

# em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Tema:

**Contribuições das Ciências Humanas Para a  
Educação: a História**

**INEP**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 08866 — 70312 — Brasília-DF

Brasília  
Ano IX  
n.º 47  
julho  
setembro  
1990

**M E C**

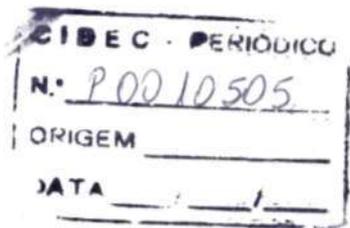
# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

<b>ênfoque</b>	Contribuição da História para a Educação Mirian Jorge <b>Warde</b>	3
----------------	---	---

<b>pontos de vista</b>	Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos Ester Buffa	13
------------------------	--	----



	A História (Oral) da Educação: algumas reflexões Guacira <b>Lopes Louro</b>	21
--	--	----

	Uma Contribuição da História para uma História da Educação Eliane <b>Marta</b> Teixeira Lopes	29
--	--	----

	História da Educação: espaço do desejo Clarice <b>Nunes</b>	37
--	--	----

<b>resenhas</b>	A Reinvenção da Cidade — Dimensões da Modernidade Brasileira: a Escola Nova Carlos Monatcha	47
-----------------	--	----

	A História Nova Jacques <b>Le Goff</b>	47
--	---	----

	Poder Político e Educação de Elite <b>Maria Elizabete S. P. Xavier</b>	51
--	---	----

<b>bibliografia</b>	Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a História	55
---------------------	--	----

<b>painel</b>	Noticias Educacionais Livros e Periódicos	
---------------	--	--

## CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO

Mirian Jorge Warde\*

### INTRODUÇÃO

O tema proposto será tratado por duas vias Complementares: 1) um ensaio de Historiografia da Educação Brasileira e 2) algumas reflexões sobre o lugar da História (História da Educação) entre as chamadas ciências da educação<sup>1</sup>.

Para a redação do ensaio, procurei estudos historiográficos abrangentes e consistentes, relativos à nossa História da Educação, pois não pretendia ficar na dependência das breves notas que redigi sobre o tema (Warde, 1984), bem como de uma pesquisa que estou realizando, cujos resultados são, ainda, preliminares (Warde, [19...]). Não encontrei o procurado.

Mas a constatação de que a nossa Historiografia da Educação é, ainda hoje, precária, acabou por se afigurar um bom mote que, ao invés de fazer-me recuar, reafirmou o acerto do tratamento proposto; com isso, porém, as minhas dificuldades, bem como as minhas apreensões, foram agravadas.

- Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>1</sup> Procurei seguir as regras ortográficas da língua portuguesa vigentes no Brasil: utilizei o nome das disciplinas ciências com a inicial maiúscula (História, Historiografia etc.); mas, como os termos **história** e **historiografia** são polissêmicos, para evitar maiores confusões, mantive as suas grafias com a inicial maiúscula mesmo quando não me referia àquelas ciências disciplinas **em geral**, mas aos resultados já produzidos em seu âmbito (uma tendência da História, uma linha da Historiografia e assim por diante). Ainda, a maioria dos autores citados não segue, necessariamente, aquelas regras; por isso, quando citados literalmente, as formas gráficas originalmente encontradas em seus textos foram preservadas.

A tarefa de enfrentar a História é arriscada; os problemas brotam de todos os lados e ganham as mais diferentes formas. Mas, a tarefa em relação à História da Educação é arriscadíssima. Os historiadores, mesmo admitindo as suas dissensões, pelo menos aludem-se mutuamente, porque, bem ou mal, reconhecem o ofício de historiar. Mas, a quem se reporta aquele que investiga a História da Educação?

As minhas apreensões agravam-se porque falar da História (da Educação Brasileira), neste momento, obriga-me a expor um objeto (e o seu sujeito) ainda em processo de delimitação. Peço, por isso, cautelas: que as análises aqui expostas sejam lidas como aproximações (rigorosas, na intenção) ao tema.

Esclareço, por fim, que procurei dispor ao máximo de informações que possam auxiliar o leitor a identificar as minhas fontes e as minhas presuntivas interlocuções; mas coloquei-as, na sua maioria, em notas de rodapé, porque mesmo sendo a base sobre a qual construí as minhas análises, essas informações, se incluídas no corpo do texto, tornariam-no mais pesado do que já resultou. Lamentavelmente, o escrito científico não pode arrogar-se o atributo da **leveza**, precipuo da literatura ficcional; mas, por sorte, não precisa trabalhar contra ele (Calvino, 1990).

### Para uma Historiografia da educação brasileira

Para ensaiar uma Historiografia da Educação Brasileira, como ponto de partida, proponho quatro hipóteses de trabalho:

- o vínculo entre a História e a Historiografia é de natureza correlacional; implica, portanto, reciprocidade e não causalidade necessária; donde,
- a Historiografia pode instigar avanços e reconstruções no âmbito da História;

- dada a natureza dos avanços e reconstruções a serem operados no âmbito da história (da Educação Brasileira), a Historiografia deve ganhar a forma precípua de crítica epistemológica, onde a crítica ideológica deve estar subsumida.

Como a enunciação da quarta hipótese depende do desenvolvimento das hipóteses anteriores, adio a sua apresentação para o momento oportuno.

Não parece haver dissenso entre os historiadores quanto à dependência da Historiografia em relação à História, até porque é dessa que vem a sua matéria-prima. Assim é que historiadores das mais diferentes tendências, freqüentemente, utilizam de modo indiscriminado o termo **historiografia** para indicarem o conjunto ou os conjuntos das obras de História; para se referirem a um mapeamento, a um arrolamento, ou a qualquer outra forma de ordenação dessas obras, bem como para nominar o estudo efetuado a partir de alguma forma de ordenação.

Mesmo que essa polissemia não deva ser menosprezada quanto aos seus efeitos, o fundamental é a variedade conceitual que o termo carrega. A identificação conceitual entre a historiografia, enquanto conjunto de escritos de História, e a Historiografia, enquanto estudo sistematizado desse conjunto, por certo está ligada à concepção positivista, segundo a qual o estudo do conhecimento já produzido deve respeitar as mesmas regras que comandam a produção desse conhecimento; ao objeto nada deve ser apostado e o que dele se disser deve estar já nele contido.

Entre os historiadores antipositivistas, pautados em concepções outras, a Historiografia tende a ser definida não como reflexo especular da História, porque a ela são delegadas funções específicas, cujos resultados devem repercutir na própria História.

A Historiografia, para as concepções antipositivistas, não pode ser reduzida à condição de álbum fotográfico e, muito menos, de museu arqueológico, porque, para construí-la, é preciso muito mais do que dado volume de matéria-prima ordenável, assim como exige mais

do historiador do que a capacidade de "estabelecer fatos", pela "crítica erudita das fontes". As condições de possibilidade da Historiografia não estão ancoradas no *quantum* já produzido, mas na natureza do que foi produzido, e dependem do "nível de amadurecimento no pensamento histórico" (Lapa, 1976, p. 14).

Segundo Mota (1975, p. 15), entre os "historiadores de ofício", a Historiografia, "geralmente, é considerada o mais difícil dos gêneros, porque, "dadas as suas características e implicações, pressupõe que o analista reúna conhecimentos de metodologia, teoria da história e teoria das ideologias, e de História, naturalmente", bem como "erudição", completa Iglésias (1975, p. 120), "que supõe o domínio de quanto se produziu".

