

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: História e Historiografia da Educação**

**PRODUÇÃO DISCENTE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEM**  
**(1993-1999)**

**Simone Burioli Ivashita**

**MARINGÁ**  
**2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: História e Historiografia da Educação**

**PRODUÇÃO DISCENTE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEM**  
**(1993-1999)**

Dissertação apresentada por Simone Burioli Ivashita, 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.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr: Elaine Rodrigues

MARINGÁ  
2009

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

I93p Ivashita, Simone Burioli  
Produção discente do mestrado em Educação da UEM  
(1993-1999) / Simone Burioli Ivashita. -- Maringá :  
[s.n.], 2009.  
112 f.

Orientador : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Rodrigues.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de  
Concentração: História e Historiografia da Educação,  
2009.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Campos  
disciplinares. 4. Produção discente. 5. Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UEM. I. Universidade Estadual  
de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II.  
Título.

CDD 21.ed. 370.9

Simone Burioli Ivashita

PRODUÇÃO DISCENTE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEM  
(1993-1999)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Elaine Rodrigues (Orientadora) – UEM

Profª Drª Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Profª Drª Fátima Maria Neves – UEM

Profª Drª Sheila Maria Rosin (Suplente) - UEM

Março de 2009

Dedico esse trabalho a todos os seres que buscam o autoconhecimento, aqueles que tendem a despertar o olhar interior, procurando conhecer melhor a si. Conheço grandes doutores que sabem tudo de fora e pouco de dentro.

## AGRADECIMENTOS

Quando aprendemos a agradecer, aprendemos uma grande lição! Com a sensação de dever cumprido, quero agradecer àqueles que me ajudaram nesta conquista.

Ao criador, por estar em mim.

Ao Flávio, que perante as incertezas da vida, sempre me deu a certeza do seu amor, tornando-se meu porto seguro, meu companheiro, minha “paxão”.

Aos meus pais, Luiz e Eva, pelos ensinamentos que nenhuma escola poderia proporcionar, e aos meus irmãos, Kelen e Éder, que sempre torcem por mim.

Aos meus afilhados, Gabriel e Fernanda, com quem aprendo a cada dia que educar é uma arte.

A minha irmã do coração, Dani, que mesmo distante se faz presente e me mostra que uma amizade de verdade é o maior tesouro que podemos adquirir.

A Maria Aparecida (Cida), um ser de luz, que me faz encarar a vida com mais leveza e alegria, mostrando-me que o melhor caminho é aquele que nós construímos.

Aos meus colegas de mestrado, em especial a Najla, Cris, Delton, Fabi, Lilian, Eloisa e João Paulo, que dividiram comigo as alegrias e as angústias desse caminho que escolhemos.

À professora Eurize, que, com suas considerações, muito contribuiu para meu trabalho e que, ao aceitar o convite para a banca, fez-me recordar com alegria meu primeiro ano de curso na UFMS.

À professora Elaine, pelas orientações e pelo conhecimento que compartilhou comigo em todos esses anos de pesquisa, especialmente por ter me ensinado a persistir, mesmo que o caminho se mostrasse árduo.

À professora Fátima, que a cada conversa me fazia acreditar em um horizonte mais colorido. Pessoa que sempre me estendeu a mão e, para além dos muros da academia, aconselhou-me para a vida.

À professora Sheila, que, antes de mim mesma, enxergou nesta acadêmica uma pesquisadora e me forneceu os primeiros ensinamentos para a pesquisa.

Ao professor Jorge Carvalho do Nascimento, que carinhosamente me cedeu material para pesquisa, compartilhando comigo as histórias e as escritas Sergipanas.

Ao Hugo, que com ética e presteza realiza um ótimo trabalho à frente da secretaria do mestrado.

Aos professores/educadores, que destruíram minhas “verdades” e me fizeram entender que o grande desafio do conhecimento não está em reafirmar o que já se sabe, e sim em acordar sempre com uma pergunta por responder. Posso garantir-lhes que, ao final desta dissertação, tenho mais perguntas do que respostas e que grande parte desses questionamentos devo as suas aulas. A todos, meu afeto e gratidão.

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que este trabalho se realizasse e que por ventura esqueci de nomear.

Agradeço a todos que estão lendo esta dissertação!

Penetra surdamente no reino das palavras.

Lá estão os poemas que esperam ser escritos (...). Chega mais perto e contempla

as palavras. Cada uma tem mil faces

secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível, que lhe deres:

"Trouxeste a chave?"

(Carlos Drummond de Andrade)

IVASHITA, Simone Burioli. **Produção discente do mestrado em educação da UEM (1993-1999)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. (Profª Dr Elaine Rodrigues). Maringá, 2009.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo evidenciar o que revela a produção discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, entendida como uma forma de escrita da História da Educação. O tema escolhido trata da produção discente e insere-se no Campo Disciplinar de História da Educação. As fontes que circunscrevem este estudo são a produção discente do Programa de Pós-graduação em Educação, dissertações referentes ao período de 1993 a 1999, totalizando os sete primeiros anos de pesquisa desenvolvidas no referido Programa. O marco inicial e final da pesquisa coincidem com o período em que o PPE contava com uma única linha de pesquisa, qual seja, Fundamentos da Educação. Metodologicamente a leitura e fichamento das dissertações foi direcionada por meio da elaboração/utilização de uma ficha catalográfica, o intuito foi, dar organicidade ao trabalho. A descrição das fontes permitiu mapear a produção discente, tal mapeamento possibilitou um “olhar mais atento” a um dos itens analíticos presentes na ficha catalográfica, sendo este o conceito de “fontes”. A problematização forneceu elementos para melhor compreender, inclusive, o próprio conceito de fonte com o qual trabalhou-se. Os textos dissertativos utilizam fontes variadas (documentos, relatos, cartas, literatura, atas de congressos, autores), mas não as definem, não as caracterizam como fontes. Conceituar fontes torna-se importante para escrever a História da Educação e destacar um passado educacional, não somente pelo manuseio dos documentos, mas fundamentalmente pela problematização. As fontes são aqui compreendidas como vestígios, fundamentais ao processo de escrita da história, ao trabalho do historiador, são o meio pelo qual ele terá acesso ao que já passou. É por meio da pergunta que o historiador tem a possibilidade de transformar os vestígios em fontes. A compreensão de fonte está diretamente relacionada com a concepção de História da Educação, esta premissa permite identificar, ainda que parcialmente, o que os discentes entenderam e revelaram sobre esse conceito. Na leitura das dissertações foi possível observar que conceituar e compreender fonte não se apresenta como relevante. O anúncio de sua utilização, não pressupõe um diálogo entre o pesquisador e os documentos eleitos, que acabam por resultarem elementos periféricos à pesquisa. Pode-se considerar que nos documentos analisados, o estudo do tema ganha sentido pelo contexto histórico em que está inserido, trata-se, portanto, da secundarização do objeto. Torna-se mais importante reconstruir/descrever o contexto social do que interrogar as fontes. Grande parte dos trabalhos estudados, reafirmam a importância metodológica do que denominam contextualização, entendem que somente por meio dela se poderia chegar à compreensão histórica do fenômeno em foco. A História e a História da Educação, pressupõe sua reescrita, pois atualizar o passado é não permitir a existência de resultados definitivos.

**Palavras-chave:** Educação; História da Educação; Campos Disciplinares, Produção Discente.

IVASHITA, Simone Burioli. **Student's production of the masters in education at the UEM (1993-1999)**. Dissertations (Masters in Education) – State University of Maringá. (Prof<sup>a</sup> Dr Elaine Rodrigues). Maringá, 2009.

### **Abstract**

This paper has an objective to evidence what is revealed by the student's production of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá, understood as a form of writing the History of Education. The chosen theme is regarding the student's production and is inserted in the History of Education's disciplinary field. The sources that limit this study are the student's production of the Graduate Program in Education, dissertations from the period of 1993 to 1999, totalizing the first seven years of research developed in this program. The first step and the end of our research coincide with the period in which the PPE had a single line of research, that is, Foundations of Education. Methodologically, we directed the readings of dissertations and bibliographic researches through the elaboration/use of a card catalog, the aim was to give form to the work. The description of the sources allowed map the student's production and this mapping enabled a "closer look" at one of the analytical items in the card catalog, which is the concept of "sources". The questioning provided evidence to better understand even the concept of source with which one was used in work. The texts used different sources (documents, reports, letters, literature, protocol of conferences, authors), but they are not defined, not characterized as sources. Conceptualize sources becomes important to write the History of Education and highlight an educational past, not only by handling the documents, but fundamentally by the problematization. The sources here are understood as traces, which are fundamental to the process of writing the history, to the work of the historian, are the means which he will have access to what has past. It is through the question that the historian has the possibility to transform the remains into sources. The Understanding of the source is directly related to the conception of the History of Education, this assumption allows us to identify, even if it's partially, what the students understood and revealed about the concept. In reading the essays it was possible to observe that conceptualize and understand source is not as relevant. The announcement of its use, does not presuppose a dialogue between the researcher and documents elected, which result in peripheral elements to the search. It is considered that in the documents reviewed, the study of the theme gains meaning because of the historical context in which it is inserted, it is, therefore, the object left in a sideline. It is most important rebuilding / describe the social context than question the sources. Much of the work studied, reaffirm the methodological importance wich is called contextualization, believe that only through it could get to the historical understanding of the phenomenon in focus. The History and History of Education, requires the rewrite, because update the past is not allow the existence of definitive results.

**Keywords:** Education; History of Education; disciplinary fields; student's production.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. PRODUÇÃO DISCENTE: revisando a bibliografia.....	18
3. O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEM: um pouco de sua história.....	29
3.1. Produção discente do PPE/UEM 1993-1999: resenhando as fontes.....	36
4. PRODUÇÃO DISCENTE DO PPE/UEM 1993-1999: descrevendo as fontes.....	56
5. PRODUÇÃO DISCENTE DO PPE/UEM 1993-1999: conceito e uso das fontes.....	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
7. REFERÊNCIAS .....	98
ANEXO 1 – Ficha catalográfica.....	105
ANEXO 2 – Dissertações defendidas no PPE/UEM – 1993 a 1999.....	106

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1 – Número de dissertações defendidas por ano no PPE/UEM.....	34
Gráfico 1 – Defesas de dissertações por ano no PPE/UEM (1993 – 1999).....	35
Quadro 2 – Identificação pelos catálogos das bibliotecas das dissertações tomadas como fonte.....	57
Quadro 3 – Número de dissertações defendidas pro ano e amostragem daquelas selecionadas para análise.....	60
Quadro 4 – Formação acadêmica dos discentes do PPE/UEM: 1993-1999.....	61
Quadro 5 – Orientadores(as) das dissertações do PPE/UEM: 1993-1999.....	62
Gráfico 2 – Proporção de palavras-chave, resumo e abstract nas dissertações defendidas no PPE/UEM.....	63
Gráfico 3 – Porcentagem do número de páginas das dissertações defendidas no PPE/UEM.....	64
Gráfico 4 – Recorte temático das dissertações defendidas no PPE/UEM 1993-1999.....	65
Quadro 6 – Temas e especificações temáticas das dissertações do PPE/UEM 1993-1999.....	66
Gráfico 5 – Recorte temporal das dissertações defendidas no PPE/UEM 1993-1999.....	67
Gráfico 6 – Recorte espacial das dissertações defendidas no PPE/UEM 1993-1999.....	68

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
COLE – Congresso de Leitura do Brasil  
DCS – Departamento de Ciências Sociais  
DED – Departamento de Educação  
DFE – Departamento de Fundamentos da Educação  
DHI – Departamento de História  
GEPECADIS – Grupo de Estudos e de Pesquisas sobre a História dos Campos  
Disciplinares  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PIC – Projeto de Iniciação Científica  
PPE – Programa de Pós-graduação em Educação  
PUC–RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RBHE – Revista Brasileira de História da Educação  
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba  
USP – Universidade de São Paulo

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse por estudar a produção discente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área de Fundamentos da Educação, é uma preocupação que há algum tempo me acompanha. Nasceu no terceiro ano da graduação em Pedagogia, quando da elaboração de um Projeto de Iniciação Científica – PIC, intitulado *Análise da produção discente acerca do Campo Disciplinar de História da Educação no curso de Pedagogia da UEM* (Processo nº 2264/2006). Tal projeto objetivava analisar o material catalogado, resultado de pesquisa realizada anteriormente, que focasse a produção discente, especificamente dos cursos de pós-graduação *Lato-Sensu* em Educação, bem como os relatórios oriundos dos projetos de PIC e PIBIC, textos que recortaram como objeto de estudo os conteúdos da disciplina História da Educação. Esse projeto integrou o segundo eixo do Grupo 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.

Empolgada com as descobertas feitas por meio do desenvolvimento dos estudos, resolvi alçar vôos mais altos e tentar a seleção do mestrado com um projeto que estudasse a produção discente desse do Programa de Pós-graduação (PPE) da UEM, reconhecido e valorizado no norte do Paraná.

O projeto que originou a dissertação que ora se apresenta tem como tema a produção discente e insere-se no Campo Disciplinar de História da Educação. A produção discente do PPE da UEM é utilizada como fonte para esta investigação. Nosso recorte temporal está circunscrito ao período de 1993 a 1999, data que caracteriza os sete primeiros anos do mestrado em Educação que, nesse período, contava com uma única linha de pesquisa: Fundamentos da Educação.

Esta dissertação buscou compreender o que revela a produção discente do PPE/UEM, entendida como uma forma de escrita da História da Educação, historiografia da Educação.

Após a leitura e a descrição das fontes, optei por problematizar mais especificamente a concepção de fontes evidenciadas pelas próprias dissertações. Dentre a gama de escolhas que poderia realizar, incidi o olhar mais atentamente ao conceito de fontes. Esse item foi priorizado em detrimento dos outros por entender que fonte é um elemento que permite problematizar a constituição do campo de História da Educação e por perceber que os historiadores da educação são tão dependentes dos materiais históricos com que podem contar nas suas investigações quanto das questões formuladas dentro de determinadas matrizes teóricas (NUNES e CARVALHO, 1993).

As autoras em questão afirmam que, apesar da dificuldade em recolher fontes, na maioria das vezes lacunares, é exatamente ao manipular criticamente as 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 e CARVALHO, 1993, p. 23).

A importância de trabalhar com a produção discente caracteriza-se por tratar-se de material que considero relevante para quem pesquisa História da Educação, porque possibilita trazer à tona uma parte dos frutos efetivos do trabalho desenvolvido, por discentes, neste caso do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, local onde me situo e de onde falo, colocando-me, por assim dizer, diante de um espelho, compreendendo e revelando, ainda que de forma perspectivada, o que foi produzido no Campo Disciplinar de História da Educação do PPE/UEM, no período acima determinado.

Esta pesquisa foi desenvolvida em etapas, cumprindo fases pertinentes à investigação histórica. Empreendi uma revisão bibliográfica que privilegiou estudos referentes à produção discente em História da Educação e, concomitantemente, realizei o levantamento e a leitura das fontes, culminando com a compilação dos dados e análise do conteúdo das dissertações selecionadas. Para catalogação das fontes, elaborei uma ficha catalográfica (ANEXO 1) que serviu de parâmetro para organização do material estudado.

Para realizar a empreitada de análise, busquei parâmetro analítico em autores como: Le Goff (1994/2003), Bloch (2001), Certeau (2006), Chervel (1990);

e na historiografia brasileira: Barreira (1995), Bontempi Jr (1995), Lopes e Galvão (2001), Nunes e Carvalho (1993/2005), Warde (1984) entre outros.

Espero com este trabalho contribuir com a história do Campo Disciplinar de História da Educação do Mestrado em Educação da UEM, tendo em vista que o conhecimento sistematizado é sempre representação de um grupo - neste caso, criado também por uma discente. Esse conhecimento daqui algum tempo poderá tornar-se fonte para futuros historiadores da educação que se aventurarem na floresta, ainda pouco explorada, da produção discente. Aqui, o que parecia morto ressurgiu, toma vida e torna-se objeto de análise. Seguindo as palavras de Certeau (2006, p. 48), “não é mais, apenas, o lugar de onde fala que o historiador particulariza, mas o movimento que fez, ou o trabalho que se operou nos seus métodos e nas suas questões”.

É importante esclarecer o conceito de educação que ampara as discussões empreendidas por esta pesquisa, pois entendo que ninguém se esquivava da educação e assim como Brandão (1984, p. 9), reitero que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é seu único praticante”. É preciso entender que a educação já existia/acontecia antes do advento da escola institucionalizada, sendo o indivíduo educado, do mesmo modo, pelos diferentes grupos dos quais faz parte, a família, a igreja e a sociedade. A educação é definida pela LDB 9394/96, em seu primeiro artigo, como aquela que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Essa mesma lei aponta que a educação é um dever da família e do Estado e que, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação aparece também como ensino formal quando “se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos e constitui executores especializados. É quando

aparecem a escola, o aluno e o professor” (BRANDÃO, 1984, p. 26). É dessa educação sistematizada que trato neste trabalho, entendendo a Universidade como um campo de saber institucionalizado.

Não compreendo a educação apenas como um sistema organizado, com conteúdos selecionados, divididos por faixas etárias e interessada somente na preservação de valores culturais. Defendo, amparada em Chervel (1990, p. 184), que o “sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado”, que acaba por cumprir um duplo papel na sociedade, pois “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Não nego que a sociedade impõe finalidades à escola, mas acredito que há uma “via de mão dupla” onde a escola também confere à sociedade uma cultura que lhe é própria. Respalhada em Chervel (1990, p. 188) afirmo que o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares, porque “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”.

Cabe, neste momento, uma breve explanação do meu conceito de História da Educação. Parto do princípio de que a História não é uma ciência exata; não busco nela números que me satisfaçam, nem fórmulas que me tragam resultados exatos. Meu interesse está em estudar o passado, com a consciência de que ele não será plenamente conhecido e compreendido; é possível somente captá-lo “em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 77). A história é sempre reescrita, porque o tipo de pergunta que lhe é formulada é que direciona a investigação. E a pergunta, por sua vez, é fruto de um olhar que, do presente, o(a) pesquisador(a) lança ao passado (LOPES e GALVÃO, 2001).

Minha pesquisa abandona a idéia de que é preciso um contexto único para basear a escolha de qualquer objeto. A busca está no estabelecimento de relações e associações, pois “quanto mais o pesquisador for capaz de associar as

informações que aparecem, mais condições tem ele de autenticar, com rigor, o conhecimento que construiu e aproximar-se da verdade – sempre incompleta – que busca” (LOPES e GALVÃO, 2001, p.44).

Le Goff (2003, p. 25) afirma que “o passado é uma construção e uma reinterpretação constante”. Contribui ainda com a idéia de que a historiografia surge como consequência de novas leituras do passado, cheia de perdas e ressurreições, falhas e revisões.

Registro que este é o primeiro trabalho sobre o PPE/UEM e, com exceção do artigo publicado por Bastos et al (2005), este é também um dos primeiros trabalhos publicados sobre a produção discente no Paraná.

O trabalho estruturou-se por meio de capítulos. O primeiro, *Produção discente: revisando a bibliografia*, trata do estado da arte da questão e explora os trabalhos que versaram sobre a mesma temática, os quais me serviram de amparo em relação ao debate nacional. O segundo capítulo, *O mestrado em educação da UEM: um pouco de sua história*, procurou evidenciar como esse Programa de Pós-graduação estruturou-se nos seus dezoito anos de existência e apresenta também a resenha das fontes utilizadas nesta pesquisa.

O terceiro capítulo, *Produção discente do PPE/UEM 1993-1999: descrevendo as fontes*, traz para a discussão os dados de maneira quantificada, o que possibilita melhorar sua visualização, e o trabalho efetivo realizado com as fontes. O quarto capítulo, *Produção discente do PPE/UEM 1993-1999: conceito e uso das fontes*, procurou evidenciar nosso entendimento de fonte e também a conceituação e utilização acerca de fontes realizadas pelos trabalhos discentes tomados para análise. Esse entendimento foi possível por meio da sistematização de leituras de teóricos da História e também da História da Educação.

A coluna que sustentou o corpo desta produção fundamentou-se na questão de verificar o que a produção discente do PPE/UEM tem revelado em sua escrita da História da Educação. Dentre o leque de opções que nos saltaram aos olhos, selecionamos o conceito e o uso das fontes para evidenciar melhor esse caminho.

## 2. PRODUÇÃO DISCENTE: revisando a bibliografia

Optamos por uma revisão bibliográfica que nos ajudasse a compreender e verificar trabalhos que tratam da produção discente no Brasil. Importante evidenciar aquilo que foi encontrado no levantamento a respeito do estado da arte referente à produção discente em História da Educação, autores que nos respaldaram e permitiram a percepção de que o campo da História da Educação vai muito além dos muros da Universidade da qual fazemos parte. A existência, a consolidação e a manutenção do campo disciplinar pressupõe um espaço para o debate de idéias.

As investigações sobre a produção discente em História da Educação, abordando o tema escolhido para este trabalho e o caminho percorrido para sua investigação, são relatadas a seguir.

A análise das dissertações de mestrado e teses de doutoramento é a escolha do trabalho<sup>1</sup> de Bastos et al (2005). Essas dissertações foram defendidas nos Programas de Pós-graduação das universidades dos três Estados: Santa Catarina e Rio Grande do Sul, desde 1972 até 2000, e o Paraná, de 1972 a 2003.

Assim como nós, tais autores também elaboraram uma ficha para construir um banco de dados e estabeleceram alguns indicadores de análise para mapear o percurso investigativo em História da Educação naquelas regiões. Esses indicadores são: periodização, temas, fontes, níveis de ensino, orientação, referencial teórico. Pretendem responder às perguntas: Quando? Onde? Quem? O quê? Como são produzidos esses trabalhos? Quem são, afinal, os “novos” historiadores da educação brasileira? Nas universidades paranaenses, o levantamento ficou restrito a cinco programas de Pós-graduação: UFPR, PUC-PR, UEM, UEPG e UEL.

---

<sup>1</sup> *A Pesquisa em História da Educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Sul (1972-2003)*, escrita pela Prof<sup>a</sup> Dr Maria Helena Câmara Bastos, Prof Dr Marcus Levy Bencosta e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Santos Cunha. Os autores manifestam a necessidade de realizar um balanço dos estudos e das pesquisas em História da Educação brasileira, na perspectiva de construção da memória e do conhecimento educacional e escolar.

Sobre a Universidade Estadual de Maringá, que é de nosso interesse, os autores relatam que:

Em Maringá, o PPGE da Universidade Estadual de Maringá inaugurou no cenário paranaense a primeira área de concentração de Fundamentos da Educação, o que faz possuir o maior volume na produção de dissertações com temáticas voltadas para a história da educação. Uma referência que marcou a década de 1990 foi a presença da professora Lízia Helena Nagel com suas orientações, em especial sobre a educação na Antiguidade Clássica (BASTOS et al, 2005, p. 249).

Nesse trabalho, Bastos et al (2005) apontam 60 dissertações defendidas na UEM, entre 1990 e 2003. Nesse aspecto do trabalho, há um descompasso, uma vez que catalogamos no mesmo período um total de 128 dissertações.

Os autores declaram, sobre as dissertações do PPE/UEM, ser pertinente tratar do recorte temporal e espacial e conseguem identificar um número expressivo de estudos que tratam de temas da História da Educação internacional, notadamente pensadores, e isso aponta, segundo Bastos et al (2005), uma aproximação com a Filosofia da Educação. Ressaltam, a necessidade de constituição de bancos de dados acessíveis via Internet, para facilitar o acesso às fontes documentais e conservar essa memória referente à Educação brasileira e à produção discente. A leitura desse trabalho, relatando a pesquisa em História da Educação na Região Sul, forneceu-nos referências<sup>2</sup> para continuarmos a busca.

A referência encontrada, o texto de Warde (1984), debate sobre a historiografia referente à Educação Brasileira e opta por realizar um balanço e, ao mesmo tempo, uma avaliação crítica sobre essa produção. Toma como recorte temporal 14 anos de produção, período de 1970 a 1984, considerando que muitos Programas de Pós-graduação na área de educação foram criados naquele período. Quanto à periodização, a autora identifica que “independentemente do objeto e da ótica a partir da qual ele é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência ‘política’ – Colônia, Império, Primeira

---

<sup>2</sup> WARDE, Miriam Jorge. *Anotações para uma historiografia da educação brasileira*. **Revista Em Aberto**, 1984.

República, Período Vargas, República Populista e o pós-64” (WARDE, 1984, p. 1).

