), está enraizado em uma interpretação sociológica que de utiliza de métodos funcionalistas e comparativos para o estudo da História da Educação Brasileira. Nas palavras do autor,

A predominância da Sociologia no interior da História da Educação (Brasileira) produz uma *atitude relacional* fundada na

concepção de *contexto social e histórico*, entendido como conjunto de elementos relacionados entre si e conjugados de algum modo. Dessa perspectiva, *análise objetiva* é aquela feita desde um ponto de vista externo ao objeto, que recebe o seu sentido do exterior (MONARCHA, 1993, p.61).

Afirma ainda o autor que, “a fim de conferir às análises positividade científica e maior grau de abrangência, a lógica do procedimento descritivo utiliza-se da ideia de ‘contexto histórico’” (MONARCHA, 1993, p.61). Entende-se por totalidade, nesta perspectiva, a

formação de um conjunto que se autojustifica: imbricação de ideias e iniciativas particulares com outros fatos do meio circundante e construção posterior de um sentido. Cria-se, assim, uma totalidade fechada, funcional, ilusória, mas, verossímil (MONARCHA, 1993, p.61).

Sob este prisma, a disciplina de História da Educação “[...] é parte integrante e caudatária da História da Política que persegue a genealogia do Estado-nação [...]” (MONARCHA, 1993, p.63), sendo reconhecida como uma simples “articulação do particular com o geral, produzindo-se a noção de contexto histórico com sentido presumível: modernização da educação e da cultura e constituição do Estado-Nação” (MONARCHA, 1993, p.63). Como se acredita, por exemplo, na tradição universitária liberal, o passado apenas ganha inteligibilidade desde que seja “situado no presente ao mesmo tempo em que é reduzido à condição de origem, antecedentes, etapas de evolução, cabendo à História fazer a ‘biografia’ da nação” (MONARCHA, 1993, p.63).

Sintetizando suas ideias, Monarcha (1993) registra que

fazer da História da Educação (Brasileira) uma ciência significa dar conta da História por ‘motivos concretos’, expressão de uma atitude interferente que reduz o passado à ilustração de um caminho inequívoco que conduz ao presente; algo análogo a uma causação efetiva, semelhante à que funciona no mundo da natureza (MONARCHA, 1993, p.63).

Acrescentamos a esta alocução o entendimento de outra estudiosa da noção de articulação entre presente e passado sob o viés do tradicional, Marta

Maria Chagas de Carvalho (1997C)²². Partindo de seu ponto de vista, o pesquisador conhecerá o objeto de estudo

no próprio movimento de sua constituição, enquadrado por esquemas prévios que lhe conferem sentido, o historiador tem sua tarefa de antemão traçada: trata-se de transferir, automaticamente, para esse objeto, um elenco de significados dedutíveis do sentido previamente fixado. Assim, o objeto é conformado pelo que se toma como já sabido, como já conhecido (CARVALHO, 1997C, p.08).

Esta forma de conceber este procedimento é no mínimo arbitrária, aos olhos de Carvalho (1997C, p.08), uma vez que “[...] opera-se, com isso, uma espécie de petrificação do campo investigado”. No caso do campo da História da Educação isso se agrava, ainda mais, porque este modo de articular o passado e com o presente “[...] deixa de se definir por seus procedimentos, por sua relação com problemas historiográficos, para configurar-se pela referência a um campo de investigação e a um objeto rigidamente configurado” (CARVALHO, 1997C, p.08).

Logo em seguida, no ano de 1998, identificam-se as considerações sobre a relação entre presente e passado de duas outras intelectuais,: Leonor Tanuri (1998) e Maria Stephanoup (1998). Partindo de seus estudos historiográficos, no campo da História da Educação, Tanuri (1998) enfatiza:

a maioria dos trabalhos focalizam temas e questões de educação escolar que se apresentam, como momentâneos e relevantes na época, buscando a construção de um conhecimento sobre o passado que iluminasse o presente (TANURI, 1998, p.150).

Em contrapartida, Tanuri (1998) defende que a produção atual deve procurar elaborar novas formas de se “pensar” a Educação e, sobretudo, de se “praticar” a pesquisa no campo da História da Educação. Segundo ela, observa-se um movimento que vem “[...] sendo ensaiado e avança-se no sentido de retomada de velhos temas, principalmente aqueles pertinentes à educação escolar, mas sob novas abordagens” (TANURI, 1998, p.150).

²² Relembramos que Marta Maria Chagas de Carvalho (1997) será identificada pela letra “C”, no intuito de distingui-la das produções de Laerte Ramos de Carvalho (A) e de Carlos Henrique de Carvalho (B).

Fundamentando-se nestas “novas formas” de se fazer a História da Educação, Stephanoup (1998) propõe a tarefa a ser realizada pelo historiador. Esse profissional deve levar em consideração as últimas mudanças no campo da História da Educação, uma vez que “à história, ao invés de preservar o passado tal qual ele foi, está reservada a tarefa de reescrevê-lo incessantemente” (STEPHANOU, 1998, p.138).

Finalizando a exposição e análise da primeira tendência – o passado como “Celeiro de Conhecimentos” – julgamos importante referenciar o historiador francês Marc Léopold Benjamim Bloch (1886-1944). Este intelectual alerta-nos para dois problemas advindos desta postura teórica, segundo a qual o estudo do passado tem a utilidade de explicar o nosso presente. O primeiro é o “mito da origem” e o segundo é a “mania de julgamento”. Em suas palavras,

o passado só foi empregado tão ativamente para explicar o presente no desígnio do melhor justificar ou condenar. Desse modo que em muitos casos o demônio das origens foi talvez apenas um avatar (transfiguração) desse outro satânico inimigo da verdadeira história: a mania do julgamento (BLOCH, 2001, p.58).

3.2 A SEGUNDA TENDÊNCIA: O PASSADO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

O passado, nesta tendência, é compreendido como uma construção e uma reinterpretção de fatos e acontecimentos vividos pela humanidade. Para o historiador de ofício Marc Bloch (2001, p.75), “o passado é, por definição, um dado que nada mais o modificará”. Contudo, o “conhecimento do passado” é, ou pelo menos, deve ser incessantemente reinterpretado, reelaborado e reescrito pelas novas gerações.

A História, na compreensão de Bloch (2001), “deve ser contada às avessas, isto é, inicia no presente e vai até o passado”. Levando em consideração essa afirmação ele instituiu o denominado “método regressivo” para o

desenvolvimento de pesquisas históricas ou historiográficas. No entanto, este historiador exemplifica que,

ao proceder, mecanicamente, de trás para frente, corre-se sempre o risco de perder tempo na busca das origens ou da causa dos fenômenos que, à luz da experiência, irão revelar-se, talvez, imaginários. Por ter se omitido de praticar, ali onde se impunha, um método prudentemente regressivo, os mais ilustres dentre nós às vezes se entregaram a estranhos erros (BLOCH, 2001, p. 67).

É oportuno esclarecer, para esse “amante” da escrita histórica (assim se denominava Bloch, 2001), a História não dever ser considerada “como ciência do passado”, ao contrário, para ele “a própria ideia de que o passado, enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda” (BLOCH, 2001, p. 53).

Retomando a produção historiográfica estudada, identificamos os argumentos sobre a “nova” forma de apreender esta relação entre presente e passado, no ano de 1985, especificamente, pela “voz” de Eliana Marta Teixeira Lopes. A nosso ver, é oportuno esclarecer ao leitor, antes de apresentar as considerações de Lopes (1985), o “lugar de produção” no qual está a autora nesta ocasião.

Essa publicação de Lopes (1985)²³ é um dos textos que inaugura um movimento de renovação da produção no campo da História da Educação Brasileira. Apesar de adepta dos pressupostos da teoria marxista, essa intelectual demonstra-se incomodada com o modo como a escrita histórica educacional vinha sendo concebida e produzida pelos historiadores da Educação, principalmente no que se refere à articulação entre o presente e o passado. Seu “grito” destoa da maioria das produções até então publicadas no campo da História da Educação.

Lopes (1985) tece suas considerações sob a influência de “novos aportes” teóricos advindos da Pós-Modernidade, entre este o da chamada “Nova História”. Seguindo esses preceitos, a História, “não está nunca acabada”, por isso “o historiador, poderá sempre deparar com um passado, já novo, que também e, ao mesmo tempo, um futuro arguente, que possibilitará outro passado já novo [...]”

²³ LOPES, Eliane Marta. *História da Educação ou educação pela história?* Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 1, 1985, p. 8-12.

(LOPES, 1985, p,08). Entende-se a História, a partir destes preceitos, como “uma escolha. Ela é uma escolha em si mesma e o é por aqueles que a fazem e pelos que sobre ela trabalha homens historicamente situados” (LOPES, 1985, p,08).

Levando-se em consideração tais argumentos, a opção pelo objeto a ser estudado ao se fazer a História, conforme entende Lopes (1985, p.09), “incide sobre dois aspectos: qual é o ponto de partida e qual a História que se quer escrever”. No que diz respeito à relação entre presente e passado significa, “uma vez escolhido determinado momento como ponto de partida, escolheu-se o futuro de algum passado; escolheu-se uma determinada forma superior”. Tal escolha pressupõe, desse modo, “que, pela sua simples existência, já permite entender que existe uma forma qualquer, porque o historiador aí vê (ou coloca) uma tarefa concreta a realizar, relações que deseja revelar” (LOPES, 1985, p, 09).

Para tanto, Lopes (1985) define quem é e o que faz o historiador. Para ela, “o historiador é um ser do mundo em que está inserido, afeto à própria História que constrói dono de uma concepção de mundo e de categoria de que não se descola no momento do seu mergulho” (LOPES, 1985, p. 08). Cabe-nos compreender, segundo esta estudiosa, que o historiador

não é, pois, um ser metafísico, mas, ao contrário, está historicamente situado. Possui uma visão de mundo determinada, um espírito de partido e um ponto de vista com os quais e segundo os quais se debruça sobre o seu objeto de estudo (LOPES, 1985, p, 08)

No ano seguinte, mais especificamente em 1986, Lopes (1986) publica outro artigo, no qual continua a problematizar a relação entre presente e passado, aprofundando mais a sua análise. Logo de início, a autora enfatiza as dificuldades em se estabelecer esta relação, já que o passado “tem uma realidade existencial impossível de ser captada” (LOPES, 1986, p.62). A complexidade em apreender o passado reside no fato dele ser composto de “silêncios”, sejam eles conscientes ou inconscientes. Para a intelectual em tela,

nem sempre os silenciosos o são porque assim o desejam, mas porque foram silenciados. É preciso desvelar esse silêncio, pois nem sempre os métodos explícitos (violentos) de silenciamento são os mais usados, e nem sempre deixam claros rastros visíveis (LOPES, 1986, p.65).

Neste cenário, Lopes (1986) destaca a importância de o historiador da educação conhecer o passado, dando assim voz aos sujeitos e fatos silenciados. Para ela, à

medida que melhor compreendermos a realidade educacional de hoje, suas estreitas relações com o econômico, o político e o social, poderemos ler melhor a História da Educação inscrita na História da Educação escrita (LOPES, 1986, p.62).

Posteriormente, no ano de 1990, Lopes retoma o debate sobre articulação entre presente e passado. Nesse momento, demonstra mais clareza dos meandros, as possibilidades e limites desta “nova” forma de conceber essa relação no campo da pesquisa em História da Educação. Rompendo definitivamente com a perspectiva marxista, Lopes (1990) registra seu breve afastamento do campo da História e, por sua vez, a aproximação com o campo da Filosofia. A autora realiza esse movimento na busca por compreender o conceito de “pregnância” adotado por Merleau-Ponty (1908-1961), o qual trouxe significativas contribuições para o desfecho do enigma que permeia a relação entre presente e passado.

Apreender o conceito de *pregnância* é importante, segundo Lopes (1990), porque ele “exprime tudo aquilo que, sendo visível nos permite ver, não sendo pensado nos dá a pensar através de outro pensamento” (LOPES, 1990, p.31). Reportando-se este conceito para a educação, ele pode ajudar, segundo a autora, o pesquisador a compreender

[...] tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas – os gestos, as atitudes, as expressões, as mentalidades – não é permanente. Mas porque são, todos profundamente *pregnante*, restam *pregnância* a serem captadas (LOPES, 1990, p.31).

Para Lopes (1990), se o historiador tiver consciência de que o seu objeto de estudo envolve *pregnância* ou *pregnâncias*, compreenderá “o passado não enquanto permanência ou cristalização de imagens, mas enquanto *pregnância* que, como *preença*, contém em seu bojo transformações, mutações e crises...mas também o que as provocaram” (LOPES, 1990, p.32).

Reconhecer a existência das *pregnâncias* do objeto, de acordo com Lopes (1990), permitirá que o historiador, ao estabelecer esta articulação entre presente e passado, observe, no agora,

na vida e na educação e o novo, aquilo que vêm se fazendo de novo. Essa é, talvez, a mais poderosa chave de entrada no passado. Quanto ao futuro..., impossível esquecer o presente que será em relação como o passado que seremos. O lugar que se atribuiu ao passado é igualmente uma maneira de dar a um futuro (LOPES, 1990, p.30).

Em defesa desta concepção identificamos também Clarice Nunes (1992). Para ela, o regresso do pesquisador ao passado por meio das fontes possui sempre uma intencionalidade, que busca lançar luz sobre objetos que permanecem nas sombras do passado, fazendo reviver sentimentos perdidos e esquecidos. Não obstante, esta volta ao passado, em seu entendimento, não é apenas um retorno, mas, sobretudo, um “avanço que renova o objeto de estudo e procura pensar simultaneamente as diversas faces do problema construído” (NUNES, 1992, p.15). Os fatos e os conhecimentos históricos do passado, segundo autora devem ser

reavivados pelas tintas do presente, num exercício vigoroso de comparação que tem um claro e preciso pressuposto: a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente. Vai além. Compromete, no presente, a própria ação (NUNES, 1992, p.08).

A leitura que o historiador fará do passado, conforme entende Nunes (1992, p.13), dependerá “de como este profissional vê e vive o seu próprio presente, pois, a leitura do passado será realizada, a partir de questões postas em certas situações cotidianas”. Cabe esclarecer que esta afirmação da autora em tela ampara-se nos escritos do historiador francês Michel De Certeau (2007), o qual defende que

uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemática impostas por uma situação. Elas são conformadas

por premissas, quer dizer, por “métodos” de interpretação ligados a uma situação presente [...] (CERTEAU, 2007, p.34).

O historiador, ao ter estes princípios em mente, sabe que para compreender o papel social do passado é indispensável que o retorno, como observa Nunes (1992), seja realizado em paralelo com presente. Essa compreensão na prática da pesquisa, seja ela histórica ou historiográfica, permitirá compreender presente e passado como demonstrações não exclusivamente de um sentido histórico, mas de múltiplos sentidos históricos.

Esta forma de conceber o passado está estritamente vinculada às alterações que vêm sendo realizada na produção historiográfica no campo da Educação nas últimas décadas, a reboque das transformações advindas da historiografia francesa, principalmente da História Cultural, uma vertente da Nova História, o que vem acarretando incisivas transformações no modo e nos procedimentos de fazer pesquisa no campo disciplinar da História da Educação, conforme registra Nunes (1992).

Este referencial teórico-metodológico fornece subsídios importantes aos estudos que envolvem temas educacionais, possibilitando-lhes a “recriação de um dos objetos mais focalizados e paradoxalmente pouco conhecidos da história da educação brasileira: a instituição escolar” (NUNES, 1992, p.01). Para esta intelectual, “este velho objeto de investigação pode tornar-se novo aos nossos olhos na medida em que soubermos trazer à tona, na travessia da pesquisa, aspectos ignorados ou “secundarizados” (NUNES, 1992, p.01).

Nunes (1992) destaca a busca por uma nova escrita histórica, a qual se deve à “[...] tomada de consciência dos historiadores no que diz respeito ao relativismo da ciência histórica”. Além disso, as fronteiras que delimitam o campo de atuação deste profissional vêm sendo bombardeadas pelas outras ciências, ou seja, pela

agressão de outras ciências que invadiram o campo do historiador numa tentativa de diluí-lo e absorvê-lo e uma nova concepção de história contemporânea que questiona incisivamente a tradição da história como ciência do passado (NUNES, 1992, p.01).

Nota-se que a própria concepção de História passou a ser questionada, por isso surge a seguinte pergunta: “A História é realmente uma ciência do passado?” Para além desta questão, verificam-se outras inovações na prática da pesquisa no campo da História da Educação Brasileira. A categoria tempo ou “a medida da duração dos fenômenos” foi revista ou reconfigurada pelos estudiosos deste campo. Para Nunes (1992), a distinção de tempo não é uma preocupação atual, ao contrário, ela faz-se presente nos discursos dos historiadores ou dos homens “normais”; o passado exerce e sempre exerceu certo fascínio sobre os homens.

O tempo, na visão de Nunes (1992), não pode ser concebido como algo homogêneo e universal, caso contrário se incorreria em um grave “erro”, pois o tempo histórico é diferenciado em função “das culturas e das linguagens” de cada povo. Tal multiplicidade de “tempos” sugere também que “a distinção entre passado, presente, futuro não é universal, por sua vez, o tempo histórico parece comportar uma referência constante ao presente” (NUNES, 1992, p.09). Cabe, portanto à Educação,

escolarizada ou não, promover uma certa compreensão do tempo, cuja distinção em momentos é aplicada tanto no nível da memória individual, com o intuito de fornecer certa ordenação às trajetórias biográficas, como ao nível da memória coletiva, em plena expansão às vésperas do terceiro milênio (NUNES, 1992, p.09).

Assim, o passado é concebido como algo em constante transformação, ou melhor, nunca acabado, já que “as gerações futuras reescrevem o passado de inúmeras formas, reconta a história da humanidade que os antecederam, por meio de múltiplos vieses e lentes” (NUNES, 1992, p.12). Sob este prisma, o passado ou acontecimentos ocorridos no passado podem ter infinitas interpretações, eliminando-se assim o “mito” da História como verdade absoluta.