Mas, se essas exigências básicas da Historiografia parecem consensuais entre os antipositivistas, quanto à natureza, ao seu âmbito e ao seu alcance, desfaz-se essa unidade **negativa** em função dos diferentes marcos com os quais os historiadores investigam a História e, por suposto, coerentemente concebem a História (afirmam ou negam sua cientificidade; delimitam o seu campo objetai; propugnam ou não seus efeitos sociais...).

Para uma História concebida nos moldes do presentismo croceano — onde não cabem os atributos científicos da objetividade e da universalidade —, a Historiografia deve descartar as formas de pensamento que a própria História ignorou e tomar apenas as suas formas vivas no presente — onde se enfeixam o passado e o futuro —, porque são as necessidades desse presente — sempre batizadas pelo espírito de partido — que definem o alcance e o âmbito da crítica historiográfica. Se a história, como desenrolar dos acontecimentos, só se apresenta através do pensamento, a Historiografia não pode ser senão a consciência que a História adquire de si mesma.<sup>2</sup>

Mas, para os historiadores marxistas e, guardadas as suas fortes e nada desprezíveis diferenças, os do chamado grupo dos **Annales**, bem como os seus herdeiros — que afirmam a História como ciência,

Cf Croce 119711, especialmente a terceira parte **Historiografia y política**

da qual cabe desvendar as leis do movimento histórico e construir sobre ele sínteses explicativas e compreensivas; que pensam a ciência da história a partir da negação das fronteiras estritas que fecham as ciências sociais entre si<sup>3</sup> e, um traço comum fundamental, vinculam a "pesquisa histórica com as preocupações e responsabilidades do presente" (Cardoso, 1988, p. 44) — para esses historiadores, a Historiografia há de ser, por decorrência, crítica epistemológica e ideológica.

Em diferentes estudos historiográficos, de autores filiados direta ou indiretamente a essas concepções, constata-se a exclusividade ou da crítica epistemológica ou da crítica ideológica, apesar de propugnarem o seu caráter complementar; com isso, sugerem que se trata de uma questão de ênfase. Quero defender o contrário".

Para o historiador impõe-se a tarefa de, permanentemente, movimentar-se entre um determinado conceito de História e o muito ramificado conjunto de estudos históricos. Entre os limites lógicos do conceito e a profusão da **empíria**, é preciso atingir a difícil unidade lógico-histórica. Tão complexa é a empreitada, que não são poucos os desvios formalistas e os de natureza empirista cometidos a meio do caminho.

Mas, esse é um problema mais geral que afeta todo processo de produção do conhecimento; ele ganha expressão mais específica no

<sup>3</sup> Mais adiante, explorarei o fato de que para o materialismo histórico há de se pensar para além do estreitamento dos laços entre as ciências sociais, com vistas à ciência unitária da história.

<sup>4</sup> A título de exemplo, cito os estudos de Mota (1975) e Lapa (1976). Mota, no início de sua comunicação, diz que "... não se pode conceber análise historiográfica eficaz que não seja, ao mesmo tempo, uma análise ideológica" (p. 2). No entanto, constrói toda a sua Historiografia Brasileira e dela tira conseqüências, com base em uma crítica de natureza ideológica. Por outro lado, Lapa, mantendo uma interlocução com Mota, salienta o valor de uma Historiografia assentada na análise ideológica e postula uma Historiografia de natureza estritamente epistemológica, que seja precipuamente crítica, mas acaba por construir uma que, praticamente se reduz a arrolamento de obras e autores.

âmbito da Historiografia, quando entram em jogo cada um e todos os elementos constitutivos do conceito (concepção) de História (os parâmetros para a afirmação ou negação da sua cientificidade; os critérios de definição do seu campo; as expectativas quanto aos seus efeitos e ainda outros que possam ser desdobrados).

Se a postulação do caráter historicamente determinado do conhecimento (determinação de classe) e, indissociavelmente, da objetividade e da universalidade como exigências do conhecimento científico, elimina a polarização excludente entre crítica epistemológica e crítica ideológica, há de negar, também, as formas de dissolução de uma crítica na outra.

Defendo, à luz desses postulados básicos do materialismo histórico, que a crítica historiográfica, para provocar avanços e reconstruções na História, deve ser epistemológica, nela cumprida a crítica ideológica, subsumidamente. Mas, ainda acrescento dois outros elementos para a sustentação da hipótese.

Parece-me que, sobre a relação epistemologia-ideologia, o materialismo histórico descarta duas pressuposições que são indebitamente associadas a ele; uma, que aparenta filiação preguiçosa com a Sociologia do Conhecimento, é utilizada como antídoto à "neutralização" positivista do conhecimento; o máximo que consegue é devolver o conhecimento à esfera de influência do positivismo ao funcionalizar seus vínculos com esse ou aquele agrupamento social; em verdade, o que gera é uma sociologia do *modus operandi* dos agrupamentos em causa, porque o conhecimento, como diria Sartre, esse foi "dissolvido em ácido sulfúrico".<sup>5</sup>

Quanta à outra, se o que se quer operar é a crítica corrosiva das múltiplas ideologizações efetuadas ao longo de uma história de dominação e exploração, das quais a História se faz tutora, não se pode,

Expressão utilizada por Sartre (1973) para fazer a crítica aos esquematismos de um certo marxismo preguiçoso. Cf. discussão clássica de Cândido sobre as relações entre a obra literária e as determinações sociais em **Literatura e Sociedade**, especialmente o capítulo **Crítica e Sociologia**.

por suposto, querer encontrar essas ideologizações explicitadas sob a forma de doutrina e pregação, porque essas são as suas formas na História; na História, as ideologias tomam a forma de conceitos, categorias, cronologias..., ou seja, já se apresentam sob a forma de conhecimento.

Posso enfim, enunciar a minha quarta e última hipótese de trabalho:

- 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 e a continuidade dos processos mediante os quais esse conhecimento foi sendo construído como ciência e ideologia.<sup>6</sup>

#### **A História da educação brasileira: algumas questões**

Quero explicar, agora, porque considero necessária a construção, a muitas mãos e cabeças, de uma Historiografia da Educação Brasileira, nos moldes esboçados no item anterior.

Preliminarmente, pela razão indiretamente apontada no enunciado da terceira hipótese: porque há reconstruções a serem efetuadas no âmbito da nossa História da Educação.

Penso em **reconstruções** e não em **rupturas**, alertada pelo modo como Vilar (1988, p. 147; 1980) concebe essa "estranha 'ciência'" que é a História. Diz ele:

"E é verdade que ela é uma ciência em vias de consti-

Venho trabalhando com a hipótese de uma **síntese justificada** entre a Epistemologia, enquanto **crítica** do conhecimento científico, e a Teoria do Conhecimento, enquanto reflexão sobre a gênese do conhecimento, o processo de constituição do objeto, as condições de possibilidade de cognição do sujeito. Síntese que implica a superação da concepção positivista de Epistemologia que a reduz à Teoria da Ciência e à Metodologia (cf Warde, em **O estatuto epistemológico da didática** e em **A favor da educação, contra a positivização da Filosofia**) Para aprofundamento dessa temática, cf Müller 119811

tuição. Mas **toda** ciência está **sempre** em vias de constituição. A noção de limiar epistemológico é útil, na medida em que serve para distinguir entre as sucessivas adequações das construções do espírito às estruturas do real. O termo 'corte epistemológico' é perigoso se sugere que se pode passar bruscamente da 'não-ciência' à 'ciência'." *[grifos do autor]*.