A autora enfatiza que a maioria das produções dos Programas de Pós-graduação por ela analisados não nascem de estudos historiográficos já constituídos e sim dentro da tradição de estudos filosóficos. Em relação à produção discente, declara que esta “é reincidente, pouco criativa, muitas vezes pouco atualizada e com freqüência apoiada, sem muita crítica, nos quadros teóricos e metodológicos já consagrados ou os que estão em voga no momento” (WARDE, 1984, p. 3); também aponta que essa produção é resultante de um quadro que caracteriza-se como, alunos pouco autônomos ao delimitar o problema, a metodologia, e a direção teórica.

À luz das reflexões dessa autora, sentimo-nos renovados em nossa mobilização acerca da idéia de realizar um estudo da produção discente do PPE/UEM, preocupando-nos com o que ela poderia revelar, enfocando o entendimento sobre fontes.

Encontramos mais um trabalho<sup>3</sup> relevante sobre a temática – produção discente - que se mostra interessado por esse objeto de pesquisa, enfatizando que seu estudo amparou-se no debate suscitado pelo artigo de Warde (1984). O objetivo do referido trabalho, segundo o autor, seria “conhecer, definir e, se possível, explicar o que é a História da Educação Brasileira [...]. Investigar suas particularidades, seus critérios, seu perfil e seus resultados, como história e como memória [...]” (BONTEMPI JR, 1995, p. 12).

A prioridade estabelecida pelo autor são os critérios utilizados pelos autores das dissertações, pois rejeita a idéia de que as preferências dos historiadores sejam inteiramente “livres e dependentes unicamente de seus desejos e intuições, ou de que eles sejam guiados por critérios universais que definam a priori o que deva ser (um bom) objeto de investigação desta ou daquela natureza” (BONTEMPI JR, 1995, p. 14). Afirma ainda que o interesse do

---

<sup>3</sup> BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **História da educação brasileira: o terreno do consenso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995 (dissertação de mestrado). Seu trabalho é um desdobramento do projeto de pesquisa do qual ele participou, intitulado *A historiografia da educação brasileira: construção da memória e do conhecimento* coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miriam Warde.

historiador está sujeito a vários aspectos que circundam o seu trabalho, desde o estado da documentação, as suas preferências pessoais, até as exigências de mercado.

Bontempi Jr (1995) trabalha especificamente com dissertações e teses integralmente dedicadas à História da Educação Brasileira, dos Programas de Pós-graduação em Educação, de 1971 a 1988. Os procedimentos para realização da pesquisa contaram com o preenchimento de uma ficha de leitura dirigida, para que houvesse uma síntese ordenada dos trabalhos selecionados.

O autor trata das escolhas temáticas feitas pelos discentes das dissertações e teses e observa que cresceu o número de temas em História da Educação nos anos de 1972-1988. Contudo alerta para o fato de que nem sempre essa propagação de temas é resultado de uma diversificação de interesses. Aborda também os períodos e as delimitações temporais realizadas nas dissertações e teses segundo ele, cerca de 90% dos 146 trabalhos se ocupam da República. Há uma concentração de trabalhos nos anos de 1930, 1964 e nos anos do Estado Novo, a mesma constatação realizada por Warde, em 1984.

Há uma preferência absoluta pelo século XX, devido à disponibilidade e à facilidade de manipulação de documentos recentes. O autor afirma que “tudo indica que a inexistência de categorias como burguesia e proletariado, por exemplo, em nosso passado remoto, tenha desencorajado muitos pesquisadores a enfrentarem interpretações históricas fora do século XX, esvaziando historicamente os três séculos anteriores” (BONTEMPI JR, 1995, p. 92). Observa ainda que a lógica que conduziu os Programas de Pós-graduação analisados foi uma lógica imediatista, levada pela exigência do mercado de trabalho e não propriamente pelo interesse dos discentes em produzir algo novo. Essa dificuldade foi assim expressa por Bontempi:

[...] adoções apressadas e pouco criteriosas de modelos (ou cânones de modelos) acabam sendo estimuladas pela necessidade de cumprimento de objetivos pragmáticos e de curto prazo, como a exigência de dissertações baseadas em pesquisa. Assim, os pesquisadores optam preferencialmente por temas, fontes ou períodos já consagrados, de forma a evitar ou a simplificar eventuais obstáculos à aplicação dos modelos teóricos

adotados. Tal procedimento pode ter contribuído para a fuga prematura à busca de novas perspectivas, trazendo a inércia e conseqüente debilitação do conhecimento sobre a educação (BONTEMPI JR, 1995, p. 104).

O autor não economiza críticas a respeito do consenso entre os pesquisadores sobre o que é histórico, já que a sustentação dessa harmonia para uma geração de pesquisadores sugere, essencialmente, uma “aceitação das escolhas realizadas pelos autores das obras anteriores na área ou com as que, trazidas de outras áreas, em dado momento foram aceitas como apropriadas para circundar ou focalizar os objetos da primeira” (BONTEMPI JR, 1995, p. 104). Afirma ainda a ausência da noção de construção dos fatos históricos. Segundo ele:

Esteve ausente, no horizonte teórico dos historiadores envolvidos nesta amostra, a necessidade de enfrentamento da noção de construção dos fatos históricos, pela qual assume-se que, se não conscientemente, mediante o método escolhido, ao menos inconscientemente, mediante ideologia, qualquer compilação de documentos traz consigo importantes definições apriorísticas de seus autores. Epistemologicamente falando, essa ausência – que não é intrínseca ao materialismo histórico – permitiu que a sobreposição das práticas ‘dialéticas’ e ‘funcionalistas’ de narrar a educação como se ela fosse um viajante a reboque de estruturas caracterizasse a historiografia da educação brasileira (BONTEMPI JR, 1995, p. 108-9).

A leitura da dissertação de Bontempi Jr (1995) orientou-nos a definir o item “fontes” como elemento central de nossa discussão. O referido autor sistematizou estudos sobre procedimentos e temáticas apresentadas pelos trabalhos produzidos pelos discentes, possibilitando-nos pensar que discutir fontes seria relevante, entendendo que o alargamento da noção de fontes para a História da Educação pode contribuir para que a produção nesse campo de pesquisa encontre caminhos menos consensuais. Amparamo-nos em Nunes e Carvalho (1993), autoras que publicam considerada discussão sobre Historiografia da Educação e fontes. Registre-se que o trabalho a que nos referimos é de

divulgação em período contemporâneo ao que recortamos para estudo, 1993-1999.

Há outro trabalho proeminente publicado sobre produção discente<sup>4</sup> é o de Barreira (1995). A preocupação do autor recai sobre a relação entre História e Historiografia da Educação Brasileira, tentando entender como os historiadores fazem História. Sua hipótese parte do pressuposto de que a concepção que o historiador tem da História pode ser derivada da maneira como ele faz história, ou de como ele sabe fazer História. Porém essa hipótese se mostra frágil, uma vez que afirma: “o produto do trabalho do historiador, ou seja, as explicações que ele constrói para os fenômenos históricos que investiga, nem sempre espelha a concepção que esse historiador tem da história” (BARREIRA, 1995, p. 7).

O autor delimita e organiza o campo de investigação da pesquisa e justifica o interesse nessas produções em função do relevante papel que esses Programas têm no contexto educacional brasileiro. “Responsáveis pela formação de toda uma geração de educadores, esses programas, além de contribuírem para o avanço do processo de produção do conhecimento sobre a educação, respondem também pela maioria dos títulos publicados na área” (BARREIRA, 1995, p. 17).

Barreira (1995) tem preliminarmente uma amostra de 279 dissertações de mestrado e 34 teses de doutoramento, resultantes de uma pesquisa anterior<sup>5</sup>. Um dos critérios para a seleção dos documentos para seu estudo foi preenchido por dissertações e teses que, preferencialmente, tivessem sido utilizadas como referencial teórico e também aquelas que foram elaboradas por educadores que tivessem uma certa projeção no meio acadêmico.

---

<sup>4</sup> BARREIRA, Luiz Carlos. **História e Historiografia**: As escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). Universidade Estadual de Campinas, 1995 (tese de doutoramento). Investiga um conjunto de dissertações e teses dedicadas à História da Educação defendidas entre os anos de 1971 e 1988, da Região Sudeste do Brasil, incluindo instituições como: UNICAMP, USP, PUC/SP, UFSCar, UNIMEP, UFMG, UFRJ, UFF e PUC/RJ. Objetiva verificar as concepções de História contidas nessas produções e seleciona justamente essa região por corresponder a 82% da produção nacional.

<sup>5</sup> Tanto os trabalhos de Barreira (1995) quanto de Bontempi (1995) partem de um mesmo grupo de estudos e pesquisas do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/SP, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Warde, intitulado *A historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento*.

O autor assevera que, via de regra, a contextualização é feita com base em fontes secundárias, o que resulta na incorporação de visões da história daqueles (historiadores, sociólogos, economistas e antropólogos) nos quais se busca socorro.

Os aspectos que mais chamam a atenção nas escritas recentes da História da Educação Brasileira, segundo Barreira (1995), são: a abordagem dialética associada ao veio teórico da dependência; a importância metodológica atribuída ao contexto; e o peso exercido pelas determinações econômicas no processo de reconstrução desse contexto. Na perspectiva da dependência, conforme Barreira (1995, p. 238), “a educação é vista como uma instituição cuja principal finalidade é a de reproduzir os interesses materiais (econômicos, políticos, sociais e culturais) das classes dominantes”. As estruturas, e não os homens, passam a exercer o papel de agentes do processo histórico. “Os fenômenos sociais, dentre eles os educacionais, são tomados como resultantes lógicas, e não necessariamente históricas, do desenvolvimento econômico (estrutural) da sociedade” (BARREIRA, 1995, p. 238).

O autor realiza uma pesquisa primorosa na criação de um caminho metodológico para o trabalho com produção discente dos Programas de Pós-graduação. Barreira (1995) nos auxiliou na questão de selecionar o item “fontes” como relevante para nossa pesquisa, pois aborda outras duas questões nos trabalhos por ele tomados: contextualizações e periodização realizadas pelos discentes. Entendemos que debater sobre fontes seja importante, pois possibilita a expansão da própria noção de fonte para a História da Educação e ainda pode colaborar para a problematização desse campo de pesquisa, como indica Nunes e Carvalho (1993), em suas publicações sobre Historiografia da Educação e fontes.

Os desdobramentos dos estudos levaram-nos às referências sobre a produção discente. Temos o trabalho de Santos<sup>6</sup>, que visa compreender qual o perfil da escrita recente da História em Sergipe, quais as preocupações dos historiadores, quais os usos que se tem feito desse objeto de estudo. Destaca a

---

<sup>6</sup> SANTOS, Fábio Alves dos. *Olhares de Clío sobre o universo educacional*. Um estudo das monografias sobre a educação do Departamento de História da UFS – 1996-2002, Universidade Federal de Sergipe, 2003.

dispersão temática dos trabalhos e, quanto à periodização, demonstra a centralidade no século XX, especialmente na segunda metade. Enfatiza ainda a delimitação dos estudos pelo marco temporal macropolítico. Santos (2003) afirma que “na maior parte dos trabalhos o estudo do objeto apenas ganha sentido pelo contexto geral em que é inserido, secundarizando o objeto em relação ao período. O livro didático interessa na medida em que revela os usos ideológicos aos quais é submetido” (SANTOS, 2003, p. 50).

Santos (2003) nota o privilégio do discurso jornalístico como sendo informante sobre os objetos historiados e relata que, das dezenove monografias que analisou quatorze fazem uso desse testemunho. Prossegue destacando que os historiadores elegem esse tipo de fonte atribuindo-lhe um caráter de imparcialidade. “O testemunho do jornal é apresentado como a própria opinião da sociedade, como a voz da opinião pública. Não há por parte dos pesquisadores a atenção para as intenções dos produtores dos textos jornalísticos” (SANTOS, 2003, p. 68).

O autor destaca a limitação do conceito de fonte, pois alguns discentes oferecerem fotografias, gravuras, relatam as visitas feitas a espaços físicos relacionados a seus objetos de pesquisa e, mesmo assim, nada disso é tomado como testemunho histórico, estes denomina-as de “testemunhas mudas”, ainda que muitas vezes apareçam nos anexos dos trabalhos.

Santos (2003) observa que em Sergipe os estudos referentes à História da Educação, a princípio, resultavam de iniciativas particulares e só após a criação da Universidade Federal de Sergipe é que ocorreu a departamentalização dos saberes e o Centro de Referência passou a ser o Departamento de História dessa instituição. As monografias do DHI representam o resultado de um “esforço departamentalizado de produção de saber. [...] um padrão de autoridade do conhecimento histórico. Dessa forma estão como que cobertas por um manto sagrado, marcadas com um selo de credibilidade para abordarem o assunto a que se propuseram” (SANTOS, 2003, p. 98). Dessa constatação, surge o interesse em apreender as intenções dos discentes do DHI-UFS, ao se debruçarem sobre a temática da educação.

Há outro livro<sup>7</sup> que faz um levantamento dos estudos de História da Educação em Sergipe, no período de 1916<sup>8</sup> a 2002, enfocando os períodos nos quais os trabalhos foram produzidos, o *locus* da produção, o amparo institucional, as iniciativas individuais, as filiações teóricas e o perfil da escrita da História da Educação.

Percebe-se que, até a década de 1990, os estudos de História da Educação em Sergipe foram feitos como iniciativa individual dos pesquisadores. Até metade da década de 1990, a maioria dos estudos de História da Educação tinha preferência pelo recorte temporal macropolítico, o que aponta o caráter presentista dessas produções. Nascimento (2003) destaca que nem sempre os trabalhos conseguiram produzir um conhecimento propriamente histórico. “Algumas vezes devido ao desconhecimento metodológico, em outras a preconceitos teórico-metodológicos, essa produção foi menos História da Educação e mais Sociologia, Filosofia, Pedagogia, ou outras áreas das ciências humanas”. E continua afirmando que “a maior parte desses estudos recebeu a marca do determinismo econômico e subordinou o movimento da história exclusivamente às estruturas e à dinâmica da economia” (NASCIMENTO, 2003, p. 64).

Segundo o mesmo autor, há na área da educação prestígio por fórmulas teóricas abrangentes e exclusivas. Na maior parte dos trabalhos, o estudo do objeto só ganha sentido pelo contexto geral em que é inserido. Há pouco compromisso com o uso das fontes, outras fontes utilizadas nesses trabalhos parecem mudas. Em suas considerações, o autor permite-se uma única conclusão provisória: há muito por fazer.

Os trabalhos lidos nas referências possibilitaram uma representação considerável acerca da produção nacional, com qualidade tal que nos respaldaram na opção por trabalhar com a questão “fontes”. O trabalho de Bastos et al (2005) traz dados e representações das regiões Sul e Sudeste; Bontempi Jr (1995) e Barreira (1995) trabalham com produções da Região Sul; Santos (2003)

---

<sup>7</sup> NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *Historiografia Educacional Sergipana. Uma crítica aos estudos de História da Educação*, 2003.

<sup>8</sup>A data – 1916 – marco inicial de pesquisa, assinalado pelo autor, refere-se a trabalhos que evidenciam uma preocupação com a história da educação sergipana e não especificamente sobre a produção discente.

e Nascimento (2003) problematizam as produções na Região Nordeste, especificamente da Universidade Federal de Sergipe.

Notamos, de modo geral, que a bibliografia referente sobretudo à produção discente é pequena, porém as leituras dessas referências nos proporcionaram a ampliação de nossa percepção investigativa, especificamente uma melhor compreensão do conceito de fontes.

Os historiadores da educação, que lançaram mão em escrever a História desse Campo, interessavam-se pouco pelos trabalhos discentes, e é com o adensamento dos estudos sobre Campos Disciplinares que essa temática vem adquirindo expansão e visibilidade.

As investigações sobre a produção discente da Pós-graduação em Educação se fazem importantes, no nosso entendimento, quando ponderamos a universidade como produtora de conhecimento científico, termo esse que Chervel (1990) utiliza como correspondente a “ciências de referências” ou ciências eruditas que são produzidas e ensinadas em centros universitários, originárias de pesquisas com rigor metodológico científico. O autor nega a idéia de que a disciplina escolar constitui-se pela simples “transposição didática”<sup>9</sup> do saber erudito, concebe a disciplina como um campo autônomo de conhecimento, por “intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar” (BITTENCOURT, 2004, p.37).

Chervel (1990) defende a disciplina escolar como um campo epistemologicamente autônomo, levando em consideração as relações de poder intrínsecas à escola. O autor, em suas alegações em defesa da autonomia da disciplina escolar, “concebe a escola como uma instituição que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes tanto internos como externos, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio” (BITTENCOURT, 2004, p. 39).

Cabe salientar a diferença existente entre disciplinas acadêmicas e disciplinas escolares, ainda que tenham relações entre si. A “disciplina acadêmica

---

<sup>9</sup> Termo designado por Yves Chevallard.

visa formar um profissional: cientista, professor, administrador” e a disciplina ou matéria escolar tende “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITENCOURT, 2004, p.47). A autora afirma que a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é complexa e não pode ser apreendida como um processo mecânico, de transposição/adaptação/incorporação, pelo qual o conhecimento histórico acadêmico produzido seja essencialmente transmitido e incorporado pela escola. A disciplina acadêmica tem, portanto, a função de produzir ciência de referência, de buscar novos conhecimentos e torná-los um referencial.

Com base nesse entendimento, refletimos sobre o quanto as ciências de referências produzidas pela Universidade, mais especificamente pelo PPE/UEM, como parte do Campo Disciplinar de História da Educação, têm contribuído para a formação de um profissional, professor capaz de produzir conhecimento.

Clarice Nunes (1990), ao tratar a História da Educação como um espaço de desejo, faz-nos acreditar, ainda mais, no prazer da descoberta - é como se a produção discente fosse um tesouro que acabamos de encontrar, está repleta de mistérios e vestígios que pretendemos “decifrar” ao longo desta pesquisa. Mas a nossa descoberta não encerra as possibilidades de relações que podem ser estabelecidas assim que novos exploradores encontrarem esse tesouro.

### 3. O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEM: um pouco de sua história

Para que possamos compreender melhor como aconteceram as primeiras defesas de dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, explicitaremos um pouco do caminho percorrido pelo mestrado, desde sua criação até suas reformulações, entendendo que as pesquisas realizadas no interior desse programa indicam, em grande parte, o desenrolar desse caminho.

A Universidade Estadual de Maringá foi criada no ano de 1969, e o curso de Pedagogia nasceu quatro anos mais tarde, em 1973. Antes do oferecimento dos cursos de especialização e posteriormente mestrado em Educação, os docentes do departamento de Educação tinham a necessidade de realizar sua formação em outras instituições.

Após 15 anos de pesquisa no campo educacional, o Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) elaborou um CD comemorativo (CD/PPE, 2005, s/p), indicando que a UEM começaria a oferecer cursos de especialização a partir do início da década de 1970, com o retorno dos primeiros docentes que se afastaram para realizar sua formação em outras instituições. Os dados oferecidos por esse CD, apontam que a primeira oferta se deu com o curso de especialização em “Introdução à Metodologia Científica e à Didática do Ensino Superior” entre os anos de 1974 e 1976.

Nas pesquisas empreendidas por nós, somente no ano de 1986, por meio do processo nº 1161/85, foram registrados o oferecimento de cursos de especialização no campo educacional. Esses cursos de formação tiveram início em março de 1986<sup>1</sup> e término em novembro de 1988, com uma única área de concentração: Fundamentos da Educação.

Segundo Rodrigues (2006), simultaneamente a ele ofertou-se, por meio de um convênio firmado entre a Universidade Estadual de Maringá e a Faculdade de

---

<sup>1</sup> O primeiro curso de *Especialização em Fundamentos da Educação* aconteceu no ano de 1983 e foi re-editado anualmente até 1986. As quatro turmas produziram um total de 35 monografias defendidas.

Filosofia, Ciências e Letras de Campo Mourão, no Estado do Paraná, um outro curso que teve início em julho de 1986 e finalizou-se em março de 1989. Nesse curso, o mesmo conteúdo de História e Filosofia da Educação fazia parte da estrutura curricular listada, o que demonstra a aceitação e a difusão dessa forma de conceber a disciplina não só na comunidade local, mas também na região. Em seguida, foram oferecidos mais cinco cursos de especialização<sup>2</sup> que mantiveram a mesma perspectiva metodológica para a estruturação da disciplina.

Talvez pela preocupação que o campo educacional tem de encontrar utilidade para o conhecimento, a disciplina de História e Filosofia foram consideradas pouco relevantes para a compreensão do fenômeno educativo. Conforme Lopes e Galvão (2001, p. 27), é justamente a Filosofia que vai aliar-se à História da Educação em seu caminho. “Essa associação entre as duas áreas, até hoje extremamente presente nos cursos de formação de professores, também trouxe conseqüências importantes para o contorno que assumiu a História da Educação”. Os autores afirmam que “por muito tempo, não havia uma distinção nítida entre as duas disciplinas que, em alguns cursos, chegavam a se chamar Fundamentos da Educação”. Essa afirmação aplica-se ao curso de Pós-graduação do qual fazemos parte.

A bibliografia dos cursos de especialização, embora não descreva o nome dos livros que serão efetivamente sugeridos para leitura, lista os seguintes autores: Adam Smith, Augusto Comte, Jürgen Habermas, Hegel, Karl Marx, Nietzsche, Rousseau, Sartre. Também grifa em nota que todos os textos foram publicados pela coleção *Os Pensadores* da editora Abril-Cultural (PROCESSO 1161/85, p. 107).

Os cursos de Especialização em Educação da UEM serviram e servem como auxiliares na formação de pesquisadores, na atualização de docentes e ainda na preparação de futuros mestrados. Segundo dados fornecidos pelo CD comemorativo do PPE (CD/PPE, 2005, s/p), cerca de 400 alunos foram formados

---

<sup>2</sup> O quinto curso de especialização – *O pensamento educacional no Brasil* – resultou na produção de 11 trabalhos monográficos. Essa turma foi ofertada no ano de 1995 e é merecedora de um tratamento com relevo, pois 9 alunos tornaram-se professores efetivos das Instituições de Ensino Público Superior do Paraná. O sexto curso – *Educação pública no Brasil* – registra 10 defesas de monografias, e o sétimo curso, de mesmo título, finaliza-se com um total de 25 trabalhos defendidos.

pelos diversos cursos de Especialização em Educação oferecidos pela UEM desde 1974.

Para Neves (2005), as pesquisas em História da Educação receberam maior visibilidade com a instalação dos Programas de Pós-graduação, sendo que os primeiros desses programas no Brasil foram o da PUC do Rio de Janeiro e o de São Paulo, ainda na década de 1960. Só a partir da década de 1970 outros programas surgiram, “ampliando e constituindo lugares de debates e de pesquisa em que o pensamento marxista, os novos ideais da Igreja Católica e os ditames dos *Annales*, na busca de espaços, confluíram e conviveram, quase sempre conflituosamente” (NEVES, 2005, p. 20).

O projeto inicial do curso de Mestrado em Educação da UEM foi redigido em 1988, por uma comissão formada por três professores - Jean Vicent Marie Guhur, Lízia Helena Nagel (Coordenadora do projeto) e Zélia Leonel - todos docentes do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE). A princípio, o projeto contava com uma área de concentração: Fundamentos da Educação. Cabe ressaltar que esse curso de mestrado foi elaborado por filósofos e não por pedagogos ou Historiadores da Educação, o que possibilita vislumbrar o percurso tendente à Filosofia que o programa assume desde o momento de sua organização e se mantém durante o período que conta com uma única área de concentração. Os redatores do projeto assinalam que esse campo de conhecimento estaria firmado “em reflexões sistemáticas sobre o processo histórico do trabalho e sobre as formas que a educação assume nas diferentes etapas e como expressão desse processo” (PROCESSO, 00878/88, p. 1).

O conteúdo desse campo ou área de concentração é, por sua natureza, abrangente, pois assume a possibilidade de analisar a educação em qualquer época do processo histórico. Da mesma forma que na dimensão do tempo o conteúdo da área responde por uma possibilidade aberta, também, na escolha da questão problemática ela responde com idêntica possibilidade. As relações sociais de produção por se constituírem no suporte de qualquer fenômeno são os pressupostos necessários à compreensão da atividade humana ou de qualquer investigação que tenha o homem concreto como objeto de interesse. Ora, sendo a educação (o ensino) uma expressão da atividade humana, um desdobramento particular da forma de existência ativas dos homens, propõe-se que a análise da mesma leva em

consideração, portanto, a forma de produzir e/ou reproduzir a vida, ou seja, leve em consideração o processo histórico do trabalho. Assim, análises sobre ensino, conteúdo, métodos pedagógicos, propostas dos educadores, leis, normas ou projetos institucionais, pensamento político de diferentes momentos históricos, são opções permitidas pela abrangência inerente à Área de Concentração (PROCESSO, 00878/88, p. 1, grifo nosso).