Na interpretação de Nunes (1992), aquele era o momento (o início dos anos 1990, quando “fala” a autora) de se fazer a renovação de categorias, entre estas a de tempo. Amparada nos escritos do educador francês Maurice Debesse (1903-1998), no *Tratado das Ciências Pedagógicas*, publicado em 1974, Nunes (1992, p.10) declara que “são os olhos da ‘nossa época’, sob os óculos da intensa ‘aceleração da história’ [...] capazes de rever as interpretações cristalizadas desses tempos/espacos que tomaram como ideia-força o regresso ao passado”.

Posteriormente, Marta Chagas de Carvalho (1997C) registra as modificações na própria configuração da investigação, bem como dos objetos investigados, que afetaram “os modos” de fazer História e, por conseguinte, a História da Educação. Esta reconfiguração conceitual e metodológica, amparada nas teorias pós-modernas, é imprescindível, uma vez que incide “[...] no que vinha sendo constitutivo da fragilidade da disciplina – a não problematização de seus procedimentos e de seu objeto [...]” (CARVALHO, 1997C, p.09).

Esta problematização de temas e de perspectivas, além da ampliação dos objetos de estudo e da articulação com outras áreas, “[...] inaugura um novo espaço para a investigação historiográfica no campo da pesquisa educacional” (CARVALHO, 1997C, p.06). Os estudos e pesquisas no campo da História da Educação “vêm-se ocupado dessas questões e, sob ângulos diversos, têm mapeado e efetuado a crítica de temas, objetos e procedimentos conceituais e metodológicos” (CARVALHO, 1997C, p.09). Em outras palavras,

é como se da História da Educação não viesse mais aquele ar mofado das gavetas do passado em que as interrogações do presente iam buscar, arquivada, a reflexão sobre as suas origens ou sobre os seus fundamentos. Uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar é o que hoje marca a presença da História da Educação no campo da pesquisa educacional (CARVALHO, 1997C, p.06).

Nesse mesmo ano (1997) identifica-se outra publicação que retrata a questão da articulação entre passado e presente, de autoria de Regina Horta Duarte. A autora compreende os documentos como monumentos²⁴, os quais resultam de “montagens, conscientes ou não, ‘da história, da época, da sociedade que o produziram, das épocas sucessivas onde foram esquecidos, manipulados ou cuidados” (DUARTE, 1997, p. 19). Esta estudiosa da História da Educação

3 Termo proferido pelo historiador francês Jacques Le Goff (p.537-536), o qual compreende que “o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária – involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo”

destaca que, “no trabalho com a documentação, os historiadores percebem a ligação desses homens desaparecidos com seu futuro” (DUARTE, 1997, p.19).

Este procedimento histórico delimita como observa Duarte (1997), “[...] um tempo que está para ser feito, estabelece-se um lugar para os vivos, à medida que os mortos são enterrados. O passado torna-se o lugar do *outro* em relação ao qual o presente constrói sua identidade” (DUARTE, 1997, p.18). Para essa intelectual, além da história ter a tarefa de significadora, ela “[...] exerce um rito de sepultamento. A linguagem, ao inscrever a morte no relato, exorciza-a: ‘ela faz morto para que os vivos existam’” (DUARTE, 1997, p.18).

Estudando as preocupações observadas na produção historiográfica da década de 1990 quanto à noção de articulação entre presente e passado e aos desafios na formação do pedagogo pesquisador\historiador da Educação, Neves (1999, p.05) destaca e requer “a responsabilidade para que antes de se compreender o passado há que se olhar para o presente”.

Como ressalta Neves (1999), há outros desafios que permeiam a formação do pedagogo pesquisador: 1) “[...] exige-se que, a História, seja dominada em seus próprios domínios e reconhecida como campo de conhecimento, independentemente do questionamento ou não de seu estatuto científico” (NEVES, 1999, p.05); 2) “postula-se o conhecimento da trajetória disciplinar, bem como as concepções que acompanham o debate teórico-metodológico que em última instância relaciona-se com a *crise dos paradigmas* (modernidade e pós-modernidade)” (NEVES, 1999, p.05); 3) “demanda-se que conheça a Teoria da História, a origem e os percussores das diversas escolas históricas, seus procedimentos investigativos, sua normas, sua ética, sua terminologia mais corrente e suas técnicas de trabalho” (NEVES, 1999, p.05); 4) “solicita-se tratamento especial com documentos em suas diferentes formas, bem como a preocupação com o seu tratamento, sua identificação, sua catalogação e sua preservação” (NEVES, 1999, p.05).

Com base na produção historiográfica arrolada para esta pesquisa, pode-se afirmar, *grosso modo*, a existência de duas grandes interpretações que vêm fundamentando a noção da relação entre o presente e o passado.

Na primeira dessas tendências, o passado é concebido como um “celeiro”, onde estaria depositada a origem dos conhecimentos produzidos historicamente

pelo homem, visando ao progresso individual e, sobretudo, o social. Esta tendência, pautada nos princípios positivistas, a nosso ver, atribui ao passado a responsabilidade de esclarecer os fatos e os acontecimentos do presente, considerando-o assim, como um “explicador” de problemas. Questionadoras desta tendência, Galvão & Lopes (2001, p.26) asseguram que, sob este viés, “estudar a História da Educação é compreender o presente e intervir no futuro através do estudo do passado, não cometendo os mesmos erros de nossos antepassados” - prática condenável, segundo estas autoras.

Na segunda tendência, o passado não pode ser transportado para o hoje para esclarecer de forma direta os problemas contemporâneos; acredita-se que esta não seja a função do passado, muito menos da disciplina histórica e educacional. Como nos lembra o francês Certeau (2007),

fundada sobre o corte entre um passado, que é o seu objeto, e um presente, que é lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas. Ela é habitada pela estranheza que procura, e impõe sua lei às regiões longínquas que conquista, acreditando dar-lhes a vida (CERTEAU, 2007, p.26).

No entendimento de outro historiador francês, Le Goff (2003),

as relações entre passado e presente não devem levar a confusão e ao ceticismo, sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda história é bem contemporânea na medida em que o passado é aprendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses o que não é só inevitável, como legítimo. Pois a História é duração o passado é ao mesmo tempo passado e presente (LE GOFF, 2003, p.181)

Para ultimar o presente capítulo, recuperamos as palavras proferidas por Clarice Nunes, em 1990, sobre a relação entre presente e passado, abordada neste capítulo. Para ela, “ler a obra dos outros (e a nossa própria) é tê-la de acordo com motivações culturais que mudam no tempo e no espaço”. Nesta prática somos capazes de “uma interpretação da pluralidade de sentidos presente na obra dos sujeitos que a produziram” (NUNES, 1990, p.27). O reconhecimento destas diferenças, na produção em estudo, “não é um elogio ao ecletismo, na medida em que não se trata de diluir diferenças, mas, ao contrário, de reconhecê-las, demarcá-las, nominá-las e avaliá-las” (NUNES, 1990, p.27).

4 ARTICULAÇÕES DAS RELAÇÕES ENTRE O PRESENTE E O PASSADO

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente. Ela reitera um regime diferente, os mitos que se constroem sobre um assassinato ou uma morte originária, e que fazem da linguagem o vestígio sempre remanescente de um começo tão impossível de reencontrar quanto de esquecer (CERTEAU, 2007, p. 57)

Os procedimentos teórico-metodológicos – leitura, fichamento e análise – da produção historiográfica do campo da História da Educação Brasileira entre os anos de 1970 e 1999 permitiram-nos mapear a produção de vários pesquisadores preocupados em problematizar a articulação da relação entre o tempo presente e o passado, em seus estudos e pesquisas. Entre esses pesquisadores se destacam: Manoel (1984); Nagle (1984); Buffa (1990); Nunes (1992); Monarcha (1993); Mendonça (1994); Carvalho (1997); Duarte (1997); Noronha (1998); Stephanoup (1998); Tambara (1998) e Neves (1999).

Levando-se em consideração esta multiplicidade de “vozes”, estabeleceu-se como meta, para este segundo capítulo, o mapeamento e o balanceamento, na produção historiográfica em estudo, das diferentes compreensões construídas sobre as articulações realizadas entre o presente e o passado e, ainda, de como estas diferentes interpretações vêm afetando a sua aplicabilidade no campo da História da Educação Brasileira.

Em linhas gerais, as argumentações dos intelectuais sobre as articulações entre o presente e o passado visam responder a questões como: a) Como deve ser estabelecida a relação presente e passado a partir de duas grandes perspectivas teóricas, a materialista histórica e a Nova História? b) Qual a tarefa do historiador da educação, no interior destas concepções, referente a esta articulação? c) O que é considerado problema ou equívoco, em se tratando de pesquisa histórica ou historiográfica, ao se estabelecer esta relação? d) Qual a

proposta dos intelectuais do campo no que tange à escrita ou à reescrita de uma nova História da Educação?

Para um melhor entendimento destas questões optamos por apresentá-las aglutinando-as em dois momentos: no primeiro expõem-se a tendência segundo a qual o passado é concebido como “celeiro de conhecimentos”; e no segundo, a tendência desvendada compreende o passado como uma construção que pode ser reinterpretada constantemente²⁵.

3.1 A PRIMEIRA TENDÊNCIA: o passado como “Celeiro de Conhecimentos”

Esta tendência ampara-se na concepção materialista da História, divulgada e defendida pelos filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Como já mencionado no capítulo anterior, estes intelectuais têm como tese fundamental “[...] que o único sujeito da história é a sociedade na sua estrutura econômica. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência” (MACHADO, 2007, p.01).

Contraopondo, os princípios da teoria histórica antecedente a Positivista, a perspectiva materialista histórica forneceu aos historiadores novas balizas para se compreenderem os acontecimentos e fatos ocorridos no passado. Diferentemente, esta teoria se pauta na “observação da realidade”, a qual procura apreender por meio da análise das “estruturas e superestrutura” que compõem a sociedade e, por conseguinte, determina o modo de produção. Tal prática demonstrou a importância das “massas” nos feitos históricos, caindo por terra a imagem dos grandes heróis até então referenciados como únicos escritores da História.

Seguindo esses pressupostos, os defensores desta tendência, como Ivan Manoel (1984), Ester Buffa (1990), Olinda Maria Noronha (1998) e Elomar Tambara (1998), todos estudiosos da História da Educação Brasileira, compreendem que a articulação entre o presente e o passado deve ser aplicada,

²⁵Esta concepção de passado é retirada da obra História e Memória de Jacques Le Goff (2003).

neste caso, pelo historiador da Educação, no intuito de conhecer as relações humanas e sociais do passado, as quais circunscrevem o objeto por ele estudado no presente. Acredita-se que por meio do estudo do passado seja possível compreender a “origem” dos comportamentos sociais, econômicos, políticos e culturais de certos grupos e assim desnaturalizá-los. Este modo de articular o “tempo” confere ao passado o “poder” de refutação ou de legitimação de determinadas compreensões e, também, dos sujeitos históricos.

Como podemos observar, os primeiros posicionamentos sobre a noção de articulação entre presente e passado começam a ser proferidos, no material analisado, apenas no ano 1984, especificamente, pelos escritos de Ivan Manoel (1984). No entendimento deste intelectual, o historiador “deve conhecer não só o processo histórico, mas a própria essência do objeto de estudado” (MANOEL, 1984, p. 17). Lembra-nos, contudo, que, “necessitando conhecer o histórico e a essência do objeto, a ciência histórica não deve proceder a sua análise de modo linear – do início ao fim, da forma primitiva atual” (MANOEL, 1984, p.17)²⁶.

As palavras de Manoel (1984) são uma advertência aos procedimentos de pesquisa pautados em modelos tradicionais positivistas, os quais visam “contar” a História linearmente. Para o autor em tela, “a abordagem do objeto e de seu processo histórico deve obedecer ao processo de descer do geral ao particular”, porque desta maneira é possível “encontrar ali a sua essência e retornar ao geral em condições de compreender esse concreto” (MANOEL, 1984, p. 18).

O caminho do pesquisador, como entende Manoel (1984, p.17), “[...] deve ser inverso, buscando primeiro conhecer a forma mais atual, ‘pura’ do objeto, para depois buscar suas origens”. Nitidamente, percebe-se nas entrelinhas, por um lado, uma crítica ao modelo tradicional e, por outro, a defesa de uma pesquisa que priorize o reconhecimento das “origens” do objeto em estudo. Acredita-se que a compreensão do presente se dará pelo conhecimento do passado, ou melhor, estuda-se o passado com a intenção de compreender e explicar o presente.

Concomitantemente com esta produção de Manoel (1984), registra-se o texto de Jorge Nagle (1984). Abordando, do mesmo modo, a relação entre

²⁶ É oportuno frisar que para este intelectual, como já colocado no Primeiro Capítulo, “o processo histórico é movido pelos homens, atuando no interior de suas respectivas classes sociais, buscando superar as condições existentes” (MANOEL, 1984, p.09).

presente e o passado, Nagle (1984) faz uma advertência ao trabalho que vem sendo realizado pelos historiadores da Educação. Para ele, esses profissionais vêm ressaltando “[...] exageradamente as particularidades do presente e mesmo o dom profético do futuro, enquanto o passado – muitas vezes idealizado – transforma-se num tempo que já não conta mais” (NAGLE, 1984, p.27), decretando assim “a morte do passado, mesmo do passado mais próximo” (NAGLE, 1984, p.27). Essa prática agrava-se ainda mais, como observa o autor, com

[...] o emprego de categorias analíticas nem sempre suficientemente esclarecidas; o simplismo que se nota no estudo dos problemas; soluções imediatas para problemas; modismo que transforma o intelectual brasileiro num estudioso em constante disponibilidade e por fim, as transformações, que ocorre com tanta freqüência, de questões de cultura em questões de culto (NAGLE, 1984, p.29).

A soma destas atitudes comumente praticadas pelos historiadores tem resultado em produções um tanto superficiais e direcionadas a encontrar a “causa” do “efeito”, ou melhor, causa-efeito do objeto em estudo.

Esta questão – articulação entre presente e passado – aparece na produção em estudo, novamente, no ano de 1990, no discurso de Ester Buffa (1990). Assim como para Nagle (1984), para Buffa (1990, p.14) é a tentativa de “[...] resolver os problemas atuais que anima a pesquisa histórica”. Por detrás desta tendência observa-se uma concepção de História segundo a qual seu papel é o de ajudar o homem do presente a resolver seus problemas e dificuldades, sanando assim, seus temores.

As pesquisas históricas ou historiográficas no campo da educação, segundo Buffa (1990), têm como principal motivador a busca, no passado, de respostas para as problemáticas que envolvem o sistema educacional na atualidade, pois é no passado ou na “origem” delas que se subentende estarem as soluções e, até mesmo, “os porquês” de tais situações educacionais. Esta prática releva o seguinte paradoxo:

diante dos problemas atuais, a única coisa que se pode dizer é a sua história, ou seja, a única coisa que se pode saber é a história dos homens destes ou de problemas semelhantes, de como eles

os enfrentam, a que ponto chegaram e quais os resultados obtidos (BUFFA, 1990, p.13).

Esta compreensão de que a História se preocupa apenas com o passado causa certo desconforto aos historiadores, sobretudo àqueles vinculados à História da Educação. Esse “mal-estar” dos educadores-pesquisadores deve-se à realidade em que se encontra o sistema educacional hoje em dia. Não é novidade para ninguém que a escola enfrenta inúmeros problemas, desde a falta de estrutura física até a decadência da qualidade do próprio ensino. Neste cenário conflituoso há uma busca pela resolução dos problemas contemporâneos. A História - conseqüentemente, também a História da Educação - “por se preocupar com o passado, é inútil” (BUFFA, 1990, p.13).

A ausência de formação dos educadores-pesquisadores que enveredam pelos caminhos dos estudos e das pesquisas no campo da História da Educação também é vista como um problema por Buffa (1990). Segundo a autora, conquanto não tenham o *métier* de historiador, estes profissionais ligados ao campo educacional acabam dando uma “espiada” no desenvolvimento dos “acontecimentos pedagógicos” (BUFFA, 1990, p.13). Segue-se, portanto, o seguinte raciocínio: qualquer pessoa está apta a fazer História ou História da Educação. Essa ideia tem resultado em anacronismos²⁷, por exemplo, comprometendo a cientificidade dos estudos e das pesquisas em História da Educação.

Buffa (1990), procurando marcar os riscos desse tipo de comportamento, utiliza-se do conceito de *precursorite*, instituído e fomentado a partir dos pressupostos do educador francês Maurice Debesse (1903-1998)²⁸. A *precursorite*, segundo a autora, é a prática de “[...] estabelecer analogias fortuitas

²⁷ Define-se anacronismo como sendo a transferência “[...] incontrolavelmente de categorias presentes ao passado” (RAGAZZINI, 1999, p.21). Sendo assim, para este intelectual, “[...] o trabalho do historiador é um desafio permanente não só com o passado, mas também com o presente, no esforço, tanto seu, quanto de seus leitores contemporâneos, de compreender e explicar, ao presente, o passado de maneira não anacrônica” (RAGAZZINI, 1999, p.21).

²⁸ Posteriormente, em 1994, Ana Valeska Mendonça também vai se utilizar deste conceito de *precursorite*, mencionado por Buffa (1990), para compreender a articulação entre o passado e o presente.

e superficiais entre passado e presente, negligenciando o contexto histórico em que foram produzidas determinadas ideias e processos” (BUFFA, 1990, p.15)²⁹.

Posteriormente, em 1998, identifica-se a produção de Olinda Maria Noronha (1998). Essa autora, assim como Buffa (1990), reforça a importância do regresso do historiador ao passado para compreender os problemas do presente. Esse exercício possibilita aos pesquisadores da Educação compreender a realidade contemporânea, pois no passado é possível encontrar as “origens” dos problemas educacionais atuais. Nas palavras desta pesquisadora,

a recuperação histórica do passado para entender problemas e interrogações posto no ‘agora’ é importante para o pesquisador na medida em que esse passado contém muitos elementos constitutivos da realidade contemporânea (NORONHA, 1998, p. 18).

Esse retorno ao passado, no entendimento de Noronha (1998), não ocorre sem intencionalidade do pesquisador. Comumente, este profissional se volta ao passado objetivando responder às perguntas postas pelo presente. Por isso ela não acredita “[...] numa História neutra, que não possui pressupostos e indagações à realidade” (NORONHA, 1998, p. 18).

