Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias

Bruno Bontempi Jr.⁺ Maria Rita de Almeida Toledo[™]

O objetivo deste artigo é apresentar alguns dos resultados preliminares das pesquisas que temos realizado sobre a produção de História da Educação Brasileira no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, resultados estes que se inserem na pesquisa "A Historiografia da educação brasileira: construção da memória e do conhecimento", da qual fazemos parte desde 1992, sob orientação de Mirian Warde. As hipóteses formuladas para a análise de nosso objeto podem ter sua origem remetida ao debate instalado pelos artigos de Warde e de Jorge Nagle, ambos de 1984, os quais se lançaram à crítica de um conjunto de trabalhos recentes de História da Educação Brasileira. Pode-se dizer que a discussão efetuada nesses artigos tenha fomentado duas espécies de movimentos no âmbito da História da Educação: por um lado, lançaram as bases nas quais os artigos de Warde, de 1990, e o projeto de pesquisa referido ancoraram os primeiros alicerces para a constituição de uma Historiografia da Educação Brasileira. Por outro, contribuiram para fundamentar um movimento de superação, em forma de crítica historiográfica em torno de certos temas, do isolamento da História da Educação em relação à Ciência da História,

^{*} Professor de História e de Música de 1° e de 2° graus.

^{**} Professora de História na Escola de Aplicação da USP.

seus aportes e métodos¹. Destacaremos os artigos de 1984, que marcam uma primeira fase da reflexão acerca dos trabalhos na área para, posteriormente, situarmos a origem de nosso interesse pelo objeto e de nossas hipóteses de trabalho nos artigos e no projeto de pesquisa de 1990. Por fim, apresentaremos os resultados preliminares de nossa pesquisa a respeito da escolha e utilização de fontes de apoio na produção de História da Educação gerada nos programas de pós-graduação em Educação, entre 1971 e 1988².

No artigo intitulado "História da Educação Brasileira: problemas atuais", Nagle não pretendeu realizar, nem mesmo sugerir, a necessidade de uma historiografia da educação brasileira. Não viu, por isso, motivo para circunscrever seu objeto de crítica em uma periodização definida e/ou remetê-lo às suas origens históricas. Seu objetivo foi tematizar alguns dos problemas dessa produção a fim de encontrar modos adequados para o encaminhamento de soluções para suas deficiências. Consideramos importante a exploração das considerações de Nagle para o que pretendemos desenvolver neste artigo, tanto pelas contribuições que traz, como crítico, à análise da produção "recente" (o artigo a que nos referimos é de 1984), quanto pelo fato desse Autor representar, como sujeito histórico, a voz de uma geração de estudiosos que abordaram a educação de uma perspectiva histórica.

Nagle principia seu artigo atribuindo ao tradicional "desprezo pela dimensão histórica", que caracterizaria os estudos a respeito de qualquer dos campos da vida social no Brasil, as consequências nefastas advindas do anacronismo "de que padece parte dos estudos históricos da educação brasileira", mediante o qual os tempos presente e futuro seriam ressaltados exageradamente em detrimento do

O escopo deste artigo não nos permite discorrer sobre esse movimento. No entanto, vale destacar as teses de doutoramento de Marta CARVALHO. Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931), 1984, de Clarice NUNES. Anísio Teixeira: a poesia da ação, 1991 e de Zaia BRANDÃO. Por entre histórias e memórias; Paschoal Lemme e a Escola Nova no Brasil, 1992.

Bruno Bontempi Junior vem desenvolvendo este tema em dissertação de mestrado, a ser concluída no próximo ano.

passado, do qual acaba-se por decretar a morte. Embora saliente que sua crítica "não acoberta qualquer forma de 'ilusão retrospectiva' ", Nagle sustenta que o reduzido interesse do intelectual brasileiro, através dos tempos, em estudar "a gênese e o desenvolvimento de idéias, metodologias, instituições e mecanismos de atuação", teria trazido como reflexo a "falta de tradição dos estudos históricos da educação brasileira". Acrescentando, afirma que "as deficiências dos estudos históricos no campo da educação decorrem, também, do próprio estágio atual dos estudos históricos em geral realizados no país", eles mesmos herdeiros da fraqueza das gerações antecedentes nesse domínio (1984, p.27).

A partir dos pressupostos acima, Nagle considera conveniente evidenciar alguns desdobramentos da relação História e História da Educação, tendo como parâmetro uma amostra de trabalhos não explicitada. Tomemos as críticas de Nagle aos "estudos históricos da educação brasileira", genericamente considerados.

Segundo o Autor, tais trabalhos, "embora em número ainda relativamente pequeno", mostram uma dupla deficiência: de um lado, "certa dificuldade em selecionar material relevante"; de outro, "certa pressa em substituir descrições por interpretações". muitas vezes mecanicamente. Além disso, a própria perspectiva histórica não é perceptível nos estudos, a não ser que se considere como de natureza histórica os trabalhos que ressaltam o "aspecto cronológico", e que trazem como delimitação temporal a mera "reprodução acrítica das periodizações já existentes, estabelecidas, quase sempre, à base de critérios político-administrativos", sem que se assentem periodizações ajustadas "ao domínio especificamente educacional". Nagle afirma ter constatado que os trabalhos procuram empregar, "sem muitos cuidados", "categorias analíticas gerais", justapondo dados referentes a fatores da realidade social tratados separadamente a fim de produzir um contexto onde fundamentar o estudo (1984, p.27).