O curso foi criado em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como o primeiro Curso de Mestrado em Educação do interior do Paraná, visando a contribuir para a formação de pesquisadores na região. O curso teria início em agosto de 1988 e, a princípio, o tempo mínimo para realização do curso era de dois anos e no máximo de cinco anos, mas efetivamente o curso foi implantado somente no ano de 1990.

O objetivo geral do projeto do mestrado era “formar pessoal qualificado em nível de mestrado para o sistema educacional, para as atividades de pesquisa e/ou para o exercício profissional” (PROCESSO, 00878/88, p. 10). Um dos objetivos específicos era analisar o fenômeno educativo como decorrência do processo histórico do trabalho, tendo como um dado real a reprodução das contradições sociais, que aparecem, segundo os redatores do projeto, por meio de crises. Podemos dizer ainda que, cuidadosamente, os trabalhos tomados como fonte nos primeiros anos do curso cumprem os objetivos propostos pelo projeto inicial do mestrado em Educação. É possível vislumbrar uma sintonia entre a proposta do programa e as dissertações defendidas, já que nenhum dos trabalhos tomados como fonte destoava dos objetivos estabelecidos.

Inicialmente, o corpo docente do mestrado em tela era constituído por professores da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por vários departamentos (DED, DCS, DHI) e por professores da UNICAMP, especificamente do Departamento de Filosofia.

O projeto do curso especifica seu público alvo: alunos que tenham concluído qualquer curso de graduação e que “sintam, por sua prática ou por suas aspirações, necessidade de aprofundarem-se na investigação dos problemas da sociedade, da educação” (PROCESSO, 00878/88, p. 20-21). Ressaltamos o esforço do grupo de professores que, de maneira pioneira, criou e manteve o

curso de Mestrado em Educação da UEM, até que o corpo docente pudesse ser ampliado.

Esse curso de Mestrado inicialmente apresentava um número de disciplinas que iriam sendo acrescidas de novas disciplinas, conforme as avaliações realizadas pela CAPES. Essas disciplinas foram organizadas em três blocos:

A) Obrigatórias básicas<sup>3</sup> que têm por função o nivelamento dos alunos com diferentes formações acadêmicas, daí a necessidade de oferecer um suporte comum de conhecimento, que favoreça, inclusive, o domínio da terminologia própria à educação;

B) Obrigatórias da área de concentração<sup>4</sup> que respondem ao interesse específico da área de concentração;

C) Optativas (eletivas)<sup>5</sup> que tentam aprofundar tópicos importantes dos conteúdos obrigatórios e responder mais especificamente ao interesse dos mestrandos quanto à formulação de seu problema e/ou elaboração de seu projeto de dissertação.

No período compreendido entre 1997 e 1999, período em que se encerra o nosso trabalho com as fontes, um grupo de professores do Mestrado, em parceria com professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), organizaram um novo projeto para o curso, o qual passou a denominar-se Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) e a contar com duas áreas de concentração: Fundamentos da Educação e Aprendizagem e Ação Docente.

As reformulações efetuadas sustentaram a identidade já estabelecida com a compreensão da necessidade da análise histórica e de reflexões sobre o fato educativo, mantendo por princípio que a educação é a expressão da totalidade dos processos sociais.

---

<sup>3</sup> Disciplinas como: “Tendências teóricas da educação atual” e “Ciência e método”, ambas com 60 horas.

<sup>4</sup> Disciplinas como: “Fundamentos históricos e filosóficos da Educação I e II”, com carga horária de 60 horas.

<sup>5</sup> Disciplinas como: “Teoria da transformação social e educação, problemática da Historiografia Brasileira e educação”, “Pensamento Pedagógico na América Latina”, “História da Educação no Brasil”, “História das doutrinas pedagógicas”, “Correntes teóricas e parâmetros da Educação”, “Educação e trabalho”, “Psicologia e Educação”, “Sociologia e Educação”, “Política educacional brasileira e legislação”, “Economia política e Educação”, “Estado e Educação”, “Leituras orientadas” e “Seminários de pesquisa”.

A área de Fundamentos da Educação se propõe a pesquisar as diferentes épocas, no intuito de entender o modo como os homens têm organizado seus comportamentos, suas atitudes, suas ideias, seus valores e sua educação, tomando-os como expressão da realidade. Na área de Aprendizagem e Ação Docente, as pesquisas estavam situadas na contemporaneidade, objetivando conhecer e aprender questões específicas do trabalho pedagógico e suas inter-relações sociais e psicopedagógicas. Partia-se do pressuposto de que é no processo de produção da vida que essas especialidades são engendradas e significadas (CD/PPE, 2005, s/p).

No ano de 2007, foi incluída uma terceira linha de pesquisa no programa de Pós-graduação em Educação da UEM, denominada Políticas e Gestão em Educação, que procura investigar os processos de mudança no Estado e nas políticas educacionais. Reafirmamos que nosso trabalho se responsabiliza pelo período em que havia apenas uma área de concentração, recortado entre os anos de 1993 a 1999.

O Programa de Pós-graduação em Educação completou, em 2008, dezoito anos. Seus primeiros dezessete anos de produção estão disponibilizados na página do programa ([www.ppe.uem.br](http://www.ppe.uem.br)), somando um total de 275 defesas de dissertações de mestrado, como pode ser observado no quadro a seguir.

<b>ANO</b>	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	<b>TOTAL</b>
<b>Defesas</b>	4	5	3	8	9	6	7	14	18	27	27	40	41	34	32	275

Quadro 1 – Número de dissertações defendidas por ano no PPE/UEM. Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

O quadro acima oferece os números exatos de trabalhos defendidos por ano, sendo, portanto, de fácil visualização. Já o gráfico seguinte apresenta a progressão ano a ano do número de defesas realizadas.

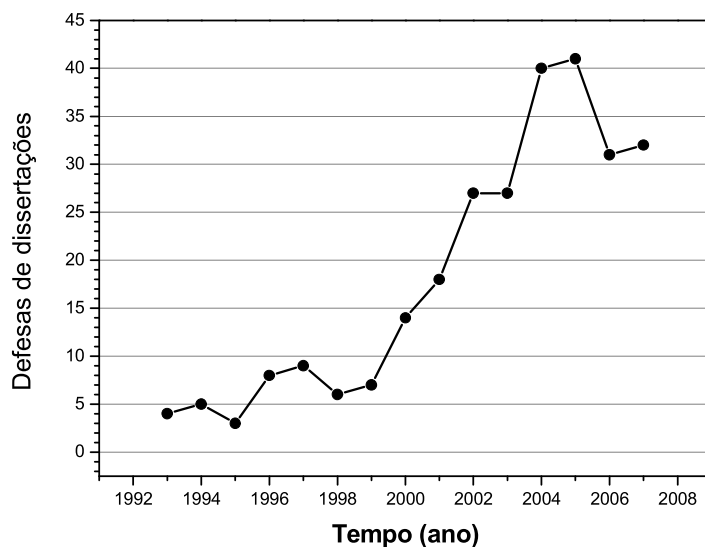


Gráfico 1 – Defesas de dissertações por ano no PPE/UEM (1993-2007). Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

É possível observar que o pico da produção de dissertações nesse Programa de Pós-graduação ocorreu no ano de 2005, com 41 defesas, e também que com o acréscimo da segunda linha de pesquisa, no ano de 2000, é que efetivamente aumentou as produções de maneira geral.

O PPE/UEM atualmente conta com um corpo docente de 31 doutores(as) e está organizado em três linhas: 1) Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores; 2) História e Historiografia da Educação e 3) Políticas e Gestão em Educação, oferecendo ao todo um total de 37 vagas de mestrado por ano. Em linhas gerais, essa é uma das histórias possíveis de serem contadas desse Programa de Pós-graduação, do qual fazemos parte como discente, juntamente como os colegas que ajudaram a construir essa história.

### **3.1. Produção discente do PPE/UEM – 1993-1999: resenhando as fontes**

Para que o leitor possa conhecer melhor as dissertações trabalhadas e as dissertações defendidas no Programa durante os anos de 1993 – 1999 (ANEXO 2), julgamos necessário uma descrição maior das fontes, apresentando o resumo das dissertações. Tal exposição se revelará por ordem cronológica de defesa dos trabalhos dissertativos.

Machado (1993) escreve um trabalho que analisa o pensamento de Monteiro Lobato a partir da luta que trava contra o obscurantismo e a miséria reinante no Brasil no início do século XX. Para tanto, divide-se o trabalho em duas partes. Na primeira, apresenta-se a vida e a obra do autor, a partir de uma biografia comentada, para demonstrar que as suas questões são próprias de seu período. Na segunda parte, aborda-se as questões mais significativas da obra lobatiana, entre elas a figura do Jeca Tatu, o caboclo, representante do atraso social. Ao descrever o caboclo em sua miséria, Lobato contrapõe-se ao nacionalismo exacerbado presente na mesma época. Demonstra-se que, contrário a essa visão, Lobato mostra o Brasil como ele é, sem idealizações e faz a defesa da necessidade de modernizá-lo. Para tanto, critica o "Jeca" e os parasitas sociais, os "doutores", e propõe que eles sejam ensinados a trabalhar. Para isso é necessário o ensino técnico e científico em detrimento do ensino de Direito tão em moda na época. Lobato não acredita que a mudança no caráter da educação seja suficiente para mudar o país, mas coloca que em primeiro lugar é fundamental a produção da riqueza material. Para desenvolver economicamente o país é preciso produzir ferro e petróleo, pois o primeiro é a matéria-prima da máquina e o segundo a energia que a move. Essas questões estão presentes nos livros destinados aos adultos e também naqueles destinados às crianças.

Dacome (1993) apresenta um trabalho que pesquisa o ideário do Movimento de Renovação Educacional Brasileiro, cujo processo de sistematização teórica se deu, fundamentalmente, no período que abrange a Primeira República. Tem como ponto de partida que este ideário, enquanto expressão teórica de um movimento histórico, estava intrinsecamente articulado

às condições concretas de trabalho e vida social, não se constituindo numa simples cópia de teorias estrangeiras, mas no resultado de uma peculiar articulação entre o saber produzido pela humanidade e a compreensão das questões nacionais. Com base neste pressuposto, tenta recuperar o nexo existente entre o histórico e o lógico imanente ao ideário renovador através do estudo dos textos e do contexto dos intelectuais que desempenharam o papel de líderes do movimento e divulgadores de suas idéias. O propósito é apreender as condições, problemas e necessidades que condicionaram a elaboração do ideário renovador e perceber como os intelectuais procuraram analisar a realidade nacional, oferecer respostas a apontar caminhos para sua transformação, tendo como terreno privilegiado a educação. Este trabalho procura, ainda, evidenciar as relações existentes entre o movimento econômico-político e social brasileiro e a visão de mundo subjacente ao ideário do Movimento de Renovação Educacional, com o fim de explicitar seu caráter e sentido histórico.

Tessaro (1993) parte dos debates atuais sobre o (des) casamento, o trabalho reúne elementos úteis à compreensão do processo de transformação social, de forma a tentar explicar a questão conjugal como uma manifestação particular desse mesmo processo. A reflexão aqui desenvolvida contrapõe-se à maioria dos debates atuais, cujo tom geral é a compreensão de que os problemas no (des) casamento são solucionáveis por vias particulares, ou seja, são problemas do casamento, e, portanto, passíveis de serem solucionáveis pelos próprios indivíduos nele envolvidos. Conseqüentemente, o trabalho contrapõe-se à idéia de que a sociedade melhora na medida em que os homens tornam-se mais iguais. A análise histórica aqui proposta sustenta-se, principalmente, nos autores franceses do século XIX, Alexis de Tocqueville e Honoré de Balzac. Tanto o historiador como o romancista desnudam a situação conflituosa da França no século passado e, através da comparação com o desenvolvimento da sociedade americana, tratam o processo de transformação social de forma tão ampla que nos permite compreender a complexidade dos problemas atuais e, no caso particular, do conflito conjugal. A investida no emaranhado dos problemas sociais do século passado permitiu-nos identificar algumas das contradições do processo revolucionário desencadeado desde então. Permitiu, por exemplo, que refletíssemos de forma não linear sobre o individualismo crescente que tem

acompanhado o movimento de igualização entre os homens. Na sociedade atual, ao mesmo tempo que os homens são mais íntimos, são mais estranhos; aproximam-se uns dos outros, ao mesmo tempo em que se separam, correndo o risco de, ao se isolarem cada vez mais em seus pequenos limites, não conseguir pensar nem a si mesmos.

Almeida (1994) intitula sua dissertação de *Os gregos rindo de si mesmos: um olhar sobre a Democracia*, é um estudo teórico que analisa a sociedade grega dos séculos V e IV antes de nossa era e aborda, em particular, a experiência democrática dos helenos a partir dos manuscritos cômicos do poeta ateniense Aristófanes. Metodologicamente, o exercício deste “olhar histórico” foi indispensável para a apreensão do significado e conteúdo da Democracia antiga como resultado de um cenário de tensões, distensões e contradições, onde os sujeitos, imersos na trama social, impregnam a experiência histórica da Democracia com todos os ecos ideológicos correspondentes às suas práticas e comportamentos sociais. Este estudo procurou enfatizar algumas questões básicas: a discussão do quanto a idéia sobre a Democracia encontra-se difusa nos comportamentos e discursos no mundo atual; a análise de diferentes abordagens que expõem o quanto a sociedade e Democracia gregas são examinadas sob o prisma das necessidades e exigências dos homens contemporâneos, contaminando sobretudo o “olhar” e a interpretação sobre o passado; e por fim, o exame de excertos de diferentes manuscritos cômicos de Aristófanes que expõem as condições sociais da experiência democrática dos helenos. A pesquisa, ao sugerir o exame dos manuscritos cômicos de Aristófanes enquanto produção social sendo estes, portanto, reveladores da atmosfera daquele cenário histórico, apresenta como resultado a exposição de sujeitos, instituições e práticas humanas que esboçam o significado concreto da Democracia no mundo antigo.

Masnik (1994) estuda a obra-prima de Thomas More – ou Morus, em latim, - A UTOPIA, que se compõe de duas partes. No livro primeiro, o autor descreve as condições de trabalho e do trabalhador, na sociedade inglesa do século XV e do século XVI. No livro segundo, descreve uma sociedade imaginária, igualitária, em que a célula mater da organização social é o trabalho. A questão trabalho,

enfocada pelo autor em duas dimensões, a da realidade de sua contemporaneidade e a proposição imaginária ou utópica, motivou a pesquisa embasada na obra A UTOPIA, que terá como referência histórica de estudo o ano de 1516, data da sua publicação. Nosso assunto será, portanto, o trabalho, tal como foi concebido por Morus na sua Utopia. O tema escolhido amplia-se à medida que outras categorias significativas desta obra são expostas no intuito de esclarecer o conceito de trabalho. Assim, procuraremos demonstrar a desigualdade e a igualdade social expostas na obra como conseqüência da organização sócio-político-econômica do trabalho. A abordagem do assunto será feita em quatro momentos. Primeiro, síntese histórico-social do trabalho na Inglaterra medieval; segundo, sistematização do trabalho e seus aspectos na ilha de Utopia; terceiro, abordagem da educação através de relação trabalho-educação na sociedade inglesa medieval e na sociedade utopiana; quarto, correlação entre trabalho, organização sócio-político-econômica, igualdade e/ou desigualdade social.

Monteiro (1994) tem como objetivo apresentar duas questões. A primeira trata do fio condutor das críticas feitas à Aristófanes a partir do século XIX que impede de colocá-lo na galeria dos pensadores importantes para entender a sociedade grega. Na atualidade, com uma perspectiva moralista ou personalista, a obra aristofânica perde-se no meio de adjetivos dados pelos seus intérpretes ou comentaristas, que ressaltam comportamentos ou qualidades indesejáveis do literato. A Segunda parte examina o quão rico pode ser o veio de suas obras quando analisadas com o objetivo não de acentuar a personalidade do artista, mas de sublinhar as contradições históricas da Grécia dos séculos V e IV a.C. Essa abordagem, preocupada com a trajetória humana e não com o caráter do escritor, aponta para um tipo de discurso não linear, que valoriza a contradição, a totalidade, as necessidades de uma época. Considerando muito importante para os educadores o reconhecimento do método aristofânico de apreensão da realidade, que é capaz de, em suas comédias, apreender da realidade, que é capaz de, em suas comédias, apreender os processos que produziram a derrocada do império grego, mostrando a prática dos indivíduos, este trabalho propõe-se a apresentar argumentos para eliminar a categoria de renegado que a atualidade impôs a Aristófanes.

Veraldo (1994) afirma que a dissertação foi motivada pela luta teórica contra o idealismo que marca a maioria das propostas educacionais atuais. Idealismo esse que se manifesta na própria escolha das fontes com as quais esses educadores trabalham. Em função disso, privilegiamos a atitude de um autor, José Veríssimo (1857-1916), que aborda a sociedade segundo a diretriz do deveria ser. Analisando sua concepção de progresso, por julgarmos que é exatamente nela que se destaca a sua feição idealista procuramos identificar as razões da retomada de Veríssimo na atualidade. Observamos que, ao ser utilizado como fonte, o pensamento de Veríssimo é fragmentado. Os educadores atuais separam, por exemplo, sua argumentação em defesa da cidadania das teorias racistas que fundamentavam seu pensamento. Por esta razão, procuramos analisar a obra de Veríssimo sem cegar os olhos às suas contradições. Com isto, tornamos evidente que os educadores atuais buscam nessa fonte apenas os aspectos que interessam aos seus ideais democráticos e, em particular, à idealização do cidadão.

Petronzelli (1995) propõe uma crítica aos Manuais de História da Educação com o objetivo de mobilizar o leitor para a superação dessa literatura indicada, de modo significativo, nos cursos de Formação de Professores. Através da retomada de autores clássicos comparam-se reflexões dos gregos sobre seus próprios problemas com as sínteses feitas por nossos autores contemporâneos sobre o Período Clássico da Grécia Antiga. Acentuando a falta de Contradição com que a história é geralmente apresentada aos nossos educadores, procura-se recuperar e compreender a crise de autoridade, a pauperização crescente, a destruição da pequena e média propriedade, a devastação dos campos, o crescimento do mercenariado, o vazio do judiciário, a função da sofística no interior do Imperialismo Ateniense visto, quase sempre, como um instrumento de louvação à democracia.

Ramos (1995) aponta que a dissertação integra um Programa de Pesquisas intitulado: A Educação que não Conhecemos que, englobando outros Projetos de investigação sobre a Antigüidade, objetiva produzir textos alternativos para serem postos em paralelo às sínteses elaboradas pelos Manuais de História da Educação. O primeiro capítulo do trabalho – Discussão sobre a perspectiva

educacional grega –, após tecer considerações críticas sobre a bibliografia que fundamenta, geralmente, os cursos de formação dos professores, encaminha uma discussão sobre a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre história da educação por outras fontes não convencionais, como a literatura, para, finalmente, precisar as questões iniciais e centrais da investigação. O segundo tenta resgatar o movimento histórico da Grécia, através dos autores de época, procurando registrar mais do que os fatos, as transformações assinaladas pelos pensadores que viveram as mudanças sociais. Esse capítulo só tem sentido, na medida em que se torna fundamental para as nossas considerações sobre o desenvolvimento da Educação, no período em que ela é examinada intencionalmente pelos atenienses. No terceiro, a Educação como objeto de reflexão, vista geralmente pelos olhos da modernidade como um processo natural em qualquer civilização, é apresentada como decorrência das mudanças no modo de ser de uma dada sociedade. O nascimento da intencionalidade educativa corresponderia ao nascimento da razão política e sua defesa ligar-se-ia, na esfera das representações, à morte da justiça de caráter divino e, na esfera da prática, não só à desorganização da vida, onde a propriedade deixa de ser coletiva, mas também, à construção da idéia de cidadão, como um indivíduo autônomo das relações materiais que o explicariam.

Cella (1996) intitula seu trabalho de *A Inquisição como prática coletiva. Por que não?*, trata-se de um estudo teórico que objetiva apreender o fenômeno Inquisição, especialmente no que concerne à caça às bruxas, durante os séculos XIV e XV, inserido em um contexto de transição, e, portanto de crise, no qual ocorre o desaparecimento das relações servis e o nascimento das relações burguesas de produção. Pretende ocupar um espaço deixado em branco pelos livros de História e/ou Filosofia da Educação que, geralmente, são utilizados pelos Cursos de Formação dos Professores. Na investigação pretende-se mostrar que a prática inquisitorial contra bruxas fez parte da vida e/ou das necessidades dos homens num período em que a insegurança diante do novo e do desconhecido gerou comportamentos que só podem ser compreendidos dentro do espírito de luta que se instalou no modo de produção feudal, e que era, em última instância, a luta pela sobrevivência. O documento básico sobre o qual girou a pesquisa intitula-se *O Martelo das Feiticeiras*, redigido pelos padres inquisidores Heinrich

KRAMER e James SPRENGER, após a promulgação da Bula Summis Desiderantes Affectibus, no ano de 1484, pelo Papa INOCÊNCIO VIII, cujo teor dá aos religiosos a permissão para atuarem contra o crescente aumento da heresia de bruxaria, segundo a visão da Igreja. O documento organiza-se de maneira a abranger todos os possíveis procedimentos que o Santo Ofício da Inquisição poderia adotar, no que se referisse ao extermínio de bruxas. Em nosso trabalho, no primeiro capítulo, procuramos demonstrar a importância do Cristianismo para a Idade Média, bem como as alterações sofridas na base material desse modo de produção, as quais mudaram as relações sociais, políticas e econômicas da organização feudal. Relações, até então, expressadas pelo poder da Igreja que atribuía toda a desordem reinante na sociedade à obra do maligno, fazendo-se necessária a figura da bruxa para uma interpretação da realidade coerente com a estrutura da fé desse momento. Pretendemos mostrar que *O Martelo das Feiticeiras* é o sinônimo da luta que a Igreja Católica Medieval vinha empreendendo para não fenecer, juntamente com o modo de produção feudal. No segundo capítulo, utilizamo-nos de trechos de algumas obras contemporâneas à ação inquisitorial para mostrar como seus autores relatam e/ou interpretam as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, sob uma perspectiva diferente da Igreja. Procuramos demonstrar que os câmbios sociais são vividos por todos, mas as interpretações sobre o que está mudando e o porquê disso dependem ou dos interesses dos grupos na manutenção da velha ordem, ou na aceitação das metamorfoses que desestabilizaram formas até então consideradas estáveis. Finalmente, no terceiro capítulo, nosso interesse é o de apreender esse fato histórico, - a caça às bruxas no período inquisitorial, - analisando-o como uma prática social. Abandonando a idéia de imputar os “incidentes religiosos” desse período exclusivamente a um segmento social, encaminhamos nosso estudo com o intuito de demonstrar que a crença em bruxas e a prática de bruxaria foram sendo construídas e vividas ativamente pela coletividade exposta aos embates, onde incerto era a única medida reconhecida por todos.

Costa (1996) intitula seu trabalho de *Os sofistas gregos: (re) análise de um comportamento político* trata-se de um estudo teórico acerca da sociedade grega, principalmente ateniense, dos séculos V e IV a.C. e aborda, particularmente, os

sofistas gregos, seu pensamento e a crítica aos mesmos por parte de Platão e Aristóteles. A crescente dissolução daquela sociedade iniciada no século V a.C. e finalizada no século IV a.C., ocorreu com a dominação macedônica sobre a Grécia. É exatamente deste processo que as idéias de Platão e Aristóteles são, também, expressão, com uma diferença essencial: eles lutam pela preservação e conservação daquela relação social em sua essência, ou seja, uma cidade que tem nas leis, no direito positivo, o crivo para a atuação de todos os cidadãos. Este estudo procurou evitar qualquer pré-julgamento acerca de quem estava com a razão. Procurou-se mostrar que ambas posições, por essência contraditórias, tentaram responder e, de certa forma, responderam diferentemente aos problemas enfrentados pela sociedade. A pesquisa teve como ponto de partida o estudo de livros de História da Educação e História da Filosofia, os quais apresentaram e analisam os sofistas gregos e sua relação com Platão e Aristóteles. Tais livros, de uma forma geral, fazem a análise do passado através de conceitos e categorias do presente, trazendo com conseqüência, análises pré-conceituais que não permitem um entendimento histórico das questões do passado. É a crítica e superação de tais análises que o presente trabalho objetiva.