Não há, então, de se querer dominar, pronta e definitivamente, quantas e quais reconstruções devem ser empreendidas. Algumas elementares — o exame de textos vai indicando. Não é cabível, por exemplo, que estudos que se pretendam históricos sejam arquitetados com base no desconhecimento do que já foi produzido na área sobre os mesmos temas por eles escolhidos. Outras são indicadas pelas cristalizações acumuladas na História da Educação e que reconhecemos nas formas de interpretação de determinados problemas educacionais. Outras tantas são suscitadas por distorções conceituais que provocam a retomada da história desses conceitos, bem como de suas distorções.'

Vilar **pede para** nos lembrarmos **daquela frase de Marx, na Contribuição**: "como arquiteto original, a ciência **não desenha apenas** castelos na **Espanha; constrói também alguns andares habitáveis antes** de colocar a primeira **pedra**", **para depois ele mesmo alertar** "àqueles que, **sob o pretexto de fazer tudo datar de Marx, facilmente fariam** tudo datar deles próprios, e que, **após ter fornecido à 'primeira pedra' virtudes quase mágicas, se apressam novamente em justificar a** construção de andares no ar" (Vilar, 1988, p.147).

**É certo que a Historiografia da Educação Brasileira deve dispor de fontes, mas pode, também, sugerir temas, provocar interrogações,**

<sup>7</sup> **Esses são alguns traços constatados nos trabalhos produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação em educação, nas décadas de 70 e 80; muitos outros merecem, também, particular atenção, mas quero destacar a raridade de estudos como o de Cunha. 11984), que coloca em exame os paradigmas consagradas de ensino superior universitário no Brasil, o que prepara a compreensão unitária do processo histórico.**

desnaturalizar o que é dado por assentado. Há revisões teóricas e metodológicas de fundo que estudos historiográficos podem desencaixar, ao operarem a crítica sobre o que já foi produzido, mas, a expectativa de que isso possa provocar reconstruções na História da Educação está ancorada na tese de que ela deve responder a uma tarefa urgente: dissolver as fronteiras que separam a História da Educação da História, relativas às demais expressões da vida social.

Sem a negação epistemológica dessas fronteiras, desconfio não serem largos nem profundos os avanços que na História da Educação Brasileira possam ser realizados. Ao manterem a porta da frente fechada a "influências indébitas", em nome do resguardo à intimidade das "coisas da educação" (da escola, por certo), os estudos relativos à nossa História da Educação tendem a ser assaltados, pela porta dos fundos, pelas mais diversas formas de pensamento (históricos ou não); depois disso, desacorçoados, só lhes resta pedir aos vilões que protejam as suas intimidades.

Referi-me à dissolução ou negação **epistemológica** de fronteiras, não por compulsão, mas porque aí está a plena fertilidade de Historiografia como crítica; esta deve manter à distância qualquer improvisação, para poder interrogar a gênese e o desenvolvimento da História da Educação. Para romper o seu isolamento, a Historiografia deve impedir tudo que se assemelhe a escancaramento novidadeiro e saltitante às últimas "leituras" da História, ou à assimilação inadvertida de novos problemas, na ilusão de que, em sendo **novos**, pelo menos são melhores do que os anteriores.<sup>8</sup>

Imagino a nossa História da Educação desenhada por três traçados, desiguais e justapostos: um, que a situa entre as muitas fragmentações internas do campo da História; outro, que a coloca no âmbito da História por contraposição às demais ciências sociais e, por fim, o que parece efetivamente estatuí-la, insere-a entre as chamadas ciências da educação.

Para o enfrentamento dessa questão, são extremamente úteis as obras de Le Goff 11988 e 19861

É cabível afirmar que a História da Educação é uma das fragmentações, ou se for preferível, das especializações da ciência da história?

Do "ponto de vista" lógico, sim; afinal na História foram criadas, por muitos critérios, várias especializações: A título de destaque, pelo critério **geográfico** fala-se em História do Brasil, História da Europa etc; pelo **cronológico**, há a História Antiga, a História Medieval e assim por diante; pelo **metodológico**, surgiram a História Econômica, a História Demográfica e outras; pelo critério **temático**, tem-se a História das Mentalidades, a História das Técnicas... e a Educação é, então, um tema da História (cf. Cardoso, 1988, p. 29 e 30).

Não é possível explorar, aqui, os vários fatores que têm levado a História a tantas e determinadas especializações; fatores, por exemplo, mais diretamente ligados às mudanças políticas nas ordenações sociais inclusivas. Entretanto, há um que interessa ser evidenciado aqui, e do qual os próprios historiadores, nos seus debates internos, deixam transparecer a relevância: essas especializações (aos olhos de alguns, efetivas fragmentações) são expressões **internas** do processo de constituição da História como ciência, e como tal, manifestam as formas consentidas e as formas abjuradas de interlocução da História (em seu processo de constituição) com as demais ciências sociais e, é preciso não esquecer, com a Filosofia; manifestam o que é nela internalizado, por decorrência da dinâmica relação que mantêm com a sua mutante exterioridade (científica e filosófica). Assim, as especializações da História revelam, ao mesmo tempo, a busca crescente de cientificidade, na medida em que os historiadores vão tentando apreender o real histórico na sua multiplicidade, e com isso vão incorporando dimensões do real aprisionadas em outros campos do conhecimento; mas revelam, também, a arriscada perda de referência do real histórico como totalidade."

É inevitável recuperar, aqui, Goldmann (1979, p. 17), quando diz que

<sup>9</sup> Para esse debate, cf Sartre (1973) e confrontar a perspectiva de Vilar (1988 e 1980) e a de Veyne 1966b. 1986a e 1988) Nestes textos. Veyne *faça crítica às pretensões da História como ciência total*

se duas ciências (no caso, História e Sociologia) estudam os mesmos fenômenos, então, os seus resultados são necessariamente parciais e Complementares. Mas, alertava ele, não se obtém um conhecimento concreto dos fatos humanos somando resultados **parciais e deformantes**, porque "o conhecimento concreto não é a **soma** mas **síntese** de abstrações **justificadas**" (grifos do autor).

Por suposto, os historiadores contemporâneos (marxistas e não marxistas) foram impactados por esse princípio metodológico nuclear do materialismo histórico, tal como Goldmann o traduziu, mas, a sua lembrança, aqui, não serve para apontar, exatamente, os avanços empreendidos na História, pelo fato de que os historiadores mais e mais trabalharam contra o enclausuramento das ciências sociais entre si; serve para reiterar aquele princípio básico do qual, ao que parece, não foram tiradas todas e as melhores conseqüências. Trata-se, então, da crítica das fragmentações internas à História, decorrentes da mistura de resíduos de uma História fechada em si mesma (com seus procedimentos, seus conceitos etc.) e de reproduções das divisões externas dos campos do conhecimento científico (com seus decorrentes procedimentos, conceitos, modos de categorização, etc.).'

Volto, agora, ao tema da História da Educação como uma especialização da História, não apenas para reiterar que **logicamente** é correto supô-la como tal, mas para dizer, ainda, que **de fato** a História da Educação não se instituiu a partir do movimento interno da História e não foi a ele incorporada. A gênese e o desenvolvimento da História da Educação estão no campo da Educação, do qual ela foi convertida em **enfoque**, em **abordagem**. Assim, **efetivamente**, a História da Educação não se configura uma especialização temática da História, mas, sim, uma **ciência da educação** ou uma **ciência auxiliar da educação**.

No Brasil, é peculiar o processo de inclusão da História da Educação entre as ciências... da Educação. Quando os renovadores da educação

disseminaram a idéia de que a Educação demanda, **pelas suas** singularidades "teóricas" e "práticas", o concurso de várias ciências, a História não estava aí computada. Há de se lembrar que o **parâmetro** por eles utilizado para a delimitação do que é singular na Educação já oferecia, de um só golpe, os adequados aportes, as decorrentes técnicas de intervenção e, a enfeixá-los, uma concepção orgânica do ser e do dever ser educacional.