Esta interpretação do passado, por outro lado, como observa Noronha (1998), tem levado os historiadores a retomar o passado apenas no intuito de exaltar alguns “grandes” homens vinculados - é claro - aos fatos políticos. Como pode ser observado, em suas palavras, a prática de “recuperar o passado tem levado, no campo da história da educação, ao privilegiamento do político, com a escrita da história se baseando no princípio de causalidade (causas-efeito)” (NORONHA, 1998, p.18).

Considera-se oportuno registrar que, embora os artigos de Buffa (1990) e Noronha (1998) tenham sido publicados e veiculados com aproximadamente oito anos de intermitência, observam-se semelhanças em seus discursos. Defensoras

²⁹ O contexto histórico ou a contextualização do objeto em estudo é algo primordial na pesquisa sob o viés marxista. Reforçando essa importância referenciamos novamente o seguinte trecho: “antes de tudo, deve-se perceber que a eleição de objetos de análise não elimina a totalidade, ao contrário, eles estão referidos à esse contexto, fora do qual perdem todo o seu significado. Em última instância, o referencial é a totalidade histórica, o conjunto da sociedade naquele momento da sua evolução” (MANOEL, 1984, p.04).

da mesma perspectiva teórica, ambas admitem a complexidade de aplicá-la no solo da História da Educação, por isso chamam atenção para os cuidados que os historiadores devem ter ao realizar este regresso ao passado educacional.

Concomitantemente com a publicação de Noronha (1998), identifica-se o artigo de Elomar Tambara (1998), o qual defende a tese de que “[...] apenas a inserção na contemporaneidade justifica a investigação histórica e, particularmente, a História da Educação”. Em defesa destes pressupostos, esse estudioso afirma ser impossível compreender a “História da Educação pela História da Educação”. Para ele, o historiador é “um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerente. E é esta vinculação com a realidade que o faz mergulhar no passado para melhor compreender o presente” (TAMBARA, 1998, p.81). Em suma, “a pesquisa deve responder algo, e este algo deve se socialmente construído. Aqui aparece novamente o compromisso social do pesquisador e os valores que lhe são constitutivos” (TAMBARA, 1998, p. 81).

Explicitamente adepto dos princípios marxistas, Tambara (1998) salienta: “nunca é demais lembrar que vivemos em uma sociedade caracterizada por uma estrutura de classes que, por vezes, é obliterada em alguns procedimentos investigativos” (TAMBARA, 1998, p.83). Acrescenta que nesta sociedade

a educação e as pessoas são tratadas como mercadoria. É sobre estes aspectos que os ditos novos paradigmas também têm que se debruçar e que devem, necessariamente, propor alternativas e mesmo dar respostas (TAMBARA, 1998, p.83).

Partindo do exposto, em linhas gerais, os discursos proferidos por Ivan Manoel (1984), Ester Buffa (1990), Olinda Maria Noronha (1998) e Elomar Tambara (1998) possuem semelhanças. Esses intelectuais comungam da mesma opinião no que tange a articulação da relação entre o presente e o passado, reconhecem que o retorno do historiador da educação ao passado tem, ou pelo menos, deve ter uma intencionalidade pois não existe História imparcial.

Para além deste discurso defensor do estudo do passado para compreender ou explicar o presente, registra-se na produção historiográfica outra compreensão, construída por intelectuais como Warde (1990), Monarcha (1993), Carvalho (1997C) e Tanuri (1998). Estes intelectuais discordam desta tendência que concebe o passado como “celeiro” onde estão depositados os conhecimentos

da época; desse modo, para eles, o regresso ao passado ocorre na tentativa de se apreender a essência do objeto em estudo, procurando justificá-lo ou explicá-lo.

Para Warde (1990), esta tendência atribui à pesquisa histórica a difícil tarefa de responder aos questionamentos contemporâneos. A História, tendencialmente, acaba sendo “[...] chamada para justificar algo, ou seja, o recuo a períodos históricos no passado serve para mostrar que o presente é do jeito que é por que o passado foi do jeito que foi” (WARDE, 1990, p.09).

Posteriormente identifica-se a crítica a este modo de conceber a articulação entre presente e passado proferida por Carlos Monarcha (1993). Nesta perspectiva, “narrar a História equivale a descrever ‘conforme o original’ e de acordo com o sentido objetivo da realidade social que representa o automovimento da História rumo à sua realização”(MONARCHA, 1993, p.63). Segundo o autor, o problema desta compreensão está em conceber a História como uma verdade absoluta, e não como uma interpretação de determinado acontecimento histórico.

Compreender a História como verdade significa, segundo Monarcha (1993, p.63), “sancionar a supremacia do objeto, com base na materialidade preexistente ao conhecimento”. Tal prática leva o historiador a “anulação do sujeito e dos juízos de valor na construção do objeto e na investigação” que pretende realizar. Além disso, o pesquisador pode ser instigado a elencar para seu objeto de estudo “um elenco de significados dedutíveis de um sentido previamente fixado” (MONARCHA, 1993, p.60). *Grosso modo*, os pesquisadores obtêm as respostas de suas perguntas antes mesmo de fazê-las à sua fonte de estudo.

Tal postura, de certa forma excludente, tem resultado, conforme o entendimento de Monarcha (1993), em uma pesquisa calcada na objetividade do pesquisador, ou melhor, na “[...] presença de um sujeito sob a máscara da objetividade”, excluindo-se, desse modo, a subjetividade da escrita Histórica. Em suas palavras, “a velha obviedade ainda se mantém atual: o sujeito acaba, muitas vezes, sendo co-optado pelo método e objeto que supõe ter escolhido” (MONARCHA, 1993, p. 63).

Este modo de fazer História ou, especificamente, estabelecer a articulação entre presente e passado, sob o viés das chamadas teorias tradicionais, para

Monarcha (1993), está enraizado em uma interpretação sociológica que de utiliza de métodos funcionalistas e comparativos para o estudo da História da Educação Brasileira. Nas palavras do autor,

A predominância da Sociologia no interior da História da Educação (Brasileira) produz uma *atitude relacional* fundada na concepção de *contexto social e histórico*, entendido como conjunto de elementos relacionados entre si e conjugados de algum modo. Dessa perspectiva, *análise objetiva* é aquela feita desde um ponto de vista externo ao objeto, que recebe o seu sentido do exterior (MONARCHA, 1993, p.61).

Afirma ainda o autor que, “a fim de conferir às análises positividade científica e maior grau de abrangência, a lógica do procedimento descritivo utiliza-se da ideia de ‘contexto histórico’” (MONARCHA, 1993, p.61). Entende-se por totalidade, nesta perspectiva, a

formação de um conjunto que se autojustifica: imbricação de ideias e iniciativas particulares com outros fatos do meio circundante e construção posterior de um sentido. Cria-se, assim, uma totalidade fechada, funcional, ilusória, mas, verossímil (MONARCHA, 1993, p.61).

Sob este prisma, a disciplina de História da Educação “[...] é parte integrante e caudatária da História da Política que persegue a genealogia do Estado-nação [...]” (MONARCHA, 1993, p.63), sendo reconhecida como uma simples “articulação do particular com o geral, produzindo-se a noção de contexto histórico com sentido presumível: modernização da educação e da cultura e constituição do Estado-Nação” (MONARCHA, 1993, p.63). Como se acredita, por exemplo, na tradição universitária liberal, o passado apenas ganha inteligibilidade desde que seja “situado no presente ao mesmo tempo em que é reduzido à condição de origem, antecedentes, etapas de evolução, cabendo à História fazer a ‘biografia’ da nação” (MONARCHA, 1993, p.63).

Sintetizando suas ideias, Monarcha (1993) registra que

fazer da História da Educação (Brasileira) uma ciência significa dar conta da História por ‘motivos concretos’, expressão de uma atitude interferente que reduz o passado à ilustração de um caminho inequívoco que conduz ao presente; algo análogo a uma causação efetiva, semelhante à que funciona no mundo da natureza (MONARCHA, 1993, p.63).

Acrescentamos a esta alocação o entendimento de outra estudiosa da noção de articulação entre presente e passado sob o viés do tradicional, Marta Maria Chagas de Carvalho (1997C)³⁰. Partindo de seu ponto de vista, o pesquisador conhecerá o objeto de estudo

no próprio movimento de sua constituição, enquadrado por esquemas prévios que lhe conferem sentido, o historiador tem sua tarefa de antemão traçada: trata-se de transferir, automaticamente, para esse objeto, um elenco de significados dedutíveis do sentido previamente fixado. Assim, o objeto é conformado pelo que se toma como já sabido, como já conhecido (CARVALHO, 1997C, p.08).

Esta forma de conceber este procedimento é no mínimo arbitrária, aos olhos de Carvalho (1997C, p.08), uma vez que “[...] opera-se, com isso, uma espécie de petrificação do campo investigado”. No caso do campo da História da Educação isso se agrava, ainda mais, porque este modo de articular o passado e com o presente “[...] deixa de se definir por seus procedimentos, por sua relação com problemas historiográficos, para configurar-se pela referência a um campo de investigação e a um objeto rigidamente configurado” (CARVALHO, 1997C, p.08).

Logo em seguida, no ano de 1998, identificam-se as considerações sobre a relação entre presente e passado de duas outras intelectuais: Leonor Tanuri (1998) e Maria Stephanoup (1998). Partindo de seus estudos historiográficos, no campo da História da Educação, Tanuri (1998) enfatiza:

a maioria dos trabalhos focalizam temas e questões de educação escolar que se apresentam, como momentâneos e relevantes na época, buscando a construção de um conhecimento sobre o passado que iluminasse o presente (TANURI, 1998, p.150).

Em contrapartida, Tanuri (1998) defende que a produção atual deve procurar elaborar novas formas de se “pensar” a Educação e, sobretudo, de se “praticar” a pesquisa no campo da História da Educação. Segundo ela, observa-se um movimento que vem “[...] sendo ensaiado e avança-se no sentido de

³⁰ Relembramos que Marta Maria Chagas de Carvalho (1997) será identificada pela letra “C”, no intuito de distingui-la das produções de Laerte Ramos de Carvalho (A) e de Carlos Henrique de Carvalho (B).

retomada de velhos temas, principalmente aqueles pertinentes à educação escolar, mas sob novas abordagens” (TANURI, 1998, p.150).

Fundamentando-se nestas “novas formas” de se fazer a História da Educação, Stephanoup (1998) propõe a tarefa a ser realizada pelo historiador. Esse profissional deve levar em consideração as últimas mudanças no campo da História da Educação, uma vez que “à história, ao invés de preservar o passado tal qual ele foi, está reservada a tarefa de reescrevê-lo incessantemente” (STEPHANOU, 1998, p.138).

Finalizando a exposição e análise da primeira tendência – o passado como “Celeiro de Conhecimentos” – julgamos importante referenciar o historiador francês Marc Léopold Benjamim Bloch (1886-1944). Este intelectual alerta-nos para dois problemas advindos desta postura teórica, segundo a qual o estudo do passado tem a utilidade de explicar o nosso presente. O primeiro é o “mito da origem” e o segundo é a “mania de julgamento”. Em suas palavras,

o passado só foi empregado tão ativamente para explicar o presente no desígnio do melhor justificar ou condenar. Desse modo que em muitos casos o demônio das origens foi talvez apenas um avatar (transfiguração) desse outro satânico inimigo da verdadeira história: a mania do julgamento (BLOCH, 2001, p.58).

4.2 A SEGUNDA TENDÊNCIA: O PASSADO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

O passado, nesta tendência, é compreendido como uma construção e uma reinterpretação de fatos e acontecimentos vividos pela humanidade. Para o historiador de ofício Marc Bloch (2001, p.75), “o passado é, por definição, um dado que nada mais o modificará”. Contudo, o “conhecimento do passado” é, ou pelo menos, deve ser incessantemente reinterpretado, reelaborado e reescrito pelas novas gerações.

A História, na compreensão de Bloch (2001), “deve ser contada às avessas, isto é, inicia no presente e vai até o passado”. Levando em consideração

essa afirmação ele instituiu o denominado “método regressivo” para o desenvolvimento de pesquisas históricas ou historiográficas. No entanto, este historiador exemplifica que,

ao proceder, mecanicamente, de trás para frente, corre-se sempre o risco de perder tempo na busca das origens ou da causa dos fenômenos que, à luz da experiência, irão revelar-se, talvez, imaginários. Por ter se omitido de praticar, ali onde se impunha, um método prudentemente regressivo, os mais ilustres dentre nós às vezes se entregaram a estranhos erros (BLOCH, 2001, p. 67).

É oportuno esclarecer, para esse “amante” da escrita histórica (assim se denominava Bloch, 2001), a História não dever ser considerada “como ciência do passado”, ao contrário, para ele “a própria ideia de que o passado, enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda” (BLOCH, 2001, p. 53).

Retomando a produção historiográfica estudada, identificamos os argumentos sobre a “nova” forma de apreender esta relação entre presente e passado, no ano de 1985, especificamente, pela “voz” de Eliana Marta Teixeira Lopes. A nosso ver, é oportuno esclarecer ao leitor, antes de apresentar as considerações de Lopes (1985), o “lugar de produção” no qual está a autora nesta ocasião.

Essa publicação de Lopes (1985)³¹ é um dos textos que inaugura um movimento de renovação da produção no campo da História da Educação Brasileira. Apesar de adepta dos pressupostos da teoria marxista, essa intelectual demonstra-se incomodada com o modo como a escrita histórica educacional vinha sendo concebida e produzida pelos historiadores da Educação, principalmente no que se refere à articulação entre o presente e o passado. Seu “grito” destoava da maioria das produções até então publicadas no campo da História da Educação.

Lopes (1985) tece suas considerações sob a influência de “novos aportes” teóricos advindos da Pós-Modernidade, entre este o da chamada “Nova História”. Seguindo esses preceitos, a História, “não está nunca acabada”, por isso “o historiador, poderá sempre deparar com um passado, já novo, que também e, ao

³¹ LOPES, Eliane Marta. *História da Educação ou educação pela história?* Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 1, 1985, p. 8-12.

mesmo tempo, um futuro arguente, que possibilitará outro passado já novo [...]” (LOPES, 1985, p,08). Entende-se a História, a partir destes preceitos, como “uma escolha. Ela é uma escolha em si mesma e o é por aqueles que a fazem e pelos que sobre ela trabalha homens historicamente situados” (LOPES, 1985, p,08).

Levando-se em consideração tais argumentos, a opção pelo objeto a ser estudado ao se fazer a História, conforme entende Lopes (1985, p.09), “incide sobre dois aspectos: qual é o ponto de partida e qual a História que se quer escrever”. No que diz respeito à relação entre presente e passado significa, “uma vez escolhido determinado momento como ponto de partida, escolheu-se o futuro de algum passado; escolheu-se uma determinada forma superior”. Tal escolha pressupõe, desse modo, “que, pela sua simples existência, já permite entender que existe uma forma qualquer, porque o historiador aí vê (ou coloca) uma tarefa concreta a realizar, relações que deseja revelar” (LOPES, 1985, p, 09).

Para tanto, Lopes (1985) define quem é e o que faz o historiador. Para ela, “o historiador é um ser do mundo em que está inserido, afeto à própria História que constrói dono de uma concepção de mundo e de categoria de que não se descola no momento do seu mergulho” (LOPES, 1985, p. 08). Cabe-nos compreender, segundo esta estudiosa, que o historiador

não é, pois, um ser metafísico, mas, ao contrário, está historicamente situado. Possui uma visão de mundo determinada, um espírito de partido e um ponto de vista com os quais e segundo os quais se debruça sobre o seu objeto de estudo (LOPES, 1985, p, 08)

No ano seguinte, mais especificamente em 1986, Lopes (1986) publica outro artigo, no qual continua a problematizar a relação entre presente e passado, aprofundando mais a sua análise. Logo de início, a autora enfatiza as dificuldades em se estabelecer esta relação, já que o passado “tem uma realidade existencial impossível de ser captada” (LOPES, 1986, p.62). A complexidade em apreender o passado reside no fato dele ser composto de “silêncios”, sejam eles conscientes ou inconscientes. Para a intelectual em tela,

nem sempre os silenciosos o são porque assim o desejam, mas porque foram silenciados. É preciso desvelar esse silêncio, pois nem sempre os métodos explícitos (violentos) de silenciamento

são os mais usados, e nem sempre deixam claros rastros visíveis (LOPES, 1986, p.65).

Neste cenário, Lopes (1986) destaca a importância de o historiador da educação conhecer o passado, dando assim voz aos sujeitos e fatos silenciados. Para ela, à

medida que melhor compreendermos a realidade educacional de hoje, suas estreitas relações com o econômico, o político e o social, poderemos ler melhor a História da Educação inscrita na História da Educação escrita (LOPES, 1986, p.62).

Posteriormente, no ano de 1990, Lopes retoma o debate sobre articulação entre presente e passado. Nesse momento, demonstra mais clareza dos meandros, as possibilidades e limites desta “nova” forma de conceber essa relação no campo da pesquisa em História da Educação. Rompendo definitivamente com a perspectiva marxista, Lopes (1990) registra seu breve afastamento do campo da História e, por sua vez, a aproximação com o campo da Filosofia. A autora realiza esse movimento na busca por compreender o conceito de “pregnância” adotado por Merleau-Ponty (1908-1961), o qual trouxe significativas contribuições para o desfecho do enigma que permeia a relação entre presente e passado.

Apreender o conceito de *pregnância* é importante, segundo Lopes (1990), porque ele “exprime tudo aquilo que, sendo visível nos permite ver, não sendo pensado nos dá a pensar através de outro pensamento” (LOPES, 1990, p.31). Reportando-se este conceito para a educação, ele pode ajudar, segundo a autora, o pesquisador a compreender

[...] tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas – os gestos, as atitudes, as expressões, as mentalidades – não é permanente. Mas porque são, todos profundamente *pregnante*, restam *pregnância* a serem captadas (LOPES, 1990, p.31).

Para Lopes (1990), se o historiador tiver consciência de que o seu objeto de estudo envolve *pregnância* ou *pregnâncias*, compreenderá “o passado não enquanto permanência ou cristalização de imagens, mas enquanto *pregnância* que, como *preença*, contém em seu bojo transformações, mutações e crises...mas também o que as provocaram” (LOPES, 1990, p.32).