Pinto (1996) objetivou analisar a proposta educacional de Rui Barbosa, no que se refere à arte e ao desenho industrial, utilizando os pressupostos teóricos-metodológicos da Ciência da História, dando ênfase a sua representação do pensamento liberal que expressa a educação enquanto instrumento para atingir o desenvolvimento industrial. O trabalho compõe-se de uma exposição que objetiva compreender as condições históricas e sociais nas quais se dá a proposta do autor e de uma análise da situação do ensino, da proposta de educação com ênfase na arte e no desenho industrial. Esse conteúdo é abordado sob o entendimento seguinte: o conhecimento do movimento burguês no mundo – a apreensão da totalidade – possibilita a Rui Barbosa sistematizar uma educação de países desenvolvidos para o estágio industrial do Brasil.

Rossi (1996) objetiva em seu trabalho encaminhar a discussão de duas questões. Na primeira, pretende-se evidenciar de forma descritiva o encaminhamento metódico dado pelas análises contemporâneas à tragédia clássica grega. Existe uma certa homogeneidade entre os autores atuais no que

se refere à leitura ou interpretação dessas obras da Antigüidade. Elas não são tratadas como expressões dos debates de sua época, uma vez que são analisadas com juízos de valor que têm, por parâmetro, critérios que correspondem à forma moderna de entender e conceber o homem. Na segunda, pretende-se, assumindo um grande desafio, captar, através do conteúdo trágico, a lenta e dolorosa transformação da consciência coletiva do homem para a consciência individualizada. Por esse caminho, tratamos de retomar o conteúdo dos dramas como expressão dos embates da época, que tinha por fundamento o esfacelamento das relações que se estabeleciam entre indivíduos pertencentes ao mesmo géno e o surgimento de novas relações entre indivíduos independentes, membros da pólis democrática. As transformações ocorridas a nível das relações entre os homens levam a modificações na forma do homem se auto-conceber. As diferentes formas dos tragediógrafos encaminham enredos e revelarem seus personagens traduzem essas mudanças, as quais expressam momentos históricos em que se acentua de forma crescente a prática do sujeito que vive (ou se pensa) como autônomo ou como um indivíduo. Este estudo integra-se a um conjunto de pesquisas sobre a História da Educação na Grécia Antiga e corresponde a uma das perspectivas do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá, quando se propõe a aprofundar os conhecimentos sobre as concepções históricas de homem para entender melhor as necessidades educativas nas diferentes épocas da humanidade.

Cantos (1997) Esta dissertação objetiva explicitar a proposta educacional de Erasmo de Roterdã, entendida não no singular e sim como o conjunto de suas proposições educacionais. Historicamente, concebemos a pedagogia de Erasmo como parte integrante da educação humanista renascentista dos séculos XV e XVI, época do em-jogo do equilíbrio entre duas civilizações e duas razões. Nessa perspectiva, Erasmo opõe-se à práxis feudal e à sua razão, representada pela escolástica e contribui para o surgimento do mundo moderno. Erasmo, como partícipe da concepção moderna, que acredita no poder de transformação do homem e da realidade pela educação, encontra na filosofia de Cristo e nas letras o caminho seguro para enfrentar as dificuldades da vida, para descobrir os meios de se situar, questionar e resistir à realidade e para objetivar uma nova sociedade. Por isso tomamos como objeto de investigação nesta dissertação A

Proposta Educacional de Erasmo, procurando mostrar que ela consiste em querer criar *Um homem Para Todas as Estações*. Tratar-se de um homem liberal e cristão, perfeitamente adaptado ao seu tempo, cuja expressão máxima seja o príncipe cristão, é essa a nossa hipótese de trabalho. E, mesmo servindo-nos de intérpretes abalizados de Erasmo, à semelhança do método da educação humanista renascentista, nosso procedimento metodológico básico é a ida aos clássicos. Tomando Erasmo como nossa chave mestra de leitura nosso texto é uma tentativa de conversarmos com um homem profundamente comprometido com o seu tempo, que usa o livro como instrumento de educação, que quer apenas ser útil e prestar serviço, abrindo as vistas dos mestres e estudantes e ajudando-os nos seus estudos. Nesse diálogo, o mestre argumenta e o aprendiz serve apenas como seu apresentador e interlocutor.

Costa (1997) procura contribuir para uma reflexão sobre a escravidão como uma necessidade histórica e, ao mesmo tempo, busca refletir sobre a educação como expressão da forma como os homens estão organizados para a produção de sua sobrevivência. Para tanto, selecionamos dois autores que poderiam subsidiar teoricamente nosso estudo, sendo Condorcet e Azeredo Coutinho. O primeiro, um filósofo francês que esteve envolvido no movimento revolucionário de 1789 e, nesta condição, assumiu a defesa da abolição da escravidão como um princípio de justiça. O segundo, um bispo católico nascido no Brasil que, na virada do século XVIII para o século XIX, considerava a escravidão uma necessidade para preservar a produção de excedentes na colônia. No que diz respeito à educação, Condorcet apresentou um projeto de instrução pública à Assembléia Nacional, no ano de 1792, o qual expressa os interesses da burguesia que, via processo revolucionário, assumiu o poder político na França. Azeredo Coutinho, por sua vez, colocou em prática no Seminário de Olinda uma proposta de educação considerada avançada para sua época, cujo objetivo era formar homens para servir não só à Igreja, mas também ao Estado. Apesar de defenderem formas de trabalho distintas, os autores selecionados aproximam-se quanto a seus projetos de instrução/educação, uma vez que ambos procuram definir os conteúdos necessários para a educação do homem burguês que, pouco a pouco, vai assumindo a direção da sociedade.

Esper (1997) tem por objetivo compreender a transformação social em duas dimensões: como proposta escolar que vê na transformação social a solução para os problemas educacionais e como resultado de um processo que não depende de vontades individuais. Recorre-se, para ilustrar esse estudo, à figura social do cavaleiro feudal, como expressão viva do processo de transformação. A demonstração realiza-se através das obras *Canção de Rolando*, escrita no século XI, e *Romances da Távola Redonda*, do século XII. O estudo da *Canção de Rolando* abrange dois momentos: quando aborda o fato histórico do século VIII, pode-se reconhecer a formação do cavaleiro feudal como necessidade que emerge daquele momento de vida da sociedade e que exige dele determinado comportamento; quando transparece as relações sociais do tempo do autor, pode-se compreender que o processo de desenvolvimento feudal originou mudanças naquelas relações e no comportamento do cavaleiro. Nos estudos das obras de Chrétien de Troyes, os *Romances da Távola Redonda*, demonstra-se que o cavaleiro feudal, em um momento de indefinido da sociedade, também se apresenta com um comportamento indefinido e provoca manifestações de toda a sociedade para corrigi-lo. Isso permite estender considerações à instituição escolar, que, nesse quadro de incertezas, sem perceber, recebe e trabalha conteúdos que as diversas instituições empurram para seu interior. O desconforto diante da indefinição conduz a manifestações reformistas.

Muller (1997) busca estabelecer os vínculos existentes entre educação e sociedade. Para isso, focalizamos a educação a partir do processo social. Ao analisá-la como decorrência do processo histórico, estabelecemos os limites e as possibilidades de avanço da prática educativa sistematizada. O processo de transformação social constrói ou mesmo destrói os indivíduos, o que nos leva a afirmar que quem primeiramente direciona, transforma e educa, é a sociedade. Assim, também a educação formal é decorrência desse processo que só passa a produzir novos indivíduos quando as relações sociais se alteram fundamentalmente. Nessa perspectiva teórica a transformação dos indivíduos, no sentido histórico, não se realiza pela educação formal que, por sua vez, também não pode promover as transformações sociais. São as transformações históricas que impõem, num processo lento e doloroso, a necessidade de novos

comportamentos sociais que, dessa forma, vão sendo assumidos como conteúdo da educação formal. Os limites da educação formal são decorrentes dos limites sociais, ou seja, da história. Quem educa e provoca uma primeira modificação nos indivíduos não é a educação institucionalizada, mas as relações sociais de produção, ou seja, a própria sociedade. Para comprovar a hipótese de que a adoção de novos costumes e a modificação de comportamentos individuais é resultado das transformações históricas, optamos pela análise de textos filosóficos, históricos e, principalmente literários, produzidos na primeira metade do século XIX. Nesse período, as relações burguesas já são dominantes, mas ainda existem remanescentes da sociedade anterior, o que possibilitou estabelecer relações e comparações entre os processos da vida burguesa e feudal, destacando os comportamentos próprios a cada época. Os princípios científicos foram fornecidos por Tocqueville. Na literatura, Tomasi di Lampedusa e Tchecov muito contribuíram com esse estudo, revelando como os personagens históricos, enquanto indivíduos, comportam-se frente às novas necessidades e expressando, nos fragmentos da vida particular, o movimento social. Essa junção da literatura com a ciência permitiu, além da compreensão teórica do movimento da sociedade, a apreensão palpável do comportamento dos indivíduos e das classes sociais no seu acontecer.

Mura (1997) realiza um estudo que refere-se a um período histórico de grandes transformações na sociedade como um todo. Nesse momento, o mundo europeu vive sob tensão e, ao mesmo tempo, produz acentuadas mudanças sócio-culturais que dão origem a uma fusão da velha forma feudal com a modernidade que aflora, levando, assim, lentamente, a uma superação da forma tradicional de ser do homem medieval. Montaigne expressa essas transformações no interior de sua obra *Os Ensaios*. Escreve suas reflexões numa língua moderna que se afasta da linguagem da escolástica medieval. A partir de sua auto-reflexão foi possível perceber sua preocupação com a formação do indivíduo livre, de espírito aberto às novidades do mundo. Seu conceito de conhecimento baseia-se na priorização da experiência, no sentido de uma individualidade que se forma de acordo com a vivência no mundo. Montaigne revela a necessidade de se formar um novo homem, virtuoso, voltado para si mesmo, para seus interesses pessoais, responsável pelos seus atos, prudente, dinâmico, inteligente e autônomo. Esse

ser responsável deverá ter habilidade e competência para promover a ordem, então dissolvida em meio aos conflitos de naturezas diversas. O principal alvo de sua orientação educativa é o filho do burguês progressista. Os aspectos ideológicos presentes em *Os Ensaíos* são vividos como componentes essenciais da realidade social. Afastando-se da educação escolástica e dos dogmas medievais, sua orientação educativa expressa a necessidade da burguesia mercantilista de ajustar as aptidões do indivíduo aos interesses de manutenção da ordem, dos recursos econômicos e promoção de ajustes sociais que visam a paz, a harmonia, a moderação e o equilíbrio. Esses anseios coadunam-se com as novas condições de vida e com as necessidades burguesas da transição do mercantilismo para a fase inicial da manufatura. A educação presente em *Os Ensaíos* não chega a ter a característica de uma proposta educacional, porque não é dirigida a todo o povo da época. Trata-se de uma orientação com características particularizantes, dirigida aos filhos de boa família. Nela define-se a necessidade de sustentação da estrutura burguesa de forma contraditória, porque ao mesmo tempo que Montaigne tenta equilibrar os desequilíbrios e manter alguns costumes, sem que perceba está contribuindo para o aparecimento de inovações que irão modificar a estrutura da sociedade de forma gradativa, e “essas mudanças” aparecerão na posteridade.

Schelbauer (1997) realiza um estudo que se define por sistematizar o debate sobre a educação popular, que mobilizou a sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, concomitantemente à campanha universal pela democratização do ensino, levada a efeito pelos países de economia desenvolvida e que resultou na criação da escola básica, de ensino obrigatório, e na organização dos sistemas nacionais de educação. Tendo em vista a quase inexistência de estudos sobre esse período na história da educação brasileira, este trabalho contribuirá para o preenchimento dessa lacuna. Duas questões, estritamente relacionadas, foram emergindo da sistematização do debate e direcionando o desenvolvimento da pesquisa: o reconhecimento das motivações, de ordem pública e privada, que mobilizaram os homens da época em favor da difusão da educação para todos e da organização de um sistema nacional de educação, e o entendimento das soluções que o movimento contraditório do capital trazia para que aqueles desejos não se realizassem, a não ser meio século

depois, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante disso, dividiu-se o trabalho em dois capítulos, para os quais foram utilizadas, basicamente, fontes primárias e documentais. O primeiro objetiva analisar as discussões educacionais concomitantes aos debates sobre a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, através dos discursos dos proprietários de terras, dos viajantes e publicistas da época, cuja tônica era preparar a mão-de-obra nacional para as novas relações de trabalho. O segundo trata de analisar o debate educacional, presente no momento de transição da Monarquia para a República, através dos discursos parlamentares, das falas dos educadores e da imprensa da época, evidenciando uma inflexão quanto às finalidades educacionais que, sob a ótica do interesse público, voltam-se à formação para a cidadania.

Schwantes (1997) objetiva refletir a respeito do significado histórico da presença dos viajantes no Brasil no início do século XIX. Para realizá-lo, analisamos o fenômeno das viagens e dos viajantes no período, tendo por orientação a idéia de que esse é o momento de consolidação das relações burguesas de produção, quando se esgota a fase mercantilista da sociedade capitalista e emerge a grande indústria, o que significará uma ruptura com as formas anteriores de produção da existência. Às novas relações sociais correspondem novas necessidades, entre elas a de uma nova educação. Pretende-se demonstrar que os viajantes, além de ter contribuído para o desenvolvimento da ciência e do comércio, cumpriram outro papel: o de educadores de um novo tempo, educadores num sentido geral, ou seja, o de indicar como os homens deviam existir socialmente naquele momento histórico. Tal compreensão torna-se possível a partir do pressuposto de que o pensamento e a atuação dos viajantes são a expressão de necessidades históricas produzidas no seu tempo. A pesquisa desenvolveu-se basicamente a partir dos relatos de viagens de Henry Koster e Louis-François de Tollenare contidos, respectivamente, em Viagens ao Nordeste do Brasil de 1816, e em Notas Dominicais, de 1817. Começamos com algumas considerações gerais sobre as causas do fenômeno das viagens e dos viajantes no século XIX. Destacamos sua crítica contundente à sociedade colonial, a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a Abertura dos Portos, procurando demonstrar que eles, em especial

Koster e Tollenare, não expressavam somente as necessidades das metrópoles européias, mas constituíam a expressão da sociedade burguesa na fase industrial. Recorremos ao levantamento das suas críticas para mostrar o que pensavam a respeito da sociedade, da produção e conseqüentemente da educação. Pretendemos, ainda, mostrar quais eram os princípios que sustentavam as suas críticas, revelando a direção da sua luta, a partir da qual começa a delinear-se seu papel de educadores sociais. Buscamos, finalmente, verificar como as necessidades do momento histórico por eles vivido transformou-os em educadores de um novo tempo. A educação enquanto prática social é aqui pensada num sentido amplo, interessando vê-la enquanto esforço que os indivíduos realizam para construir uma época, ao mesmo tempo em que esta os constitui como tal. Demonstramos que eles tinham uma visão otimista que contemplava as possibilidades de desenvolvimento do Brasil e manifestava-se nas suas propostas de modificações, de “melhoramentos” dessa sociedade. Suas propostas de reforma objetivavam a “civilização” do Novo Mundo. Podemos concluir que esse anseio e ação de civilizar se confundem com o ato de educar. Compreendendo a educação como produto das necessidades de um determinado momento histórico, procuramos desvelar na prática dos viajantes um processo educativo.

Carvalho (1998) com base no pressuposto de que a educação expressa os acontecimentos e as alterações de uma dada sociedade, defendemos a tese de que a educação, seja ela formal ou não, sistematizada ou não, é tão cheia de percalços quanto a vida fora do universo escolar. Procuramos comprová-la analisando a educação como um aspecto inerente à totalidade contraditória das relações humanas, ou seja, ultrapassando as limitações da particularidade da prática pedagógica. Relacionando os sintomas da crise educacional contemporânea, com os da Grécia Clássica, optamos por um objeto, produzido naquele período histórico. Voltamos à Grécia através de seus poetas, filósofos e historiadores, como um exercício para tentarmos compreender como as lutas/conflitos de uma época e que envolvem o conjunto da sociedade introduzem-se também na educação, suscitando dúvidas e indefinições sobre o fazer educativo.

Favoreto (1998) parte do pressuposto de que a idéia de progresso, de modernidade, está em consonância com a estrutura sócio-econômica de seu tempo, este trabalho tem por objetivo discutir qual é a concepção de progresso que dá forma ao projeto de reforma educacional elaborado por Anísio Teixeira durante a década de 30 no Brasil. Distanciando das análises críticas em torno da obra de Anísio Teixeira, o objetivo não é identificar o caráter ideológico e político do projeto. Mas entender quais foram as questões históricas que levaram o autor e outros educadores a formularem o ideal de renovação e reconstrução do sistema de ensino brasileiro. Assim, na primeira parte, limita-se a demonstrar algumas das transformações sociais, econômicas e políticas, ocorridas durante a década de 30 no Brasil, e que, em termos gerais, favoreceram o questionamento do sistema de ensino vigente e o surgimento de novas teorias sociais e educacionais. Logo a seguir, procura demonstrar como estas mudanças chegaram até à educação e como Anísio Teixeira inseriu-se nesse processo. Preocupa-se em tentar desmistificar a idéia de que a “Escola Nova” surge como algo abstrato, imposto à sociedade através de um grupo de intelectuais, desenvolvendo a idéia de que a “Escola Nova”, no Brasil, surge em meio a um processo de luta, em meio a um tumulto de idéias heterogêneas e incertas que, aos poucos, vão tomando espaço e caracterizando-se como expressão de uma época. Através de algumas obras de Anísio Teixeira e contemporâneos seus, procura demonstrar que o debate educacional em 30 ia além de querer ensinar o indivíduo a ler e escrever. Mostra que em conjunto com esta proposta, visava-se formar o trabalhador “inteligente”, formar o homem com espírito nacional, com espírito público. Ideais estes, justificados pela maioria dos autores, como uma necessidade econômica e política, como uma condição para retirar o país do “atraso”. Na conclusão expõe a idéia de que a discussão educacional efetuada por Anísio Teixeira nos anos 30 não só comprova a relação interdependente entre sociedade e educação, mas também revela a natureza dos ideais, das necessidades educacionais postas ao Brasil naquele momento, que, em termos gerais, mais do que uma luta entre “proletariado” e “burguesia”, trata-se de uma luta travada entre “atraso” e “modernidade”.

Raymundo (1998) procura entender a prática pedagógica dos jesuítas que atuaram no Brasil no século de descoberta, no quadro de desenvolvimento

mundial em que a busca do futuro se enfrentava com as tentativas de preservação do passado. A procura de entendimento dessa prática adquire sentido quando percebemos que a literatura disponível sobre a matéria, por parâmetros diversos, insiste em afirmar, entre outros julgamentos, que o processo educacional na Colônia foi significativamente retrógrado, fora do contexto, com objetivos essencialmente religiosos. Considerando que pensadores como Rabelais, Comenius e Locke são aceitos como legítimos representantes do pensamento moderno, principalmente naquilo que diz respeito à educação, retiramos de suas obras as recomendações feitas para a formação do homem da nova sociedade em desenvolvimento. Recolhemos de suas obras, respectivamente *Gargântua e Pantagruel*, *Didática Magna* e *Pensamientos sobre la Educación*, críticas feitas à escolástica quanto ao conteúdo e à forma de ensinar, sugestões e princípios para um ensino bem sucedido e questões necessárias para a formação do homem moderno. Com tais pressupostos, considerados indispensáveis na modernidade, iniciamos uma comparação com as preocupações e as práticas dos Jesuítas, reveladas principalmente em suas Cartas, e que tratavam das coisas da terra descoberta ou de seus estudos, das relações aqui estabelecidas e dos encaminhamentos político-educacionais considerados por eles necessários a toda gente da Colônia Portuguesa. A comparação feita leva, no mínimo, à afirmação de que não se pode interpretar a atuação dos primeiros Jesuítas no Brasil partindo dos limites da escolástica, pelas propostas formalistas descritas na *Ratio Studiorum* e nem por uma intencionalidade evangelizadora delimitada, a priori, pelas regras ou pelos objetivos da Contra-Reforma.

Toledo (1998) concentra-se na investigação da produção teórica acerca do ensino tradicional de História no Brasil nos anos 80. Em suas mediações, pretende compreender os profissionais que se preocuparam com essa temática, como sujeitos sociais inseridos num momento histórico específico e suas produções como expressão das lutas, dos anseios e das perspectivas do conjunto da sociedade. Adota como referencial teórico-metodológico o método dialético e busca, basicamente, compreender como os autores construíram a crítica ao ensino tradicional. Centraliza suas preocupações em reconhecer, nesses trabalhos, como esses autores se inserem na luta e na discussão em favor de um

ensino 'renovado', num momento em que a sociedade brasileira adentra no processo de abertura político-social. Os motivos históricos que levaram a crítica a se definir de uma determinada forma, objetivando a síntese de um período de discussão sobre o tema, foram os aspectos que nortearam essa investigação.

Faustino (1999) afirma que em muitas das discussões e críticas feitas acerca dos conteúdos e métodos presentes no ensino da disciplina de História na atualidade, não são considerados os condicionantes impostos historicamente pelas políticas educacionais desenvolvidas pelo poder público e nem a relação estreita que o ensino desta disciplina tem com os desdobramentos da educação de uma forma geral e da realidade histórico-social em que se insere. Buscando demonstrar a historicidade imanente à criação das disciplinas escolares, tentou-se recuperar a trajetória percorrida pela disciplina de História a partir do momento de sua sistematização até sua consolidação nos dias atuais. Nesta busca, constatou-se que a organização escolar que deu origem a esta e outras disciplinas, seus objetivos, conteúdos e metodologias tem sua origem na reformulação e adequação das instituições, quando da organização do estado burguês. Através do estudo das principais concepções teóricas desenvolvidas com o surgimento do capitalismo, buscou-se investigar de que maneira essas concepções influenciaram e influenciam os pressupostos teóricos-metodológicos desta disciplina. Para tanto, o trabalho foi dividido em duas partes que se interligam. Na primeira parte foi feito um estudo das concepções desenvolvidas por teóricos que viveram no século XIX e início do século XX, suas leituras do real e a influência destas no ensino da História. Na segunda parte tratou-se especificamente da História enquanto disciplina escolar. Foi feita uma investigação dos debates travados quando de sua inserção nos currículos oficiais e dos compêndios escolares, buscando verificar as transformações históricas ocorridas neste período e as mudanças processadas nos livros didáticos. A partir deste processo, observou-se que a disciplina de História, em toda sua trajetória, teve seus objetivos e conteúdos reformulados várias vezes. Num primeiro momento, foi o canal de divulgação do progresso das nações civilizadas, leia-se capitalistas. Para fazer conhecer aos jovens, os grandes homens – heróis nacionais – e seus feitos, visando construir um nacionalismo e uma moral pertinentes à sociedade capitalista. Porém, como a escola é também uma instituição histórica. Num

segundo momento, esta disciplina se tornou a divulgadora das contradições sociais na medida em que tem como principal objeto de estudo a vida dos homens. Sujeitos históricos, numa dada realidade social.

Padilha (1999) tem o objetivo de apresentar as reflexões feitas por Aristófanes (450-385 a.C.) em suas comédias como possibilidades metodológicas para trabalhar os conteúdos educacionais de nossa época. Na base de nossas preocupações está a busca teórica sobre recursos educativos, intencionais, didáticos que viabilizem uma forma de ler o real de modo mais amplo ou compreensivo. Tal preocupação tem relevo ao convivermos, hoje, com uma sociedade educativa que constrói a sujeição humana pelo império dos fatos estabelecidos, que treina os homens a aceitarem as coisas humanas como naturais e imutáveis, não exigindo da razão explicações humanas para os acontecimentos. Aristófanes, através de suas comédias, nos ensina como nos apropriarmos da realidade, dos acontecimentos, dos fatos concretos e a analisá-los sob a perspectiva da totalidade, da história e da contradição. A reflexão crítica dos determinantes sociais, suas causas e conseqüências sob tais categorias, constitui o instrumento pedagógico para desenvolvimento da autoconsciência e do chamamento à responsabilidade, que deve ser uma constante na vida do educador preocupado com a dinâmica social.