Quando esses renovadores da Educação, na década de 20, consolidaram a idéia, eles já haviam dominado os procedimentos mais atualizados de observação, experimentação e mensuração, o que lhes permitiu, sem grandes volteios, eleger a Sociologia, a Psicologia e, através destas, a Biologia, como as ciências matriciais da Educação. A dar unidade interna a essa tríade, uma mesma concepção de investigação científica; externamente, unia-as o esforço, a urgência pragmática de tudo zerar em Educação para poder nela tudo construir com eficiência, urgência que foi ganhando, crescentemente, alargada e aprofundada sustentação do pragmatismo.

A literatura e os institutos criados à época, em torno das questões educacionais, dão prova da supremacia daquelas ciências; entre as três, a Psicologia reinava por conta das suas potencialidades de intervenção. Da literatura e dos institutos aos currículos dos cursos de formação do magistério, foi um passo; mas é neles que, aparentemente, a idéia de ciências auxiliares da Educação se alarga, porque, aí, outras nomenclaturas são incorporadas; aparente alargamento, construído *a posteriori*.

A História da Educação é filha tardia da idéia de aportes múltiplos à Educação; não é incluída, entre as ciências auxiliares, com o mesmo escopo das matriciais; se não tem nada a oferecer para que o presente seja objeto de controle, a sua utilidade é pensada como de natureza disciplinar. Assim como a Filosofia não poderia ser denominada apropriadamente de ciência, a História também não o poderia; mas, ambas deveriam responder à necessidade de os futuros professores cogitarem do dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados pela prática da Educação. Assim, Filosofia e História da Educação são incorporadas, não exata-

Para o exame dessas questões, além dos textos indicados nas notas 8 e 9 trabalho .cf le goff (1988a e 1988b) e Silva 1986)

mente como ciências, mas como disciplinas formadoras.

Como regra, os currículos baixados para os cursos normais e os de Pedagogia, a partir da década de 30, incluíram a História da Educação como disciplina — unida ou vinculada à Filosofia da Educação. Para lecioná-la, tendencialmente, foram chamados professores cujos perfis já eram a própria garantia da unidade, senão da dissolução de uma na outra.

Apesar de tudo, a História da Educação não escapou à pragmatização, desde a sua implantação disciplinar. Primeiro, sofreu a pragmatização **moral**, porque dela havia de se tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário. Posteriormente, em torno das décadas de 50 e 60, quando começaram a surgir, efetivamente, estudos históricos relativos à educação brasileira, a pragmatização já instaurada foi **secularizada**.

A partir desse momento, o Pragmatismo tomou conta das produções na área, na forma e no conteúdo; é quando a memória dos renovadores se apropria dos fatos e é, enfim, erigida à condição de conhecimento histórico." Subjetivistas ou com pendores objetivistas<sup>12</sup>, os estudos da História da Educação Brasileira foram hegemonizados pelo presentismo pragmatista.<sup>13</sup> Não há outra concepção que tenha disputado com ele, em condições equivalentes, o espaço da memória e do conhecimento históricos. Mesmo o positivismo, que penetrou fracamente sob a forma de procedimentos de consulta a fontes e coleta de dados, foi englobado por aquela concepção.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Lembro, aqui, as fortes marcas de um Fernando de Azevedo no que se refere ao ensino superior e seu presentismo subjetivista (cf Cunha, 1984), e a grande penetração de Anísio Teixeira no que diz respeito às questões mais estruturais da organização dos sistemas de ensino no Brasil.

<sup>12</sup> Sobre as variantes do presentismo, cf Schaff (1978)

<sup>13</sup> Cf Warde, 1984b, especialmente a **Introdução**

<sup>14</sup> **Cardoso (1988, p. 38)** refere-se ao fato de que, em fins do século passado, entre os historiadores grassou a defesa de uma síntese, em matéria de metodologia, entre **posições positivistas** (quanto aos procedimentos de investigação) e historicistas (**quanto à síntese histórica**) **Ao** que parece, algo semelhante aconteceu no âmbito **de nossa História da Educação, décadas depois.**

Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser **útil** e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de **justificativas** para o presente.

Assim, enquanto, contemporaneamente, a História no Brasil dava passos largos para a construção da ciência da história, a nossa História da Educação fazia o caminho inverso.<sup>15</sup>

Isso posto, quero defender que entre o otimismo da liberalidade abstrata da lógica e o pessimismo limitante dos fatos, há que se ficar com o racionalismo e o realismo de uma epistemologia que indica o abandono da tese das ciências da educação em nome de uma ciência **unitária** dos fatos humanos e que aponta na direção da História como ciência social **total** (Warde, 1990).

## À guisa de conclusão

Antes de encerrar, quero referir-me, brevemente, a alguns indicadores oferecidos pela investigação que ora estou realizando sobre os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação em educação.<sup>16</sup>

Uma parcela considerável desses trabalhos dedica algum espaço à nossa História da Educação e o faz através de fontes secundárias; neles, tendencialmente, predomina o mesmo traço dos estudos antecedentes — a história é chamada para justificar algo."

<sup>15</sup> É importante verificar o que os estudos historiográficos nos informam sobre os caminhos da História no Brasil e cotejar com os caminhos percorridos pela História da Educação. Um estudo como o de Mota (1975) indica que a nossa História da Educação fez caminhos alheios e mesmo opostos aos da História considerada no sentido amplo

<sup>16</sup> Dos 3 809 títulos arrolados, entre dissertações e teses defendidas, selecionei, preliminarmente, 803 que contêm no todo ou em parte referência histórica à nossa educação

<sup>17</sup> Um traço característico desses trabalhos: o recuo a períodos históricos passados serve para mostrar que o presente é do leito que é porque o passado foi o que foi.

Um número pequeno<sup>18</sup> de trabalhos dedica-se integralmente ao estudo histórico da nossa Educação; entre esses, tendencialmente, aquele traço já não é tão forte e aparece com outro, diria novo, significado: o recurso à história é de natureza político-ideológica.<sup>19</sup> Nesse grupo, alguns trabalhos já revelam bons resultados de reconstrução da História da Educação Brasileira, porque já se debruçam sobre temas estruturais e começam a crítica corrosiva de conceitos, categorias, personalidades, movimentos .

Por fim, o tema das "contribuições" da História para a Educação remete à pergunta clássica: para que História?

Para respondê-la, chamo mais uma vez em meu apoio Vilar (1988, p. 178, grifo meu): "**(para) tudo pensar historicamente**", porque no horizonte está

"(a) construção de uma ciência (das) sociedades (humanas) que seja ao mesmo tempo **coerente**, graças a um esquema teórico sólido, e comum, **total**, capaz de não deixar fora de sua jurisdição qualquer campo de análise útil, **dinâmica**, pois na medida em que nenhuma estabilidade é eterna, nada mais útil de descobrir que o princípio das mudanças" (Vilar, 1988, p. 147 e 148, grifos do autor).

E chamo, também, a quem Vilar se socorreu, para concluir que:

"Os juízos de valor são inerentes à função social da história, porém alheios à sua função teórica. Um aspecto decisivo do ofício da história consiste, precisamente, em vigiar que a preocupação com a utilização (político-ideo-

<sup>18</sup> Do levantamento até agora efetuado, esse número fica em torno de 8% dos trabalhos defendidos

<sup>19</sup> Refiro-me a estudos que recorrem a história mais para fazer a crítica explícita ou implícita a algum interlocutor presente

<sup>20</sup> Esse tipo de trabalho destaca-se em período mais recente, é significativo o fato de que é nesse período que os programas de pós-graduação apresentam menos títulos referidos a história da educação

lógica) do discurso histórico não resulte em detrimento de sua legitimidade (teórica)" (Pereyra, 1988, p. 31).