A comparação entre as obras mais recentes e mais antigas sobre a história da educação brasileira, além de provocar "um certo saudosismo", leva Nagle à análise de outro problema importante: "Trata-se do esforço para proporcionar a necessária continuidade dos estudos históricos, em geral, e dos estudos históricos sobre a educação brasileira, em especial. A tradição brasileira, nos dois casos, tem sido a de, até mesmo, provocar ou forçar rupturas, sem

mais indagações", atitude que tem impedido a acumulação do conhecimento na área, bem como contribuído para a restrição de pontos de vista, ao se desprezarem iniciativas, orientações, propostas e temas encetados por intelectuais de formação interdisciplinar (1984, p.28).

Para Nagle, importa estabelecer, em socorro das deficiências dos estudos, modos de articulação entre enfoques diferenciados, a fim de que se evite tanto a substituição, ao invés da integração, de perspectivas não conflitantes, como o desprezo pelas informações de natureza estatística ou legislativa (apontadas pelo Autor como mazelas dos estudos ditos marxistas) e pelos "aspectos psicológicos relacionados à educação". Cabe ainda ampliar os temas e os dados a serem considerados, pois "o estudo do processo de educação beneficiar-se-á quando se encaixar na multiplicidade dos aspectos da vida social, na riqueza da vida cultural de determinado povo. Por esse motivo, o estudo tanto da organização como das práticas. no terreno educacional, deve encontrar uma maneira produtiva de interligar-se com as condições econômicas, políticas e sociais de determinado quadro histórico, quadro no qual a educação aparece e se desenvolve e encontra o sentido que configura seu modo particular de ser" (1984, p.29).

O problema geral dessa produção, para Nagle, consiste na "tendência à explicação fácil dos fenômenos, pelo emprego de categorias analíticas nem sempre suficientemente esclarecidas", que levam os autores dos trabalhos a "soluções imediatas" para problemas que mereceriam ser tratados com maior profundidade (1984, p.29).

Em outro artigo, "Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira", Warde empreende o balanço e a avaliação da produção historiográfica da educação brasileira referente ao período compreendido entre 1970 e 1984, considerando que no período escolhido foram criados os programas de Pós-Graduação em Educação, e que deles têm saído a maioria dos estudos referentes à história da educação brasileira. A autora tinha como objetivo tecer comentários sobre as incidências verificadas e efetuar um levantamento das tendências dessa produção, com interesse menor pela representatividade quantitativa, e maior pelo intento de "balancear as temáticas, os períodos mais estudados e as referências teóricas nas quais os trabalhos têm se apoiado" (1984, p.1).

De natureza diversa do artigo de Nagle, a análise de Warde encaminhou a crítica a uma produção delimitada pelo recorte temporal (1970-1984), pelo *locus* institucional (os programas de pósgraduação) e pela definição de seus sujeitos (os discentes), instalando o ângulo de apreensão do objeto no campo historiográfico. Como primeira decorrência de tal delimitação, temos, em relação ao artigo de Nagle, uma diferença fundamental: Warde conforma o objeto de estudo a partir de sua especificidade, dentro das condições históricas de sua produção, ao invés de partir da premissa de um *continuum* entre a produção historiográfica brasileira "tradicional" e a produção "recente" na área de educação, e da semelhança entre a historiografia (no sentido de conjunto de obras) da educação brasileira e a historiografia brasileira, de modo geral.

A partir dos 155 títulos levantados na área, Warde pôde detectar duas tendências quanto ao modo de periodização dos objetos estudados. A mais freqüente é a tendência em enquadrar o objeto educacional nas "periodizações consagradas", superando numericamente aquela em que o objeto determina a periodização. O período mais estudado é a Etapa Republicana, em 80% dos trabalhos considerados, com duas fases, privilegiadamente: a Primeira República e a Era Vargas, e nesta última, com destaque para o Estado Novo (1984, p.1). Para Warde, a "data chave" para a explicação da educação nesses estudos é 1930 (1984, p.2).

Quanto aos temas, privilegia-se a educação escolar, e são recorrentes as abordagens da organização escolar, legislação do ensino e da "disparidade entre uma e outra". Especialmente no período republicano, Warde destaca a presença marcante do Estado, interlocutor obrigatório dos assuntos educacionais. Destaca também, nesse período, o grande número de trabalhos a respeito do pensamento pedagógico e da ação reformadora dos intelectuais da educação (1984, p.2).

Quanto às tendências teóricas da produção, a autora limitou suas fontes a 50 títulos que, segundo ela, "deverão ser objeto de melhor delimitação ou mesmo revisão". De qualquer forma, alguns aspectos interessantes puderam ser levantados a partir dessa amostra. O primeiro deles é o fato de a literatura examinada, "quase toda fruto de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação criados entre o final da década de 60 e os anos 70", apresentar "características peculiares (...) em relação à literatura até

então disponível ou mesmo em comparação àquela que é produzida em outras condições" (1984, p.2). Em parte isso pode ser atribuído ao fato de que a maioria dos programas de pós-gradução não nasceu de uma tradição de estudos historiográficos já constituída, mas da tradição filosófica e pedagógica, ou mesmo tecnicista e economicista, sendo que esse espaço passou a ser criado ou por influência de "orientações que se hegemonizaram nos programas ou por força de docentes que foram se firmando nessa área" (1984, p.3).

Quanto às tendências, os grandes traços característicos da produção coligida são: a tendência ao exame do pensamento de intelectuais no campo educacional, com pouca referência à relação concreta do pensamento do autor com as condições de criação. Outra tendência segue a mesma temática, mas com contextuação político-ideológica, incidindo sobre vertentes ou fases de pensamento com peso no campo da educação. Uma terceira se caracteriza pelo "acompanhamento evolutivo da educação escolar nos seus diferentes graus e ramos", dispensando as "determinações concretas". Essa tendência, assim como a primeira, vem decrescendo (1984, p.3). A quarta tendência aponta na direção temática da anterior, com modulações, mas trazendo um trato mais concreto do movimento histórico da educação. Trata-se de uma tendência crescente. Segundo a autora, apenas quatro trabalhos da amostra se dedicam à discussão historiográfica, não chegando a conformar uma tendência (1984, p.4).