Silva (1999) propõe-se discutir a questão educacional nos ideais utópicos renascentistas, privilegiando as seguintes obras: *Utopia* de Thomas More, *Cidade do Sol* de Tommaso Campanella e *Nova Atlântida* de Francis Bacon. O pensamento utópico na modernidade não deve ser tratado como categoria emancipada da prática social dos homens. Seus ideais expressavam o movimento que a sociedade estava tomando, face às transformações, em todos os setores da sociedade. Numa perspectiva histórica, o utopismo consistiu numa das importantes correntes do pensamento, entre muitas, que se desenvolveram no contexto renascentista, como parte integrante da educação humanista dos séculos XVI e XVII. As obras utópicas, aqui selecionadas, não consistiam em tratados sobre a educação, entretanto seus conteúdos expressavam uma profunda crença no processo educativo, ancorado numa ciência emergente, como instrumento de salvação da sociedade, ideal característico da concepção

moderna de educação. Esta visão não é exclusiva aos modernos. Desde Platão, a questão do saber vem sendo apontada como elemento determinante na organização social. Esta idéia ganhou força entre os utopistas, impulsionada pelo fervor intelectual que tomou conta de toda a Europa. O utopismo pedagógico fez a defesa da ciência e das letras, amparando-se na filosofia cristã hegemônica da época, como alavanca e instrumento de luta para transformar a sociedade. As utopias renascentistas estão inseridas dentro do quadro de reformas que operava em todas as instâncias da sociedade. A educação foi tema privilegiado nos debates da época ao ser tratada e colocada numa dimensão política e ideológica e ao fazer a crítica da filosofia escolástica. Francis Bacon encarregou-se de irromper, definitivamente, com a máxima saber é poder, tão cara aos modernos. Nesse momento, nem tudo foi ciência pura. O mundo ainda continuava sendo interpretado, pelos modernos, como obra divina, ou seja, a ciência continuava imersa na teologia. Influenciados assim pelo componente religioso, os utópicos viam a necessidade de salvar os indivíduos da vida profana (intolerância, corrupção e ignorância), a fim de dar-lhes um novo mundo sagrado, mas sob a tutela do saber. Apresentavam suas utopias como exemplos de ensinamentos a serem seguidos. Neste sentido, elas fazem um forte apelo pela refundação do Homo religiosus através do Homo faber.

#### **4. PRODUÇÃO DISCENTE DO PPE/UEM 1993-1999: descrevendo as fontes**

Segundo Barreira (1995), a descrição faz parte, dentro da ciência da História, do processo de compreensão, avaliação e interpretação dos fenômenos históricos estudados. Mesmo que a intenção esteja na direção de uma análise estrutural, por exemplo, é necessário primeiramente descrever o fenômeno estudado, pois “se se pergunta como determinado fenômeno se deu, a expectativa de resposta que se tem aponta na direção de uma explicação descritiva” (BARREIRA, 1995, p. 8).

Com base nesse entendimento, percebemos ser preciso descrever as fontes selecionadas. Para execução das primeiras etapas desta pesquisa, elaboramos e utilizamos uma ficha catalográfica (Anexo 1), para melhor organizar o trabalho de leitura e fichamento das fontes. O preenchimento dessa ficha direcionou a leitura, com a intenção de apresentar uma síntese ordenada das dissertações lidas. A referida ficha foi elaborada a partir do trabalho de Ozella (1998), e, conforme sentimos necessidade, impulsionados pela leitura dos textos descritos em nossa revisão bibliográfica, incluímos novos itens adaptados aos interesses específicos de nossa pesquisa.

A ficha catalográfica é composta de itens técnicos e analíticos. Os itens técnicos podem ser verificados no manuseio da dissertação, são eles: 1. catálogo da biblioteca, que é caracterizado pelo número de catalogação, por meio do qual a monografia é identificada na biblioteca; 2. Curso; 3. Área de concentração; 4. Título do trabalho, que em muitos casos deixa explícito sobre o que tratará a dissertação, enquanto em outros é menos informativo; 5. Autor; 6. Formação acadêmica do autor; 7. Orientador; 8. Comissão julgadora; 9. Ano de defesa; 10. Palavras-chave; 11. Resumo; 12. Abstract; 13. Números de páginas; e 14. Estrutura do texto, como foi dividido o trabalho e o número de capítulos que compõem a dissertação.

Os itens analíticos podem ser verificados no momento do manuseio e da leitura dos trabalhos: 1. tipos de pesquisa, trata-se de pesquisa documental,

bibliográfica ou de campo; 2. fundamento teórico-metodológico; 3. recorte temático (foi definido como sendo o assunto central abordado nas dissertações, pois mesmo em trabalhos mais amplos existe um tema principal); 4. recorte temporal (período focado na pesquisa); 5. recorte espacial (dando ênfase à predominância geográfica: Internacional, Nacional que foram traduzidos em expressões como Brasil ou brasileiro; ou regionais); 6. fontes utilizadas (podem ser iconográficas: fotografias, pinturas, gravuras, vídeos, programas de TV, se orais, programas e currículos escolares, livros didáticos, relatos, correspondências e literaturas); 7. nível e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior); e 8. recursos e instrumentos (aplicação de testes, entrevistas, questionários, relatos de observação, tabelas e estatísticas, que podem aparecer de forma combinada ou não na investigação).

O catálogo da biblioteca nos fornece os números para que possamos localizar as dissertações que estão catalogadas em duas bibliotecas, na Biblioteca Central (BCE) da UEM, na parte de coleção especial, e na biblioteca do PPE/UEM. A leitura foi realizada, em sua maioria, com as dissertações catalogadas na biblioteca do próprio Programa de Pós-graduação em Educação. A única área de concentração desses oito primeiros anos, em que se localiza nossa amostragem de pesquisa, é de Fundamentos da Educação.

<b>AUTOR</b>	<b>CATÁLOGO DO PPE</b>	<b>CATÁLOGO DA BCE</b>
DACOME, Vivian Ibraim	D1X1	Te/Pc 370.981 D118I
MACHADO, Maria Cristina Gomes	M1X1	Te/Pc 028.5 M149R
TESSARO, Sonia Maria Pereira	T2X1	Te/Pc 301.42 T338D
ALMEIDA, José Nilton de	A3X1	Te/Pc 370.1 A447G
MASNIK, Ivone da Costa	M10X2	Te/Pc 331.2 M397T
MONTEIRO, Elaine Rodrigues	M2X1	Te/Pc 370.1 M775a
VERALDO, Ivana	V2X2	Te/Pc 370.1 V475c

PETRONZELLI, Carlos	P11X2	Te/Pc 370.1 P497i
RAMOS, Márcia Elisa Teté	R1X2	Te/Pc 370.1 R175d
CELLA, Sheila Maria Rosin	C12X1	Te/Pc 272.2 C391l
COSTA, Célio Juvenal	C19X1	Te/Pc 370.1 C837S
PINTO, Aparecida Marcianinha	P14X2	Te/Pc 370.981 P659r
ROSSI, Ednéia Regina	R16X1	Te/Pc 370.9 R831t
CANTOS, Jorge	C4X2	Não consta
COSTA, Maria Luisa Furlan	C20X1	Não consta
ESPER, Regina Maria Zanatta	E1X1	Não consta
MULLER, Beatriz	M22X1	Não consta
MURA, Célia Mazzo	M23X1	Não consta
SCHELBAUER, Analete Regina	S9X2	Te/Pc 370.981 S322i
SCHWANTES, Sonia de Fátima	S11X1	Não consta
CARVALHO, Elma Júlia de	C8X1	Te/Pc 370 C331c
FAVORETO, Aparecida	F4X1	Não consta
RAYMUNDO, Gislene Miotto	R2X1	Não consta
TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi	T3X1	Te/Pc 907.0981063 T649e
FAUSTINO, Rosângela Célia	F1X1	Te/Pc 907.0981 F268r
PADILHA, Augusta	P1X1	Não consta
SILVA, João Carlos da	S20X1	Te/Pc 370.1 S586t

Quadro 2 – Identificação pelos catálogos das bibliotecas das dissertações tomadas como fonte.  
Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

Ao final de cada fichamento, foi elaborado um breve comentário das impressões sentidas ao longo da leitura do trabalho. A utilização desse padrão

para leitura e preenchimento das fichas buscou evitar que se deixasse de registrar alguns dos elementos estruturais constituidores dos trabalhos analisados.

Os fundamentos teórico-metodológicos pretendem identificar os principais paradigmas que fundamentaram os encaminhamentos analíticos, levando em consideração a filiação teórica dos autores mais utilizados para amparar a discussão do que o recorte temático apresentado pelo trabalho. Essa opção se justifica pelo fato de se encontrar em alguns trabalhos um recorte temático que não se efetiva, que não é desenvolvido, embora tenha sido anunciado como objeto a ser estudado.

Durante o ano de 2007, lemos e fichamos as dissertações que selecionamos como fonte, levando em consideração a classificação que o Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) estabeleceu, dentro dessa apropriação houve uma reclassificação dessas dissertações pelo título, entendendo que este contém palavras-chave que podem indicar com maior aproximação as dissertações que tratam de História da Educação, recortando o período de 1993 a 1999.

O ano de 1993 é o marco inicial para esta pesquisa, pois nele foi defendida a primeira dissertação; coincidentemente, também foi a primeira dissertação de História da Educação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UEM. Já 1999 é o ano final de recorte temporal do nosso trabalho, pois nele se encerra a singularidade da linha de pesquisa de Fundamentos da Educação. Acreditamos que esses oito primeiros anos representam satisfatoriamente o corpo teórico desse programa e os interesses dos pesquisadores que passaram por aqui. É possível observar também que a ordem de crescimento das produções em História da Educação do Programa é inversamente proporcional em relação à produção nacional nesse campo de estudo, o que equivale a dizer que, enquanto aumentam em nível nacional as produções em História da Educação, no PPE essa produção diminui e ganham corpo as temáticas de formação de professores e políticas públicas.

Do ano de 1993 até 1999, temos uma única área de concentração, Fundamentos da Educação, que engloba as disciplinas de História e Filosofia da Educação, o que pode ser percebido por meio das disciplinas que eram

ministradas no curso de maneira coadunada, intituladas Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I e II. Partindo desse entendimento que o programa nos oferece, realizamos nossa seleção por meio dos títulos e dos resumos e encontramos História da Educação em 27 dos 42 trabalhos defendidos no período.

Do ano de 1998 em diante, verifica-se a entrada de uma nova área de concentração, Aprendizagem e Ação Docente (AAD), o que faz aumentar o número de vagas e defesas nesse Programa de Pós-graduação, totalizando 72 defesas nesse período.

Nossa amostragem parte das leituras empreendidas pelos títulos e resumos das dissertações disponíveis. Tomamos para análise 27 dissertações, cerca de 64% das dissertações defendidas nesse programa, o que pode ser observado no quadro abaixo.

ANO		1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	TOTAL
<b>Dissertações</b>		4	5	3	8	9	6	7	42
<b>Amostragem</b>	<b>Qtd.</b>	3	4	2	4	7	4	3	27
	<b>%</b>	75	80	66	50	77	66	42	64

Quadro 3 – Número de dissertações defendidas por ano e amostragem daquelas selecionadas para análise. Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

Os títulos dos trabalhos dissertativos tomados para análise, de modo geral, são pouco informativos, pois não indicam, com precisão, o assunto abordado no trabalho, não apontam especificamente um tema, ou mesmo um recorte espacial ou temporal. Como exemplo disso podemos citar: O (des)casamento burguês: enfim só(s)? (TESSARO, 1993); Os gregos rindo de si mesmos (ALMEIDA, 1994); Trabalho: utopia igualitária (MASNIK, 1994); Escravidão e educação: repensando algumas questões históricas (COSTA, 1997); Indivíduo e educação na literatura: elos de uma corrente (MULLER, 1997); e As contradições: na vida e na educação

(CARVALHO, 1998). Para corroborar essa afirmação, buscamos o texto de Silva (2005, p. 60), que nos orienta sobre a relevância do título que corresponde às primeiras informações a respeito da pesquisa. Segundo a autora, ele “deve ser redigido com concisão e clareza, dizendo o máximo possível do trabalho proposto. Títulos enigmáticos, que não esclarecem do que trata o trabalho devem ser evitados, bem como títulos amplos demais”. Um bom título pode ser traduzido como aquele que revela os recortes do trabalho e auxilia nas expectativas corretas em relação ao mesmo.

Quanto ao gênero, as mulheres são as que mais pesquisam no campo educacional no PPE/UEM, no período recortado para pesquisa - das 27 dissertações de nossa amostra, 22 são escritas por mulheres.

Já as formações acadêmicas dos autores variam bastante. Entendemos que essa característica está em consonância com os objetivos do curso, qual seja: receber alunos que tenham concluído qualquer curso de graduação e que apresentem a vontade de investigar os problemas da sociedade e da educação (PROCESSO, 00878/88). Pedagogos, filósofos, matemáticos, historiadores e cientistas sociais formam a clientela atendida pelo PPE/UEM, o que pode ser observado no quadro abaixo.

<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Quantidade</b>
Pedagogia	13
Filosofia	2
Matemática	1
História	5
Ciências Sociais	2
Não Identificada	4
<b>Total</b>	<b>27</b>

Quadro 4 – Formação acadêmica dos discentes do PPE/UEM: 1993-1999. Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

As dissertações foram orientadas, em sua maioria, pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lízia Helena Nagel<sup>1</sup>. Cerca de 11 trabalhos têm também participação significativa da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fani Goldfarb Figueira e do Prof Dr Sandino Hoff. Não é demais lembrar que o corpo docente do mestrado, naquela época, era bastante reduzido e esses doutores se revezavam em orientações. Portanto foram eles, com muitos esforços, que possibilitaram o funcionamento do curso de Mestrado em Educação no interior do Paraná.

<b>Orientadores (as)</b>	<b>Quantidade</b>
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Lízia Helena Nagel	11
Prof Dr José Luis Sanfelice	1
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Fani Goldfarb Figueira	4
Prof Dr Sandino Hoff	4
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Silvina Rosa	1
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Zélia Leonel	1
Prof Dr José Flávio Pereira	1
Prof Dr João Luiz Gasparin	3
Prof Dr Cezar Alencar A. de Toledo	1

Quadro 5 – Orientadores(as) das dissertações do PPE/UEM: 1993-1999. Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

O gráfico abaixo mostra que apenas em sete, das 27 dissertações, foram informadas as palavras-chave, item que, juntamente com o resumo, em uma primeira consulta ao trabalho, pode muito auxiliar na leitura e apresentação dos temas e recortes pretendidos. Podemos apontar que somente dois trabalhos não

<sup>1</sup> A maioria dos trabalhos que foram orientados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lízia Helena Nagel, tratam da Grécia Antiga, levando em consideração que havia um grupo de estudos e um projeto de pesquisa coordenado por ela, intitulado “*A Educação que não conhecemos, os séculos V e IV a.C.*”.

apresentam abstract. Cabe ressaltar que o trabalho de Cantos (1997) conta com um resumo em francês (résumé), tendo em vista que o autor ao estudar as obras de Erasmo, leu suas versões em francês. É possível a identificação de que os itens resumo e abstract são tomados como mais importantes em relação às palavras-chave, nas dissertações tomadas para análise.

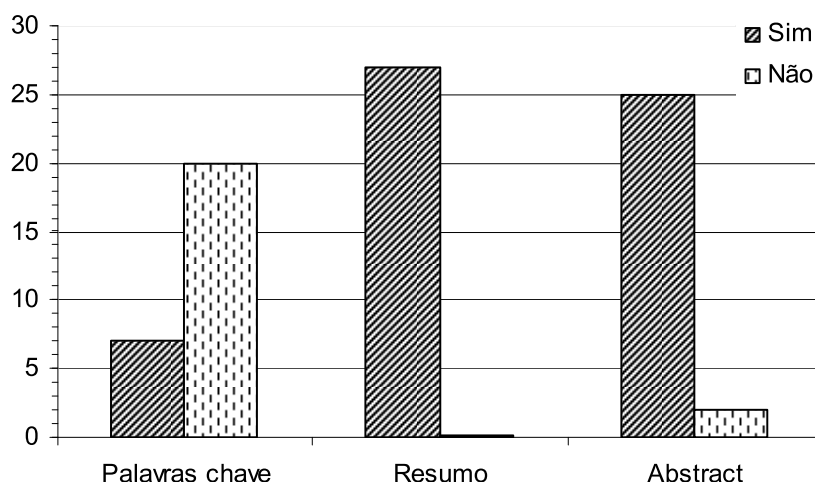


Gráfico 2 – Proporção de palavras-chave, resumo e abstract nas dissertações defendidas no PPE/UEM. Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

As dissertações chegam a ultrapassar as duzentas páginas, o que nos parece habitual para a época. Acreditamos que isso se deve, entre outras coisas, ao tempo de realização do curso, que antes chegava a quatro anos e hoje são controlados com mais rigor pelo órgãos de fomento, que pedem par ano não extrapolar 24 meses e apontam, novos padrões para as dissertações. Há, muitas vezes, dissertações que apresentam longas descrições do contexto histórico e não realizam uma análise mais acurada das questões educacionais, tendo em vista a conformidade dos trabalhos com o objetivo do Projeto do PPE/UEM (PROCESSO, 00878/88). O gráfico abaixo demonstra que o maior número de pesquisas tem em torno de 126 a 150 páginas, mas é possível vislumbrar trabalhos que variam de 98 a 217 páginas.

### Número de páginas das dissertações

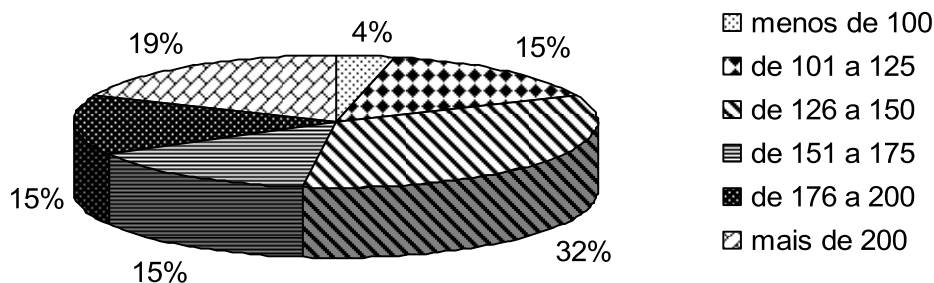


Gráfico 3 – Porcentagem do número de páginas das dissertações defendidas no PPE/UEM. Elaboração: IVASHITA, Simone Burioli, 2007.

As fichas catalográficas apontam que as pesquisas<sup>2</sup>, em sua maioria, são do tipo bibliográfica, e algumas delas se auto indicam como bibliográfica e documental. Não foram constatadas pesquisas de campo realizadas pelos discentes, nesses oito primeiros anos, dentro de nossa amostragem.

Os discentes do PPE/UEM atendem aos objetivos do curso, propostos no projeto inicial, qual seja: “considerar o fenômeno educativo como consequência do processo histórico do trabalho, enfocando, especificamente, a reprodução das contradições sociais” (PROCESSO, 00878/88, p. 10). Assim sendo, os fundamentos teórico-metodológicos dos trabalhos realizados pelos discentes comungam da idéia de que o fenômeno educativo é uma decorrência do processo histórico do trabalho, compreendido como relações sociais de produção.

Encontramos dificuldades em recortar os trabalhos por temas, por serem abordados de forma muito geral. Podemos afirmar que a produção discente, em consonância com o projeto do PPE/UEM (PROCESSO, 00878/88) respeitou uma

<sup>2</sup> Entendemos esses vários tipos de pesquisas da seguinte maneira: a pesquisa bibliográfica é desenvolvida partindo de material já elaborado e organizado, constituído de livros e artigos científicos sobre o tema, o que se denomina em História, de historiografia. Já a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetivos da [nova] pesquisa (GIL, 1999, p. 65-6). Já a pesquisa de campo ocorre quando o pesquisador “assume o papel de observador e explorador coletando diretamente os dados no local em que se deram ou surgiram os fenômenos. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo” (BARROS, 2000, p. 75).

divisão tradicional da História<sup>3</sup>, os marcos políticos foram tomados como referências para o campo educacional. Apresentamos, no gráfico a seguir, a classificação de nossas fontes, organizadas por meio de seus recortes temáticos, o que pode ser observado é que há uma preocupação recorrente com a Educação Contemporânea e com a Educação Antiga, cerca de 20 trabalhos direcionam sua atenção para essas temáticas, ou seja, quase 80% da produção do PPE/UEM. A educação Medieval e a Moderna não despertam tanto o interesse dos discentes, no período recortado para nossa pesquisa, tendo em vista que somente sete trabalhos atentam para esses temas.

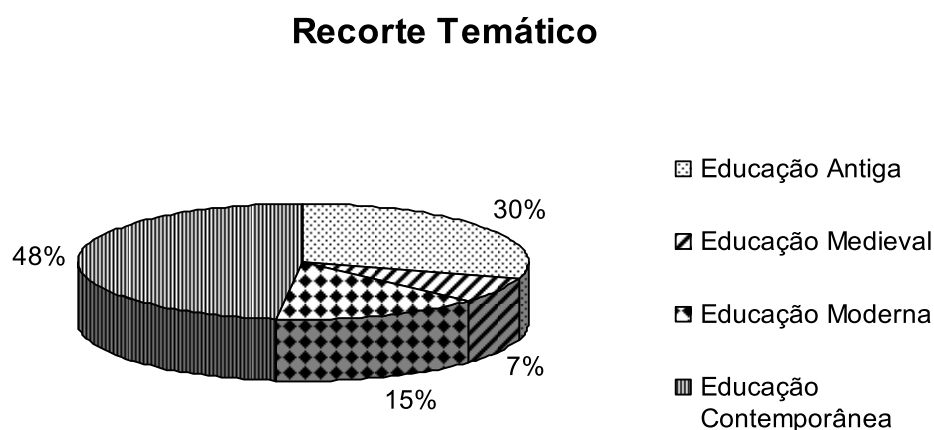


Gráfico 4 – Recorte temático das dissertações defendidas no PPE/UEM 1993-1999. Elaboração: IVASHITA, Simone Burioli, 2007.

Os trabalhos que optam por estudar Educação Antiga, Medieval, Moderna ou Contemporânea foram assim selecionados por tratarem dos referidos períodos, mas nem sempre por evidenciarem temáticas concernentes à educação. Não foi possível aglutinar quantitativamente os trabalhos por temas, por tratarem de questões gerais. A tabela a seguir é uma tentativa de evidenciar as especificações temáticas dentro de um tema maior.

<sup>3</sup> **Idade Antiga** vai até cerca de 476 d.C; **Idade Média** teve início com a queda do Império Romano do Ocidente e foi até 1473 com a conquista da Constantinopla; **Idade Moderna** vai até 1789 com a Revolução Francesa e a **Idade contemporânea** inicia-se em 1789 e vigora até os dias atuais.

TEMA	ESPECIFICAÇÕES TEMÁTICAS
Idade Antiga	Democracia no mundo antigo Comédias aristofânicas Imperialismo grego Perspectiva educacional grega Sofistas gregos Tragédias gregas Lutas/conflitos no mundo grego Comédias como possibilidade metodológica
Idade Média	Inquisição Transformação social do cavaleiro feudal
Idade Moderna	O trabalho na obra <i>Utopia</i> Proposta educacional de Erasmo Proposta educacional de Montaigne O avanço das práticas pedagógicas dos jesuítas A educação nos utopistas renascentistas
Idade Contemporânea	Movimento de Renovação Educacional A luta pelo progresso no Brasil O casamento Concepção de progresso em José Veríssimo Arte e desenho na proposta de Rui Barbosa Escravidão e educação Indivíduo e educação na literatura Educação do povo no Brasil Concepção de progresso em Anísio Teixeira Ensino de história no pensamento de autores brasileiros Ensino de história no Brasil

Quadro 6 – Temas e especificações temáticas das dissertações do PPE/UEM 1993-1999.  
 Elaboração: IVASHITA, Simone Burioli, 2007.

O recorte temporal é um item relevante que compõe a ficha catalográfica. Cerca de 15 das 27 dissertações de nossa amostra recortam grandes

temporalidades - séculos inteiros são tomados como recorte temporal. Os períodos mais estudados são os séculos V e IV a.C. da Grécia, com os trabalhos de Almeida (1994); Monteiro (1994); Petronzelli (1995); Ramos (1995); Costa (1996); Rossi (1996); Carvalho (1998); e Padilha (1999). Há também estudos referentes à época do Renascimento, fornecendo destaque especial a autores como Erasmo (1466-1536), Montaigne (1533-1592), More (1478-1535) e Bacon (1561-1626). Neste ponto, deostamos das considerações de Bontempi Jr (1995), que constata, em suas pesquisas, que as delimitações temporais mais realizadas nas dissertações e teses se ocupam da República.