## Referências Bibliográficas

- CALVINO, I **Seis propostas para o próximo milênio** São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CÂNDIDO, A **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história da literatura. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- CARDOSO, OF. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CROCE, B **La História como hazaña de la libertad** México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- CUNHA, LA. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.3, n.23, p.6-26, set. out. 1984.
- GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**, que é a Sociologia? São Paulo: Difel, 1979
- IGLESIAS, F. A propósito da Historiografia brasileira. **Debate & Crítica**, São Paulo, n.5, p.119-126, mar. 1975.
- LE GOFF, J. **História**: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988a.
- \_\_\_\_\_. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988b.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a História**. Lisboa: Ed. Setenta, 1986.
- \_\_\_\_\_. (Comp.). **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988c.
- LAPA, J.R.A. **A História em questão** **Historiografia** brasileira contemporânea. Petrópolis: Vozes, 1976.

- MOTA, CG. A Historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica. **Debate & Crítica**, São Paulo, n.5, n.5, p.11-26, mar. 1975.
- MULLER, M. Espistemologia e dialética. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, n.2, p.5-30, 1981.
- PEREYRA, C. História, para que? In: HISTORIA, para que? México: Siglo Veintiuno, 1988.
- SARTRE, J.P. **Questões de método**. São Paulo: Abril, 1973. (Col. Os pensadores)
- SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SILVA, M.B.N. da (org.). **Teoria da História**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- VEYNE, P. Os conceitos em História, In: SILVA, M.B.N. da (Org.). **Teoria da História**. São Paulo: Cultrix, 1986a. p.120-134
- \_\_\_\_\_. A História conceitual, In: LE GOFF, J. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.64-88.
- \_\_\_\_\_. Tudo é histórico, portanto a História não existe, In: SILVA, M.B.N. da (Org.). **Teoria da História**. São Paulo: Cultrix, 1986b. p.45-55.
- VILAR, P. História marxista, História em construção, In: LE GOFF, J. (Comp.) **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.146-178.
- \_\_\_\_\_. Iniciación al vocabulário **del** análisis histórico. Barcelona: Crítica, 1980.
- WARDE, M.J. A favor da educação, contra a positivização da Filosofia. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.45 p.27-33, jan. mar. 1990.
- \_\_\_\_\_. Anotações para uma Historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v.3, n.23, p.1-6, set. out. 1984a.
- \_\_\_\_\_. O estatuto epistemológico da didática, **idéias**, São Paulo. Em impressão.
- \_\_\_\_\_. **A Historiografia da educação brasileira: construção da memória e do conhecimento**. São Paulo: [s.n.], [19....]. mimeo. Projeto de pesquisa.
- \_\_\_\_\_. **Liberalismo e Educação** São Paulo, 1984b. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.

## CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA O ENFRENTAMENTO DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS\*

Ester Buffa»\*

### O paradoxo da história

Se, ainda hoje, os estudos mais específicos de História da Educação interessam a um grupo reduzido, mesmo entre os educadores, pode-se observar, no entanto, que os envolvidos, de uma ou outra forma, com educação apresentam uma certa "sensibilidade" pela História. De fato, é difícil encontrar um estudioso da educação, por mais delimitado que seja seu objeto de investigação ou campo de atuação, que não procure, ao menos de vez em quando, dar uma "espiada" na evolução dos acontecimentos pedagógicos. Por quê?

O que interessa aos homens deste final de século é, na verdade, resolver os problemas atuais, os seus problemas. Descobrir a cura da AIDS, por exemplo. Ou como acabar com a miséria. Para ficarmos no campo da educação, os problemas que estão a exigir respostas criativas são inúmeros: democratização ao ensino, alfabetização, ensino de qualidade para todos, profissionalização do ensino, escola única ou unitária, formação de professores, entre outros. Logo, se o que importa é resolver os problemas contemporâneos, a História, por se preocupar com o passado, é inútil. No máximo, é diversão para os que têm gosto pela erudição ou "ocupação" para os que a ela se dedicam por dever de ofício.

No entanto, eis o paradoxo. Diante dos problemas atuais, a única

\* O presente texto recebeu valiosas sugestões do amigo Paolo Nosella.

\*\* Professora do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos — SP

coisa que se pode dizer é a sua história. Ou seja, a única coisa que se pode saber é a história dos homens diante destes ou de problemas semelhantes, de como eles os enfrentaram, a que ponto chegaram e quais os resultados obtidos. Assim, de que modo enfrentar o problema da miséria ou do analfabetismo sem saber como eles são produzidos numa formação social capitalista e como têm sido resolvidos (ou não) numa sociedade concreta, a nossa, por exemplo?

Talvez seja este o significado da célebre frase de Marx e Engels em **A Ideologia Alemã**: "conhecemos uma única ciência, a ciência da História". Em síntese, tudo o que se pode aprender e, por extensão, ensinar a respeito dos problemas que enfrentamos, qualquer que seja a área específica a que pertençam, é a sua história. A partir daí, isto é, munido de todos os conhecimentos disponíveis, só muita criatividade e muita luta podem levar a possíveis soluções.

Partindo, certamente, de outras perspectivas, diferentes autores também evidenciam esta mesma contribuição da História para a Educação. Maurice Debesse, no volume dois do **Tratado das Ciências Pedagógicas**, intitulado **História da Pedagogia**, afirma, na Introdução, que a História da Pedagogia permite tornar mais inteligível a Pedagogia atual pelo conhecimento do passado.<sup>1</sup> A mesma coisa escreve Antoine Prost: "procuramos no passado uma resposta para os problemas do presente, procedimento, aliás, que nada tem de original, uma vez que já foi usado por muitos historiadores".<sup>2</sup>

No Brasil, a julgar pelo que se fez com a disciplina História do currículo das escolas de 1. e 2. graus, num passado recente, parece que os estudos históricos não têm muito significado. De fato, tal disciplina foi apressadamente chamada para compor, junto com Geografia, a disciplina Estudos Sociais, o que descaracterizou a ambas. Além dis-

<sup>1</sup> DEBESSE M *Traité des sciences Pédagogiques* p. 6

<sup>2</sup> PROST A *Histoire de l'enseignement en France — 1800-1967* p. 5

so, por serem consideradas responsáveis pelo humanismo vazio que, dizia-se, impregnava nosso ensino secundário, foram relegadas a planos inferiores. Era a época da tecnologia educacional, do eficientismo pedagógico, da profissionalização do ensino, que não admitia haver perda de tempo nem preocupações inúteis, sendo inúteis todas as que não eram tecnicamente equacionáveis. Mas, com a abertura política, impunha-se a necessidade de enfrentar velhos e novos problemas e, assim, surgia também a "vontade" de se conhecer nossa História.

### **A sempre presente questão do método**

É, pois, a preocupação em compreender o presente e, conseqüentemente, resolver os problemas atuais que anima a pesquisa histórica. Entretanto, tal preocupação não determina o método. Há, como se sabe, diferentes concepções de História bem como do papel do historiador, o que vale dizer, diferentes métodos e, daí, diferentes leituras de um mesmo acontecimento.<sup>3</sup>

Shaff, ao tratar do conhecimento histórico, apresenta, num primeiro momento, duas das maiores escolas de pensamento neste domínio. Uma delas, o Positivismo, parte de um modelo mecanicista, segundo o qual não existe interdependência entre o historiador e o objeto do conhecimento, isto é, a História existe objetivamente não só no sentido ontológico mas também gnosiológico. O conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, livre de todo fator subjetivo (emoções e também condicionamentos sociais), dos fatos do passado. Assim sendo, cabe ao historiador um papel passivo, contemplativo e receptivo. Para o Positivismo clássico, cujo expoente foi Ranke, basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados para daí nascer, espontaneamente, a ciência da História. Dessa forma, a objetividade está garantida.