Reconhecer a existência das *pregnâncias* do objeto, de acordo com Lopes (1990), permitirá que o historiador, ao estabelecer esta articulação entre presente e passado, observe, no agora,

na vida e na educação e o novo, aquilo que vêm se fazendo de novo. Essa é, talvez, a mais poderosa chave de entrada no passado. Quanto ao futuro..., impossível esquecer o presente que será em relação como o passado que seremos. O lugar que se atribuiu ao passado é igualmente uma maneira de dar a um futuro (LOPES, 1990, p.30).

Em defesa desta concepção identificamos também Clarice Nunes (1992). Para ela, o regresso do pesquisador ao passado por meio das fontes possui sempre uma intencionalidade, que busca lançar luz sobre objetos que permanecem nas sombras do passado, fazendo reviver sentimentos perdidos e esquecidos. Não obstante, esta volta ao passado, em seu entendimento, não é apenas um retorno, mas, sobretudo, um “avanço que renova o objeto de estudo e procura pensar simultaneamente as diversas faces do problema construído” (NUNES, 1992, p.15). Os fatos e os conhecimentos históricos do passado, segundo autora devem ser

reavivados pelas tintas do presente, num exercício vigoroso de comparação que tem um claro e preciso pressuposto: a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente. Vai além. Compromete, no presente, a própria ação (NUNES, 1992, p.08).

A leitura que o historiador fará do passado, conforme entende Nunes (1992, p.13), dependerá “de como este profissional vê e vive o seu próprio presente, pois, a leitura do passado será realizada, a partir de questões postas em certas situações cotidianas”. Cabe esclarecer que esta afirmação da autora em tela ampara-se nos escritos do historiador francês Michel De Certeau (2007), o qual defende que

uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemática impostas por uma situação. Elas são conformadas

por premissas, quer dizer, por “métodos” de interpretação ligados a uma situação presente [...] (CERTEAU, 2007, p.34).

O historiador, ao ter estes princípios em mente, sabe que para compreender o papel social do passado é indispensável que o retorno, como observa Nunes (1992), seja realizado em paralelo com presente. Essa compreensão na prática da pesquisa, seja ela histórica ou historiográfica, permitirá compreender presente e passado como demonstrações não exclusivamente de um sentido histórico, mas de múltiplos sentidos históricos.

Esta forma de conceber o passado está estritamente vinculada às alterações que vêm sendo realizada na produção historiográfica no campo da Educação nas últimas décadas, a reboque das transformações advindas da historiografia francesa, principalmente da História Cultural, uma vertente da Nova História, o que vem acarretando incisivas transformações no modo e nos procedimentos de fazer pesquisa no campo disciplinar da História da Educação, conforme registra Nunes (1992).

Este referencial teórico-metodológico fornece subsídios importantes aos estudos que envolvem temas educacionais, possibilitando-lhes a “recriação de um dos objetos mais focalizados e paradoxalmente pouco conhecidos da história da educação brasileira: a instituição escolar” (NUNES, 1992, p.01). Para esta intelectual, “este velho objeto de investigação pode tornar-se novo aos nossos olhos na medida em que soubermos trazer à tona, na travessia da pesquisa, aspectos ignorados ou “secundarizados” (NUNES, 1992, p.01).

Nunes (1992) destaca a busca por uma nova escrita histórica, a qual se deve à “[...] tomada de consciência dos historiadores no que diz respeito ao relativismo da ciência histórica”. Além disso, as fronteiras que delimitam o campo de atuação deste profissional vêm sendo bombardeadas pelas outras ciências, ou seja, pela

agressão de outras ciências que invadiram o campo do historiador numa tentativa de diluí-lo e absorvê-lo e uma nova concepção de história contemporânea que questiona incisivamente a tradição da história como ciência do passado (NUNES, 1992, p.01).

Nota-se que a própria concepção de História passou a ser questionada, por isso surge a seguinte pergunta: “A História é realmente uma ciência do passado?” Para além desta questão, verificam-se outras inovações na prática da pesquisa no campo da História da Educação Brasileira. A categoria tempo ou “a medida da duração dos fenômenos” foi revista ou reconfigurada pelos estudiosos deste campo. Para Nunes (1992), a distinção de tempo não é uma preocupação atual, ao contrário, ela faz-se presente nos discursos dos historiadores ou dos homens “normais”; o passado exerce e sempre exerceu certo fascínio sobre os homens.

O tempo, na visão de Nunes (1992), não pode ser concebido como algo homogêneo e universal, caso contrário se incorreria em um grave “erro”, pois o tempo histórico é diferenciado em função “das culturas e das linguagens” de cada povo. Tal multiplicidade de “tempos” sugere também que “a distinção entre passado, presente, futuro não é universal, por sua vez, o tempo histórico parece comportar uma referência constante ao presente” (NUNES, 1992, p.09). Cabe, portanto à Educação,

escolarizada ou não, promover uma certa compreensão do tempo, cuja distinção em momentos é aplicada tanto no nível da memória individual, com o intuito de fornecer certa ordenação às trajetórias biográficas, como ao nível da memória coletiva, em plena expansão às vésperas do terceiro milênio (NUNES, 1992, p.09).

Assim, o passado é concebido como algo em constante transformação, ou melhor, nunca acabado, já que “as gerações futuras reescrevem o passado de inúmeras formas, reconta a história da humanidade que os antecederam, por meio de múltiplos vieses e lentes” (NUNES, 1992, p.12). Sob este prisma, o passado ou acontecimentos ocorridos no passado podem ter infinitas interpretações, eliminando-se assim o “mito” da História como verdade absoluta.

Na interpretação de Nunes (1992), aquele era o momento (o início dos anos 1990, quando “fala” a autora) de se fazer a renovação de categorias, entre estas a de tempo. Amparada nos escritos do educador francês Maurice Debesse (1903-1998), no *Tratado das Ciências Pedagógicas*, publicado em 1974, Nunes (1992, p.10) declara que “são os olhos da ‘nossa época’, sob os óculos da intensa ‘aceleração da história’ [...] capazes de rever as interpretações cristalizadas desses tempos/espacos que tomaram como ideia-força o regresso ao passado”.

Posteriormente, Marta Chagas de Carvalho (1997C) registra as modificações na própria configuração da investigação, bem como dos objetos investigados, que afetaram “os modos” de fazer História e, por conseguinte, a História da Educação. Esta reconfiguração conceitual e metodológica, amparada nas teorias pós-modernas, é imprescindível, uma vez que incide “[...] no que vinha sendo constitutivo da fragilidade da disciplina – a não problematização de seus procedimentos e de seu objeto [...]” (CARVALHO, 1997C, p.09).

Esta problematização de temas e de perspectivas, além da ampliação dos objetos de estudo e da articulação com outras áreas, “[...] inaugura um novo espaço para a investigação historiográfica no campo da pesquisa educacional” (CARVALHO, 1997C, p.06). Os estudos e pesquisas no campo da História da Educação “vêm-se ocupado dessas questões e, sob ângulos diversos, têm mapeado e efetuado a crítica de temas, objetos e procedimentos conceituais e metodológicos” (CARVALHO, 1997C, p.09). Em outras palavras,

é como se da História da Educação não viesse mais aquele ar mofado das gavetas do passado em que as interrogações do presente iam buscar, arquivada, a reflexão sobre as suas origens ou sobre os seus fundamentos. Uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar é o que hoje marca a presença da História da Educação no campo da pesquisa educacional (CARVALHO, 1997C, p.06).

Nesse mesmo ano (1997) identifica-se outra publicação que retrata a questão da articulação entre passado e presente, de autoria de Regina Horta Duarte. A autora compreende os documentos como monumentos³², os quais resultam de “montagens, conscientes ou não, ‘da história, da época, da sociedade que o produziram, das épocas sucessivas onde foram esquecidos, manipulados ou cuidados” (DUARTE, 1997, p. 19). Esta estudiosa da História da Educação

3 Termo proferido pelo historiador francês Jacques Le Goff (p.537-536), o qual compreende que “o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária – involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo”

destaca que, “no trabalho com a documentação, os historiadores percebem a ligação desses homens desaparecidos com seu futuro” (DUARTE, 1997, p.19).

Este procedimento histórico delimita como observa Duarte (1997), “[...] um tempo que está para ser feito, estabelece-se um lugar para os vivos, à medida que os mortos são enterrados. O passado torna-se o lugar do *outro* em relação ao qual o presente constrói sua identidade” (DUARTE, 1997, p.18). Para essa intelectual, além da história ter a tarefa de significadora, ela “[...] exerce um rito de sepultamento. A linguagem, ao inscrever a morte no relato, exorciza-a: ‘ela faz morto para que os vivos existam’” (DUARTE, 1997, p.18).

Estudando as preocupações observadas na produção historiográfica da década de 1990 quanto à noção de articulação entre presente e passado e aos desafios na formação do pedagogo pesquisador\historiador da Educação, Neves (1999, p.05) destaca e requer "a responsabilidade para que antes de se compreender o passado há que se olhar para o presente".

Como ressalta Neves (1999), há outros desafios que permeiam a formação do pedagogo pesquisador: 1) “[...] exige-se que, a História, seja dominada em seus próprios domínios e reconhecida como campo de conhecimento, independentemente do questionamento ou não de seu estatuto científico” (NEVES, 1999, p.05); 2) “postula-se o conhecimento da trajetória disciplinar, bem como as concepções que acompanham o debate teórico-metodológico que em última instância relaciona-se com a *crise dos paradigmas* (modernidade e pós-modernidade)” (NEVES, 1999, p.05); 3) “demanda-se que conheça a Teoria da História, a origem e os percussores das diversas escolas históricas, seus procedimentos investigativos, sua normas, sua ética, sua terminologia mais corrente e suas técnicas de trabalho” (NEVES, 1999, p.05); 4) “solicita-se tratamento especial com documentos em suas diferentes formas, bem como a preocupação com o seu tratamento, sua identificação, sua catalogação e sua preservação” (NEVES, 1999, p.05).

Com base na produção historiográfica arrolada para esta pesquisa, pode-se afirmar, *grosso modo*, a existência de duas grandes interpretações que vêm fundamentando a noção da relação entre o presente e o passado.

Na primeira dessas tendências, o passado é concebido como um “celeiro”, onde estaria depositada a origem dos conhecimentos produzidos historicamente

pelo homem, visando ao progresso individual e, sobretudo, o social. Esta tendência, pautada nos princípios positivistas, a nosso ver, atribui ao passado a responsabilidade de esclarecer os fatos e os acontecimentos do presente, considerando-o assim, como um “explicador” de problemas. Questionadoras desta tendência, Galvão & Lopes (2001, p.26) asseguram que, sob este viés, “estudar a História da Educação é compreender o presente e intervir no futuro através do estudo do passado, não cometendo os mesmos erros de nossos antepassados” - prática condenável, segundo estas autoras.

Na segunda tendência, o passado não pode ser transportado para o hoje para esclarecer de forma direta os problemas contemporâneos; acredita-se que esta não seja a função do passado, muito menos da disciplina histórica e educacional. Como nos lembra o francês Certeau (2007),

fundada sobre o corte entre um passado, que é o seu objeto, e um presente, que é lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas. Ela é habitada pela estranheza que procura, e impõe sua lei às regiões longínquas que conquista, acreditando dar-lhes a vida (CERTEAU, 2007, p.26).

No entendimento de outro historiador francês, Le Goff (2003),

as relações entre passado e presente não devem levar a confusão e ao ceticismo, sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda história é bem contemporânea na medida em que o passado é aprendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses o que não é só inevitável, como legítimo. Pois a História é duração o passado é ao mesmo tempo passado e presente (LE GOFF, 2003, p.181)

Para ultimar o presente capítulo, recuperamos as palavras proferidas por Clarice Nunes, em 1990, sobre a relação entre presente e passado, abordada neste capítulo. Para ela, “ler a obra dos outros (e a nossa própria) é tê-la de acordo com motivações culturais que mudam no tempo e no espaço”. Nesta prática somos capazes de “uma interpretação da pluralidade de sentidos presente na obra dos sujeitos que a produziram” (NUNES, 1990, p.27). O reconhecimento destas diferenças, na produção em estudo, “não é um elogio ao ecletismo, na medida em que não se trata de diluir diferenças, mas, ao contrário, de reconhecê-las, demarcá-las, nominá-las e avaliá-las” (NUNES, 1990, p.27).

4 A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O CONCEITO DE FONTE

A História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, as palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, APUD LE GOFF, 1994 p.530).

O presente capítulo tem o intuito de apresentar o mapeamento da produção veiculada entre os anos de 1970 a 1999, no campo da História da Educação Brasileira. Dentre uma multiplicidade de temáticas abordadas nestas obras joga-se luz, neste momento, sobre aquelas que problematizam o conceito de *fonte* e suas interpretações e, ainda, o processo de seleção, identificação e análise, procedimentos usualmente realizados pelas mãos dos historiadores, neste campo epistemológico. A escolha deste tema se deve ao número expressivo de “vozes” que ecoam de espaços e de tempos diferentes, como pode constatado nas referências a seguir: Caeiro (1978); Buffa (1990); Nunes (1990/1991/1995/1996); Nunes & Carvalho (1992/1993); Nadai (1993); Barreira (1995); Galvão (1996); Campos & Cury (1997), Noronha (1998); Lopes (1998); Faria Filho (1999) e Neves (1999).

Ordinariamente, as questões identificadas e problematizadas por estes intelectuais, giram em torno do que pode ou não ser considerado fonte histórica., Quais os critérios utilizados na escolha de determinada fonte e não outra? Como se deve trabalhar com as fontes? Quais as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores na identificação e catalogação das fontes? Quais os impactos das teorias pós-modernas na concepção de fonte?

Para um melhor entendimento destas questões optamos por apresentá-las aglutinando-as em dois momentos. No primeiro, expõe-se o termo *fonte* a partir

de visão tradicional e, no segundo momento o conceito de *fonte* é analisado com outras lentes.

4.1 O CONCEITO DE FONTE SOB UM OLHAR TRADICIONAL

A primeira menção ao conceito de *fonte* e, por conseguinte, as peculiaridades que envolvem sua aplicabilidade no campo da História e Historiografia da Educação são identificadas, na produção em estudo, no ano de 1997 pelas “vozes” de Edson Campos & Maria Zilda Ferreira Cury (1997). Esses intelectuais questionam a adjetivação *primária* e *secundária* dada a este conceito. Em suas palavras,

os sentidos trazidos pelo dicionário enfatizam em *fontes* a ideia de *primeiro*, o que nos obriga a pensar nas significações para a palavra que nesse estudo adjetiva fontes, isto é, *primárias*, no que esse adjetivo possa ter de potencial explicativo quando junto de *fontes* (CAMPOS & CURY, 1997, p.02).

Buscando a compreensão para esta adjetivação do termo *fonte*, Campos & Cury (1997) apresentam-nos como o concebem, no campo da História da Educação. Segundo estes intelectuais, a palavra fonte encerra duas dimensões: a *primária* e a *secundária*. Neste sentido, eles discorrem sobre o que denominam de *ponto primacial* e *ponto relacional*, os quais, aos seus olhos, instituem ou formam o conceito de fonte. No tocante a ponto primacial, entendem que “[...] as fontes primárias, nas investigações e na pesquisa, seriam consideradas a matriz explicativa do objeto em estudo, estabelecendo, com tal objeto, uma relação de dependência” (CAMPOS & CURY, 1997, p.02).

Sobre o ponto relacional, compreendem que “[...] as fontes primárias ficariam circunscritas a um passado congelado, já pronto para todo o sempre” (CAMPOS & CURY, 1997, p.02). Ainda, sobre o ponto relacional, os autores em tela sugerem haver “movimento na medida em que possibilita a abertura explicativa de um texto final, ou objeto, e a abertura que explicaria a própria fonte tornada texto” (CAMPOS & CURY, 1997, p.02). Esta compreensão envolve, como

observam os autores, “a desconstrução ou a prática de transformação dialógica das significações consagradas”; além disso, as fontes compreendidas como primárias “[...] se tornam passíveis de investigação e pesquisa, pois o objeto passa a infiltrar nelas significados que obriga a reconstrução de seu lugar como fonte” (CAMPOS & CURY, 1997, p.02).

Ao tomar o ponto relacional como parâmetro, Campos & Cury (1997) compreendem que “as fontes primárias teriam o poder não só de propiciar explicações, como o de recebê-las” (CAMPOS & CURY, 1997, p.02). Levando-se em consideração tal argumento, “as fontes e os objetos no regime da investigação e da pesquisa, manteriam uma relação de interdependência”, como registram esses intelectuais.

É oportuno esclarecer que, embora Campos & Cury (1997) subdividam as fontes em primária e secundária, eles admitem que o campo da pesquisa histórica ou historiográfica tem sido palco de intensas modificações metodológicas, as quais têm atingido a interpretação e o manuseio das fontes datadas historicamente. Nas palavras destes estudiosos, as investigações pautadas em fontes primárias, em via de regra, “têm adquirido inflexões novas conferidas por diferentes direções epistemológicas no campo das Ciências Humanas as quais acenam para uma dimensão desconstrutora dos objetos de investigação e pesquisa” (CAMPOS & CURY, 1997, p.01).

As inferências de outros campos epistemológicos registradas, principalmente, na produção historiográfica veiculada a partir dos anos 1990, ampliam a concepção de fonte e, por conseqüência, a própria forma de se escrever a História. Na visão de Campos & Cury (1997), isto “[...] não altera somente a especificidade metodológica da escrita, mas, ainda, desestabiliza o conceito tradicional de leitor” (CAMPOS & CURY, 1997, p.04).

Entre as alterações podem-se destacar aquelas que modificaram a própria concepção de texto. De acordo com Campos & Cury (1997, p.04), o texto tornou-se propriedade tanto “[...] de quem escreve tanto quanto de quem o lê”. Compreende-se o texto não como “um depósito das significações prontas, mas elas precisam ser aprontadas na instabilidade da relação que une texto e leitor, pois a significação é resultante da determinação recíproca do ler e do escrever” (CAMPOS & CURY, 1997, p.04).

Tais inovações no campo da metodologia da pesquisa ou, mais especificamente, no conceito de texto, alteraram como observam Campos & Cury (1997), a própria relação do pesquisador com o seu objeto e com suas fontes. Pressupõe-se, desse modo, que a pesquisa tenha

um objeto em si mesmo aberto e sujeito à intervenção de múltiplas leituras, cabe ao pesquisador o trabalho de articular contraditoriamente os significados, sempre provisórios ou ainda sujeitos a uma instabilidade relativa (CAMPOS & CURY, 1997, p.04).