## Recorte temporal

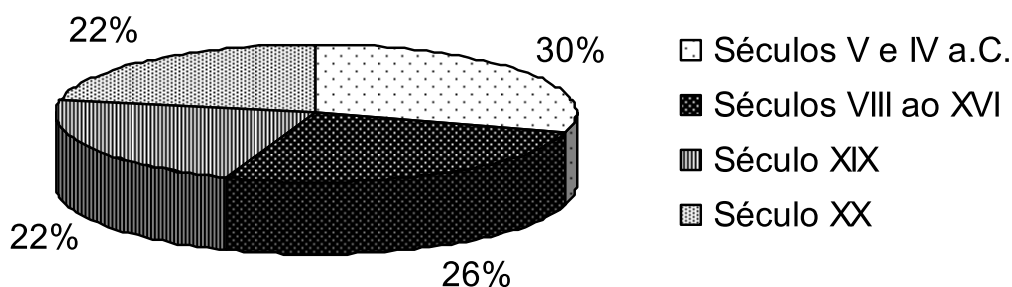


Gráfico 5 – Recorte temporal das dissertações defendidas no PPE/UEM 1993-1999. Elaboração: *IVASHITA, Simone Burioli, 2007.*

Um outro item da ficha catalográfica que problematizamos é o recorte espacial realizado pelos discentes. A maioria dos trabalhos recortam temas referentes ao exterior, cerca de dezesseis trabalhos tratam da Grécia e da Europa, o que em porcentagem poderíamos dizer que somam cerca de 56% do total. O restante dos trabalhos versam sobre o Brasil, sendo que um deles intenta realizar um comparativo entre a França e o Brasil. Isso nos permite considerar que o campo de História da Educação desse Programa de Pós-graduação, nos seus primeiros oito anos, priorizou temas relativos a realidades exteriores ao país. Dentre os trabalhos que, recortam espacialmente o Brasil como tema de estudos, verificamos que temporalmente, com exceção da dissertação de Raymundo

(1998), que se volta para compreender a Colônia, os outros textos abordam o período Imperial ou Republicano<sup>4</sup>.

### Recorte Espacial

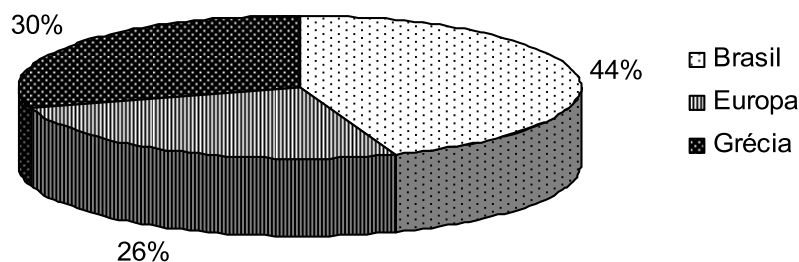


Gráfico 6 – Recorte espacial das dissertações defendidas no PPE/UEM 1993-1999. Elaboração: IVASHITA, Simone Burioli, 2007.

Os discentes do PPE/UEM, no período recortado para esta pesquisa, não evidenciam seus conceitos de fontes, mas na leitura e no manuseio das dissertações, identificamos um número variado delas, que podem ser classificadas por obras de autores, documentos (relatos ou cartas), literatura e ainda aquelas dissertações que utilizam autores específicos para fundamentar determinado tema.

As dissertações que trabalham especificamente com a ideia de autores são: Monteiro (1994), Cantos (1997), Mura (1997) e Padilha (1999). Suas escolhas justificam-se, por suas próprias palavras, por se tratar de autores tidos como clássicos, são eles, respectivamente, Aristófanes, Erasmo e Montaigne.

Monteiro (1994, p. 26/7) recorta como temática o anonimato de Aristófanes, utilizando como fonte suas comédias, pois entende que “a obra de Aristófanes deve ser considerada como um texto clássico<sup>5</sup>, como fonte de recuperação

<sup>4</sup> Essa divisão por períodos políticos é entendida como: Colônia (1500-1822); Império (1822-1889); República (1889-1988).

<sup>5</sup> “O nosso conceito de clássico, reivindicado para Aristófanes, compreende apenas aquela produção que, atravessando a história, pode ser buscada como fonte de conhecimento porque apresenta riqueza de detalhes muito importantes, para que o homem possa reconstruir sua trajetória” (MONTEIRO, 1994, p. 126).

histórica do período em que foi produzida”; também esta autora “a leitura dos clássicos nos permite identificar as condições históricas de uma época, e, desta maneira, o conflito social vivenciado e apreendido pelos escritores”. A autora ainda afirma: “dialeticamente que é o enredo das obras consideradas clássicas aquilo que nos dá a possibilidade de recuperar a vida dos homens em determinados períodos históricos” e, portanto, aprender o conteúdo presente nas obras aristofânicas seria como “mergulhar totalmente na sociedade grega dos séculos V e IV a.C.” (MONTEIRO, 1994, p. 28).

A temática escolhida por Cantos (1997) é a proposta educacional de Erasmo de Roterdã (1466-1536). São utilizadas como fonte as obras desse autor, considerado parte integrante da educação humanista renascentista dos séculos XV e XVI. O autor expõe como procedimento metodológico principal a ida aos clássicos e defende seu referencial educacional afirmando que “a educação, como qualquer outro fenômeno social, não existe abstratamente, desligada do modo pelo qual os homens organizam sua vida em sociedade” (CANTOS, 1997, p. 2). O autor procura situar o contexto histórico, tentando, segundo suas palavras, “resgatar uma parte do debate que então se travava”.

Mura (1997) assinala que o mundo europeu passa por mudanças socioculturais que dão origem a uma fusão da velha forma feudal com a modernidade que aflora. As obras de Montaigne (1533-1592) são escolhidas como fonte para representar esse período. O objetivo é aprender, por meio de suas idéias, o conteúdo de sua orientação educativa, bem como o movimento e a prática daquele momento histórico de transição do feudalismo para o capitalismo. A autora entende que “resgatar o pensamento clássico não significa analisar a obra teórico-filosófica em si mesma, mas compreendê-la a partir das condições objetivas que proporcionam seu desenvolvimento” (MURA, 1997, p. 10).

Temos ainda o trabalho de Padilha (1999), que utiliza como fonte as comédias de Aristófanes, por entender que este autor nos ensina como nos apropriarmos da realidade, dos acontecimentos, dos fatos concretos e a analisá-los sob a perspectiva da totalidade, da história e da contradição. A autora entende que o “modo de produção da vida material explicita o homem como ser social”, procurando na literatura daquela época “compreender as relações que

determinaram a consciência dos gregos” (PADILHA, 1999, p. 11). Entende ainda que aquilo que os homens são coincide com sua produção. Afirma que é preciso entender que as questões educativas devem ser “compreendidas no contexto das necessidades de uma época histórica” como “as relações sociais na prática social, que sofrerão análise, ou seja, o processo de transformação social, uma vez que as práticas educativas são determinadas por necessidades sociais” (PADILHA, 1999, p. 33).

As fontes utilizadas por esses trabalhos tratam das ideias de determinados autores, e o procedimento utilizado para demonstrar esse objetivo é a retomada do contexto vivido por eles, que, de forma direta, incide sobre suas ideias e concepções.

As dissertações que trabalham com documentos, aqui tomados como relatos ou cartas, são: Dacome (1993); Cella (1996); Schelbauer (1997); Schwantes (1997), e Raymundo (1998).

Dacome (1993) procura explicitar que a constituição do ideário do Movimento de Renovação Educacional não se deu por mero transplante cultural. Pressupõe que as ideias que embasaram o MRE podem ser sistematizadas por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que é tomado como fonte por essa discente. A autora entende que “conhecer o objeto será percebê-lo enquanto síntese de múltiplas determinações, o que exige uma inserção no processo histórico no qual se originou e se configurou como tal” (DACOME, 1993, p. 7). Portanto parte do pressuposto de que o conteúdo do MRE expressava uma determinada visão de mundo e compreensão da realidade social. Seu objetivo ampara-se em apreender as “relações existentes entre a visão de mundo expressa na teoria do MRE e os condicionantes de seu contexto econômico, político e social, a fim de que possamos revelar qual seu caráter e sentido histórico, no interior do processo de transformação social” (DACOME, 1993, p. 7). Afirma, categoricamente, que “a teoria do MRE respondia na verdade a imperativos de seu momento histórico” (p. 9).

Posteriormente, temos o trabalho de Cella (1996), que tem como tema a inquisição, inserida em um contexto de transição, e, portanto, de crise, no qual ocorre o desaparecimento das relações servis e o nascimento das relações

burguesas de produção. Ao longo do trabalho, pretende mostrar que a prática inquisitorial contra bruxas fez parte das necessidades dos homens em um período em que a insegurança diante do desconhecido gerou comportamentos que só podem ser compreendidos dentro do espírito de luta que se instalou no modo de produção feudal. Para isso, a autora utiliza como documento básico a obra *Martelo das Feiticeiras*, redigido pelos padres Henrich Kramer e James Sprenger, no ano de 1484, a qual estabelece os procedimentos aceitáveis que o Santo Ofício poderia adotar, no que se referisse ao extermínio de bruxas. Trata-se de um documento que expressa a luta da Igreja Católica para continuar detentora do poder. Apesar de tomar como tema a inquisição, a autora aponta que “o que realmente nos interessa é o fato de apreendermos a dinâmica de uma crise” (CELLA, 1996, p. 2), e por isso se propõe a realizar uma investigação em que transpareça o caráter mutável e dialético das relações humanas (p. 3).

Schelbauer (1997) investiga o debate sobre a educação popular, que mobilizou a sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX. Para isso, utiliza como fonte os discursos dos proprietários de terras, dos viajantes e publicistas da época, além de discursos parlamentares, das falas dos educadores e da imprensa. A autora afirma a inexistência de reflexões que sistematizem os discursos no sentido de explicar por que o desejo de criar um Sistema Nacional de Educação não se efetivou, apesar dos inúmeros projetos elaborados, apresentados e discutidos, e só se efetivaria meio século mais tarde, com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. A autora intenta “construir uma história da educação que não tenha vida própria fora da história dos homens” (SCHELBAUER, 1997, p. 17).

Temos o trabalho de Schwantes (1997) que adota como tema a presença dos viajantes no Brasil e toma como fonte o relato de dois viajantes: Koster e Tollenare, que viajaram pelo nordeste brasileiro em 1816. Intenta ainda constatar que a “educação informal que os viajantes realizam está atrelada à sua visão de mundo, à sua concepção de sociedade, isto é, que a educação que traziam na bagagem é produto do momento histórico por eles vivido” (SCHWANTES, 1997, p. 6). Compreende, desse modo, a educação como produto das necessidades de um determinado momento histórico, procurando desvelar na prática dos viajantes

um processo educativo. A autora parte da compreensão de que os viajantes não são a expressão de interesses individuais, particulares, mas sim de uma época, pois, conforme suas próprias palavras, “ao observar com os viajantes as transformações que foram ocorrendo na sociedade, pudemos verificar que a educação vai-se definindo a partir das necessidades criadas pelos homens num determinado momento histórico”(p. 117).

Raymundo (1998) objetiva entender o quanto os jesuítas já se mostravam avançados em sua ação pedagógica no Brasil Colônia. Para isso, utiliza os pensadores modernos Rabelais, Comenius e Locke, em especial seus preceitos sobre a educação e a formação do homem, e realiza uma comparação com as práticas jesuíticas, reveladas em suas Cartas, entendidas como suas fontes. Chega à afirmação de que não se pode interpretar a atuação dos primeiros jesuítas no Brasil partindo dos limites da escolástica e das propostas formalistas do *Ratio Studiorum*. A autora acredita que “em conformidade com as relações existentes em uma sociedade é que se objetiva um tipo de educação” e ainda por acreditar nesse conceito é que se dispõe a “mostrar o quanto a prática dos jesuítas correspondia às necessidades existentes no contexto colonial brasileiro, já preso à modernidade, afastando-se, dessa forma, das práticas medievais” (RAYMUNDO, 1998, p. 15).

No ano de 1997, há duas dissertações que utilizam a literatura como fonte. Esper (1997) recorta a temática da transformação social e recorre à figura social do cavaleiro feudal como expressão viva do processo de transformação e utiliza para isso as obras *Canção de Rolando e Romances da Távola Redonda*. A autora entende que “qualquer análise que se faça isoladamente, fora das relações sociais, sem que esteja inserida no movimento histórico, retira o que lhe dá vida, tornando-a incompleta, estreita e abstrata” e ainda que “a forma de ser da sociedade determina a forma de ser da escola” (ESPER, 1997, p. 4/5). Recorre, ao longo do texto, a outros livros e documentos, pois concebe que “as obras literárias escolhidas fornecem subsídios do movimento histórico que aponta para a transformação do cavaleiro feudal, mas, elas por si mesmas, não são suficientes para explicitar todo o processo” (p. 16).

Muller (1997) busca estabelecer os vínculos existentes entre educação e sociedade, focalizando a educação a partir do processo social, analisando-a como decorrência do processo histórico. Para isso, utiliza como fonte o romance *O Leopardo*, produzido por Tomasi di Lampedusa, e a peça de teatro *O jardim das cerejeiras*, escrita por Tchecov. A autora é explícita ao afirmar que, ao invés de focalizar diretamente as questões educativas, prioriza o estudo das relações sociais e nega que isso se trate de um desvio, pois entende “não ser possível compreender a educação como uma atividade autônoma, que pode, independentemente de qualquer outra força social, fixar sua função, seus caminhos e suas metas” e ainda que “a educação, assim como todas as questões humanas, não se explica por si só, para compreendê-las consideramos necessário desvelar o processo social no qual estão inseridas” (MULLER, 1997, p. 8).

Não podemos preterir a ideia de que mesmo as dissertações que trabalham com documentos, aqui tomados como relatos ou cartas, e ainda aquelas que trabalham com a literatura utilizam-se do mesmo procedimento para demonstrar seus objetivos. Independentemente da temática ou da fonte utilizada para a pesquisa, o que torna importante destacar é que a educação não se constitui como um fenômeno isolado, mas é determinada pelas condicionantes sociais. Já que a sociedade explica a forma de ser da educação, não é interessante tratar de fenômenos tipicamente educacionais, tendo em vista que, explicando o que acontece na sociedade, automaticamente se entenderá o que se passa no campo educacional.

As dissertações que utilizam autores específicos para fundamentar determinado tema são: Tessaro (1993); Ramos (1995); Rossi (1996); Costa (1997); Carvalho (1998); Favoreto (1998); e Silva (1999).

Tessaro (1993) utiliza Balzac e Tocqueville para fundamentar a questão do casamento. Logo no início do trabalho, a autora explicita que sua questão é a compreensão do movimento da transformação social e espera que o tema escolhido para análise – casamento – não distraia o leitor da questão fundamental, porque é “justamente uma reflexão sobre o significado de transformação social que, ao nosso ver, favorecerá um aprofundamento na

compreensão dos problemas humanos ou do próprio casamento” (TESSARO, 1997, p. 6). Explicita ainda sua vertente de análise: “não há como entender o indivíduo fora das relações que estabelece com outros homens para produzir sua própria vida, para resolver necessidades pelos próprios homens criadas” (p. 6).

Ramos (1995) discute a perspectiva educacional grega sob o olhar de autores denominados, por ela mesmo, de clássicos. Reflete sobre a educação “não como um aparato técnico, como um campo do saber especializado, mas como um processo que responde às necessidades mais complexas e crescentes do homem” (RAMOS, 1995, p. 156).

Rossi (1996) trabalha com o tema da tragédia grega, por meio de três filósofos: Ésquilo (524/5 – 456 a.C.), Sófocles (496 – 406 a.C.) e Eurípedes (485 – 406 a.C.). A autora procura evidenciar, por meio do conteúdo trágico, a transformação da consciência coletiva do homem para a consciência individualizada e pondera que “esse estudo não pretende ser mais um na galeria a marcar ou a enumerar as diferenças existentes entre os escritores acima citados. Busca, sim, compreender que a idéia que os homens fazem de si mesmos resulta de uma dada realidade” (ROSSI, 1996, p. 1). Adota a literatura como fonte de pesquisa por entender que seu conteúdo tem base na realidade produzida pelos homens e, portanto, torna-se uma fonte que capta as transformações sociais produzidas pelos homens. Em outras palavras, podemos dizer que a autora entende às produções literárias como equivalentes as produções sociais, pois afirma não haver fenômeno literário desvinculado de sua base econômica, política e social. A educação é pensada, portanto, “através de uma leitura da prática dos homens e é fundada na certeza de que a existência (do todo, das relações sociais) precede à consciência ou ao conhecimento” (ROSSI, 1996, p. 6). A autora deixa claro que a intenção é explicitar o contexto histórico, pois, “independentemente da posição de classe ou do ideário político de um artista, ele é capaz de expressar [...] o que move uma sociedade” e “o que mais importa não é descobrir de que lado está o escritor mas o que está acontecendo no mundo que ele descreve” (ROSSI, 1996, p. 24).

Costa (1997) trata da questão da escravidão contrapondo autores como Condorcet e Azeredo Coutinho. Reflete sobre a escravidão como uma

necessidade histórica e, ao mesmo tempo, busca refletir sobre a educação como expressão da forma como os homens estão organizados para a produção de sua sobrevivência. A autora parte do pressuposto de que a educação é expressão da forma como os homens estão organizados para o trabalho.

Carvalho (1998) relaciona os sintomas da crise educacional contemporânea com os da Grécia Clássica, por meio de seus autores. Parte do pressuposto de que “a educação expressa os acontecimentos e as alterações de uma dada sociedade, defendemos a tese de que a educação, seja ela formal ou não, sistematizada ou não, é tão cheia de percalços quanto a vida fora do universo escolar”. Coincidentemente ou não, suas premissas são confirmadas ao final do trabalho: “a análise empreendida confirmou nossa primeira premissa de que a educação é a expressão do conteúdo de uma sociedade num determinado momento histórico” (CARVALHO, 1998, p. 92).

Favoreto (1998) volta sua atenção para a concepção de progresso que dá forma ao projeto de reforma educacional elaborado por Anísio Teixeira (1900-1971). Salienta que seu objetivo não é identificar o caráter ideológico e político de seu projeto, mas sim entender quais foram as questões históricas que levaram o autor e outros educadores a formularem o ideal de renovação e reconstrução do sistema de ensino brasileiro. Desse modo, parte da ideia de que “existem razões históricas que levaram Anísio Teixeira a defender a escola progressista para o Brasil” (FAVORETO, 1998, p. 10), e que a ideia de progresso, de modernização, como qualquer outra ideia, matém uma relação intrínseca com a estrutura socioeconômica de seu tempo.

Silva (1999) discute a questão educacional nos ideais utópicos renascentistas, privilegiando as seguintes obras: *Utopia*, de Thomas More; *Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella; e *Nova Atlântida*, de Francis Bacon. Segundo o autor, seus ideais expressavam o movimento que a sociedade estava tomando face às transformações em todos os setores da sociedade. Silva (1999) procura fazer algumas reflexões acerca dos limites da escola e da educação, criticando a crença no poder da escola como receituário para os momentos de crise, pois esta tem sido apontada de maneira desvinculada das relações sociais. O autor destaca que “a educação não se constitui numa ciência própria e autônoma, desligada das

condições materiais da existência humana” e entende que “a escola está impregnada das condições históricas nas quais está inserida” (SILVA, 1999, p. 1). Portanto parte do pressuposto de que o fenômeno educacional não está dissociado da prática social dos homens, mas expressa as transformações econômicas, políticas, culturais e espirituais de um determinado período histórico.

As dissertações que trabalham com autores para fundamentar determinado tema utilizam-se do mesmo procedimento metodológico na abordagem de suas fontes. É possível vislumbrar que tipos de fontes tão diferentes (obras, documentos, cartas, relatos, literatura e temas específicos) exigem tratamento metodológico diferenciado.

Os textos, comumente, foram estruturados por meio de capítulos. Notamos que um capítulo essencial, quase trivial, na maioria dos trabalhos, trata do contexto histórico ou antecedentes históricos do período estudado. Há uma grande preocupação entre a maioria dos autores em reconstruir o cenário local, nacional ou o percurso histórico do objeto estudado, desde suas origens mais distantes. Lopes e Galvão (2001, p. 37) teorizam que esse contexto, que ocupavam, nas teses e dissertações, um capítulo do trabalho, servia para qualquer objeto: “poderíamos escrever ‘contextos’ adequados a determinadas épocas (e em geral os marcos eram políticos e econômicos, tomados emprestados da história mais ampla) que seriam incorporados a qualquer pesquisa que se debruçasse sobre aquele período histórico”.

## 5. PRODUÇÃO DISCENTE DO PPE/UEM 1993-1999: conceito e uso das fontes

O pesquisador ao revelar os acontecimentos estudados, não se encontra desarmado em relação às pistas e aos vestígios. Ele pode, literalmente, dar vida a algumas delas (BLOCH, 2001). Em *O queijo e os vermes*, Ginzburg (1987) conta que estava realizando uma pesquisa em um acervo de documentos da Inquisição e deparou-se com uma frase que lhe chamou a atenção, incomodando-lhe. Partindo daí, resolveu buscar entender o significado daquela declaração para a pessoa que a formulara, dando vida a Menocchio, um moleiro friuliano do século XV, que vivia até então no anonimato. Essa obscuridade em que vivia Menocchio, até ser revelado por Ginzburg, deve-se ao fato de que ninguém, até aquele momento, tinha se preocupado em contar a história desse moleiro. Entendemos que a importância da pergunta que se faz aos documentos é o que enfatiza a subjetividade do pesquisador, pois cada um tem, a seu modo, a possibilidade de trazer à tona aquilo que mais lhe chamou a atenção, aquilo que mais lhe incomodou. Trata-se de uma História da Educação tida como “repositório de muitas histórias”, o que permite dizer, em particular, “muitas histórias educativas” (CAMBÍ, 1999, p. 29).

Ginzburg (1987) se incomoda, esse é o princípio da pesquisa. Apropriando-nos do exemplo desse autor, após a leitura, o fichamento e o contato mensurável com as fontes, optamos por dar vida àquilo que mais nos incomodou - o conceito de fonte revelado nas dissertações de mestrado escolhidas como amostragem para esta pesquisa. A melhor compreensão do conceito de fonte foi por nós eleito como mais expressivo em relação aos demais itens contidos em nosso instrumento de coleta de dados, porque os textos dissertativos fazem uso de fontes variadas, mas não as definem, não as caracterizam como fontes. Podemos afirmar que qualquer que seja a fonte selecionada, esta é escolhida por ser compreendida, pelos autores discentes, como expressão da realidade. Partem de um princípio metodológico que antecede qualquer fonte ou objeto, existindo prioritariamente uma premissa por confirmar.

Não comungamos desse mesmo princípio metodológico. Conceituar fontes torna-se importante para escrever a História da Educação e evidenciar um passado educacional, não somente pelo manuseio dos documentos, mas fundamentalmente pela problematização.

Dentre os itens da ficha catalográfica, podíamos ter abordado outras questões, como: tema, recorte espacial, grupos de pesquisas, tipos de pesquisa, estrutura do texto e fundamento teórico-metodológico. Contudo, fonte foi o item que mais nos forneceu elementos para compreender, inclusive, nossas próprias fontes.

Lopes e Galvão (2001) respaldam nossa opção por selecionar fontes como elementos importantes em nossa discussão. Para as autoras, é certo que em qualquer trabalho são feitas escolhas, mas advertem, para que não sejamos ingênuos pensando que é somente o historiador que conduz essa seleção, que a História é um ‘conhecimento mutilado’, pois só descreve aquilo que foi possível saber a respeito de algo de maneira parcial. Afirmamos, amparadas em Bloch (2001), que o passado, nunca é demais repetir, é uma realidade inapreensível.

Ressaltamos a importância da seleção e aplicação das fontes. São elas ainda que, de forma parcial, possibilitam-nos alcançar o passado e indagar sobre ele. Para além da seleção, é preciso problematizar as fontes levantadas, pois “o documento em si não é História, não faz História”, é preciso formular perguntas pertinentes para obter respostas que interessem à investigação (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 91). O excerto a seguir respalda nossa afirmação:

É importante destacar que são as perguntas que o pesquisador(a) tem a fazer ao material que lhe conferem sentido e, no limite, enquanto houver perguntas, o material não está suficientemente explorado. Nesse sentido, é que se diz que uma fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita, na medida em que depende do problema proposto a ser enfrentado e, portanto, do tipo de pergunta que lhe é formulada. Esta, por sua vez, é sempre resultado de um olhar que, do presente, o pesquisador(a) lança ao passado. No trabalho com o material escrito, mas não só, é preciso levar em conta tanto os silêncios dos documentos quanto a sua ausência (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 92).

O caminho que percorremos com as fontes explana nosso entendimento de como tratá-las: primeiramente, a busca pelas fontes, as leituras, os fichamentos e a compilação dos dados; posteriormente, a pergunta, o incômodo, a indagação que direcionou nossos olhos para esse ponto da investigação, qual seja: o conceito de fonte revelado pelas dissertações.

Como podemos ter acesso ao que já passou, tendo em vista que o passado nunca pode ser inteiramente periciado? Lopes e Galvão (2001, p. 12) auxiliam-nos com uma resposta, afirmando que tal acesso se dá por meio de traços que foram permitidos, dos vestígios que ainda não foram destruídos, “que dizem sobre a vida [...] a matéria-prima básica do historiador, sobre o que encontra disponível ou procura e utiliza para fazer história: as fontes”.