A segunda e a quarta tendências apontadas, por enfatizarem o trato concreto da educação, acabam por trazer "as marcas do tratamento setorizado, daquilo que é tomado como 'determinações econômicas, sociais e político-ideológicas' e a educação propriamente dita". Para Warde, no exame dos trabalhos inscritos nessas tendências, "o que se constata é a adição, ou se quiser a justaposição dos traços contextuais de um momento histórico ou de diferentes momentos históricos e traços caracterizadores da educação", operação pela qual, ao fim e ao cabo, as determinações concretas acabam por não se revelar. Nos trabalhos parece prevalecer a idéia de que a educação é "uma esfera da realidade social na qual se reflete a 'infra-estrutura' ", e não "uma das manifestações, em suas particularidades, do momento político-ideológico, e [que] assim deve ser explicada historicamente..." (1984, p.4). No entender de Warde, tal concepção leva os autores de dissertações e teses a buscar apoio

para as contextuações em obras variadas, assimilando fontes que nem sempre se compatibilizam ou que não servem de suporte às posições educacionais que querem defender ou às críticas que querem elaborar (1984, p.5).

Warde constatou que a literatura produzida nas Ciências Sociais é a que vem sendo mais largamente utilizada nos trabalhos, o que a leva a indagar "as razões pelas quais determinadas obras de História, Economia e Sociologia são utilizadas em detrimento de outras", acrescentando que "seria de interesse inventariar as obras que têm servido de apoio aos historiadores da educação brasileira" (1984, p.5).

Ao concluir suas críticas, a autora aponta para o fato de que a maioria dos trabalhos não reflete os debates e avanços do campo dos estudos históricos "em termos de novas referências explicativas", repisando os caminhos anteriormente abertos pela historiografía da educação, "quando muito acrescentando novos dados, mais do que vasculhando as muitas zonas de sombra nas quais se encontra a história da educação brasileira". Isto decorre, para Warde, de que boa parte dos trabalhos não resulta de um efetivo interesse na investigação histórica, mas sim de longos recuos no tempo para encontrar a "origem" do que se está examinando, espécie de investigação que, tendente à superficialidade, reforça as explicações históricas já cristalizadas no pensamento pedagógico (1984, p.5).

É nesse ponto que Warde encontra as condições de possibilidade de uma historiografia da educação brasileira, onde "a crítica radical do pensamento pedagógico poderia ser o caminho através do qual a historiografia da educação brasileira se incluira no movimento da história brasileira [em geral], recebendo e dando contribuições", pois, buscando a gênese das "cristalizações" repisadas no terreno educacional, estaria contribuindo também para a "desmontagem das construções ideológicas que norteiam o pensamento pedagógico, herdadas das idéias dos renovadores escolanovistas", tais como as antinomias "real x legal", "tradicionalismo x inovação", "escola pública x escola particular", "qualidade x quantidade".

Warde destaca ainda dois exemplos de cristalizações presentes nos trabalhos examinados: em primeiro lugar, constatou que não se tem recuperado os movimentos sociais "que não tiveram

interlocução com o Estado ou cujas demandas não foram por ele consideradas". Em segundo lugar, outra face dessa questão, que a organização, a legislação escolar e tudo o que circunda a escola acabou por se impor como "objeto necessário à historiografia da educação brasileira" (1984, p.6).

"Delimitar a especificidade da história da educação obriga à circunscrição da educação ao âmbito da escola?" — é a pergunta que a autora deixa suspensa ao fim de seu artigo (1984, p.6).

Em artigo de 1990, "Contribuições da História para a Educação", Warde dá prosseguimento a algumas das questões levantadas no artigo de 1984, reforçando a ênfase na necessidade de uma historiografia da educação brasileira, da qual o próprio artigo constitui um ensaio. Ao lado dessa via de tratamento do tema que dá título ao artigo, Warde propõe as complementares reflexões "sobre o lugar da História da Educação entre as chamadas Ciências da Educação" (1990a, p.3).

Partindo da constatação de que "nossa historiografia da educação é precária", e salientando que falar da História da Educação Brasileira a faz "expor um objeto (e o seu sujeito) ainda em processo de delimitação ", Warde propõe quatro hipóteses de trabalho, interligadas, para o enfrentamento da primeira via de tratamento do tema: o vínculo entre História e Historiografia, sendo de natureza "correlacional", e não de causação, permite à Historiografia instigar avanços e reconstruções no âmbito da primeira. "Dada a natureza desses avanços e reconstruções, a Historiografia deve ganhar a forma de crítica epistemológica, tendo a crítica ideológica nela subsumida" (1990a, p.3-4). "Enquanto crítica epistemológica a Historiografia deve interrogar a História como conhecimento e ideologia, ou seja, deve desvendar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento histórico, bem como a descontinuidade dos processos mediante os quais esse conhecimento foi sendo construído como ciência e como ideologia" (1990a, p.6).

E quais seriam as reconstruções a serem encaminhadas pela Historiografia? O exame de textos de História da Educação Brasileira indica, para a autora, que os estudos históricos vêm sendo arquitetados no desconhecimento do que já foi produzido na área sobre os temas escolhidos, e que há, nas formas de interpretar determinados problemas educacionais, muitas das "cristalizações" já mencionadas no artigo de 1984 (1990a, p.6).