Conforme entendem Campos & Cury (1997, p.04), o historiador deve reconhecer-se como um sujeito em circulação, embora o “campo de conhecimento” seja “importante e até imprescindível na sua especificidade, não é suficiente para constituir a mediação que articularia a compreensão dos objetos de saber”.

Cabe ao pesquisador, segundo Campos & Cury (1997, p.05), “suspender’, mesmo momentaneamente, as lembranças já estratificadas, fazendo circular as que foram selecionadas para o esquecimento”. Esta postura pode permitir que se apreendam “[...] até mesmo as memórias irrealizadas, mas que guardam ainda o frescor de uma potencialidade futura”, além disso, “atravessá-las com um olhar interdisciplinar, com um novo sentido de preservação de suas fontes é desse modo”, um dos grandes desafios postos aos pesquisadores (CAMPOS & CURY, 1997, p.05).

Destarte, requer-se do historiador o domínio da interdisciplinaridade. Apesar da angústia que tal necessidade causa a princípio, isso trará contribuições significativas tanto para seu próprio trabalho como para os de outros estudiosos. Nas palavras de Campos & Cury,

ao reconhecer-se de saída impotente para abarcar os múltiplos fios de significados que confeririam uma pretensa totalidade às fontes de pesquisa, é compensada pela abertura de veios que sua pesquisa produzirá para outros pesquisadores (CAMPOS & CURY, 1997, p.04).

Partindo do exposto, Campos & Cury (1997, p.05) registram: “caberia, assim, ao pesquisador ir às fontes, destituindo-se de um saber instalado, fazendo

falar os vazios”. Ademais, compete a este profissional, ao tecer suas considerações, “menos a construção de certezas e mais a colocação de desafios, de dialeticamente criar um leitor que também se sinta desconfortável, inquieto” (CAMPOS & CURY, 1997, p.05).

Por este prisma, Campos & Cury (1997, p.05) acrescentam que “as fontes não se limitam a documentos, sobretudo os impressos, como habitualmente se pensa já que se vive numa sociedade grafocêntrica, sob a hegemonia da palavra escrita”. Atualmente, as fontes “[...] envolvem, na sua constituição, uma infinidade de objetos, que as transformam, assim, na memória de muitos, ou melhor, em várias memórias recuperáveis em mais de um lugar” (CAMPOS & CURY, 1997, p.05). Ao realizar o trabalho com o material empírico, o historiador “[...] se verga a sua própria memória, através do jogo intertextual que agora, inclui a sua voz” (CAMPOS & CURY, 1997, p.05).

O conhecimento, dessa maneira, aos olhos de Campos & Cury (1997, p.01), “é força circundante que atua não só na relação do professor com seus alunos, mas na relação dos objetos de investigação com suas fontes”. Destarte, não deve ser mais visto

como depósito enciclopédico na medida em que ele não ocupa um ponto fixo, que seja fonte emanadora do conhecimento. Nem pode o educador ser visto como aquele que detém o saber, mas antes, aquele que fará circular os saberes (CAMPOS & CURY, 1997, p.01).

Evidencia-se, no discurso de Campos & Cury (1997), certa contradição. Ao mesmo tempo em que eles utilizam a nomenclatura *primária* e *secundária* quando se referem às fontes históricas, é possível perceber uma diferença em relação às definições antecedentes, concebidas por estudiosos vinculados à perspectiva positivista. A nosso ver, esta incoerência pode advir da concepção de História que os autores defendem, neste caso, da perspectiva materialista histórica, a qual aparentemente não está tão clara aos seus olhos como eles presumem estar.

Esta ambiguidade é do mesmo modo observada no discurso de Luiz Carlos Pereira Pinheiro, publicado no ano de 1998. Embora os seus estudos resultem de um contexto particular, ou melhor, da História da Educação na Paraíba, notam-se semelhanças com o discurso proferido por Campos & Cury (1997). Pinheiro

(1998) subdivide o conceito de fonte nas dimensões primária e secundária. Para ele, há no campo da História da Educação uma baixa produção. Em suas palavras,

A história da educação da Paraíba está ainda por ser feita. Ela é bastante lacunosa, descontínua, fragmentada. Por conseguinte, há necessidade que um maior número de pesquisadores se debrucem sobre as fontes primárias e secundárias, algumas já conhecidas e outras ainda perdidas nas úmidas e empoeiradas pastas, caixas e prateleiras dos arquivos locais, nacionais, a espera que lhes dêem vozes. Em relação a historiografia já existente é ainda preciso que seja mais freqüentemente resgatada e verticalmente analisada (PINHEIRO, 1998, p. 147).

Concomitantemente com este estudo de Pinheiro (1998) registram-se as publicações de Elomar Tambara (1998) e Olinda Maria Noronha (1998). Considerados um tanto quanto tradicionais, ambos tecem considerações sobre o conceito de fonte e o modo de manuseá-la no campo da História ou Historiografia da Educação.

Tambara (1998) discursa a partir dos resultados obtidos em estudos e pesquisas que objetivavam relacionar as dificuldades em manusear as fontes datadas historicamente. Subdividindo as fontes em primárias e secundárias, o autor argumenta que no processo de pesquisa “o historiador é facilmente induzido a erro. O objeto de análise não se mostra com nitidez e, muitas vezes, apreende-se apenas um aspecto fenomênico enquanto a essência não é apreendida” (TAMBARA, 1998, p.85). Para além destas dificuldades pode haver, segundo autor, outro problema:

Trata-se de saber se os textos de que dispomos expressam um pensamento sistematizado, que se haja mantido firme e sem mudanças em sua unidade orgânica, ou, ao contrario, um pensamento em processo de evolução, com distinções de várias fases (TAMBARA, 1998, p. 85).

Consciente da complexidade em que está envolto o trabalho de fazer pesquisa no campo da História da Educação, Tambara (1998, p.85) alerta que não devemos “considerar definitivo qualquer resultado; mais do que isto deve-se sempre supor um processo de reconstrução e valoração provisórios que decorram

de um processo de investigação sempre composto de fragmentos”. Na visão deste intelectual, não existe ainda uma produção “[...] capaz de tornar esta área efetivamente autônoma tanto da História como da Educação. Vive-se em uma espécie de limbo” (TAMBARA, 1998, p. 86).

O primeiro passo a ser dado para limpar a História da Educação desta “espécie de limbo”, de acordo com Tambara (1998, p. 86), “[...] seria a identificação de um objeto próprio, algo que, de certa forma, não está delineado”. Para ele, cabe aos historiadores da Educação “delimitar com maior precisão seu território e fugir do limbo em que se encontram” (TAMBARA, 1998, p.86).

Simultaneamente a esta “fala” de Tambara (1998) identifica-se também a de Olinda Noronha. Esta autora publicou em 1998 um livro no qual tece considerações sobre a “importância em se trabalhar adequadamente com as fontes documentais, acrescenta a este objetivo a importância que atribuímos à memória histórica dentro da compreensão de temporalidade” (NORONHA, 1998, p.17). Embasada nos pressupostos instituídos por Adam Shaff (1913-2006), a intelectual em tela salienta que

o conhecimento histórico torna-se mais complexo na medida em que se tomam como objeto de estudo os processos históricos apreendidos em seus aspectos de totalidade histórica, e como particularidades analisadas de forma isolada (NORONHA, 1998, p.14).

Outra característica do conhecimento histórico, como destaca Noronha (1998, p.28), é o “seu caráter de *provisoriedade* e de *determinação mútua* entre a indagação e a resposta que se estabelecem num constante e crescente diálogo com a realidade histórica”. Resumidamente, para essa intelectual, “o conhecimento Histórico, portanto, é um conhecimento construído pelo historiador, que se dá em face da *realidade*” (NORONHA, 1998, p.28).

Concebendo a História desta maneira, cabe aos historiadores compreender, “[...] na dialética concreta da realidade histórica, os fenômenos não se apresentam de forma imediata e transparente aos olhos do investigador. Os fenômenos manifestam e escondem sua essência”, conforme entende Noronha (1998, p.29). Por este prisma, as fontes históricas

são apenas ‘evidências’ que precisam ser recuperadas e analisadas em vista a sua *compreensão* e não apenas o seu registro. Sem o esforço de buscar a essência que esta contida como estrutura interna da evidência, permanecemos no plano do senso comum, sem construir o conhecimento (NORONHA, 1998, p.29).

Partindo dos princípios filosóficos norteadores da concepção marxista, Noronha (1998, p.30) adverte-nos de que o historiador deve buscar “encontrar a verdadeira realidade do homem concreto que se encontra por trás da realidade retificada do mundo da pseudoconcreticidade”, que segundo o filósofo checo Karel Kosik³³ (1926-2003), “é o claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (NORONHA, 1998, p.30).

Cabe ao historiador, por esta ótica marxista, “[...] ao abordar as fontes documentais, ter em conta que elas expressam a síntese de uma multiplicidade de determinações históricas. Expressam as contradições e os conflitos de interlocutores aliados e adversários” (NORONHA, 1998, p.33). Tal prática se faz necessária, uma vez que “[...] o diálogo com um documento histórico deve refletir uma posição de leitura que o toma como síntese consensual do passado. E não como a simples soma das vontades e intervenções” (NORONHA, 1998, p.33).

O conhecimento, sintetizando-se o pensamento de Noronha (1998, p.32), “se realiza como decomposição do todo em partes e como distinção e separação do que é fenômeno e do que é essência, do que é imediato e visível e do que é essencial”. Somente com esta prática ou “atitude científico-filosófica vai permitir a destruição da pseudoconcreticidade mediante a união dialética de sujeito e objeto” (NORONHA, 1998, p.32).

No entendimento de Noronha (1998, p.31), “o mundo do fenômeno, portanto, tem uma ordenação e uma estruturação constitutivas próprias que precisam ser captadas”. Não obstante, para realizar-se esta captura com sucesso “[...] é necessário ultrapassar seu aspecto fenomênico e chegar a sua essência. Deste modo, sem a expressão fenomênica, a essência seria inatingível” (NORONHA, 1998, p.31).

³³ Dentre uma vasta produção o mais famoso é o seu trabalho filosófico **Dialética do Concreto**, publicado em 1963.

Levando-se em consideração estas premissas, a pesquisa “[...] deve ser o resultado de um questionamento sobre o real, e não somente sobre a teoria ou sobre as fontes documentais, ou ainda, sobre a bibliografia existente no que se refere ao problema”, conforme compreende Noronha (1998, p.20).

Esta ideia de Noronha (1998) chama-nos a atenção para outra questão: a importância da revisão bibliográfica em uma pesquisa, já que possibilita o avanço do conhecimento científico - neste caso, o histórico. Todavia, a autora faz duas advertências em relação a este trabalho. Primeira é que

o uso da bibliografia numa pesquisa é fundamental para fazer avançar o conhecimento. No entanto, ela não fala por si mesma; é um instrumento para ampliar a investigação, mas esta investigação deve estar baseada numa interrogação problematizadora do real. Não basta, portanto, problematizar só a bibliografia existente sobre o assunto que se quer investiga (NORONHA, 1998, p.21).

A segunda advertência

é importante analisar criticamente a produção historiográfica brasileira sobre a História da Educação. Contudo essa tarefa constitui em um empreendimento difícil tanto do ponto de vista da localização das fontes quanto de sua análise epistemológica (NORONHA, 1998, p.40).

Esta dificuldade existe porque a análise crítica acaba, aos olhos de Noronha (1998, p.40), por colocar “em questão a função social do historiador da educação e do método de construção do conhecimento histórico”. A partir destas considerações, pode-se concluir que as fontes históricas devem ser tratadas com certo cuidado metodológico, levando-se em

conta que as fontes e as testemunhas podem revelar outras relações, outros sujeitos, outras interpretações que estavam ocultas ou foram menosprezadas, e que podem ser reveladoras de novas compreensões e aproximações da essência do fenômeno (NORONHA, 1998, p.35).

Considera-se oportuno reforçar, a partir do exposto, as semelhanças e diferenciações entre os intelectuais em tela. Didaticamente, eles podem ser divididos em dois grupos. No primeiro, encontram-se Campos & Cury (1997) e Pinheiro (1998), e no segundo, Tambara (1998) e Noronha (1998). A semelhança

entre estes grupos está, a nosso ver, na concepção do termo fonte, pois eles o concebem em duas dimensões: como primárias e secundárias. Por outro lado, percebe-se que os discursos de Campos & Cury (1997) e de Pinheiro (1998) são pautados em uma fundamentação teórica diferente, a de Tambara (1998) e de Noronha (1998), explicitamente adeptos do Materialismo Histórico. Parte daí a disparidade entre os discursos destes intelectuais, sendo adeptos de teorias reconhecidamente opostas ou até mesmo excludentes. De certo modo seria até ingênuo pensar que conceberiam e manuseariam o material empírico da mesma forma.

4.2 FONTES: OUTRAS CONCEPÇÕES

As inovações oriundas das chamadas teorias pós-modernas atingiram o pesquisa histórica educacional em várias esferas, alterando, principalmente o modo de se fazer a pesquisa no campo da História ou da História da Educação. Dentre as nítidas modificações, apresentamos neste momento os discursos que retratam aquelas que, direta ou indiretamente, afetaram o conceito de fonte e, por conseguinte, o modo de manuseá-la.

Defensora desses princípios renovadores, Eliana Marta Teixeira Lopes (1986) entende que a concepção de fonte utilizada no campo da História Educação deve ser revista. Esta releitura se faz necessária porque a escrita histórica da Educação registrada em livros e manuais escolares ou acadêmicos retrata apenas a educação formal, silenciando sobre a educação conhecida como informal. Segundo a autora, esta “outra” forma de educação carece de estudos e “delas é importante saber” (LOPES, 1986, p.66). Adverte-nos de que “para isso é preciso que se busquem novas fontes e se releiam as antigas (mesmo aquelas que não tratam especificamente de educação) sob um ponto de vista” (LOPES, 1986, p.66).

Lopes (1986, p.67) propõe aos pesquisadores da História da Educação “uma leitura da história do ponto de vista da educação”. Tal prática possibilitaria identificar “se existe no próprio curso da história uma relação entre os atores –

entre as classes e extraclases – na qual está contida uma dimensão educativa” (LOPES, 1986, p.67). A produção historiográfica, já na década de 1980, , quando “fala” dessa intelectual, “vem apontando pistas de que existe, de fato, essa relação educativa que se dá o movimento da história” (LOPES, 1986, p.67).

Uma das possibilidades de escrita ou até mesmo reescrita da História da Educação, como entende Lopes (1986), pode estar na utilização da literatura como fonte para a História da Educação. Contudo, a autora nos lembra que

como fonte, o uso da literatura não é simples. Exige, mais do que sensibilidade (elemento indispensável e preliminar), que se conheça, ao menos razoavelmente, a História da Literatura e as discussões sobre os limites da ficção e da realidade. Nem toda literatura é histórica [...] e sabemos que, mesmo quando não é não engloba toda a história (LOPES, 1986, p.69).

A partir destes estudos³⁴ Lopes (1986, p.30) recomenda: “consciente de que a história tem sido um registro do vencedor e que se há um vencedor deve haver vencidos, busca-os na história” Esta intelectual lembra-nos ainda que

todos os problemas da pesquisa e da escrita da história, a saber, a verdade histórica, o fato histórico, a objetividade e a subjetividade, o ponto de vista, as finalidades da história etc., são problemas da pesquisa e da escrita da História da Educação (LOPES, 1986, p.31).

Levando em considerações estes problemas de fazer pesquisa histórica, Lopes (1986) indaga-nos: “O que é à história, a História da Educação? Um ‘ramo’, um ‘gênero’, uma ‘espécie’, uma ‘especialização?’”. Procurando responder a tais indagações cita José Honório Rodrigues, historiador de ofício e autor de inúmeras produções no campo da História, entre as quais o livro intitulado *Teoria da História do Brasil*, publicado em 1969. Nesta obra, segundo essa estudiosa, Rodrigues (1969), “na sua classificação, inclui a ‘espécie’ História da Educação no ‘gênero’ história Cultural, Intelectual e das Idéias [...]” (LOPES, 1986, p.32). Além disso, no entendimento de Rodrigues (1969),

³⁴ Sobre a obra **O silêncio dos vencidos**, de Edgar Decca, mais especificamente do prefácio da Marilena Chauí.

a História da Educação no Brasil ainda não foi escrita. Os estudos publicados sobre a evolução geral do ensino em seus vários graus carecem de pesquisa, desconhecem as fontes e repetem-se na compilação dos fatos sumariados (Apud LOPES, 1986, p.32).

Apesar de essa passagem ter sido escrita por Rodrigues em 1969, Lopes (1986) admite que

Dezesseis anos depois, ainda somos obrigados a concordar com o autor, embora um pequeno número de dissertações e teses comece a ser produzidas enfocando aspectos explicativos parciais dessa realidade educacional mais ampla (LOPES, 1986, p.33).

Lopes (1986) reconhece, no entanto, a complexidade que permeia a produção desse “novo” conhecimento no campo da História da Educação. Uma das dificuldades está na própria terminologia das palavras História e Educação. Segundo essa estudiosa, tanto uma como a outra são polissêmicas, ou seja, possuem vários significados e interpretações. Em seu entendimento,

Não é fácil definir uma disciplina no seio de uma outra com tantas e tão complexas questões, permanentemente em debate. E tudo fica ainda mais difícil quando há uma outra relação a ser discutida: aquela referente à educação (LOPES, 1986, p.34).

Em 1990, registra-se na produção historiográfica em estudo o discurso proferido por Clarice Nunes. Nesta publicação esta estudiosa socializa as “experiências que viveram ao elaborar o Guia, para que possa servir como ponto de partida para outras equipes de pesquisas interessadas em trabalho semelhante a este” (NUNES, 1990, p.08).

Levando em consideração suas experiências, Nunes (1990) argumenta que a elaboração de um guia de fontes não é uma tarefa fácil, tampouco simples. Aqueles que se aventurarem por este caminho, como observa esta pesquisadora, serão testemunhas dos seguintes problemas: resistências de funcionários, desconfiança em relação ao trabalho dos pesquisadores; dificuldades em obter informações de qualquer espécie; e a revolta de funcionários por causa das condições de trabalho. Além disso, na maioria das instituições os funcionários não possuem consciência do valor do seu próprio trabalho, nem da importância da preservação da documentação educacional.