Bloch (2001, p. 79) estima que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita, assim sendo, o trabalho com as fontes torna-se ilimitado. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. As fontes não devem ter graus de seriedade - primárias, secundárias, terciárias - umas tidas mais especiais do que outras. Concebemos fontes como tudo aquilo que cerca o ser humano, tudo aquilo que pode, direta ou indiretamente, corroborar informações sobre sua existência. As fontes são transformadas em documento por meio das mãos do historiador é ele quem decide para que tipo de fonte irá olhar e explorar com maior atenção.

O conceito de fonte está diretamente relacionado com o conceito de História da Educação, o que nos permite, em parte, identificar o que os discentes do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM entenderam e revelaram por fonte no período estudado. Paralelamente ao período recortado para esta pesquisa, as professoras Nunes e Carvalho publicaram, no ano de 1993, um texto<sup>1</sup> discorrendo sobre o quanto a problematização e o alargamento na concepção de fontes auxilia-nos na construção de uma historiografia menos generalizada e estereotipada, menos grafada por marcos políticos oficialmente estabelecidos. Essas autoras são contemporâneas às defesas de mestrado

---

<sup>1</sup> Republicado em 2005, pela Editora DP&A, no livro organizado por GONDRA, J. G. Pesquisa em História da Educação no Brasil.

nesses primeiros anos, mas nem por isso essas questões aparecem como relevantes para os Historiadores da Educação do PPE/UEM, pois evidenciamos que os discentes não demonstravam preocupação com o conceito de fontes. Ainda a respeito das fontes, as autoras afirmam que os historiadores da educação em suas investigações estão sujeitos “não apenas às questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas [escolhidas] mas também dos materiais históricos com que podem contar” (NUNES e CARVALHO, 1993, p. 23).

É preciso identificar, nos materiais fabricados por uma época, por um grupo social, ou ainda por um indivíduo, “aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs; aqueles que, trabalhados, isto é, recortados e reagrupados, poderão servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação e à escrita” (LOPES e GALVÃO, 2001, p.79).

É certo que o historiador, da educação ou não, enfrenta no ato de escrever a História, a impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda. Entretanto sua sensibilidade é convocada, tanto quanto seu rigor, para analisar os documentos que chegam as suas mãos. Cabe a ele saber escolher e questionar aqueles vestígios que possibilitarão uma melhor compreensão sobre o passado. (LOPES e GALVÃO, 2001).

Destacamos ainda que o passado está dado, já aconteceu. O que nos é apropriado é repensar e reconsiderar como alcançaremos esse passado, por meio de quais fontes, de quais informantes. Nas palavras de Bloch (2001, p. 75), “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”.

Acerca dos momentos históricos que nos antecederam, Bloch (2001) afirma que estes só podem falar por meio das testemunhas. Seria como um investigador que se esforça para “reconstruir um crime ao qual não assistiu; do físico, que, retido no quarto pela gripe, só conhece os resultados de suas experiências graças aos relatórios de um funcionário de laboratório” (BLOCH, 2001, p. 69). Dessa maneira, em comparação com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente ‘indireto’.

O historiador, afirma Burke (1992), bem como os fotógrafos, não apresenta o reflexo da realidade, e sim sua representação, aquilo que conseguiu captar. Tal autor observa que não podemos evitar contemplar o passado de um ponto de vista particular, pois “nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (BURKE, 1992, p. 15).

O conhecimento dos acontecimentos no passado necessita ser um conhecimento por meio de vestígios, conforme Bloch (2001), que afirma entender efetivamente os vestígios como documentos, como um sinal, um resquício ou uma marca perceptível aos sentidos, que foi deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de apreender. É por meio de certos procedimentos metodológicos que os historiadores transformam em documentos os resquícios deixados pelo passado. Ele fabrica História com os materiais que tem em mãos - é preciso manusear o documento para poder compreendê-lo, entendendo esse manusear como uma relação de questionamento. Segundo Certeau (2006), não se pode alegar que o historiador tem como material de análise o tempo, mas que ele trabalha sobre um determinado material para transformá-lo em História.

Entendemos ser por meio da pergunta que o historiador tem a possibilidade de transformar os vestígios em fontes. Mesmo que seja de difícil identificação, é possível vislumbrar que os discentes, apesar de enunciarem o trabalho com fontes variadas (documentos, relatos, cartas, literatura, atas de congressos, autores), acabam por não questioná-las, o que torna o trabalho, quase sempre, descritivo. Reforçamos a afirmação de que é a pergunta que permite a ação metodológica do fazer pesquisa em História da Educação. Sendo assim, o ponto preliminar de uma pesquisa não é um documento em si, mas sim um questionamento. Segundo palavras de Lopes e Galvão (2001, p. 91/2), “mesmo quando a idéia de um tema vem de uma descoberta arquivística, somente quando o historiador faz perguntas se inicia a produção da História”. Não se trata de dar primazia à fonte, mas sim de um procedimento metodológico que envolve o trabalho com as fontes.

Compete à temática uma pequena diferenciação entre documento e monumento, conforme Le Goff (2003), que afirma ser o monumento herança do passado, aquilo que traz recordações, e o documento uma escolha feita pelo historiador. Concebemos, a partir dos ensinamentos deste historiador, o documento como uma escolha metodológica e tomamos como referencial as premissas de Certeau (2006, p. 81), que afirma que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. De fato, é essa nova distribuição, esse novo olhar que produz o documento por nós utilizado como fonte. O que entendemos por obrigação do historiador é: criar o material para investigação, questioná-lo por meio de ações combinadas, que o recortam no universo do uso, os quais vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e o destinam a um reemprego coerente.

Retomando à base do raciocínio de Le Goff (2003, p. 536), podemos, conforme suas prerrogativas, afirmar que “o documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. O próprio autor adverte para o fato de não precisarmos ficar somente com as escolhas oficiais, pois o documento não é unicamente o que foi oficialmente preservado. Daí a importância de se trabalhar com a produção discente, perguntando o que ela nos revela acerca da produção do PPE/UEM, tomada como uma forma de escrita da História da Educação.

Lembrar e esquecer são faces de uma mesma tarefa, constroem-se juntas. Buscar vestígios e transformá-los em fontes reforça o que será lembrado, o que será memória. Como afirma Bloch (2001, p. 74), “[...] não existe outra máquina de voltar no tempo senão a que funciona em nosso cérebro – Memória -, com materiais fornecidos por gerações passadas”. Por isso, a nossa percepção deve ser a de coletar os mais variados tipos de fontes para explorar o máximo possível dos vestígios deixados pelo passado. Defendemos novamente a idéia de que quando se analisam exclusivamente documentos oficiais, só é possível verificar aquilo que foi autorizado dizer em determinada época, não se conhece o desviante, em outras faces, outras representações, como se o oficial existisse sem outras relações.

Os documentos, oficiais ou não, que nos informam sobre o passado não são um retrato fiel do que aconteceu, mas são registros elaborados por grupos sociais que presenciaram e vivenciaram tais acontecimentos como representantes de seus espaços sociais. Logo a compreensão de determinado fato histórico é sempre parcial, por se tratar de uma representação criada por alguém - nós não estudamos a vida em si, mas o que conseguimos representar dela. Segundo Certeau (2006, p. 34), “é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.

O documento é aqui tomado como escolha extraída de um conjunto dos dados do passado, com a clareza de preferi-los a outros, atribuindo-lhes um valor de testemunho. O documento não é inócuo, mas é uma montagem, consciente ou inconsciente, resultante do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 2003).

É necessário tomar os documentos na sua mais ampla acepção, e, após explorá-los e categorizá-los, cabe ao historiador, “fazendo o maior número possível de associações e relações, interpretar e explicar aquele passado que busca apreender”. Além disso, “a escrita da história materializa o trabalho realizado, é parte da própria operação historiográfica e um dos momentos mais significativos da tarefa de interpretação” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 95/6).

Refletir sobre o conceito de fonte no qual pretendemos amparar as discussões e análises possibilitadas pela leitura do material que elegemos como documentação permitiu-nos estabelecer como percurso metodológico uma descrição acerca da concepção de fonte que “saltou-nos aos olhos” durante a leitura e ainda aquela que, por estar silenciada, operou impacto aos nossos sentidos. Silenciadas no sentido de que não foram evidenciadas conceitualmente nos textos e, assim sendo, dificultaram a identificação desse conceito durante a leitura das dissertações. O que pudemos perceber foram alguns resquícios e menções feitas em um ou outro ponto do trabalho sobre a escolha e utilização das fontes.

É oportuno realçar a ideia de que as dissertações, tomadas como documentos, têm maior dificuldade em expressar com clareza um entendimento sobre fonte. A leitura das dissertações permitiu-nos verificar que, em sua maioria, o conceito de fonte não se apresenta como relevante, porque ainda que sejam citadas, ainda que se anuncie a sua utilização, ainda que se façam referências a elas ao longo do trabalho, pode-se afirmar que não há um diálogo entre o autor/historiador da educação e os documentos eleitos que figuram como elementos periféricos na produção final.

As dissertações priorizam os contextos históricos e secundarizam os vestígios, testemunhos concretos da História. Para elucidar esta afirmação temos o trabalho de Dacome (1993), que procurou abordar os fundamentos históricos, teóricos e filosóficos do Movimento de Renovação Educacional vivido no Brasil da Primeira República, porém muito pouco argumenta acerca de suas fontes. A autora registra o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como sendo o documento de sua pesquisa e procura, segundo ela, evitar a realização de uma análise superficial que se caracterizaria caso sua reflexão ocorresse por meio exclusivo do próprio documento. Ao tratar do movimento de Renovação Educacional, a autora procura “contextualiza-lo” como decorrente do que ocorreu no mundo político internacional e depois no Brasil, dando ênfase à importação das ideias. Entende ela que “conhecer o objeto será percebê-lo enquanto síntese de múltiplas determinações, o que exige sua inserção no processo histórico no qual se originou e se configurou como tal” (DACOME, 1993, p. 7). Reforça, veementemente, a ideia de que o contexto histórico deve sobrepor-se, secundarizando-se assim o diálogo específico a ser realizado entre o historiador da educação e suas fontes. A autora ratifica que seu maior objetivo é “aprender as condições e necessidades históricas que, no período que abrange a Primeira República, determinaram a visão de mundo subjacente ao ideário do MRE” (DACOME, 1993, p.12).

A contextualização do autor ou da obra torna-se mais importante do que a as informações contidas nas próprias obras. Essa ideia se repete em muitas outras dissertações analisadas, tornando-se quase uma “coincidência” que nos leva a considerar a possibilidade de os autores discentes terem se apurado em

um modelo explicativo da realidade e o reproduzirem ao analisar seus objetos. Podemos citar como exemplos de trabalhos que evidenciam com maior clareza o contexto do que as fontes as pesquisas de Tessaro (1993); Almeida (1994); Ramos (1995); Cantos (1997); Mura (1997); Schwantes (1997); Esper (1997); Muller (1997); Raymundo (1998); Carvalho (1998); Favoreto (1998); Padilha (1999); Silva (1999), entre outros. As dissertações lidas destinavam um de seus capítulos para a discussão do “contexto histórico”, o que ocupava boa parte do trabalho e parecia amparar quaisquer objetos, já que se pode “escrever ‘contextos’ adequados a determinadas épocas que seriam incorporados a qualquer pesquisa que se debruçasse sobre aquele período histórico” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 37/8).

Era recorrente, na década de 1980 e início dos anos de 1990, no campo educacional, o fato de que muitas pesquisas realizadas nos domínios da História da Educação focavam o que deveria ter acontecido, e não as contradições, angústias e relações que suas fontes revelavam; priorizavam a perspectiva do Estado, a vertente legal, por meio do uso de legislações, ou a obra de um pensador, considerado um clássico pela historiografia tradicional. “Expunham-se [...] leis, reformas, regulamentos do ensino ou as macrorrelações estabelecidas entre o contexto socioeconômico e político e uma suposta realidade do cotidiano escolar” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 30). Uma realidade suposta pode ser imaginada com base em um passado educacional que expressasse um desejo, mas não uma realidade ou um aspecto dela.

Tessaro (1993) não especifica seu conceito de fonte, não evidencia com objetividade quais são suas fontes, mas faz uso delas e em alguns momentos utiliza trechos de artigos das revistas *Claudia* e *Nova* (que identificamos como sendo suas fontes) para delinear um perfil do movimento e das discussões acerca do tema casamento, entendido como uma instituição e como produto social. A autora é clara ao enfatizar que a questão principal do trabalho é a compreensão do movimento de transformação social e o tema do casamento, nesse contexto, seria periférico - por isso suas fontes têm a função de contornar e evidenciar o contexto da época. A autora afirma que:

[...] esperamos que nem mesmo o tema escolhido – o casamento – distraia o leitor dessa questão fundamental. Porque é, justamente, uma reflexão sobre o significado de transformação social que [...] favorecerá um aprofundamento na compreensão dos problemas humanos ou do próprio casamento (TESSARO, 1993, p. 6).

Retomamos a afirmativa de Le Goff (2003, p. 538) de que “no limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira”. Compete ao historiador manter-se em vigília e não tomar suas fontes como uma verdade sobre o passado. Schwantes (1997), apesar de não evidenciar ao longo do trabalho suas fontes, desenvolve sua pesquisa essencialmente por meio dos relatos de viagens de Henry Koster (17? - 1820) e Louis-François de Tollenare (1780 – 1853). A autora atesta que estes foram capazes de anotar questões fundamentais do tempo em que viveram, tentando solucionar os problemas e as contradições colocadas pela prática. Nas palavras dela, é possível verificar a não-identificação das obras dos viajantes como uma representação: “pensamos estar realizando um exercício de apreensão da realidade, de ver nos acontecimentos aquilo que vai além da sua imediatividade, além do que nos apresentam em superfície” (SCHWANTES, 1997, p. 4). A autora atesta, em outra parte do texto, a compreensão do relato dos viajantes como equivalente à verdade: “não podemos perder de vista a enorme responsabilidade que Tollenare (1780 – 1853) impôs a si mesmo ao redigir suas *Notas* – a de ser verdadeiro” (SCHWANTES, 1997, p. 36).

Carvalho (1998 p. 23) afirma que a literatura pode ser utilizada como fonte porque reconstrói concretamente o real, na medida em que seus personagens expressam como os indivíduos agem, pensam e sentem, de acordo com o mundo em que vivem, possibilitando-nos evidenciar o quanto o processo social determina a existência individual. O entendimento de que as fontes são capazes de “reconstruir concretamente o real” desconsidera a ideia de que as interpretações, contidas na literatura ou em qualquer outro vestígio tomado como documento, são perspectivadas. Todo documento é uma representação, segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 48) quando se fala em “representações”, é preciso entendê-las como “prática em que se posicionam seus agentes e que constitui o “social” como

social ordenado, hierarquizado, classificado a partir de posições dos agentes nela articuladas”.

Algumas dissertações optaram por estudar pensadores e suas obras. Masnik (1994) é um exemplo disso, pois trabalha com a obra *A utopia*, de Tomas More. Porém não define objetivamente o seu entendimento por fonte e enfatiza, assim como os trabalhos anteriores, o contexto histórico vivido pelo autor - as relações políticas, sociais e de trabalho existentes no século XVI.

Pinto (1996) entende que Rui Barbosa é relevante para seu estudo pois, “além do conhecimento da totalidade histórica mundial, tinha também amplo conhecimento da realidade brasileira” (PINTO, 1996, p. 10), e é justamente o conhecimento da totalidade histórica mundial que possibilita a sistematização e a proposição de uma educação copiada dos países desenvolvidos para o Brasil, ainda que não tenha exercido cargo na área de educação. Entretanto a autora não apresenta análise de nenhuma de suas obras - existe no seu texto uma intenção não realizada, e esta não-realização faz parte de sua compreensão metodológica.

Mura (1997) utiliza como fonte a obra *Os ensaios* para explorar a filosofia de Michel de Montaigne (1533 – 1592). Tem como objetivo aprender sobre sua orientação educativa, juntamente com o movimento daquele momento histórico de transição do período feudal para o capitalista, em que o pensamento de Montaigne é compreendido como uma expressão verdadeira do momento de transição em que vive. A autora evidencia informações sobre o cenário histórico que proporcionou a produção do pensamento filosófico contido na obra analisada, pois entende que o pensamento é decorrente do momento histórico vivido pelo autor. Nas referências, é possível verificar apenas uma obra citada do autor em estudo (Montaigne), especificamente aquela com a qual a autora trabalha como fonte, apesar de não explicitar em nenhum momento esse entendimento.

As fontes tomadas por Favoreto (1998), obras de Anísio Teixeira (1900 – 1971), principalmente seu projeto de Reforma Educacional, não são evidenciadas como relevantes na construção de sua pesquisa. A autora entende que a ideia de progresso, de modernidade, está em consonância com a estrutura socioeconômica de seu tempo. Como a autora entende que a base econômica

determina os outros setores da sociedade, seu primeiro passo é demonstrar as transformações sociais, econômicas e políticas do período, explorando o contexto histórico, para em seguida demonstrar como tais mudanças chegaram à educação. Na visão de Lopes e Galvão (2001, p. 37), em nome do 'contexto', "que se tornou o primado dessas produções, pouco se conhecia a respeito daquilo que se pesquisava: os aspectos econômicos e políticos de uma determinada época serviam para explicar (quase) tudo que se referia à educação", e além disso, se o contexto histórico estivesse "bem construído e as discussões trazidas corroborassem aquilo que o campo já tinha como verdade, pouco importavam os refinamentos ou os aprofundamentos que pudessem suscitar as problemáticas apresentadas" (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 39).

Podemos afirmar que Favoreto (1998) não parte de uma temática propriamente educacional, porque seu princípio analítico valoriza a opção por um método a priori. Essa opção metodológica, realizada repetidas vezes pelos discentes, parte do princípio de que a educação, assim como os demais setores da sociedade, são decorrentes dos processos econômicos e sociais e, portanto, entendem que a educação pode ser explicada somente a partir do contexto histórico. Cabe a afirmação de que para esses discentes a educação vem a reboque da sociedade.

Na conclusão, a autora, retoma sua premissa, afirmando que a discussão educacional efetuada por Anísio Teixeira comprova a relação interdependente entre sociedade e educação. E afirma que o autor estudado "foi, do seu jeito, um intérprete de sua época e seu estudo pode nos ajudar a pensar a nossa época a partir do movimento total da história, no qual os homens, diante de necessidades sociais idealizam uma forma de educação" (FAVORETO, 1998, p. 172). Observamos que, os textos dissertativos tomados como fonte chegam às mesmas conclusões, de forma direta ou mesmo indiretamente. Esses resultados ao final dos trabalhos são recorrentes, marcando a escrita da História da Educação com discursos repetidos e unânimes, "sem que os seus autores realizem pesquisas recorrendo a fontes que possam complexificar um discurso muitas vezes petrificado" (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 34).

Outro trabalho que toma como fonte a obra de autores tidos como clássicos é o de Silva (1999, p. 9), que se propõe a discutir o tema da educação em utopistas renascentistas. Sua escolha, segundo o autor, justifica-se por tratar de “três autores considerados mais representativos do ideal utópico entre os séculos XVI e XVII. Thomas More (1478-1535), Tommaso Campanella (1568-1639) e Francis Bacon (1561-1626) formam a trilogia mais importante da modernidade neste gênero”. O autor elabora um breve panorama do momento histórico renascentista, partindo do pressuposto de “que o fenômeno educacional não está dissociado da prática social dos homens, mas expressa as transformações econômicas, políticas, culturais e espirituais de um determinado período histórico” (SILVA, 1999, p. 7). Assim como outros discentes considerados neste trabalho, o autor define seu conceito de clássico como correspondente à idéia de fidelidade.

Reafirmamos que o ponto de partida para uma pesquisa que resulte em escrita da História e, neste caso, da História da Educação, deve ser um questionamento. Lopes e Galvão (2001, p. 78) afirmam que as fontes estão disponíveis e indisponíveis ao mesmo tempo, pois é “preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema”. Esse questionamento, direcionado especificamente à fonte não é fácil de ser identificado nas dissertações analisadas. Almeida (1994) utiliza como fonte os manuscritos cômicos de Aristófanes (450-385 a.C.), mas não evidencia sua concepção de fonte. Segundo ele, a escolha desses manuscritos/fontes, por nós entendidos como fonte, “[...] fundamenta-se no fato de que toda a produção aristofanesca encontra-se no cenário histórico do último quartel do século V e resplandecer do século IV a.C., lapso de tempo que cobre importantes transformações sociais” (ALMEIDA, 1994, p. 17). Portanto a escolha se deve ao fato de as comédias serem capazes de evidenciar as transformações sociais ocorridas naquele período, de modo que, as comédias são entendidas como uma manifestação social e, por isso, como uma manifestação social, sendo capazes de captar a dinâmica daquela sociedade.

O autor descreve que a preocupação de todo o grupo de estudos do qual participava surgiu ao manusear a literatura de História da Educação, que versava

sobre o mundo antigo, muito utilizada nos cursos de Pedagogia do Brasil<sup>2</sup>, mas que revelava lacunas, limites e deficiências analíticas. O trabalho, portanto, pretendeu realizar uma reflexão sob uma ótica interpretativa diferente daquela com as quais se deparou nas principais bibliografias de História da Educação Antiga. Cabe ressaltar que o referido grupo leu os manuais e as comédias, mas ressaltam que as fontes escolhidas são as comédias de Aristófanes, e não os manuais de História da Educação levantados por esse grupo de estudos.

Do mesmo modo, Monteiro (1994) trabalha com as comédias de Aristófanes (450-385 a.C.) como fonte de reconstrução da História, sem definir o que entende por fonte, simplesmente adotando-as e justificando sua opção por se tratar de um texto considerado como um clássico<sup>3</sup>. Essa autora fez parte do grupo de estudos acima citado e relata que, após a realização de uma revisão bibliográfica, resolveu tomar as comédias de Aristófanes por ser um autor pouco considerado dentro da História da Educação e porque as comédias não são objeto de estudos sistemáticos, de interesse constante dos pesquisadores. A autora demonstra a maneira como entende ser necessário ler as obras que foram tomadas como fontes, não reduzindo essa leitura à identificação dos personagens por ele satirizados. Para ela, ler Aristófanes é identificar a “apreensão de suas preocupações temáticas, o que nos permitirá compreender a sua obra como um todo, de forma não fragmentada nem linear” (Monteiro, 1994, p.32).

Há outras duas dissertações que tomam como fonte os escritos do mesmo autor. Uma delas foi redigida por Carvalho (1998), que afirma que Aristófanes despertou-lhe maior interesse por conseguir “captar o movimento e descrever-nos as mudanças nas instituições, nos valores, nos comportamentos humanos e na

---

<sup>2</sup> Uma das atividades realizadas pelos discentes que integraram o projeto de pesquisa “A Educação que não conhecemos, os séculos V e IV a.C.” foi um levantamento e mapeamento bibliográfico sobre os títulos e autores mais utilizados nas disciplinas de História da Educação I e II e Filosofia da Educação I e II, nos cursos de Pedagogia. O resultado deste trabalho expõe uma realidade perturbadora: a existência de uma extraordinária carência de materiais à disposição do professor. Logo, num campo que não é pródigo, os títulos e autores mais utilizados são até previsíveis; MARROU, Henri. História da educação na antiguidade; PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. MONROE, Paul. História da educação. LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pesquisa; MANACORDA, Mário A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias.

<sup>3</sup> O conceito de clássico, reivindicado para Aristófanes, é definido pela autora como “apenas aquela produção que, atravessando a história, pode ser buscada como fonte de conhecimento porque apresenta riqueza de detalhes muito importantes para que o homem possa reconstruir sua trajetória” (MONTEIRO, 1994, p. 126).

forma de educação. Suas obras revelam-nos as contradições [...]” (CARVALHO, 1998, p. 2). Em suas palavras evidencia-se a ideia de que a volta ao passado ajuda a desvendar o presente. Essa autora prioriza os clássicos, define-os como fonte primária<sup>4</sup> e também utiliza as chamadas fontes secundárias.

Outra dissertação preocupada com os estudos sobre o mesmo Aristófanes (450-385 a.C.) é Padilha (1999), que procurou evidenciar a prática pedagógica desse pensador e suas comédias. Não há nesse trabalho definição objetiva acerca do conceito de fonte, e somente no terceiro capítulo fala de Aristófanes e de seu método de ler o mundo.