A outra escola, oposta a esta, parte de um modelo idealista e ativista

de conhecimento. Nega a tese dos positivistas sobre a interdependência do sujeito e do objeto no processo histórico. Ao contrário, atribui ao sujeito que conhece, no caso o historiador, um papel ativo, uma vez que este introduz no conhecimento todos os conteúdos intelectuais e emotivos de sua personalidade. Shaff afirma ser o Presentismo, cujo expoente é Benedetto Croce, a variante mais em voga desse relativismo subjetivista que considera a História uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado. Neste sentido, a História é sempre inacabada.

Conhecemos a crítica de Marx ao materialismo por ele denominado vulgar: conceber a realidade em forma de objeto e não como atividade humana. Nesta direção e considerando o idealismo superior ao materialismo, uma vez que aquele desenvolve o lado ativo da teoria do conhecimento, Marx não deixa, entretanto, de criticá-lo pela maneira imperfeita, isto é, abstrata, como o faz.

É assim que o materialismo histórico entende ultrapassar ambas as concepções ao ressaltar que o homem faz a História nas condições dadas pela História: ao mesmo tempo que os homens são livres e criativos, são também enraizados. Há, pois, que se considerar a relação dialética entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. Assim, o historiador não parte propriamente dos fatos e sim de materiais históricos, fontes, com a ajuda dos quais constrói os fatos históricos. Se ele os constrói, os fatos históricos, mais do que ponto de partida, são resultado de um processo. Nesse processo de conhecimento, o sujeito assume um papel ativo ao considerar os dados da realidade concreta, e aí intervêm não só sua subjetividade mas, principalmente, as determinações sociais. A questão da objetividade do conhecimento, da sua verdade, fica contida, na perspectiva marxista, na questão de que todo conhecimento não é, na verdade, um conhecimento individual e sim de classe. Portanto, conhecimento interessado e, de alguma forma, coletivo.

Diferentes concepções de História têm levado a diversas concepções de História da Educação que, aliadas a outras dificuldades de que falarei em seguida, têm levado os historiadores da educação a escre-

<sup>3</sup> Para maiores detalhes remeto o leitor ao livro de SHAFF, A **História e verdade**, e também ao texto de CUNHA, L.A **Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil**.

verem seja uma história das doutrinas pedagógicas ou do pensamento pedagógico, seja uma história dos fatos educativos ou das instituições educacionais, mormente da legislação do ensino e dos métodos pedagógicos. Num caso como no outro, quase sempre uma História desvinculada da sociedade, isolada em seu domínio particular, considerada como um todo que tem coerência própria.<sup>4</sup>

### Algumas dificuldades da pesquisa histórica em educação

O historiador da educação, ainda que imbuído do método, encontra, no desenrolar de suas investigações, algumas sérias dificuldades, de várias ordens. Uma delas refere-se a documentação, fontes, historiografia, sobretudo num país onde raros são os arquivos históricos e mais escassos ainda os que apresentam condições de utilização.<sup>5</sup> Daí que acabam sendo mais abundantes as histórias do pensamento educacional, pois este está documentado, publicado e, por isto, mais fácil de ser encontrado.

A periodização da História da Educação constitui outra dificuldade. Há diversas periodizações possíveis, porque vários são os critérios que lhes servem de base: o político, o econômico, às vezes o pedagógico e outros. No caso da História da Educação Brasileira, o critério político, ou melhor, as mudanças das formas de governo — Brasil Colônia, Império, República Velha, Estado Novo, Governos Populistas, Governos Militares, Nova República, etc. — é comumente utilizado. Na dúvida os estudiosos costumam seguir esta ordem, mesmo porque ela traz consigo o critério cronológico. Mais recentemente, por influência da literatura de orientação marxista, o critério econômico, isto é, a política econômica, passou a ser o mais utilizado. Mas, mesmo partindo deste critério, os vários autores propõem diferentes

periodizações. Maria Luisa Ribeiro<sup>6</sup> apresenta oito períodos enquanto Bárbara Freitag<sup>7</sup> propõe apenas três. Há ainda análises que sugerem uma periodização a partir do seu próprio objeto de estudo. Todas estas periodizações contêm, sem dúvida, elementos de arbitrariedade, de resto, reconhecidos pelos autores.

Debesse<sup>8</sup> alerta os estudiosos da História da Educação para um mal presente em muitas análises: a "precursorite", que consiste em estabelecer semelhanças fortuitas e analogias superficiais entre um passado longínquo e o que se passa nos nossos dias; em encontrar precursores dos movimentos pedagógicos atuais, em aproximar modelos históricos às correntes educativas mais recentes. Uma consequência nefasta da "precursorite" é que ela nos faz negligenciar o contexto histórico em que viveram, pensaram e agiram esses precur-

RIBEIRO, M.L.S **História da educação: a organização escolar** 3 ed São Paulo: Moraes. 1981

Os oito períodos propostos por Maria Luisa são:

1º período — 1549 a 1808 — Consolidação do Modelo Agrário-Exportador Dependente

2º período — 1808 a 1850 — Crise do Modelo Agrário-Exportador Dependente e Início da Estruturação do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente

3º período — 1850-1870 — Consolidação do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente

4º período — 1870 a 1894 — Crise do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente e tentativa de incentivos à Industrialização

5º período — 1894 a 1920 — Ainda o Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente

6º período — 1920 a 1937 — Nova Crise do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente e Início de Estruturação do Modelo Nacional-Desenvolvimentista com base na Industrialização.

7º período — 1937 a 1955 — O Modelo Nacional-Desenvolvimentista com base na Industrialização

8º período — 1955 a 1964 — Crise do Modelo Nacional-Desenvolvimentista da Industrialização

FREITAG, B **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: EDART, 1981

Os três períodos propostos por Barbara Freitag são:

1º período: 1500-1930 — Modelo Agrário-Exportador da Economia

2º período: 1930-1960 — Modelo de Substituição de Importações

3º período: 1960- — Internacionalização do mercado interno.

DEBESSE, op cit., p. 8.

<sup>4</sup> Para uma caracterização mais detalhada, acompanhada de uma avaliação crítica das tendências na historiografia recente da educação brasileira, consultar WARDE, MJ **Anotações para uma historiografia da educação brasileira**

<sup>5</sup> A respeito dessa questão, assim como das condições gerais da produção da pesquisa histórica, consultar o artigo de Clarice Nunes: Pesquisa histórica: um desafio.

sores e que os torna muito diferentes de nós, apesar das aparências, pois sua obra só é plenamente inteligível se situada no seu tempo.

Uma outra dificuldade da pesquisa histórica em educação diz respeito ao caráter lacunar e desigual dos conhecimentos. Há certos períodos e certos temas que foram melhor estudados que outros. Já notamos que é mais conhecida a história do pensamento pedagógico, por estar expresso em documentos mais duradouros, que a história das instituições escolares. Mas não é só. Além de serem desigualmente conhecidas, as relações entre elas são difíceis de precisar, mesmo porque uma nova doutrina pedagógica critica a existente e tende a apresentar propostas de mudança. No entanto, não é possível separá-las, pois condicionam-se mutuamente. Assim, a proposta educativa de Rousseau insurge-se contra a educação existente no seu tempo, mas como entender o Emílio sem compreender o que então fazia, em termos pedagógicos, o jesuitismo?