Neste cenário permeado de empecilhos, entende-se que cabe ao historiador, quando trabalhar com arquivos públicos e/ou privados, com coleções e bibliotecas, “[...] perceber como essas instituições funcionam e quais os serviços que oferecem para extrair daí o máximo possível em termos de informação” (NUNES, 1990, p.27). No entendimento dessa intelectual, é indispensável “[...] que haja uma associação entre educadores, historiadores e arquivistas, na luta pela preservação documental e pelo acesso às fontes da História da Educação” (NUNES, 1990, p.28).

Evidencia-se, em outra publicação de Nunes em 1991, uma tentativa de esclarecimento das mudanças e, principalmente, a repercussão delas na prática de identificação, seleção e catalogação das fontes para estudo.

As alterações sentidas pelos historiadores da Educação, segundo Nunes (1991), resultam, primordialmente, da quebra de barreiras entre historiadores, educadores, antropólogos e cientistas políticos. Tal rompimento, por sua vez, deve-se, na concepção da autora em tela, à aproximação da História da Educação com a História Cultural, uma vertente da chamada “Nova História”.

Para Nunes (1991), a relação entre estes campos epistemológicos permitiu o alargamento dos domínios do campo da pesquisa educacional e a ampliação da interlocução com outros campos, como os da antropologia, da sociologia, da filosofia, da psicologia e outros. Este fenômeno possibilita ao historiador da educação

lançar um novo olhar sobre temas já trabalhados e avançar e novas perspectivas, como por exemplo, as relações de gênero e educação ou mesmo o alargamento da concepção de fontes que, sem desprezar o documento escrito, passam a realçar a importância de outros suportes, como a fotografia, ou outros gêneros de narrativa, como a literatura (NUNES, 1991, p.89).

Em outras palavras, tem permitido a releitura de velhos objetos com novas lentes e o estudo de novas fontes a partir de outras abordagens.

Reforçando este discurso, sobre as transformações no campo da História da Educação, identifica-se também a produção de Clarice Nunes, juntamente com Marta Maria Chagas de Carvalho (1992/1993). Partindo de um detalhado balanceamento das produções historiográficas da educação, essas intelectuais

apresentam suas considerações no que se refere à “importância de problematização e do alargamento das fontes em História da Educação, no intuito, de construir uma historiografia menos generalista e estereotipada” (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.08). Por este novo prisma, as pesquisas históricas e historiográficas tendem a privilegiar “[...] como objeto de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados estes últimos em sua materialidade de objetos culturais” (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.370).

A partir do exposto, conforme observam Nunes & Carvalho (1992/1993), não é apenas uma mudança de nomenclatura do conceito de fonte que se faz necessária, para elas,

não se trata de considerá-las simplesmente uma questão preliminar ou secundária, mas de referi-las à questão de fundo do nosso campo disciplinar, já que elas nos remetem ao problema dos domínios desse campo. Mapear fonte é, portanto, preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.30).

Esta “nova” postura dos pesquisadores em relação às fontes implica, por um lado, como registram Nunes & Carvalho (1992/1993, p.37) “[...] o abandono dos grandes recortes temáticos e a opção por análises pontuais, delimitadas e tão exaustivas quanto possível, da particularidade das práticas e dos produtos culturais investigados”, e por outro, “[...] a problematização do sujeito e das suas práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos a processos históricos de constituição dos objetos investigados” (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.37).

Percebe-se que, ao enveredar pelos trilhos da pesquisa, os pesquisadores-pedagogos, no caso da História da Educação, deparam-se com fontes “lacunares, parcelares e residuais”, como nos lembra Nunes & Carvalho (1992/1993). Tal situação é um tanto preocupante, pois “[...] é justamente no manuseio crítico das fontes que o pedagogo ganha a distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador” (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.23).

Levando em consideração as dificuldades no manuseio das fontes, Nunes & Carvalho (1992/1993) registram o que elas esperam do historiador e do arquivista no processo de escrita histórica. Aos historiadores cabe, segundo as estudiosas, “[...] além de se informar sobre o que há nos arquivos e suas lacunas, fazer a leitura crítica dos documentos [...]” (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.29), competindo aos arquivistas, desse modo, evitar a disseminação e aniquilamento das fontes. Para tanto estes profissionais devem propor

planos de destinação e conservação dos documentos de arquivo, de modo que o acervo possa encarnar certa totalidade e organicidade das atividades/funções, desempenhadas pelas instituições ou pessoas/grupos que o acumulam (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.29).

Estas medidas devem se somar a outras. Segundo Nunes & Carvalho (1991/1992, p. 30), estudos e pesquisas “que priorizem a localização dos acervos, e a discussão em torno dos levantamentos já existentes, são fundamentais para a renovação da prática da pesquisa histórica no campo da educação”, como enfrentar essa documentação, para os historiadores, é mais complicado do que parece, em razão dos múltiplos poderes que os arquivos encarnam como observam estas autoras. As dificuldades vão além, porque dizem respeito “[...] às formas concretas, singulares, e ‘contaminadas’ de articulação de saberes implícitos e que se corporificam em práticas classificatórias diferenciadas das fontes” (NUNES & CARVALHO, 1992/1993, p.28).

Alimentando esta alocação registra-se ainda a produção historiográfica de Elza Nadai (1993), que, assim como Nunes & Carvalho (1992/1993), identifica uma espécie de refinamento metodológico no campo da História da Educação nas últimas décadas do século XX. Para Nadai (1993) as modificações no campo de atuação do historiador da educação são fruto de alterações nada superficiais, uma vez que por de trás delas alterou-se a própria concepção de educação. Em razão destas alterações tem-se buscado “entender as especificidades que estão imbuídas o universo escolar, em semelhança com outras manifestações do social e, por outro lado, renova a maneira de abordar velhos temas, que permanecem sendo analisados” (NADAI, 1993, p.44

Partindo da “nova” perspectiva, a Educação não é mais concebida “como uma realidade autônoma em relação ao social e nem como esfera da realidade social, na qual se ‘reflete’ a infra-estrutura [...]”. Pelo contrário, ela passa a ser entendida como “uma das suas manifestações, com suas peculiaridades, expressão do momento político-pedagógico [...]”. Segundo a autora, é desta forma que a Educação “deve ser explicada historicamente, seja em relação aos sujeitos nela envolvidos, seja em relação aos currículos, às instituições que a realizam ou à legislação que nela incide” (NADAI, 1993, p.44).

Para tanto, se faz necessário todo um trabalho de ampliação dos arquivos documentais. No entendimento de Nadai (1993), a “nova” História da Educação só poderá ser escrita por meio das fontes oriundas do interior das instituições propriamente escolares, tais como: “[...] mobiliário, cartazes, fotografias, revistas, livros, cadernos, diários de classe, apontamentos de alunos e de professores, relatórios, etc.” (NADAI, 1993, p.45).

Em continuidade a este debate sobre ampliação do conceito de fonte ou de documento histórico, identificam-se os argumentos de outra estudiosa, Ana Maria de Oliveira Galvão (1996). Assim como outros intelectuais já referenciados, Galvão (1996) salienta que esta ampliação do tipo de fonte e do seu uso ganham visibilidade com o advento da “Nova História”. Partindo destes pressupostos teóricos, as fontes “[...] não mais se restringem aos documentos oficiais escritos, ganhando tanta importância como esses a fotografia, a pintura, a literatura, a correspondência, os moveis e objetos utilizados, os depoimentos orais”. Ou melhor, “qualquer indício de uma época pode ser utilizado como fonte pelo historiador” (GALVÃO, 1996, p.102).

Dentre as “novas” fontes citadas, Galvão (1996) destaca os textos propriamente literários, assim como Lopes (1986), que já ressaltava a importância deste tipo de fonte nas incursões históricas ou historiográficas no campo da História da Educação dez anos antes, especificamente, em 1986. No entendimento de Galvão (1996), a literatura “se presta, não apenas à constatação pura e simples de uma realidade em si, mas a uma infinidade de leituras. Permite não só constatar acontecimentos consagrados pela História escrita [...]”. Podendo identificar “[...] profundamente como se inscrevem homens e mulheres,

paisagens, objetos, mentalidades, instituições, cotidiano, memória, relações sociais, no tecido da História [...]” (GALVÃO, 1996, p.103).

No bojo desta inovação, Galvão (1996) ressalta o olhar dos historiadores voltando-se para o interior da escola, ou melhor, para as práticas cotidianas que compõem a rotina escolar. Este novo olhar sobre velhos objetos “[...] busca trazer elementos que possibilitem a compreensão de outras facetas e de outros significados atribuídos à ação escolar” (GALVÃO, 1996, p.100). Tal interesse justifica-se porque se entende

que o conhecimento mais profundo do que ocorre no dia-a-dia e nos lugares onde se dá a prática educativa torna-se fundamental até para que se possa responder a questões mais amplas que se colocam (GALVÃO, 1996, p.100).

Levando-se em consideração o exposto, Galvão (1996) concebe a fonte como “[...] uma criação, resultante do modo como uma determinada sociedade quis dar o testemunho de uma época, leva à necessidade de indicação, na medida do possível, do que condicionou essa produção” (GALVÃO, 1996, p.108). Desta forma, “torna-se importante a explicação de quem fala e de onde fala, ou seja, do autor, de sua obra e das características que marcam o período literário a que se vincula” (GALVÃO, 1996, p.108), quando se utiliza a literatura como objeto de estudo.

Como é possível perceber, Galvão (1996) procura registrar, por um lado “[...] a potencialidade de fontes documentais não convencionais articuladas àquelas tradicionalmente usadas nos estudos de História da Educação” (GALVÃO, 1996, p.99), e por outro, “[...] a concepção de documento que norteia os estudos historiográficos mais recentes e as vinculações que se estabelecem entre ficção e história” (GALVÃO, 1996, p.99). Aos olhos dessa estudiosa, cabe ao historiador da educação articular, na prática da pesquisa, as fontes convencionais a não convencionais. Esta articulação é importante, porque permitirá a (re) construção da História da Educação.

Assim como Galvão (1996), Regina Horta Duarte, pesquisadora da História da Educação, destaca, em sua publicação em 1997, que “no trabalho com a documentação, os historiadores percebem a ligação desses homens desaparecidos com seu futuro” (DUARTE, 1997, p.19). Para esta autora,

os documentos são monumentos, nada têm de inócuo ou imparcial, ou melhor, são “resultados de montagens, conscientes ou não, ‘da história, da época, da sociedade que o produziram’ das épocas sucessivas onde foram esquecidos, manipulados ou cuidados (DUARTE, 1997, p.19).

Na visão de Duarte (1997, p.19), os “documentos monumentos resultam do desejo das sociedades de construírem uma determinada imagem de si mesmas”. Se por um lado “[...] o historiador exorciza a morte, através da escrita da história”, por outro, “[...] a constante tessitura de monumentos pelas sociedades expressa a intenção da permanência na lembrança dos que se seguirão após a morte de uma geração” (DUARTE, 1997, p.19).

No ano seguinte, em 1998, verifica-se a publicação do artigo de Zeila Brito Demartini (1998), no qual a autora problematiza a questão das fontes no campo da História da Educação. Para ela, é imprescindível esclarecer que “não há neste tipo de pesquisa receitas prontas e nem modos de agir que possam ser padronizados” (DEMARTINI, 1998, p.75). Quando o historiador se propõe a trabalhar com fontes alternativas, desvencilha-se daquelas ditas tradicionais, porque,

Além da subjetividade, dos valores e formação que cada pesquisador traz para a situação de entrevista, há ainda diferentes maneiras de se relacionar, de se expor e de escutar e, portanto, diferentes fontes orais criadas (DEMARTINI, 1998, p.75).

Para esclarecer melhor esta questão, Demartini (1998) cita o exemplo das pesquisas que se utilizam de fontes orais como objeto de estudo. Segundo essa intelectual, conquanto as fontes orais forneçam elementos importantes para a investigação no campo da História da Educação, existe certa dificuldade em se trabalhar com este tipo de fonte.

Aos olhos de Demartini (1998), as dificuldades em se trabalhar com as fontes orais são oriundas da falta de “[...] amostragem ou caminhos que possam ser definidos *a priori*”. Para a autora em tela, o que

caracteriza a utilização deste tipo de fontes orais, é a sua construção pelo pesquisador, construção esta que para nós não se dá apenas durante o processo de entrevista, mas também fundamentalmente, na escolha dos entrevistados (DEMARTINI, 1998, p.76).

Em suma, é o pesquisador que, segundo Demartini (1998), escolhe os “informantes da história” que almeja estudar. Desta forma, “não se trata, portanto de lidar com documentos prontos que foram elaborados por determinadas pessoas, já pré-existentes à pesquisa, mas de ele próprio, estabelecer as pessoas às visões com as quais trabalha” (DEMARTINI, 1998, p.76).

No entendimento de Demartini (1998, p.76), cabe ao pesquisador a difícil tarefa de “não só verificar o que é comum nos relatos de pessoas pertencentes a diferentes grupos e posições sociais no tocante às questões que estuda”, mas sobretudo ele deve “[...] verificar em que medida evidencia representações diferenciadas e, mais ainda, como a vivência de um contexto social pode ser apreendida através da história de um único indivíduo” (DEMARTINI, 1998, p.76).

Nesse mesmo ano (1998) registram-se os escritos de Eliane Marta Lopes, nos quais se enfatiza novamente a importância da literatura como fonte de pesquisa para a História da Educação. Para a autora, a literatura “pode revelar aquilo que as fontes oficiais não cuidaram de guardar, seja por ser discordante, seja por ser considerado irrelevante” (LOPES, 1998, p.35). Usado como fonte, o material literário pode “[...] oferecer para a história uma representação do estado da humanidade num determinado tempo, num determinado lugar” (LOPES, 1998, p.35).

Lopes (1998) lembra-nos que “se a pesquisa histórica se faz através da busca de rastros, sinais, indícios – fontes – o papel deles é, junto com outros indícios, propiciar a criação de uma hipótese mais consistente possível” (LOPES, 1998, p.39). Em consonância com esta concepção “[...] a tarefa do historiador que se propõe tais questões é exatamente essa articulação e interpretação” (LOPES, 1998, p.39).

Fechando os anos de 1990, especificamente em 1999, identifica-se a publicação de Fátima Maria Neves, a qual é resultante de estudos historiográficos. Assim como os autores anteriormente citados, Neves (1999) faz referência à complexidade que envolve o conceito de Fonte “[...] visto que esse ‘termo’ carrega uma nova dimensão e amplitude em seus significados” (NEVES, 1999, p.03).

É consenso entre os historiadores da educação, no que refere à renovação e às mudanças que afetaram e vêm afetando o campo da produção em História

da Educação, como registra Neves (1999). A “nova dimensão” do conceito de fonte é oriunda “[...] do enfrentamento do postulado tradicional da história como ciência do passado, e [que], após o abalo das certezas da modernidade, a preocupação acontece no diálogo travado entre o historiador e seu objeto” (NEVES, 1999, p.06).

Esta renovação foi significativa, como destaca Neves (1999), pois permite que o historiador visualize a “fonte como documento contaminado, porque guarda uma representação sobre a realidade em que os interesses e as angústias de que padece o historiador são acrescentadas” (NEVES, 1999, p.06). Sob estas premissas, “[...] qualquer vestígio deixado pela passagem do homem é, hoje, considerado documento, o que dá nova formulação ao tradicional termo: fonte” (NEVES, 1999, p.07).

Os desafios são constantes no que diz respeito ao trabalho do Historiador da Educação, como registra Neves (1999). Desse modo, essa estudiosa defende “a pesquisa nos Arquivos, forjando um diálogo constante entre a teoria e a empiria”, embora admita que este diálogo seja “outro desafio posto aos pedagogos historiadores” (NEVES, 1999, p.08).

Somando com o discurso Nunes & Carvalho (1992/1993), Neves (1999) recupera a seguinte passagem redigida por estas autoras sobre o trabalho dos historiadores.

Por um motivo simples: os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar. Não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos; e todos já nos deparamos com a dificuldade de recolher fontes impressas e arquivistas, geralmente lacunares, parcelares e residuais. Apesar dessas dificuldades, é justamente no manuseio crítico das fontes que o pedagogo ganha a distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador (NUNES & CARVALHO 1992/1993, p. 23).

Com essa citação finalizamos esta exposição, que apresentou o mapeamento das problematizações sobre o conceito de Fonte e sobre o processo de seleção, identificação e análise, procedimentos usualmente realizados pelas mãos dos historiadores da Educação. A partir do exposto é possível constatar que

a produção historiográfica veiculada entre os anos de 1970 a 1999, no campo da História da Educação, está longe de expressar um discurso homogêneo sobre fonte. Ao contrário, ecoam destas publicações diferentes formas de interpretação e manuseio deste conceito, o qual advém de lugares distintos e em defesa de pressupostos, muitas vezes, antagônicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “olhar interiorizado” sobre a produção do campo da História da Educação Brasileira veiculada nos últimos 30 anos permitiu-nos coligir vários resultados. Em meio destes joga-se luz, inicialmente, sobre o esforço demonstrado pelos autores em estudo por superar e até mesmo romper com práticas usuais dos historiadores da Educação, em prol de novos aportes para a escrita ou a reescrita da História da Educação Brasileira.

Independentemente da temática abordada – a periodização, a articulação entre a relação presente e passado e o conceito de fonte – é perceptível, a olhos nus, o empenho dos intelectuais estudados em combater a perspectiva positivista da História, a qual é considerada por muitos historiadores como tradicionalista. Para estes, tornou-se inadmissível uma escrita histórica educacional pautada na linearidade, na continuidade e na exaltação de heróis ligados quase sempre ao *status quo* da política. Uma escrita que almeje encontrar, nomeadamente, a “verdade” sobre a história humana, para tanto, descreve sua trajetória desde a sua origem até o estágio tecnológico.