Em outro artigo, cujo objetivo é avaliar as condições e resultados da pesquisa na pós-graduação em Educação, Warde dedica uma parte de sua argumentação a comentários sobre a produção discente na pós-graduação, levantando a hipótese de que "as pesquisas dos docentes não estão servindo de fomento e articulação das dissertações e teses defendidas". Novamente, a autora apoia-se nos levantamentos que viera fazendo desde 1984, usando-os como parâmetros para a avaliação dos programas "como um todo" (1990b, p.73).

Dessa seção do artigo, destacaremos apenas a parte em que Warde discorre sobre as tendências constatadas nas dissertações examinadas, por ser este o nosso objeto imediato de interesse. Escreveu Warde: "destaco o crescimento da incidência de recortes temáticos cada vez mais minúsculos, o privilegiamento de aspectos cada vez mais particulares da educação, a reincidência sobre tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a dominância, eu ousaria dizer quase absoluta, de recortes que incidem sobre a conjuntura presente. Os estudos historiográficos estão crescentemente diminuindo entre as dissertacões defendidas em nossos programas em Educação". Em adição ao estreitamento dos temas, e em movimento complementar, constata-se a "lassidão do método", caracterizada pelo "crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento". Essa dissolução de fronteiras, segundo a autora, vem representando tanto a construção das dissertações em campo indefinido, como também "a ausência de um método construtor do objeto e guia de sua interpretação" (1990b, p.73). O resultado tendencial das operações, no âmbito educacional, para a "construção de uma teoria que lhe seia própria", rompendo — sem a consciência da ruptura — com determinados métodos, é, no limite, o abandono de todo e qualquer método. Assim, "não é difícil entender porque o resultado é um produto sincrético, onde predomina o formalismo teórico impotente para articular a empiria dispersa" (1990b, p.74).

O projeto "Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento", encaminhado em março de 1990 ao CNPq por Warde, destacava os três âmbitos de investigação que delimitavam o alcance da pesquisa: o primeiro, dizendo respeito ao "estudo epistemológico da produção do conhecimento na área da

educação", o segundo referindo-se "à interrogação epistemológica dessa produção" (incidindo sobre a produção gerada na pósgraduação em Educação), e o terceiro articulando os anteriores "no campo particular da História da Educação" (1990c, p.1).

Seu objetivo geral consiste em "verificar como a educação se faz objeto do conhecimento e como o conhecimento sobre a educação se produz", elegendo, para o desenvolvimento de sua primeira fase. os trabalhos de História da Educação produzidos nos programas de pós-graduação em Educação como objetos de análise. Justifica-se essa eleição pelo fato de que "esses programas são responsáveis pela maior parcela de estudos teóricos na área, bem como por alterações substantivas na qualidade das teorizações nela produzidas", e. em segundo aspecto, a eleição de trabalhos de natureza historiográfica se justifica "porque através desse tipo de abordagem evidenciam-se as formas através das quais é construída a memória da educação, a partir de quais conceitos e/ou paradigmas ela é concebida e explicada; além do que, a crítica radical do pensamento educacional, para sair do círculo fechado da crítica lógica, deve buscar na sua gênese os seus elementos constitutivos; deve, então, desmontar a sua lógica na história que a produziu..." (1990c, p.2-3).

Pela nebulosidade dos campos teóricos aos quais as dissertações e teses aparecem referidas e pelo descompromisso com os "rigores dos métodos de pesquisa", estas também findam por revelar "não estarem apegadas aos procedimentos peculiares aos diferentes aportes do real". Particularmente, quando se trata de trabalhos de História da Educação, "os estudos (...) têm traços difusos, revelam menos marcas do processo de construção da ciência da história, de outro lado, as incursões na história da educação são dominantemente operadas com pouca ou nenhuma intenção de se construir um estudo de natureza histórica" (1990c, p.4).

Warde destaca que "a ampla revisão bibliográfica empreendida no ano de 90 conduziu a dois campos de estudo: primeiro, a literatura historiográfica relativa à História da Educação Brasileira e, segundo, à literatura referente aos debates travados entre os historiadores sobre os problemas, os temas, os aportes da História. Por uma e outra via, patenteou-se a ausência de estudos historiográficos consistentes e abrangentes sobre a nossa História da Educação, bem como o isolamento das produções nessa área em relação ao

1

que a ciência da História vem construindo sobre as outras formas de manifestação da vida social e cultural". E ainda, "essas constatações revelam o caráter urgente e indispensável de uma investigação que preencha aquela lacuna e instigue a História da Educação Brasileira a ser partícipe da construção de uma ciência da História total que compreenda unitariamente as diferentes expressões da vida coletiva" (1990c, p.5).

"A nós interessa enfrentar a questão das determinações que pesam sobre a construção das teorias explicativas da educação. Não nos interessa quaisquer e genéricas determinações, mas aquelas particulares que constituem os marcos epistemológicos conformadores da educação como objeto do conhecimento. Para tanto, pretendemos desinstalar a questão do nível abstrato de onde ela tem sido postulada e respondida, que a reduz a uma questão estritamente lógica, e instalá-la na história, para podermos apanhá-la no lugar onde ela se gera" (1990c, p.9).