Aceita-se, hoje, com tranqüilidade, sobretudo após a difusão, entre nós, da literatura de cunho marxista, que a instituição escolar é uma instituição social, ou seja, que a compreensão adequada do que se passa na escola só é possível a partir do conhecimento da sociedade em que se situa esta escola. A dificuldade começa quando queremos conhecer a formação social nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Como selecionar obras que tratam do assunto e sejam realmente esclarecedoras para o historiador da educação se, em geral, essas obras são escritas com outras preocupações que não as educacionais?

Diante destas dificuldades, como elaborar uma programação de História da Educação que dê contribuição efetiva à formação do educador, uma vez que esta disciplina figura no currículo dos cursos de formação de professores. Dizendo-se de outro modo: que contribuições efetivas pode a História dar à Educação ou a História da Educação dar para a formação do educador? Retornamos, assim, ao tema proposto.

No geral, a disciplina História da Educação figura no currículo dos cursos de Magistério e, mais recentemente, do CEFAM (ambos do

2º grau), e das Licenciaturas em Pedagogia. A disciplina é oferecida durante um ano ou um ano e meio, em média, por duas horas semanais. Como estudar vinte e tantos séculos de História neste curto período? Se se ficar só no Brasil, os séculos diminuem, mas não o problema: como desvincular o Brasil do mundo ocidental? Como, por exemplo, falar da educação jesuítica sem situar a formação e a atuação da Companhia de Jesus no quadro das transformações européias dos séculos XV e XVI?

Toda História da Educação ou, mais delimitadamente, da Pedagogia, quaisquer que sejam suas dimensões, é sempre incompleta. As escolhas — porque sempre é preciso escolher —, mais ou menos arbitrárias, simplificam, é verdade. Porém, a simplificação pode levar a deformações da realidade. Nesse caso, essa História da Educação simplificada, panorâmica, superficial, reduzida, quase sempre factual, que contribuições oferece ao educador às voltas com os problemas atuais, desde os pequenos problemas cotidianos às grandes questões filosófico-políticas?

#### Umhas poucas sugestões

Para tentar encaminhar uma resposta a essas questões, gostaria de apresentar alguns pontos, alguns princípios teóricos, que poderiam servir de guia para a elaboração de um programa de História da Educação para os cursos de formação de professores.

Como já observei, o homem é um ser histórico. Conseqüentemente, suas atividades — e a Educação é uma delas — também são históricas. Só isto já bastaria para inferirmos a contribuição da História para a Educação.

Digamos que a História da Educação estuda a evolução dos sistemas educativos. Desde quando se pode falar em sistemas de Educação, isto é, a partir de quando o Estado passa a encarregar-se da educação de toda a população, independente da origem social das crianças? Sabemos que, de uma forma ainda utópica, os sistemas de ensino têm origem na Europa com Comenio, com sua Didática Magna ou

a arte de ensinar tudo a todos. Para que a utopia se tornasse realidade foi preciso esperar mais uns séculos. Foi preciso esperar o advento da sociedade industrial da qual o sistema escolar é produto.

**Esta** consideração nos leva a um segundo ponto norteador para a elaboração de um programa de História da Educação: as instituições escolares são instituições sociais. Isso significa que não se pode estudar a instituição escolar ou o sistema de ensino isolando-os da formação social que os engendra e para cuja configuração eles contribuem. Para Debesse<sup>9</sup>, a evolução pedagógica é um aspecto particular da evolução histórica geral. Dadas as dificuldades, já apontadas, para um estudo deste tipo, muitas histórias da educação tendem a isolar seu domínio particular e a tratá-lo como um todo que tem coerência própria.

Para evitar esse problema, gostaria de propor alguns temas importantes que podem nortear o ensino e a pesquisa em História da Educação, particularmente nas análises que consideram a relação entre sociedade e escola:

- Um primeiro tema refere-se à progressiva e efetiva secularização da instituição escolar. A universidade medieval só podia funcionar com bula papal e seu objetivo era formar os quadros da Igreja que, é certo, na Idade Média não eram só da Igreja. A partir do Renascimento, a história da universidade, mas não só da universidade, é a da sua progressiva secularização.

É verdade que se pode questionar, como faz A. Prost<sup>10</sup>, em quem me inspiro para redigir quatro destes temas, se o controle da Educação pela Igreja ou pelo Estado é muito diferente. Ele conclui que esta diferença não é muito significativa pois, com raras exceções, todos — conservadores e liberais — desconfiam da espontaneidade das crianças e pensam que a Educação deve discipliná-las. Assim é que a secularização traduz, na verdade, a evolução ideológica das classes dirigentes. Entretanto, isso não significa que a secularização

<sup>9</sup> DEBESSE, op cit

<sup>10</sup> PROST, op. cit

da instituição escolar **seja destituída de importância, pois a separação** do mundo material e espiritual foi uma grande conquista da humanidade;

- Sabemos todos que a instituição escolar **é extremamente** conservadora, resiste a mudanças, desde as mais corriqueiras até as **que se** relacionam com sua organização e funcionamento. A universidade resistiu durante muito tempo à aceitação de matérias científicas nos seus currículos. **Mais perto de nós e numa outra** dimensão, lembremos quanto tempo nossa escola demorou para admitir o uso de esferográficas ou, ainda, sua resistência ao uso de calculadoras pelas crianças.

Tudo isto, longe de significar que a escola não muda, significa que a evolução pedagógica supõe, na verdade, a evolução da própria sociedade, assunto que retomarei adiante;

- A instituição escolar reproduz a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, afirmação que hoje não assusta mais ninguém. Basta reler autores como Adam Smith que, em **A Riqueza das Nações**, ao falar dos deveres do Soberano, inclui a Educação diferenciada das duas classes sociais, ou ainda Desttut de Tracy, membro da Comissão de Instrução Pública sob o Diretório, para constatar que, para eles, trata-se de uma evidência. Distinguem claramente e, sem nenhuma má consciência, duas classes sociais: a dos proprietários e a dos trabalhadores. Às classes dirigentes, cultura clássica ou científica de que têm necessidade e pelas quais podem pagar. Para o povo bastam rudimentos, contanto que impregnados de moralidade e inculcadores de hábitos de obediência. Entender como esta concepção, cuja legitimidade era aceita, envelheceu até tornar-se para nós escandalosa é entender a própria história de nossa sociedade e de nossa escola, um bom tema para um curso de História da Educação;
- A escola, enquanto espaço específico de formação, alerta Manacor", acabou por operar uma dupla separação: separou os adoles-

centes dos adultos e separou também os adolescentes do trabalho. Entender como historicamente foi acontecendo essa separação é um passo importante para o enfrentamento do desafio que permanece atual: como recuperar, em termos adequados à idade dos adolescentes e aos modos atuais de produção, a unidade adulto-adolescente e a produtividade dos próprios adolescentes?

- A generalização do ensino bem como a exigência de sua organização mais democrática resultam do desenvolvimento da sociedade, do crescimento econômico, da evolução dos costumes e da organização política dos que participam da escola: pais, professores, alunos e funcionários. Nós, brasileiros, com todos os problemas sérios que temos enfrentado, "assistimos", nos últimos anos, a mobilizações populares jamais vistas, à organização de entidades reivindicativas as mais variadas, ao revigoramento ou criação de associações político-sindicais de docentes dos vários níveis. Estas novidades precisam ser consideradas pelos estudiosos da educação brasileira contemporânea. Acredito que a necessidade que sentimos de conhecer nossa História recente, esta sensibilidade pela nossa História, perceptível não só em publicações, mas também em filmes, por exemplo, esta necessidade que repudia o tecnicismo tem muito a ver com a ida do povo às ruas no momento em que o ar se tornava mais respirável.