Observa-se também a tentativa de desvincular a disciplina de História da Educação da formação de docentes e pedagogos, na qual procurava justificar, por um lado, o papel a ser desempenhado pelo educador e, por outro, as finalidades da Educação. Este atrelamento originário da História da Educação embasada em princípios filosóficos dificultou e de certo modo vem dificultando, como registra a historiografia, o processo de constituição ou manutenção desta disciplina como *campo* de pesquisa, podendo se autodefinir e autodelimitar, com base na sua própria prática, problemas, fontes e objetos.

Outra prática com a qual os autores procuram romper é usualmente defendida pelos pesquisadores adeptos do materialismo histórico. Esses estudiosos, tendencialmente, buscam princípios teóricos no campo da Filosofia ou Filosofia da Educação para problematizar as questões advindas da História da Educação. Contudo, com o florescimento e divulgação da chamada “Nova História”, nos idos de 1990, ocorreu a aproximação entre o campo da História e o

da História da Educação, em face de seu caráter histórico e da possibilidade de se pensar a Educação em sua historicidade (NÓVOA 1997, p.15-16).

Embasando-se nos aportes da Nova História, a escrita histórica educacional deixa de privilegiar os ditos “Heróis da História”, mas, sobretudo, abandona a pesquisa que busca uma “História Totalizante” da sociedade e começa a privilegiar “os sujeitos esquecidos” da História e, ainda, os objetos propriamente escolares, conforme ressaltam Galvão & Lopes (2001, p.39).

À luz desta perspectiva, deixamos de analisar os fatores externos à realidade educativa e procuramos transferir o nosso olhar para o cerne desta realidade. Conforme entende Nóvoa (s/d, p. 05), “[...] chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e rupturas”.

A História da Educação fundamentada em preceitos históricos ou até mesmo antropológicos volta-se para a escola, a qual deixa de ser concebida tão somente como uma instância de manutenção e reprodução da sociedade burguesa, como defende o filósofo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). O foco das pesquisas transfere-se radicalmente das estruturais sociais, que nesta visão determinam a organização e desenvolvimento da Escola, para o cerne desta instituição, procurando desvendar o conteúdo de sua *caixa preta*.

A escola continua tendo a função de formar indivíduos e, para cumprir tal tarefa, esta instituição reproduz os conhecimentos que são impostos “pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”, como observa Chervel (1990, p.180). Entretanto, ele salienta que escola, do mesmo modo, “forma uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990 p.184). Na visão deste intelectual, o lugar de produção no qual se encontra cada professor e cada aluno faz com que a reprodução de conhecimentos, dentro do universo escolar, não se torne regra, e se esta reprodução acontecer, ocorrerá com resistências e nem sempre da mesma maneira.

Julia (2001) admite, assim como Chervel (1990), a “dependência” da escola em relação à sociedade na qual se insere. Todavia, estes intelectuais veem esta instituição não como um “[...] lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que seria imposta de fora”; mesmo sob pressão, o

professor “[...] sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino” (JULIA, 2001, p.33). No interior da sala de aula, “os professores [que] dispõem de uma ampla liberdade de manobra” (JULIA 2001, p.33).

Identificada com Chervel (1990), Bittencourt (2004) reafirma a posição deste estudioso em relação ao papel desempenhado pela instituição escolar. A autora destaca que Chervel (1990) reconhece os limites da escola e, sobretudo, que esta tende a obedecer a “uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes internos e externos”; mas, apesar disso, esta autora compreende esta instituição como “lugar de produção de um saber próprio” (BITTENCOURT, 2004, p.39).

Este “saber próprio” é chamado de *cultura escolar*, concebida por muitas tendências “como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA 2001, p. 10). Cumpre lembrar que estas normas e práticas são determinadas pelas finalidades postas para as escolas, as quais variam de acordo com o momento histórico ao qual pertencem.

Para este intelectual francês, a *cultura escolar* é constituída de três elementos essenciais, “[...] primeiro, a construção do espaço escolar específico; segundo, a implementação de cursos graduados em níveis e, o terceiro, o corpo profissional específico” (JULIA, 2001, p.14). Sendo a escola constituída desta maneira, o estudo sobre este conceito apenas é possível se o pesquisador adentrar os muros das instituições escolares, fazendo emergir deste espaço fontes e objetos de estudos mais peculiares deste sistema, tais como material didático, cadernos de anotações de professores, programa das disciplinas, recursos didáticos, os cadernos dos alunos e outros.

Esta nova forma de ver a instituição escolar permite que o pesquisador reconheça e compreenda que não existe uma única maneira de apropriação dos saberes escolares e, por outro lado, os usos que os agentes escolares fazem destes saberes também não são iguais, mas, sim múltiplos e diferenciados. Este mergulho no cerne da escola oferece aos estudiosos da Educação, como enfatiza Nunes (1992), a possibilidade de identificar as práticas e os usos que não são

escolares, porém são executados pelos agentes vinculados ao sistema escolar. Além disso, oportuniza a escrita de uma “nova” História da Educação.

É possível perceber ainda, na produção do campo da História da Educação em estudo, outra postura que vem possibilitando uma “nova” escrita deste campo disciplinar. No interior da *cultura escolar*, as pesquisas históricas educacionais têm se voltado também para história dos campos disciplinares. Estudos desta natureza permitem ao historiador apreender as peculiaridades internas do sistema educacional e os elementos que compõem as disciplinas escolares, pois acreditam que as disciplinas são, sobretudo, um “produto específico” da instituição escolar, “que põe em evidência o caráter eminentemente criativo deste sistema” (JULIA, 2001, p.33).

Para Chervel (1990), a disciplina não deve ser entendida apenas como aquilo que ensina e ponto final, pois esta definição é extremamente vaga. Deste modo, “cabe aos historiadores das disciplinas escolares a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em quem faz sua história” (CHERVEL, 1990, p.178). Este novo olhar sobre as disciplinas escolares evidencia o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, desmistificando a imagem da escola como apenas reprodutora de conhecimentos e encerrada na passividade.

Estudos desta natureza vêm instigando o olhar do historiador da Educação para a investigação dos tradicionais objetos ou temas sob parâmetros até então pouco explorados, como é o caso do interior da escola. Como nos lembra Chervel (1990), o estudo acerca dos campos disciplinares é indispensável, pois revela-nos os processos de transformação que o ensino sofreu ao longo de sua história, esclarecendo os motivos destas alterações, a coerência interna de certas práticas dos professores, e ainda estabelece o elo entre o ensino que é proposto pelos órgãos oficiais e as finalidades que presidem seu exercício.

A adoção destes novos paradigmas para a escrita da História da Educação afetou diretamente os procedimentos teórico-metodológicos que pautam o desenvolvimento de estudos e de pesquisas históricos ou historiográficos, entre estes a periodização, o conceito de fonte e a relação entre presente e passado, temas analisados neste trabalho.

As alterações são significativas, pois atingem tanto a definição como a aplicabilidade destes procedimentos teóricos e metodológicos. Em se tratando da

periodização, os recortes deixam de privilegiar marcos políticos ou econômicos predeterminados e estruturados previamente à pesquisa. Ao contrário, o recorte é estabelecido *a posteriori*, levando em consideração, sobretudo, o objeto em estudo, e não o contexto social no qual se encontra (BARREIRA, 1998).

O conceito de fonte, no campo da História da Educação, alterou-se consideravelmente. Registra uma espécie de florescimento de obras e de objetos que retratam especificidades da Educação que até então não tinham sido observadas, tais como: imobiliário, produção docente e discente, vestuário, livros, currículo, imprensa pedagógica, entre outras produções (GALVÃO & LOPES, 2001, p.40). Em suma, qualquer vestígio deixado consciente ou inconsciente pelos antepassados pode e deve ser visto como um objeto de estudo.

A partir da divulgação da Nova História, a articulação da relação entre presente e passado no campo da História da Educação começa a ter outra significação. As pesquisas educacionais, sejam elas históricas ou historiográficas, já não estudam o passado somente com o intuito de compreender o presente, porque “a História (da educação) passa a ser compreendida como filha do seu tempo relacionando-se com a cultura e com as experiências de cada povo” (NÓVOA 1997, p.15-16).

Constatou-se também nas produções em estudo, independentemente do tema analisado – periodização, a articulação entre presente e passado e o conceito de fonte – certo desconforto, ou melhor, certa dificuldade dos pesquisadores em escrever esta “nova” História da Educação. Como qualquer inovação, estas que ocorreram no campo da História da Educação possuem pontos polêmicos e obstáculos, como observam Buffa (1990), Lopes (1986/1990), Nunes (1990/1992), Barreira (1995), Galvão (1996), Neves (1999), Carvalho (1997C) e Brandão (1998), uma vez que elas provocaram o alargamento dos conceitos, de métodos, de documentos e de tempo, o que trouxe à tona uma pluralidade de abordagens.

Reforçando essa idéia, Nóvoa (1992, p.210) observa que “os inovadores são obrigados a expor-se e, num certo sentido, fragilizam-se”. Contudo, este intelectual adverte-nos de que “A reflexão histórica tem que voltar a ser esse *risco*, essa *aventura*, que alguns quiseram reduzir a um conjunto de ‘certezas medíocres’ e de ‘amontoados de fatos’” (NÓVOA, 1992, p.210).

Estas dificuldades deste “novo” modo de se fazer História da Educação são enfatizadas nas produções em estudo, na maioria das vezes, no intuito de conscientizar o pesquisador da complexidade que envolve este processo. A nosso ver, esta consciência metodológica mais intensa permitirá que estes profissionais vinculados à educação executem seus estudos de maneira constante e coerente. Para Nóvoa (1992), quando essas dificuldades não são acatadas, elas minam e banalizam o caráter científico da História da Educação instituído no decorrer de sua história.

A fragilidade na formação dos profissionais é apontada pela historiografia como um fator que interfere significativamente nos resultados das produções no campo da História da Educação. Para o Nóvoa (1992, p.216), o anátema da “menoridade” que a disciplina carrega se deve, nomeadamente, à incompetência dos pesquisadores que enveredam pelo campo História da Educação.

O desenvolvimento de uma pesquisa requer do pesquisador, segundo Galvão (1996), responsabilidade, comprometimento, empenho e, sobretudo, profissionalismo. Para a autora, cabe ao historiador “[...] ler com múltiplos olhos o que foi escrito, ouvir com múltiplos ouvidos, o que foi contado e o que foi silenciado” (GALVÃO, 1996, p.34). Conforme reafirma a própria Galvão (2001) juntamente com Lopes (2001), para se evitarem os riscos da pesquisa em História da Educação é indispensável que os pesquisadores vinculados a esta disciplina possuam uma formação apropriada. Estes pesquisadores devem apreender os múltiplos significados dos conceitos, a problemática, os riscos, os limites das fontes que permeiam o objeto que pretendem estudar (GALVÃO & LOPES, 2001, p.31).

Para Carlos Monarcha (1993), cabe ao historiador ter exatidão do objeto de investigação, de como utilizar o método investigativo, a delimitação do gênero e, por conseguinte, o desvendamento da utilidade pedagógica e social de seu estudo. Estes são os fundamentais pré-requisitos de um

profissional especializado e sujeito do discurso acadêmico sobre a História da Educação (Brasileira), o qual deve promover a constituição de uma disciplina e um objeto de pesquisa acadêmico, assim como sua emancipação como saberes (MONARCHA 1993, p.59-60).

Em suma, os intelectuais em estudo procuram esclarecer os pesquisadores quanto aos limites e peculiaridades que permeiam o seu trabalho, seja no momento de estabelecer o recorte temporal, seja no de articular o presente e o passado seja ainda no de instituir sua fonte de análise. De posse destes conhecimentos, acredita-se que o historiador ou pesquisador da educação estará respaldado cientificamente, diminuindo assim a probabilidade de cometer “equivocos”, os quais afetam os resultados da investigação e, conseqüentemente, a credibilidade do campo da História da Educação.

Levando em consideração esses resultados, pode-se, ao final desta pesquisa historiográfica, esboçar um mapa da trajetória de constituição do campo disciplinar da História da Educação no Brasil, embora esta cartografia contenha, a nosso ver, marcas de “incompletude” e da “provisoriedade”, porque

Acreditamos que não é possível elaborar um balanço total, tampouco definitivo da produção de um dado campo intelectual, se entendemos que os diagnósticos são elaborados por perspectivas específicas e os campos de saber são móveis, em virtude dos movimentos e das forças que o integram e o redefinem permanentemente, sem que seja possível definir de antemão e de modo pleno o ritmo e a direção a ser assumida em cada domínio (GALVÃO, MORAES, GONDRA & BICCAS, 2008, p.175).

Esta mobilidade do campo da História da Educação é constatada na produção historiográfica estudada, veiculada entre os anos 1970 e 1999. Não há um discurso homogêneo sobre os procedimentos técnicos, metodológicos e teóricos comumente utilizados pelo pesquisador ao redigir a História da Educação. Constatamos ainda que o próprio pensamento dos intelectuais em estudo não estava definido ou “congelado”, mas, sobretudo, em constante movimento, sendo construído e reconstruído a todo o momento.

Desta falta de consenso e rigidez origina-se uma produção heterogênea, de onde ecoam várias formas de olhar o mesmo objeto e, por conseguinte, de interpretá-lo historicamente. Desse modo, pode-se concluir que não há História da Educação, mas sim, *Histórias* da Educação, pois a História da Educação é concebida por alguns historiadores como uma coleção de muitas *Histórias*, embora estas estejam interligadas e unidas, porque possuem o mesmo objeto de pesquisa: a Educação.

É oportuno esclarecer que, mesmo tendo o mesmo objeto de investigação - Educação – estas “Histórias” da Educação possuem características próprias e diferenciadas, já que cada pesquisador possui uma forma de abordar e olhar a Educação. Estes diferentes olhares dão a autonomia e a especificidade de cada uma destas histórias. Acreditamos, assim como Nóvoa (1992, p. 216), que “a produção histórica é sempre uma construção que se vai fazendo por vagas sucessivas e que é neste vaivém, nesta reinvenção permanente, que se encontra o cerne de um pensamento científico vivo e atuante”.

Essa mobilidade do “pensamento” dos autores configurou-se como um dos maiores desafios no desenvolvimento desta pesquisa, pois causou-nos desconforto e exigiu-nos tempo e sensibilidade, no intuito de não unificar, não padronizar essas “falas”. Esse cuidado, a nosso ver, é importante, porque nessa mobilidade e diversidade encontra-se a riqueza do campo da História da Educação e, por outro lado, estas vêm assegurando o seu *status* de *campo* científico de estudos e de pesquisas, com objeto e contornos próprios. Lembrando, o *campo*, para Bourdieu (2000) não é unívoco, mas sim, possui vários sentidos. Este o considera dinâmico e elástico, uma vez que, na sua perspectiva, se fosse estático não seria *campo*.

Resta-nos esclarecer que não tivemos a intenção de fornecer ao leitor o mapeamento completo do conhecimento produzido sobre a construção e trajetória do *campo* da História da Educação, constituído de discursos homogêneos, amparado em “verdades absolutas” e em um receituário pronto, acabado e único de como o pesquisador deve se portar perante os procedimentos de *periodização*, *articulação entre a relação passado e presente* e a *fonte* e seu manuseio. Longe disso, procurou-se, nesta pesquisa, traçar a trajetória de constituição do campo disciplinar da História da Educação, identificando o “estado da arte” de sua produção. Em nosso entendimento, tal mapeamento permite “debater a necessidade de ultrapassagem, as possibilidades para efetivar esse gesto de deslocamento, pensando igualmente as direções que pode vir assumir” (GALVÃO, MORAES, GONDRA & BICCAS, 2008, p.176).

A realização deste “diagnóstico” da produção veiculada no campo da História da Educação nas últimas três décadas, entretanto, não foi nem é uma tarefa fácil. Apesar das dificuldades, porém, ele nos possibilita uma série de

questionamentos, como, por exemplo: embora a historiografia mais recente evidencie a necessidade de os pesquisadores terem conhecimento sobre os procedimentos, conceitos e categorias comuns a seu ofício de historiador, por que eles continuam ignorar estas recomendações? Conquanto a comunidade interpretativa venha “gritando” em alto e bom som a necessidade de as pesquisas no campo da História da Educação voltarem-se para a escola, por que está prática ainda não é usual entre os pesquisadores? Por que o ensino de História da Educação, hoje em dia, continua sendo amparado em preceitos tradicionais duramente criticados pelos autores em estudo já nos idos dos anos 1970? Por que existe este descompasso entre o conhecimento que vem sendo produzido no campo da História da Educação e o conhecimento transmitido nos bancos das Universidades, particularmente nas salas de aula dos cursos de Pedagogia?

A partir do exposto, podemos afirmar que chegamos ao final deste estudo com muitas perguntas e inquietações, mas com uma certeza: a de que estou “encerrando... pra começar” (FONSECA, 2004, p.105), pois acreditamos que a construção do conhecimento científico não é estática, ao contrário, encontra-se sempre em movimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre. História da educação brasileira – o problema de sua periodização. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: nº161, jan/abr, 1988, p.112-141.

ALVES, Cláudia Costa. "Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação". IN: CATANI, Denice & SOUZA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 195-202.

ALVES, Gilberto. **Da História à História da educação**. 1981. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos:

ARAÚJO, Marta Maria de. Tempo de balanço: organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região nordeste. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: nº5, jan./jul., 2003, p.9-41.

BARREIRA, Luiz Carlos. História e Historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). IN: **Trajetos**. São Paulo: vol.2, nº1, fev, 1995.

_____. **História e Historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)**. 1995. Tese de Doutorado. Campinas. UNICAMP.

BASTOS, Maria Helena C.; BENCOSTTA, Marcus Levy A.; CUNHA, Maria Teresa S. **Uma cartografia da produção em História da Educação na Região Sul – Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)**. Pelotas: Seiva, 2004.

_____. História da Educação no Rio Grande do Sul: cartografia de uma produção (1970-2000). IN: **25ª Reunião da Anped**. Anais. Caxambu: Anped, 2002, p.01-22.

BATTAGLIA, Beatriz B. **Teses e dissertações defendidas na FEUSP: 1967 a 1998**. São Paulo: FEUSP, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O que é uma disciplina escolar. IN: _____ . **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.31-52.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. História da Educação brasileira: o terreno do consenso. IN: **II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Anais. São Paulo: FEUSP, v.01, 1998, p. 179-185.

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

BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na encruzilhada. IN: SAVIANI, D.(Org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 100-113.

BOURDIEU. Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. IN: **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.59-72.