Compartilhando as diretrizes apresentadas acima, a partir de 1993 demos início a um projeto de pesquisa intitulado "A presença das fontes de apoio na produção de História da Educação gerada nos programas de pós-graduação em Educação (1971-1988)", fruto da hipótese central de que os critérios de escolha e o modo de manipulação das fontes secundárias³ dentro da trajetória argumentativa dos estudos historiográficos poderiam nos indicar quais as funções conferidas à História dentro dessa produção, evidenciando a mecânica de inclusão dos objetos educacionais nesse campo do

Entendemos como fontes secundárias (ou de apoio) a literatura que versa sobre o tema e por isso subsidia o autor a construir o seu objeto, não sendo, portanto, fontes empíricas diretas (primárias) a partir das quais o objeto da pesquisa é construído. Para efeito deste estudo, e do próprio projeto "A Historiografia...", considerou-se que as obras dessa espécie mais citadas em notas ao longo do trabalho são as suas fontes secundárias mais importantes. Essa premissa, que a princípio poderia ser considerada simplória, foi a maneira metodologicamente mais correta de evitar que se atribuísse, pela própria interpretação e conhecimento das obras citadas na bibliografia, quais as que influenciaram mais ou menos o trabalho investigado. Parte-se do princípio de que o autor de uma dissertação ou tese evidencie, no decorrer de sua exposição, as obras e autores que fundamentam suas análises.

conhecimento. Verificar essa hipótese de trabalho exige acurar o conhecimento sobre o conteúdo dos estudos, detectando seus temas, periodizações, universos de análise e fontes de apoio, a fim de propiciar condições para investigar, sobretudo a partir desses ítens, o modo como esse conhecimento foi produzido⁴.

Aceita-se, por hipótese, tratar-se aqui de uma tendência particular dentro da historiografia brasileira, cujo conhecimento produzido sobre a educação tem influenciado pensamentos e práticas, e que nos interessa também por nos conferir a possibilidade de, no momento histórico de sua produção, desvelar determinadas reflexões sobre a Educação e sobre a História, e mesmo de podermos elaborar a crítica da ideologia subjacente a seus sujeitos, através da identificação de valores e significados por eles atribuídos ao passado⁵.

Para que essa meta pudesse ser atingida, foi preciso cotejar as informações contidas nas dissertações e teses inteiramente "dedicadas" à história da educação brasileira, produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de

A Historiografia deve enfrentar a tarefa de tratar seu objeto de investigação considerando sua intrínseca historicidade, pois, segundo Le Goff, "cada época fabrica mentalmente a sua representação do passado". É a própria atualidade do passado que exige que dele sejam feitas novas leituras. O passado é atual "enquanto elemento que se ligou à nossa história de maneira definitiva, para sempre, e que obriga a ter em conta um grande complexo de respostas que o homem já deu e das quais não pode esquecer, mesmo que tenha verificado a sua inadequação. Dessa forma a historiografia surge como sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões" Cf. Jacques LE GOFF. "Memória e História", págs. 164-165 (itálicos do autor).

Diz Thompson: "não posso concluir (...) deixando a impressão de que a atribuição de "significado" como uma significação de valor é apenas uma questão a lamentar, uma conseqüência da falibilidade humana... Não me sinto nada constrangido pelo fato de que, ao apresentar os resultados de minha própria pesquisa histórica, formulo juízos de valor quanto a processos passados, seja de maneira clara e incisiva, seja na forma de ironias e apartes. Cf. E. P. THOMPSON. "Intervalo: a lógica histórica" in Idem, A miséria da teoria ou um planetário de erros, p.52.

1971 a 1988, datas que marcam, respectivamente, o início da produção nesses programas e o último conjunto de resumos, fornecidos pela ANPED, disponíveis no momento em que foram efetuados a seleção e o exame dos trabalhos que compuseram o banco de dados para o projeto de pesquisa "A Historiografia da educação brasileira...", do qual este adotou critérios e procedimentos.

O critério básico utilizado na seleção das dissertações e teses a serem examinadas foi definido a partir do conteúdo de seus resumos. Este trabalho se ocupa daquelas identificadas como sendo "integralmente dedicadas à História da Educação". Os resultados que serão aqui apresentados decorrem do cruzamento das informações a respeito das fontes secundárias; temas? e períodos estudados⁸, classificadas segundo a incidência no material coligido. Se

Ou seja, as que trazem "a mencão explícita, no resumo, da intenção de elaborar um estudo de História da Educação Brasileira; a referência ao tema/problema como sendo de natureza histórica; a referência ao estudo do desenvolvimento (evolução) de um fato ou evento da educação brasileira". Feita essa separação, as dissertações e teses desta classe foram lidas na integra, para que delas se extraíssem as informações necessárias para este estudo, bem como para reconsiderar a classificação balizada pelos resumos.

O tema da dissertação/tese foi definido como sendo o assunto principal, central ou geral nela abordado, partindo-se do suposto de que, mesmo nos trabalhos panorâmicos existe um tema principal, mais amplo, que subordina ou mesmo justifica a abordagem de outros assuntos. Para o agrupamento dos temas utilizamos os critérios propostos por Warde em "A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): Avaliação & Perspectivas", 1993.

Com relação aos períodos estudados, também tentamos assentar uma classificação a priori, baseada na divisão da história do Brasil em quatro séculos, independentemente de qualquer referência que tivesse sido fixada a partir de estudos históricos concernentes a objetos alheios à História da Educação. Tal proposta não se mostrou operante, tanto pela grande concentração de trabalhos que se ocupavam do século XX, quanto pela dispersão de periodizações constatada entre os três séculos restantes, havendo, por esses motivos, muitas subdivisões temporais que não podiam ser classificadas, e outras que se perderiam na absoluta dispersão de datas. Tendo em vista os problemas expostos, partimos para o exame direto dos trabalhos, divididos inicialmente

ainda estão longe de representarem amostras suficientemente relevantes do que virá a ser investigado acerca do material disponível, os resultados preliminares já possibilitam reformulações e acréscimos de hipóteses ao trabalho.