Ao reunir as dissertações que foram produzidas no mesmo grupo de pesquisas, podemos citar ainda o trabalho de Petronzelli (1995), que se vale dos Manuais de História da Educação que, segundo ele, fazem referência ao período clássico, utilizando fontes secundárias em comparação com os escritos que ele denomina de clássico: Aristófanes, Sócrates, Platão e Aristóteles.

Contamos ainda com o trabalho de Ramos (1995), que utiliza os próprios gregos para retomar o que entende ser a realidade da Grécia Antiga, justificando que “seus relatos, observações, discursos, descrições, poesia, etc., nos servirão de fonte para resgatar a realidade que vivenciaram, e, por conseguinte, para resgatar a realidade educativa do período” (RAMOS, 1995, p.2). Essa autora, por fazer parte do grupo acima referido, também realiza uma comparação dos gregos com os Manuais de História da Educação.

Inserem-se também no grupo de estudos sobre a Grécia o trabalho de Rossi (1996), que utiliza livros e manuais de História, de arte e literatura, livros específicos sobre tragédia grega, trabalhos acadêmicos e periódicos em comparação aos representantes da tragédia clássica grega: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Justifica a escolha desses três autores por entender as “tragédias como expressões artísticas das dificuldades humanas e não como simples alegorias ou invenções fantásticas”. Adota ainda a literatura como fonte de pesquisa, por considerar que “seu conteúdo tem base na realidade produzida

---

<sup>4</sup> Entende-se como fontes primárias a literatura produzida, no século V a.C. que fornecem elementos para compreensão da realidade da época, tal como foi produzida (CARVALHO, 1998, p. 22).

pelos homens e, por isso, torna-se uma fonte que capta as transformações sociais produzidas por homens definidos em momentos definidos” (ROSSI, 1996, p. 1).

Conforme pudemos identificar na leitura dos trabalhos, algumas pesquisas utilizam as fontes para referendar aquilo que se sabia desde o início: “[...] os pesquisadores, buscando nas fontes apenas aquilo que poderia corroborar seus pontos de partida, ignora(va)m as informações que pareciam contraditórias com o que já tinham como hipótese e, via de regra, como resultado da pesquisa” (LOPES e GALVÃO, 2001, P. 37). Exemplo disso é a pesquisa de Muller (1997), que opta pela análise de textos filosóficos, históricos e fundamentalmente literários, da primeira metade do século XIX, como o romance *O leopardo*, de Tomasi di Lampedusa (1896 – 1957), e a peça teatral *O jardim das cerejeiras*, escrita por Tchecov (1860 – 194). A autora discute muito pouco suas fontes, colocando uma ideia na introdução do trabalho que acaba reafirmando até suas considerações finais.

A leitura das dissertações possibilitou-nos perceber que alguns discentes elaboraram suas perguntas com as respostas previamente determinadas; não tinham um incômodo que interrogavam, e sim um percurso previamente definido por um método. As respostas estavam dadas, precisavam apenas descrever a ideia de que seu objeto era consequência de uma determinada época. Lembramos, acerca dessa reflexão, as contribuições de Pesavento (2005, p. 9), que afirma: “as hipóteses tornavam-se inócuas, porque de antemão as explicações estavam dadas e sabidas, inviabilizando, dessa forma, a pertinência da pergunta”.

Podemos assegurar que os trabalhos que arriscam buscar materiais e fontes fora da leitura dos clássicos não exploram o suficiente suas fontes, suprimindo, por assim dizer, todo o trabalho do historiador da Educação. Como exemplo, podemos citar Raymundo (1998), que analisa as Cartas Jesuíticas escritas no século XVI e XVII, com o parâmetro das propostas educacionais de autores como Rabelais (1483 – 1553), Comenius (1592 – 1670) e Locke (1632 – 1704), pois tinha o intuito de demonstrar que a atividade jesuítica aproxima-se mais do mundo moderno do que da sociedade medieval. A autora defende que “as formas que a educação assume correspondem às necessidades e às

possibilidades dos homens em uma época” (RAYMUNDO, 1998, p. 15). A autora não explora, ou pelo menos não evidencia o conteúdo das cartas. Isso pode ser observado também pela maneira como ela divide seu trabalho, trazendo primeiro uma visão panorâmica da modernidade, depois as ideias modernizantes da Europa e, por fim, flagrantes da modernidade colonizadora.

Retomando a pergunta inicial *Qual o conceito de fonte revelado nas dissertações de mestrado do PPE/UEM?*, podemos apontar alguns indícios que foram repetidas vezes aparecendo na leitura dos trabalhos, os quais servem de auxílio no entendimento do caminho que esse Programa tomou ao longo de seus primeiros oito anos: prioridade dos contextos históricos e secundarização das fontes, que não foram objetivamente conceituadas.

É possível afirmar que as dissertações tomadas para análise são coerentes com o Projeto do Mestrado e com o que acontecia na década de 1980 no campo educacional de História da Educação.

Na representação que construímos acerca dos usos das fontes feitos pelos discentes, destacamos a necessidade de reflexão mais adensada sobre a produção historiográfica, quer seja na posição de discente, quer na de docente nos cursos de graduação ou pós-graduação. Todo o entendimento sobre fontes, remete-se à concepção de História da Educação. Segundo Lopes e Galvão (2001, p. 31), “no Brasil os que pesquisam o passado da educação advêm de horizontes e possuem formações bastante diversificadas [...] movidos por uma curiosidade ou por um espanto que o presente educacional lhe provoca”. No Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá isso não é diferente, encontram-se entre os discentes desse curso de Pós-graduação formações em Pedagogia, Filosofia, Matemática, História, Ciências Sociais e Educação Física.

A História da Educação é um campo que aparentemente nos dá a impressão de ser bastante acessível, todas as pesquisas realizadas são tidas como História da Educação, mas recorreremos à ideia de que é preciso primar por esse campo em formação. Não podemos fechar os olhos, disfarçar, ignorar as questões que permeiam o campo de estudo e as disputas que hoje o mantêm como um espaço consolidado de pesquisas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando às considerações finais verifico que muitas perguntas ficaram sem respostas, pois muitas questões surgiram pelo caminho e precisaram ser deixadas de lado. Mesmo assim, é preciso finalizar este trabalho com aquilo que consegui organizar até aqui. Ressalto que nada há de categórico: tudo aquilo que escrevi não são verdades absolutas, nem admitem um ponto final definitivo.

Essas últimas apreciações trazem a sensação de incompletude. Diante das fontes que levantei, dos documentos que descrevi, das argumentações que elaborei, ainda me questiono: Será que fui clara o suficiente? O texto não estaria incompleto, ou, para ser mais severa, precário?

Nesse momento, interrompo a escrita, as reflexões mais intimistas e retomo meu percurso. Penso na possibilidade de vasculhar trechos de textos que foram abandonados nos últimos meses, arquivos que receberam o título de “sobras”, fragmentos de uma dissertação inacabada. Tenho a lembrança de livros que li e excertos que escrevi, os quais talvez se encaixem em um ou outro lugar nestas considerações. Mais uma vez me pergunto: teria tempo para essas buscas? Seria necessário realizá-las?

O tempo impõe limites de ação, e o texto, incompleto ou não, é o que consigo elaborar para o momento. O esforço para voltar os olhos em direção ao próprio programa do qual faço parte, possibilitou-me conhecer melhor o campo de estudo que investigo, e no qual me incluo, e ainda me aproximar das questões pertinentes às pesquisas realizadas em História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Apesar do olhar particularizado e *perspectivado* que direciono para a pesquisa, a questão fundamental é manter acesa a discussão de constituição do campo disciplinar de História da Educação.

A metodologia utilizada no primeiro ano do curso, que consistiu no levantamento e na leitura das fontes, trouxe-me tranquilidade com o instrumento de coleta de dados e também com a aquisição dos documentos, pois as fontes

foram de fácil acesso. A dificuldade encontrada ocorreu no âmbito da metodologia empregada na apresentação de minhas fontes - mais especificamente quanto a entender o que seria descrever as fontes, o que me remeteu a uma busca da compreensão do próprio conceito de fontes. Mas foi somente com essa compreensão e com a descrição que me senti segura para iniciar um processo de análise.

Estudar efetivamente a produção discente do Programa de Pós-graduação em Educação, com todo o material e os dados coletados já em minhas mãos, foi quando, de fato, deparei-me com dificuldades em ultrapassar os limites de aluna e passar a ser uma pesquisadora, aquela que se responsabiliza por um trabalho que pressupõe descrição e análise.

A pergunta realizada após o levantamento e a leitura das fontes foi: o que a produção discente do mestrado em educação tem revelado em sua forma de escrever a História da Educação? Essa pergunta melhor esclareceu-se depois de minha qualificação, já que sou uma discente e necessitava de um norte. O trajeto realizado permitiu evidenciar a opção por trabalhar com a concepção de fonte identificada nos trabalhos discentes.

Ao longo do percurso realizado com a pesquisa e a leitura de outras produções, referidamente as produções dos colegas, meu posicionamento procurou ser sempre olhar como um discente lendo outro discente, sob as mesmas perspectivas e limitações com que realizei a elaboração deste trabalho. Apesar das apreciações analíticas empreendidas, é possível enxergar os limites da acadêmica que não procurou, em nenhum momento, cobrar de seus colegas, em outras épocas, o que as discussões atuais me permitem realizar. Reafirmo que a intenção é somar às discussões empreendidas pela historiografia.

Na maior parte das dissertações tomadas para análise, o estudo do objeto apenas ganha sentido pelo contexto histórico em que é inserido. Trata-se da secundarização do objeto - torna-se mais importante reconstruir/descrever o contexto social do que interrogar as fontes.

A maioria dos trabalhos que foram considerados nesta pesquisa reafirmam a importância metodológica da contextualização, tendo em vista que somente por meio dela se poderia chegar à compreensão histórica do fenômeno estudado.

Minhas considerações em relação à contextualização assemelham-se a de Barreira (1995), que aponta em seu trabalho que os discentes, para elucidarem os fenômenos que investigam, “sentem a necessidade de remeter o leitor à época do descobrimento da roda. Há casos em que mais da metade da narrativa é dedicada a essa retrospectiva histórica descabida” (BARREIRA, 1995, p. 170).

Há uma frequente recorrência a marcos cronológicos consagrados para a organização da periodização das pesquisas, o que contribui para a perpetuação de determinadas interpretações nos trabalhos analisados. Os períodos recortados para a escrita da História da Educação são tomados quase sempre por marcos extrínsecos ao próprio fazer educacional. Reafirmo o entendimento de que a periodização deve acontecer por meio do próprio objeto que se está pesquisando.

Neste ano, o PPE/UEM completou dezoito anos de existência e oferece, anualmente, quase 40 vagas para o Mestrado em Educação, nas áreas de Ensino, Aprendizagem e Formação Docente; História e Historiografia da Educação; e Políticas e Gestão em Educação, o que oportuniza um variado cabedal de temas para pesquisa. O programa conta com um corpo docente formado por mais de 30 doutores, divididos nas referidas áreas. Em 2008, iniciou-se o curso de Doutorado em Educação, oferecendo, a princípio, 11 vagas, distribuídas em duas áreas de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores e História e Historiografia da Educação. Esses dados sobre o Programa estão baseados nas informações fornecidas pela página do curso na Internet. Ressalto que o meu recorte temporal circunda somente seus sete primeiros anos.

É importante lembrar ainda que esse Programa de Pós-graduação foi e é responsável por boa parte dos professores que atuam hoje no ensino superior de instituições públicas e privadas na área educacional no Estado do Paraná.

Com o projeto já concluído, posso afirmar que os resultados a que cheguei são pequenos em relação às expectativas que eu tinha, pois as questões formuladas a princípio eram muitas e, ao final dessa fase, o que consigo responder, embora parcialmente, é apenas uma delas. Entendo que o trabalho encerrou-se, mas não finalizou-se, porque, com a produção desta dissertação, cumpriu-se uma etapa. Ainda há muito por fazer. Muitas questões surgiram pelo

caminho e só poderão ser respondidas em outras pesquisas, em outros momentos. O que ficou foi a possibilidade de ampliar os estudos, realizar novas perguntas que possibilitarão novas pesquisas.

Encerro registrando que o trajeto percorrido no interior do campo de pesquisa – o qual tomou como tema e como fonte a produção discente em História da Educação desenvolvida no PPE/UEM - revelou coerência entre a produção estudada e os objetivos que o originaram. Adentrando e afinando as discussões, recaí sobre o conceito de fontes e seus usos, identificando possibilidades de alargamento de minha própria compreensão acerca do que foi identificado na documentação estudada.

Entendo que a História e a História da Educação deve ser sempre re-escrita, pois atualizar o passado é não permitir a existência de resultados definitivos. Sendo assim, cabe, por fim, uma última observação: a História do PPE poderá ser recontada de inúmeras outras maneiras. O que realizei aqui foi uma das possibilidades delineadas por meio das escolhas que, como pesquisadora, fiz.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Nilton de. **Os gregos rindo de si mesmos**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1994, dissertação de mestrado.

BARREIRA, Luiz Carlos. **História e Historiografia: As escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)**. Universidade Estadual de Campinas, 1995 (tese de doutoramento).

BARROS, Adil Jesus da Silveira e LEHFELD, Neide A.S. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Makron Book, 2000, p. 70-78.

BASTOS, Maria Helena Câmara, BENCOSTA, Marcus Levy Albino, CUNHA, Maria Teresa Santos. A pesquisa em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Sul (1972-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 244-287.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **História da educação brasileira: o terreno do consenso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995 (dissertação de mestrado).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história**: novas perspectivas; tradução de Magda Lopes. – São Paulo: editora UNESP, 1992.

CAMBÍ, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANTOS, Jorge. **Um homem para todas as estações ou a proposta educacional de Erasmo**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1997, dissertação de mestrado.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **As contradições: na vida e na educação**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1998, dissertação de mestrado.

CELLA, Sheila Maria Rosin. **A inquisição como prática coletiva: por que não?** Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1996, dissertação de mestrado.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, nº 2, 1990, p. 177 -229.

COSTA, Célio Juvenal. **Os sofistas gregos: (re)análise de um comportamento político**. Universidade Estadual de Maringá:UEM, 1996, dissertação de mestrado.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Escravidão e educação: repensando algumas questões históricas**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1997, dissertação de mestrado.

DACOME, Vivian Ibrahim. **O ideário de renovação educacional no Brasil – Primeira República**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1993, dissertação de mestrado.

ESPER, Regina Maria Zanatta. **A transformação social do cavaleiro feudal (séculos VIII e XII)**. Uma reflexão sobre propostas pedagógicas de caráter reformista. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1997, dissertação de mestrado.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Reflexões sobre o ensino de História no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1999, dissertação de mestrado.

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1998, dissertação de mestrado.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 64/72.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

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

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Reinações de um escritor: Monteiro Lobato**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1993, dissertação de mestrado.

MASNIK, Ivone da Costa. **Trabalho: utopia igualitária**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1994, dissertação de mestrado.

MONTEIRO. Elaine Rodrigues. **Aristófanes: um renegado necessário**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1994, dissertação de mestrado.

MULLER, Beatriz. **Indivíduo e educação na literatura: elos de uma corrente**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1997, dissertação de mestrado.

MURA, Célia Mazzo. **Liberdade e educação em Montaigne**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1997, dissertação de mestrado.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. – São Cristóvão: grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGE, 2003.

NEVES, Fátima Maria. História da educação no Brasil – considerações historiográficas sobre a sua constituição. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. (Orgs) **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, n.5, set 1993, p. 7-64.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, Clarice. História da Educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, v. 9, n. 47, jul/set, 1990, p. 37-45.

OZELLA, Sergio. Vinte anos de Psicologia/psicologia social na América Latina. **Revista Psicologia e sociedade**. São Paulo, v.6, n.1, 1998, p. 31-67.

PADILHA, Augusta. **Aristófanis: uma alternativa para a prática pedagógica atual**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1999, dissertação de mestrado.

PETRONZELLI, Carlos. **O imperialismo grego como aspiração democrática**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1995, dissertação de mestrado.

PINTO, Aparecida Marcianinha. **Rui Barbosa: a educação pela arte**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1996, dissertação de mestrado.

PROCESSO 00878/88. Universidade Estadual de Maringá, 1988.

PROCESSO 1161/86. Universidade Estadual de Maringá, 1986.

PROCESSO 1848/2004. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

PROCESSO 2264/2006. Universidade Estadual de Maringá, 2006.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Discussão sobre a perspectiva educacional grega: séculos V-IV a.C.**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1995, dissertação de mestrado.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1998, dissertação de mestrado.

RODRIGUES, Elaine. História da Educação e ensino de História: desdobramentos de um campo disciplinar (1990 a 2003). In: **Anais IV Congresso brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na História**, 2006.

ROSSI, Ednéia Regina. **Tragédia: da morte do homem coletivo ao nascimento do homem privado**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1996, dissertação de mestrado.

SANTOS, Fábio Alves dos. **Olhares de Clio sobre o universo educacional**. Um estudo das monografias sobre educação do Departamento de História da UFS (1996-2002). – São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação / NPGED, 2003.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam**. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1997, dissertação de mestrado.

SCHWANTES, Sônia de Fátima. **Koster e Tollenare, a educação na bagagem dos viajantes**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1997, dissertação de mestrado.

SILVA, Ana Cristina Teodoro da. Orientações para o primeiro projeto de pesquisa. In: SILVA, Ana Cristina Teodoro da, BELLINI, Luzia Marta (Orgs.) **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. Maringá, PR: EDUEM, 2005.

SILVA, João Carlos da. **O tema da educação nas utopias renascentistas: More, Campanella e Bacon**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1999, dissertação de mestrado.

TESSARO, Sonia Maria Pereira. **O (des)casamento burguês: enfim... só(s)?**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1993, dissertação de mestrado.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **O ensino de história no pensamento de autores brasileiros nos anos 80**: contribuição à crítica ao ensino tradicional de história. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1998, dissertação de mestrado.

VERALDO, Ivana. **A concepção de progresso em José Veríssimo**. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1994, dissertação de mestrado.

WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**. Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

## ANEXO 1 - FICHA CATALOGRÁFICA

CATÁLOGO BIBLIOTECA:
CURSO:
ÁREA:
TÍTULO:
AUTOR:
FORMAÇÃO DO AUTOR:
ORIENTADOR:
COMISSÃO JULGADORA:
ANO DE DEFESA:
PALAVRAS-CHAVE:
RESUMO:
ABSTRACT:
NÚMERO DE PÁGINAS:
TIPO DE PESQUISA:
FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO:
RECORTE TEMÁTICO:
RECORTE TEMPORAL:
RECORTE ESPACIAL:
FONTES UTILIZADAS:
NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO:
RECURSOS E INSTRUMENTOS:
ESTRUTURA DO TEXTO:
IMPRESSÕES DA LEITURA:

**ANEXO 2 – Dissertações defendidas no PPE/UEM – 1993 a 1999****1993**

DACOME, Vivian Ibraim. **O ideário de renovação educacional no Brasil – Primeira República**. Universidade Estadual de Maringá, 1993 (dissertação de mestrado).

LEMOS, José Wellington Gomes da Silva. **As funções didático-pedagógicas e diagnóstica da avaliação escolar: do resgate necessário**. Universidade Estadual de Maringá, 1993 (dissertação de mestrado).

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Reinações de um escritor: Monteiro Lobato**. Universidade Estadual de Maringá, 1993 (dissertação de mestrado).

TESSARO, Sonia Maria Pereria. **O (des)casamento burguês: enfim...só(s)?** Universidade Estadual de Maringá, 1993 (dissertação de mestrado).

**1994**

ALEGRO, Regina Célia. **Buscar o reino de Deus e a sua justiça – a mediação pedagógica da comissão pastoral da terra**. Universidade Estadual de Maringá, 1994 (dissertação de mestrado).

ALMEIDA, José Nilton de. **Os gregos rindo de si mesmos**. Universidade Estadual de Maringá, 1994 (dissertação de mestrado).

MASNIK, Ivone da Costa. **Trabalho: utopia igualitária**. Universidade Estadual de Maringá, 1994 (dissertação de mestrado).

MONTEIRO, Elaine Rodrigues. **Aristófanis: um renegado necessário**. Universidade Estadual de Maringá, 1994 (dissertação de mestrado).

VERALDO, Ivana. **A concepção de progresso em José Veríssimo**. Universidade Estadual de Maringá, 1994 (dissertação de mestrado).

### **1995**

BOLDRINI, Eliane Bee. **A apa de Guaraqueçaba: desenvolvimento sustentado e produção capitalista (elementos para uma educação ambiental)**. Universidade Estadual de Maringá, 1995 (dissertação de mestrado).

PETRONZELLI, Carlos. **O imperialismo grego como aspiração democrática**. Universidade Estadual de Maringá, 1995 (dissertação de mestrado).

RAMOS, Marcia Elisa Tetá. **Discussão sobre a perspectiva educacional grega: séculos V-IV a.C.** Universidade Estadual de Maringá, 1995 (dissertação de mestrado).

### **1996**

CELLA, Sheila Maria Rosin. **A inquisição como prática coletiva: por que não?** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

COSTA, Célio Juvenal. **Os sofistas gregos: (re)análise de um comportamento político.** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX.** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

PINTO, Aparecida Marcianinha. **Rui Barbosa: a educação pela arte.** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

ROSSI, Ednéia Regina. **Tragédia: da morte do homem coletivo ao nascimento do homem privado.** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

ROSSONI, Sandra Aparecida dos Reis. **Os novos paradigmas de produção e as novas exigências na qualificação do trabalhador.** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX.** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

SILVA, Lucia Cecilia da. **A concepção de cidadania na educação popular ou sobre a necessidade de desencantar deuses e demônios.** Universidade Estadual de Maringá, 1996 (dissertação de mestrado).

**1997**

CANTOS, Jorge. **Um homem para todas as estações ou a proposta educacional de Erasmo**. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Escravidão e educação: repensando algumas questões históricas**. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

ESPER, Regina Maria Zanatta. **A transformação do cavaleiro feudal (séculos VIII e XII)**. Uma reflexão sobre propostas pedagógicas de caráter reformista. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

MULLER, Beatriz. **Indivíduo e educação na literatura: elos de uma corrente**. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

MURA. Célia Mazzo. **Liberdade e educação em Montaigne**. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

SCHELBAUER. Anaete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

SCHWANTES, Sônia de Fátima. **Koster e Tollenare, a educação na bagagem dos viajantes**. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

SILVA, Mônica Apolonio da. **A cidadania em T.H. Marshall** (uma contribuição à crítica da cidadania liberal). Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

SILVEIRA, Itamar Flávio. **A reserva de mercado enquanto incentivo ao desenvolvimento científico**: o caso da lei de informática no Brasil. Universidade Estadual de Maringá, 1997 (dissertação de mestrado).

## 1998

CARVALHO, Elma Júlia. **As contradições: na vida e na educação**. Universidade Estadual de Maringá, 1998 (dissertação de mestrado).

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. Universidade Estadual de Maringá, 1998 (dissertação de mestrado).

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A singularidade do projeto educacional de Rousseau**. Universidade Estadual de Maringá, 1998 (dissertação de mestrado).

RAYMUNDO. Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. Universidade Estadual de Maringá, 1998 (dissertação de mestrado).

SOUZA, Edmilson Wantuil Freitas de. **Uma alternativa para a educação e a psicopedagogia entenderem o processo de (des)estruturação da consciência (Atenas, século V a.C.)**. Universidade Estadual de Maringá, 1998 (dissertação de mestrado).

TOLEDO. Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **O ensino de História no pensamento de autores brasileiros nos anos 80**: contribuição à crítica ao

ensino tradicional em História. Universidade Estadual de Maringá, 1998 (dissertação de mestrado).

## 1999

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **“Gestão democrática” da escola pública: um movimento de “abertura” da escola à participação da comunidade?** Universidade Estadual de Maringá, 1999 (dissertação de mestrado).

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Reflexões sobre o ensino de História no Brasil.** Universidade Estadual de Maringá, 1999 (dissertação de mestrado).

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **O debate entre utilitaristas e humanistas na definição dos conteúdos da escola pública no final do século XIX.** Universidade Estadual de Maringá, 1999 (dissertação de mestrado).

MAI, Lilian Denise. **Boletim de eugenia (1929-1931): um estudo sobre forças educativas no Brasil.** Universidade Estadual de Maringá, 1999 (dissertação de mestrado).

PADILHA, Augusta. **Aristófanis: uma alternativa para a prática pedagógica atual.** Universidade Estadual de Maringá, 1999 (dissertação de mestrado).

SILVA, João Carlos da. **O tema da educação nas utopias renascentistas: More, Campanella e Bacon.** Universidade Estadual de Maringá, 1999 (dissertação de mestrado).

TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vigotski: recuperando parte da historicidade perdida**. Universidade Estadual de Maringá, 1999 (dissertação de mestrado).