BUFFA, Éster. **Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos**. Brasília: Em Aberto, v.9, nº47, jul/set, 1990, p. 13-20.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAMPOS, Edson & CURY, M^a Zilda Ferreira. Fontes Primárias: saberes em movimento. IN: **Revista da Faculdade de Educação**. Campinas: v. 23, jan/dez. 1997, p.303-313.

CATANI, D. Bárbara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da Anped (1985-2000). IN: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: jan./abr. 2001, p. 113-128.

_____ & SOUZA, Cynthia. A geração de instrumentos de pesquisa em História da Educação: Estudos sobre Revistas de Ensino. IN: VIDAL, Diana (Org). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 241- 253.

CARVALHO, Carlos Henrique. A História da Educação de Uberlândia revisada através da imprensa. IN: **II Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Anais. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 185-188.

CARVALHO, Laerte Ramos de. O desenvolvimento histórico da educação brasileira e sua periodização. IN: **I Seminário de Estudos Brasileiros**. Anais. São Paulo: IEB/USP, 1972, p.01-12.

CARVALHO, Marta M. C. História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 26, dez., 1997, p. 5-13.

_____. Revisitando a historiografia educacional brasileira. IN: **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 375-399.

_____. **Reexaminando a História da Educação**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, n. 66, agosto, 1988, p.03-08.

_____ **Saber teórico/saber escolar: perspectivas de pesquisa no campo da história cultural**. São Paulo: FEUSP, Estudos e Documentos, v. 30, 1991, p.37-44.

_____. A configuração da historiografia educacional brasileira. IN: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, Bragança Paulista, 1998, p. 329-353.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. IN: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 2, 1999, p. 177-229.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Questões teórico-metodológicas da História da Educação. IN: SAVIANI, D. (org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p.65-77.

DUARTE, Regina Horta. Fronteiras da história: considerações introdutórias. IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 26, dez. 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Apresentação. IN: **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetivos e fontes**. Belo Horizonte: HB Editor, 1999, p.07-08.

FEREIRA, Norma Sandra de A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. São Paulo: Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, ago., 2002, p.257-272.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em História da Educação. IN: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul/dez, 1996, p. 99-118.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & LOPES, Eliane Marta Teixeira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

_____. GONDRA, José G.; MORAES, Dislaine Z. & BICCAS, Maurilene de. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Autores Associados, nº 01, 2001 p.171-234.

GONDRA, José Gonçalves. **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DT&A Editora, 2005.

GATTI Jr., Décio. **Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares**. Uberlândia: Cadernos de Pesquisas UFU, 2001, p.29-31.

HOBBSAWM, Eric. Marx e a História. IN: _____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.171-184.

IGLÉSIAS, Francisco. A. **A propósito da Historiografia brasileira**. São Paulo: Debate & Critica, nº5, mar, 1975, p. 119-126.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, jan/jun, 2001, nº 1, p. 9-43.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Eliane M. História da Educação ou educação pela história? IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 1, 1985, p. 8-12.

_____. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1986, p.07-69.

_____. História da Educação e Literatura algumas idéias e notas. IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 27, 1998, p. 35-46.

_____. **Uma contribuição da História para uma História da Educação.** Brasília: Em Aberto, v.9, nº47, jul/set, 1990, p. 29-36.

_____. O aprendiz de feiticeiro e o mestre Historiador: Quem faz a História? IN: **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. I Séculos XVI-XVII.** Petrópolis: Vozes, 2004, 19-31.

MACHADO, Cristina de Oliveira Gomes. **O conceito de História.** <http://www.filosofiavirtual.pro.br/h>. Acesso em: 04 de julho de 2007.

MANOEL, Ivan. **História e História da Educação (notas para estudo).** Araraquara: UNESP, 1984, p.03-54.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A História da educação face à “crise dos paradigmas”. IN: BRANDÃO, Zaia (org). **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994, p.67-74.

MONARCHA. Carlos. **Notas sobre a História da Educação brasileira.** São Paulo: Pró-Posições, v. 4, n. 3, nov, 1993, p. 59-63,

MOTA, Carlos G. **A Historiografia brasileira nos últimos quarentas anos: tentativa de avaliação crítica.** São Paulo: Debate & Critica, n. 5, mar., 1975, p. 01-26.

NADAI, Elza. A investigação em História da Educação no Brasil: as associações e sociedades de história da educação. IN: NÓVOA, Antonio. **A história da educação em Portugal e Espanha: investigação e actividades.** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1993, p.39-45.

NAGLE, Jorge. **História da Educação Brasileira: problemas atuais.** Brasília: Em Aberto, ano 3, nº 23, set/out, p. 1984, p. 27-29.

NEVES, Fátima Maria. História da Educação: considerações historiográficas sobre a sua constituição. IN: ROSSI, Ednéia; RODRIGUES, Elaine & NEVES,

Fátima (Org.). **Fundamentos da Educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 13- 29.

_____. Investigando a relação entre a História da Educação e a História. IN: **XI Jornada de História de la Educacion**. Anais. Chile: 1999, p. 01-09.

NORONHA, Olinda Maria. Sobre o método de trabalho para tratamento das fontes em História da Educação. IN: _____. **História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas: Editora alínea, 1998, p. 15-40.

NÓVOA, Antonio. **História da educação: percursos de uma disciplina**. Lisboa: Análise Psicológica, nº. 4, 1996, p. 01-33.

_____. Apresentação. IN: **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. I Séculos XVI-XVII**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.9-13.

_____. **História da Educação: perspectivas actuais**. Texto mimeo, p.01-19.

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta de. **Historiografia da educação e fontes**. Rio de Janeiro: Cadernos ANPED, n.5, set., 1992/1993, p. 7-64.

_____. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. IN: **Revista brasileira de educação**. Campinas, n.º 1, jan/abr. 1996, p. 67-79.

_____. Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira: reconstituição de uma experiência. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 167, jan/abr, 1990, p. 7- 31.

_____. **História da Educação: espaço do desejo**. Brasília: Em Aberto, v.9, nº47, jul/set, 1990, p. 37-45.

_____. **O Passado sempre presente.** São Paulo: Cortez Editores, 1992, p.07-15.

_____. **Pesquisa Histórica: um desafio.** Rio de Janeiro: Cadernos ANPED, nº 2, 1989, p.37-47

_____. **Uma história em construção.** Rio de Janeiro: Cadernos da ANPED, 1991, p.88-90.

_____ História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. IN: **Teoria & Educação.** Porto Alegre, Editora Pannonica, 1992, p. 151-209.

PERES, Eliane; BASTOS, Maria Helena C. Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de historiadores. IN: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, nº34, 2001, p. 221-227.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A História da Educação da Paraíba: um breve estudo historiográfico. IN: **II Congresso Luso-Brasileiro de Educação.** Anais. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 143-148.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a História da Educação. IN: SAVIANI, D. (Org). **História da educação: perspectivas para um intercambio internacional.** Campinas: Autores Associados, 1999, p. 19- 36.

_____. **Para quem e que o testemunham as fontes da História da Educação.** Curitiba: Editora da UFPR, Educar, n.18, 2000, p.13-28.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **O que é Positivismo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SÁ, Nicanor Palhares & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Uma experiência em pesquisa de História da Educação. IN: **II Congresso Luso-Brasileiro de Educação**. Anais. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 323-331.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. IN: _____ & LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (Orgs.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados 1998, p. 7-15.

_____. Idéias para um intercâmbio internacional a área da História da Educação. IN: _____ (Org). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 9- 18.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do tema Memória e História da Educação. IN: **Revista História da Educação**. Pelotas, Editora da UFPEL, n.4, set, 1998. p. 131-141.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. IN: SAVIANI, D. (Org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 79- 87.

TANURI, Leonor. Historiografia da educação brasileira; contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. IN: MONARCHA, Carlos (Org.) **História da Educação Brasileira. Formação do campo**. Ijuí: Ed. Unijuí, n.º 3, abr. 1998, p. 139-153.

WARDE, Mirian J. **Contribuição da História para a Educação**. Brasília: Em Aberto. vº 9, nº 47, jul/set, 1990., p.03-10.

WARDE, Mirian J. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. IN: SAVIANI, D. (Org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p.88-97.

VIDAL, Diana G. & FARIA FILHO, Luciano. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880 1970). IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 37-70.

ANEXO I

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA PRODUÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 1970 A 1999

- 1972

1. CARVALHO, Laerte Ramos de. O desenvolvimento histórico da educação brasileira e sua periodização. IN: **I Seminário de Estudos Brasileiros**. Anais. São Paulo: IEB/USP, 1972, p.01-12.

- 1974

2. ETAVE, Roberto & ELIAS, Roseli. **Uma contribuição à história da educação brasileira**. Salvador: Cadernos CEAS, set/out, 1974, p.56-68.

- 1975

3. IGLESIAS, F. A. **A propósito da Historiografia brasileira**. São Paulo: Debate & Critica, N.5, mar, 1975, p. 119-126
4. MOTA, C.G. **A Historiografia brasileira nos últimos quarentas anos: tentativa de avaliação crítica**. São Paulo: Debate & Critica, n. 5, mar,1975. p. 01-26

- 1978

5. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A história da educação na formação do educador**. São Paulo: Didata, 1978.

- 1979

6. CAEIRO, Francisco da Gama, **Para uma História da Educação brasileira: perspectivas duma pesquisa histórico-pedagógica (a propósito de um novo acervo documental)**. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, p. 119 a 154 (2ª Parte), 1979.

- 1980

7. CUNHA, Luiz Antonio. **Quem educa os educadores?** São Paulo: Cortez/CEDES, Educação & Sociedade, nº 5, 1980.

- 1981

8. ALVES, Gilberto. **Da História à História da educação.** São Carlos: UFSCAR. 1981. Dissertação de Mestrado.

- 1982

9. VIEIRA, Evaldo. **Por uma história da educação que esteja presente no trabalho educativo.** Campinas: Cortez & Moraes, Educação e sociedade, p.110-112, ago/set. 1982.

-1984

10.MANOEL, Ivan. A. **História e História da Educação (notas para estudo).** Araraquara: UNESP, 1984.

11.NAGLE, Jorge. **História da Educação Brasileira: problemas atuais.** Brasília: Em Aberto, ano 3, nº 23, set/out, p. 27-29, 1984.

12.NUNES, Clarice **A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, p. 72-80, maio, 1987.

13.WARDE, Mirian J. **Anotações para uma historiografia da educação brasileira.** Brasília: Em Aberto, ano 3, n.23, set/out. 1984.

- 1985

14.LOPES, Eliane Marta. **História da Educação ou educação pela história?** Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 1, 1985, p. 8-12.

- 1986

15.SILVA, Eduardo. **O quarto escuro da história.** São Paulo: Ciência Hoje, v.5. n.27. p. 65-72, nov/dez, 1986.

- 1988

16.ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre. História da educação brasileira – o problema de sua periodização. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: nº161, jan/abr, 1988, p.112-141.

17.CARVALHO, Marta M. C. **Reexaminando a História da Educação**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, n. 66, agosto, 1988, p.04-08.

-1989

18.NUNES, Clarice. **Pesquisa Histórica: um desafio**. Rio de Janeiro: Cadernos ANPED, nº 2, 1989, p.37-47.

-1990

19.BUFFA, Éster. **Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos**. Brasília: Em Aberto, v.9, nº47, jul/set, 1990, p. 13-20.

20.LOPES, Eliane M.T. **Uma contribuição da História para uma História da Educação**. Brasília Em Aberto, v.9, nº47, jul/set, 1990, p. 29-36.

21.NUNES, Clarice. **Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira: reconstituição de uma experiência**. Brasília: RBEP nº71, jan/abr, 1990, p.07-31.

22.NUNES, Clarice. **História da Educação: espaço do desejo**. Brasília: Em Aberto, v.9, nº47, jul/set, 1990, p. 37-45.

23.WARDE, Mirian J. **Contribuição da História para a Educação**. Brasília: Em Aberto. Vº 9, nº 47, jul/set, 1990, p.03-10.

-1991

24. CARVALHO, Marta M. Chagas de. **Saber teórico/saber escolar: perspectivas de pesquisa no campo da história cultural.** São Paulo: FEUSP, Estudos e Documentos, v. 30, 1991, p.37-44.

25. NUNES, Clarice. **Uma história em construção.** Boletim da 14ª Reunião da Anped, 1991, p.88-90.

-1992

26. NUNES, Clarice. **O Passado sempre presente.** São Paulo: Cortez Editores, 1992, p.07-15.

27. NUNES, Clarice. **História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos.** Porto Alegre: Editora Pannonica, Teoria & Educação, 1992, p. 151-209.

- 1993

28. MONARCHA, Carlos. **Notas sobre a História da Educação brasileira.** Pró-Posições, v. 4, n. 3, nov, 1993, p. 59-63. (www.educaobraileira.pro.br).

29. NADAI, Elza. A investigação em História da Educação no Brasil: as associações e sociedades de história da educação. In: NÓVOA, Antonio. **A história da educação em Portugal e Espanha: investigação e actividades.** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1993, p.39-45.

30. NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta de. **Historiografia da educação e fontes.** Cadernos ANPED, n.5, set., 1992/1993, p. 7-64.

- 1994

31. MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A História da educação face à “crise dos paradigmas”. IN: BRANDÃO, Zaia (org). **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994, p.67-74.

- 1995

32. BARREIRA, Luiz Carlos. **História e Historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)**. 1995. Tese de Doutorado. Campinas. UNICAMP.
33. BARREIRA, Luiz Carlos. História e Historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). IN: **Trajetos**. São Paulo: vol.2, nº1, fev, 1995.
34. NUNES, *Clarice*. **A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.º 93, maio 1995, p. 51-59.
35. NUNES, **Clarice**. **Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo**. Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores. Brasília, MEC/INEP, Série Documental: Eventos, abril, 1995, p.54-67.

-1996

36. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em História da Educação. IN: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul/dez, 1996, p. 99-118.
37. NUNES, Clarice. **Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese**. São Paulo: Revista brasileira de educação, n.º 1, jan.-abr. 1996, p. 67-79.
38. NUNES, Clarice. Narrativa e história da educação: algumas reflexões. In: **Escuela, historia y poder, miradas desde América Latina**. Argentina: Ediciones Novedades Educativa, 1996, p. 97-120.

- 1997

39. CAMPOS, Edson & CURY, M^a Zilda Ferreira. Fontes Primárias: saberes em movimento. IN: **Revista da Faculdade de Educação**. Campinas: v. 23, jan/dez. 1997, p.303-313.
40. CARVALHO, Marta M. C. História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 26, dez., 1997, p. 5-13.
41. DUARTE, Regina Horta. Fronteiras da história: considerações introdutórias. IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 26, dez. 1997.
42. KREUTZ, Lúcio. **Literatura escolar dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul: fonte inexplorada na História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p.111- 126.

- 1998

43. ALVES, Cláudia Costa. Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. In CATANI, Denice & SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.195-202.
44. BONTEMPI JUNIOR, Bruno. História da Educação brasileira: o terreno do consenso. IN: **II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Anais. São Paulo: FEUSP, v.01, 1998, p. 179-185.
45. BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na encruzilhada. IN: SAVIANI, D.(Org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 100-113.
46. CARVALHO, Carlos Henrique. A História da Educação de Uberlândia revisada através da imprensa. IN: **II Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Anais. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 185-188.

47. CARVALHO, Marta M.C. A configuração da historiografia educacional brasileira. IN: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, Bragança Paulista, 1998, p. 329-353.
48. CURY, Carlos R. Jamil. A pesquisa histórico-educacional no Brasil: um depoimento a partir de uma trajetória. IN: SAVIANI, D. (org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 131-135.
49. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Questões teórico-metodológicas da História da Educação. IN: SAVIANI, D. (org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p.65-77.
50. FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, nº 01, jan/jun, 1998, p. 141-159.
51. LOPES, Eliane M. **História da Educação e Literatura algumas idéias e notas**. Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 27, 1998, p. 35-46.
52. NAGLE, Jorge. Trajetórias da pesquisa em História da educação no Brasil. IN: SAVIANI, D. (Org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 115-130.
53. NORONHA, Olinda Maria. Sobre o método de trabalho para tratamento das fontes em História da Educação. IN: NORONHA, Olinda. **História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas: Editora alínea, 1998, p. 15-40.

54. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A História da Educação da Paraíba: um breve estudo historiográfico. IN: **Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de Educação**. São Paulo: FEUSP, v. 01, 1998, p. 143-148.
55. SÁ, Nicanor Palhares & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Uma experiência em pesquisa de História da Educação. IN: **Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de Educação**. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 323-331.
56. SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. IN: SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (orgs.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 7-15. .
57. STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do tema Memória e História da Educação. IN: **Revista História da Educação**. Pelotas: Editora da UFPEL, n.4, set, 1998, p.131-141.
58. TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. IN: SAVIANI, D. (Org). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados: 1998 p. 79- 87
59. TANURI, Leonor. Historiografia da educação brasileira: contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. IN: **Revista História da educação**, n.º 3, abr. 1998, p. 139-153.
60. WARDE, Mirian J. **História da Educação brasileira: constituição do campo, fronteiras, intelectuais, instituições**. 21º Reunião da Anped, 1998, p.09-20.
61. WARDE, Mirian J. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. IN: SAVIANI, D. (Org).

História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 1998, p.88-97.

- 1999

62. FARIA FILHO, Luciano Mendes. Apresentação. IN: **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetivos e fontes.** Belo Horizonte: HB Editor, 1999, p.07-08.

63. FARIA FILHO, Luciano Mendes. Questões teórico-metodológicas da História da educação – um olhar a partir do GT História da Educação da ANPED. IN: SAVIANI, D. (Org). **História da educação: perspectivas para um intercambio internacional.** Campinas: Autores Associados, 1999, p. 143-150.

64. KUHLMANN JR., Moisés. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). IN: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 106, mar., 1999, p.159-172.

65. NEVES, Fátima Maria. Investigando a relação entre a História da Educação e a História. IN: **Anais da XI Jornada de História de la Educacion.** Chile: 1999, p. 01-09.

66. SAVIANI, D. Idéias para um intercâmbio internacional a área da História da Educação. IN: SAVIANI, D. (Org). **História da educação: perspectivas para um intercambio internacional.** Campinas: Autores Associados, 1999, p. 9-18.