A primeira delas se refere ao seu próprio recorte temporal, que, conforme o justificado, delimita-se pelos anos de 1971 a 1988. Percebemos que, ainda que os programas de pós-graduação em Educação já estivessem produzindo em 1971, apenas uma dissertação cotejada, antes do ano de 19759, dedicava-se integralmente à História da Educação no Brasil, enquadrando-se, pelos nossos critérios, na amostra a ser analisada. Não se descarta, para o decorrer do trabalho, a possibilidade de redefinição da periodização, que, vindo a acontecer, terá sido devidamente refletida e justificada¹⁰.

A propósito de periodizações, foi interessante notar que, das 145 dissertações e teses cotejadas, apenas 13,1% não estão delimitadas no âmbito do século XX, significando que a preferência por este século representa 86,6% do total das periodizações¹¹. Além disso, foi constatado que 13 delas (10,3% do grupo de dissertações e teses incluídas no século XX) têm como marco inicial o ano de

em dois grupos: os que se dedicavam ao século XX; e os que se dedicavam a outros séculos. Pudemos, então, a partir das periodizações mais frequentes nos trabalhos, definir as classes. Constatamos, confirmando o que apontaram Warde e Nagle, que um número significativo de trabalhos se propunha a trilhar as periodizações instituídas pela História Política do Brasil.

- ⁹ Trata-se do trabalho de Vanilda PAIVA, *Educação popular e educação de adultos: contribuição à educação brasileira*, de 1972.
- Outras indicações no sentido de revisão da periodização: em 1982 foi constatado um aumento significativo de dissertações na área de História. Da média de 6 trabalhos/ano, entre 1975-81, o número salta para 18 trabalhos, apenas em 1982. A partir daí, a média sobe para 13,4 trabalhos por ano. O ano de 1982 também é marcado pelo aparecimento das primeiras teses de doutoramento integralmente dedicadas à História da Educação Brasileira e pelo aumento significativo do número de temas.
- 11 Considerou-se que aí deveriam se incluir também as dissertações e teses que se encontram delimitadas na intersecção entre os séculos XIX e XX

1930, e 11 (8,7% dentre as mesmas) dedicam-se ao pós-64. É notável, igualmente, a quantidade de estudos que delimitam seu objeto "até os dias atuais", partindo de qualquer ponto do século XX. Dos 126 trabalhos referentes ao século XX, 13 optam por essa periodização. A porcentagem de dissertações e teses que trabalham com o período em torno de 1920 e 1930 é de 19% do total do século XX., ao passo que apenas 3 (2% do total) se ocupam do período colonial. Saliente-se que *nenhum* trabalho se dedicou a estudar especificamente os séculos XVII e XVIII, havendo, a ser conferida, a possibilidade de estes terem sido indiretamente tratados naquelas 7 dissertações nas quais o principal marco delimitador foi definido como "até o século XX". Boa parte das dissertações e teses sobre o século XX (32) apresenta periodização difusa, devendo ser estudadas com maior acuidade a fim de detectarmos a singularidade da delimitação de cada trabalho.

O fato de as dissertações e teses concentrarem fortemente suas periodizações no século XX (sendo 19% no período pós-30) é, mais do que curioso, sinal de que os historiadores da educação têm se voltado, preferencialmente, à história recente do país a fim de explicar a educação. Por quais motivos? Muitos deles podem ser considerados, tais como a major disponibilidade e facilidade de manipulação de documentos recentes; ou mesmo o desconhecimento, por parte dos autores de dissertações e teses na área, da história mais remota deste país. No entanto, poderemos ir mais longe ao supor, por hipótese a ser confrontada pela releitura das próprias dissertações e teses, que nessa escolha implicam-se fundamentalmente as concepções de Educação, e mesmo de História de seus autores (e/ou orientadores). Pode reforçar a hipótese do presentismo pragmatista¹², que se define pelo interesse em procurar no passado justificativas para os problemas colocados no presente, em conjunção com a de que tenha predominado nos programas, durante o período aqui estudado, a concepção de História baseada na disposição de explicar-se o passado através de uma análise estrutural que privilegie o estudo do "tipo extremo", projetado para o passado. Por exemplo, a procura da burguesia e do proletariado em nosso singular passado remoto talvez tenha desencorajado muitos

¹² Esta questão foi tematizada por Warde no artigo "Contribuições...", p.9.

pesquisadores a enfrentarem essa empreitada fora do século XX. Mas afirmar isso agora seria pretensioso e desonesto com o próprio ritmo de andamento do trabalho.

O acúmulo de trabalhos ao redor de 1930 e 1964, bem como a concentração nos anos de Estado Novo, certamente evidenciam a influência da chamada história política do Brasil, reforçando a tese de Warde de que o Estado seja, para os historiadores da educação, o principal interlocutor da educação brasileira e demiurgo da lógica que instaura o cenário no qual a educação representa o seu papel. Também se constata a força da data 1930, ficando a se investigar a afirmação de Warde, para quem "mesmo entre aqueles trabalhos que se debruçam sobre o período atual e que, portanto, têm 1964 como marco imediato de referência, há uma tendência em voltar a 1930 para explicar 1964 e de passagem explicar 1945¹³ (Warde, 1984, p.2).

Além do fato político (a Revolução de 1930), muito provavelmente a presença da Escola Nova seja um dos fatores determinantes na escolha do período que rodeia e comporta 20 e 30. Uma conclusão a esse respeito só pode ser feita a partir, inicialmente, do cruzamento entre temas e períodos estudados, e completada pela releitura dos trabalhos envolvidos. Já se pode afirmar, no entanto, com base nesse cruzamento, que um dos temas mais freqüentes, Pensamento Educacional, apresenta uma agregação de estudos em torno de 39,1% nos períodos em torno das décadas de 20 e 30, significando que os "pioneiros da Educação Nova" são verdadeiros marcos para o conjunto da produção considerada.

A propósito, o tema mais recorrente é Sistema de Ensino / Políticas Educacionais, estudado por autores de 23,4% das dissertações e teses cotejadas, seguido de Pensamento Educacional (15,8%) e Educação Popular, com 10,3% das preferências. Quanto ao tema Ensino Superior/Universidade, 80% referem-se diretamen-

Essa hipótese poderá ser melhor testada pelo exame das dissertações e teses parcialmente dedicadas à História da Educação não consideradas para esta fase do trabalho, cuja definição é "referência ao caráter parcial da retomada histórica constante em um item ou capítulo ou parte do trabalho e à justificativa do caráter da 'necessidade' do recurso à história quando o objetivo central não era efetuar um estudo integral no âmbito da História da Educação Brasileira"

te ao século XX. Talvez isto prove que estejam sendo desconsideradas as concepções de ensino superior, como instância de inculcação do saber dominante em cada momento histórico, e de universidade como modo particular de organização desse ensino, que permitiram a Luiz Antônio Cunha situar as origens do ensino superior no Brasil nos antigos "cursos de artes", a partir do século XVI, refutando Fernando de Azevedo, que as localiza exclusivamente no século XX¹⁴.

Apesar do que foi dito acima, Cunha é um dos autores mais lidos pelos historiadores da educação envolvidos nessa amostra. Sua presença, entre os mais citados de 27 dissertações e teses, prova essa afirmação¹⁵. As obras mais consultadas desse autor são: A universidade temporã e Educação e desenvolvimento social no Brasil, citadas, entre outras do mesmo autor, nos temas: Pensamento Educacional, Ensino Superior e Universidade, Profissionais de Educação e Temas Pedagógicos.

Ao lado de Cunha, Octávio Ianni ocupa a segunda colocação entre os mais lidos, tendo os livros Estado e planejamento econômico no Brasil, e Colapso do populismo no Brasil, entre os mais citados. Esteve entre os mais citados nos temas Ensino Superior e Universidade, Educação e Trabalho, Movimentos Estudantis e, curiosamente, Educação e Mulher. Como deve ser entendida a presença maciça deste sociólogo em trabalhos de História? Em primeiro lugar, é preciso investigar para que "função", dentro da argumentação dos trabalhos, dá-se o recurso a Ianni, dado que as obras referidas não tratam de temas educacionais, e as que tratam não são consideravelmente mencionadas. Nossa hipótese é a de que, de Ianni, aproveita-se o desenho, em traços amplos, da socie-

Ver, em relação às questões expostas: Luiz Antônio CUNHA. A universidade temporã. O ensino superior da colônia à era de Vargas, 1980 e Fernando de AZEVEDO. "A transmissão da cultura" in: Idem A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil, 3.ed., 1958.

Lembre-se de que, segundo os critérios estabelecidos, consideramos como fontes secundárias principais de cada estudo as obras nele mais citadas. Sendo assim, a afirmação que acabamos de fazer não significa que Cunha tenha sido citado apenas 27 vezes em 145 d/t. mas, repetimos, que esteve entre os mais citados 27 vezes.

dade em que se insere a educação nos momentos históricos de que tratam as obras citadas, a fim de a ela adaptar o movimento da educação. O desvendamento dessa questão traria como implicação o evidenciamento da própria "função" atribuída à História pelos historiadores da educação. Um ponto de partida fértil para as primeiras hipóteses nessa direção é o artigo de Warde, que aponta para a funcionalização da História, sob três modalidades, nos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação em Educação: seja para "justificar algo", seja como recurso de natureza político-ideológica ou como "contribuição", denota-se a subalternidade conferida à História no âmbito do conhecimento em Educação (Warde, 1990a, p.9).

Funcionalizando a História, de modo a infirmar argumentações pragmáticas e presentistas, o objeto criado fora de suas determinações pode ser a elas adaptado por um mecanismo de "contextuação", onde a História passa a ser "pano de fundo". Ocorre, então, um processo de ajuste anacrônico entre dois movimentos de natureza diversa. Como numa peça de teatro, o cenário onde o ator principal se move, vivenciando situações dadas pelo enredo estabelecido, é relativamente fixo, não se alterando conforme a movimentação das personagens. Trata-se de temporalidades diferentes, onde o tempo que rege as situações que envolvem a personagem é tão rápido quanto pode ser a ação dos atores, enquanto que o que rege a permanência do cenário obedece a uma outra lógica.

A autora mais lida é Vanilda Paiva, com 30 aparições em fichas. Seu livro, Educação popular e educação de adultos foi o mais lido, segundo as evidências, pelos historiadores da educação no período. Obviamente, foi a autora mais citada no tema Educação Popular, mas também compareceu em Sistema de Ensino/Políticas Educacionais e em Profissionais da Educação. Três hipóteses a respeito da forte presença dessa obra de Paiva na produção considerada podem ser formuladas: 1) a produção da pós-graduação na área de Educação alimenta-se consideravelmente dos próprios produtos 16, ou, numa perspectiva menos otimista, 2) sua utilização freqüente deve-se à ausência de outros estudos acerca do mesmo

¹⁶ Lembre-se que o livro mencionado é fruto de dissertação defendida pela autora em 1972.

tema; 3) talvez a primeira parte do livro de Paiva, que consiste de uma cronologia bem delimitada do movimento da educação no Brasil, tenha servido àqueles que necessitavam de um recorte temporal de seu objeto, mas que não dispunham de documentação ou disposição suficiente para produzi-lo.

Enfraquece a primeira hipótese o fato de terem estado, entre os 1191 textos mais citados em todas as fichas contempladas, apenas 64 dissertações, teses ou mimeografados, dando-se preferência a livros (951) e artigos (176). Embora se possa objetar que muitas dissertações e teses são publicadas em livros, os quais são preferidos pela facilidade de acesso e manipulação, e que a produção dos pós-graduandos não se limita a essa modalidade de trabalho, somos levados a crer que o exame mais apurado da incidência dos produtos da pós-graduação sobre eles mesmos provará que o diálogo é exíguo.

Edgar Carone, com 23 aparições, é o quarto mais frequente. Seus livros mais citados, como seria de se esperar pelo que vimos a respeito das periodizações, são: A República Velha e A Segunda República. Causa espécie o fato de que Carone é principalmente citado em Temas Pedagógicos e em Pensamento Educacional. É evidente que o fato desse autor ter sido citado em dissertações e teses acerca desses temas não significa, necessariamente, que a leitura de Carone a respeito da educação brasileira tenha sido considerada. Talvez, e muito provavelmente, o recurso a seus livros deva-se à necessidade de "contextuar" momentos históricos onde inscrevê-los. De gualquer forma, pela natureza dos trabalhos de Edgar Carone, pode-se levantar a hipótese, a ser verificada ao longo do trabalho, de que eles estejam cumprindo a função daquilo que Umberto Eco chama de "fontes de segunda mão"¹⁷, preenchendo as lacunas documentais com a profusão de dados fornecidos pelo historiador, sem que o pesquisador atine para o fato de que, mesmo na mais simples compilação de documentos, encontram-se presentes fatos construídos por seu autor, se não conscientemente, mediante o método escolhido, ao menos inconscientemen-

¹⁷ Umberto Eco. "A pesquisa do material", in: Idem, Como se faz uma tese.1994.

te, mediante ideologia¹⁸. Considerar o tipo da obra utilizada como fonte — sua estruturação interna, sua abrangência temporal — pode ser um caminho promissor na direção de investigar os critérios de busca e utilização das fontes secundárias no processo de pesquisa.

Essas e outras hipóteses poderão ser incrementadas mediante um trabalho mais exaustivo com os dados quantitativos, até que se possa chegar à análise qualitativa, incorporando-se a tarefa de voltar a ler, baseado nesses indícios, os trabalhos em sua singularidade, tendo como referência sua representatividade no conjunto da massa apresentada¹⁹. Creio que o aqui verificado foi suficiente para demonstrar a validade e a importância do interesse pelo objeto, pois é certo que o conhecimento sobre a história da educação brasileira, produzido com as mazelas expostas aqui, tem forjado a memória histórica da educação brasileira ao longo dos anos, impondo-se ao próprio silêncio dos historiadores e constituindo-se como "monumento" sobreposto à literatura antecedente no campo educacional²⁰.

A historiografia da educação brasileira deve se impor como uma contribuição à crítica do pensamento pedagógico e procurar intensificar o diálogo entre os diversos campos do conhecimento

Segundo Adam Schaff, para que um acontecimento seja considerado fato histórico é preciso que o historiador defina a priori o grau de importância do mesmo no âmbito do processo histórico em estudo, ou seja, que este acontecimento se integre a um determinado "sistema de referência", em um contexto dado pelas "suas relações com certa totalidade". Adam SCHAFF, História e Verdade, 1991.

¹⁹ Sobre quantificação na História Social, ver Adeline DAUMARD. "O tratamento dos dados", 1984.

Le Goff diferencia dois tipos de história: "a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e o mass media, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros". Cf. Jacques LE GOFF. "Memória e História", p.166. A respeito da relação memória e história da educação, ver Zaia BRANDÃO, op. cit.

através do evidenciamento dos marcos teóricos e metodológicos desse pensamento e da própria maneira peculiar de seus sujeitos produzirem conhecimento sobre a educação. De outra forma, o reiterado isolamento do campo educacional nos limites do pedagógico continuará apartando-o da discussão, da qual os diversos campos das Ciências Humanas devem tomar parte, em busca de um maior refinamento das referências explicativas dos fatos humanos.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. Objetivar o sujeito objetivante. In: ____. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, ZAIA. Por entre histórias e memórias: Paschoal Lemme e a Escola Nova no Brasil. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1992. Tese de doutoramento, mimeo.
- CUNHA, Luiz Antônio. Introdução e O ensino superior na colônia. In:

 ______ A universidade temporã. O ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1980.
- DAUMARD, Adeline. O tratamento dos dados. In: DAUMARD, Adeline et alli. História social do Brasil. Teoria e metodologia. Parte 1, cap. IV. Curitiba: 1984.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- LE GOFF, Jacques *et alli*. História. In: *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1: Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.
- NAGLE, Jorge. História da Educação Brasileira: problemas atuais. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.23, p.27-29, set./out. 1994.
- NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta M. C. de. Historiografia da Educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n.5, p.7-64, 1993.
- NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, n.6, Dossiê História da Educação, Porto Alegre, p.151-182, 1992.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- THOMPSON, Edward P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. A miséria da teoria; ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WARDE, Mirian Jorge. A produção discente dos programas de pósgraduação em Educação no Brasil (1982-1991): Avaliação & Perspectivas.
 In: Vários. Avaliação e perspectivas na Área de Educação.
 ANPED, Porto Alegre, 1993. Mimeo.
- WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.23, set./out., p.1-6, 1984.
- WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a Educação. Em Aberto, Brasília, v.9, n.47, jul/set, p.3-11, 1990a.
- WARDE, Mirian Jorge. "O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n.73, maio, p.67-75, 1990b.
- WARDE, Mirian Jorge. A Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento. São Paulo: Projeto de pesquisa I e II, PUC-SP, 1990c. Mimeo.