## Conclusões

Ao refletir sobre o tema proposto — contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a História — decidi por apresentar, de início, o chamado paradoxo da História que nos remete lógica e diretamente à conhecida afirmação de Marx e Engels em **A Ideologia Alemã**, a de que existe apenas uma única ciência, a ciência da História. A questão que, em seguida, se apresenta é a questão do método. Procurei, **de modo bastante** sintético, relembra os dois grandes e antitéticos métodos de conhecimento histórico — o Positivismo e o Idealismo (Presentismo) — bem como seus limites, que podem ser ultrapassados pela teoria marxista do conhecimento, por sua vez ligada, **não se pode** esquecer nunca, à prática revolucionária.

Em seguida, a partir destes pressupostos teóricos mais amplos, a análise se volta para a disciplina História da Educação, onde são discutidas algumas dificuldades da pesquisa nesta área. Para que o texto não ficasse apenas na crítica ao que tem sido feito, procurei apresentar algumas sugestões para o pesquisador professor de História da Educação na elaboração de seu programa. Sugestões de temas educacionais intimamente ligados à própria evolução da Educação que têm por objetivo contribuir para superar o impasse em que se encontram muitos professores quando da elaboração de seu programa: o que privilegiar, como tratar a evolução do fenômeno sem ficar preso nas finas malhas do diacrônico, nem ser panorâmico, superficial, factual apenas?

Por certo, ficou ao menos mais uma vez demonstrada a complexidade dos problemas com os quais estão às voltas os historiadores da educação preocupados em contribuir significativamente para resolver os problemas educacionais contemporâneos dos brasileiros.

## Referências Bibliográficas

- CUNHA, L.A. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p.3-28, abr. jun. 1981.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. **Traité des sciences Pédagogiques.**, Paris; PUF, 1971. 2v.
- DESTTUT de TRACY. Observations sur le système actuel d'instruction publique, In: PROST, A. **Histoire de l'enseignement en France — 1800-1967.** Paris: Armand Colin, 1968.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: EDART, 1981.
- MANACORDA, M.A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- NUNES, C. Pesquisa histórica: um desafio. **Cadernos ANPED**, Rio de Janeiro, n.2, p.-37-47, abr. 1989. Nova fase.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2.ed. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

PROST, A. **Histoire de Tenseignement en France — 1800-1967**. 2.ed. Paris: Armand Colin, 1968.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação**: a organização escolar. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1981.

SHAFF, A. **História e verdade**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

SMITH, A. **A Riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1.

WARDE, M.J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v.3, n.23, p.1-6, set./out. 1984.

## A HISTÓRIA (Oral) DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Guacira Lopes Louro\*

"Eu ia à escola municipal (...) A minha professora... acho que ainda está viva. Tinha mais de três quilômetros de estrada a pé. (...) Eu fui três anos na escola. Eu comecei a escrever em 1928. Mas naquele tempo se passava um livro, outro, até o 5º livro. Depois tinha a Seleta. Eu estudava bem, ajudava bastante a minha professora. Ela tinha 40 alunos, do 1º até a Seleta. Então eu ajudava a ensinar os outros. Eu gostava da professora também e de estudar bastante. Mas como eu era a mais velha da casa, meu pai não me deixou estudar. Eu podia ter mais um ano de colégio. Ele não deixou. Eu sofri a minha parte...".'

Este depoimento integra uma pesquisa de história da educação que realizei entre mulheres idosas, numa região de imigração italiana. Provavelmente as informações que daqui podem ser depreendidas não constituem grande novidade para os estudiosos da área: classes unidocentes, escolaridade reduzida das meninas, até mesmo a referência à **Seleta**, livro indispensável nas antigas escolas do Rio Grande do Sul. Mas uma leitura mais acurada pode nos revelar outros elementos: o desejo de estudar por parte de uma menina numa remota "colônia" nos idos da década de vinte, as grandes dificuldades para chegar à escola e o "sofrimento" por ser privada dela... Exceção? A julgar por outros depoimentos deste mesmo estudo, não. Eu pode-

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>1</sup> LAURO, G. Lembranças de velhas colônias italianas: trabalho, família e educação. Educação e **Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990

ria acrescentar outros dados que ajudariam a compor melhor o quadro: a emoção da depoente, o olhar que parecia revelar saudades, o torcer das mãos, a associação imediata a uma série de recordações sobre o pai e sobre o trabalho, etc. Estes dados vão contextualizando a escola, apontam para sua articulação com o trabalho, para a divisão das tarefas por gênero e idade, para a distribuição do tempo na família e na comunidade, para as prioridades sociais; acenam também para uma maior atenção à distribuição de poder e, na seqüência da fala, vão permitir melhor caracterizar a autoridade patriarcal, etc.

Mas será que esta história importa para a história da educação? Certamente que sim. O seu resgate implica, no entanto, perceber seus vínculos teóricos, os questionamentos que impõe, seus limites, suas potencialidades.

### História oral: vínculos teóricos

Apenas muito recentemente os livros e periodicos de educação passaram a registrar esporádicos artigos onde a história oral é aplicada ou discutida. Contudo, esta forma de reconstituir a história é provavelmente a mais velha de todas as formas, e, num certo sentido, como diz Robertson<sup>2</sup>, "toda história é em seu princípio oral". A reconstituição de fatos e acontecimentos a partir da lembrança daqueles que deles participaram, bem como sua narração oral, foi um modo recorrente de "fazer história" entre os mais antigos, ou mesmo entre alguns dos célebres historiadores. No entanto, por largo tempo, esta abordagem foi abandonada e desprezada, provavelmente pela importância atribuída, dentro da concepção positivista do século XIX, aos documentos. Não é possível desconsiderar que o positivismo inaugura a história enquanto ciência e, como tal, insiste na exatidão,

<sup>2</sup> ROBERTSON *apud* THOMPSON. P. La historia oral y el historiador. Debats. Valencia, n. 10, p.52. dic 1984

comprovação dos fatos, documentação e neutralidade do historiador. Estas características pareciam, durante largo tempo, não só plenamente alcançáveis, como acessíveis somente se o historiador se apoiasse em fontes escritas "fidedignas". Provavelmente, não é por acaso que esta concepção de história privilegia a história política: é este o terreno onde são mais abundantes os registros escritos (trata-dos, atas, relatórios, decretos, leis, etc).

Os debates do século XX vão trazer, desde o marxismo, outra ênfase histórica: a preocupação com a base econômica, de mudanças mais lentas. A Escola Francesa dos **Annales** desenvolve-se a partir desta concepção, acentuando a história econômica e social. Outras fontes já são consideradas relevantes pelos pesquisadores identificados com estas posturas teóricas, ainda que, sem dúvida, as fontes escritas continuem valorizadas.

Creio que será a partir dos movimentos mais recentes (das chamadas Nova História, História das Mentalidades, História do Privado e História das Mulheres) que fontes não escritas serão valorizadas. Ao lado do reconhecimento de alguns tipos de registro escrito até então quase ignorados — diários, cartas pessoais, cadernos domésticos (com receitas, remédios caseiros, conselhos), revistas e jornais escolares, agendas, álbuns, etc. — passa-se a valorizar também fontes orais e iconográficas, como a fotografia.

Certamente a relação que aqui estabeleci não pode ser entendida de um modo linear, mas, *grosso modo*, diferentes posições teóricas ou ênfases em sujeitos e temas apontaram para a busca ou para o reencontro de diferentes fontes documentais.

Paul Thompson vincula a nova valorização de fontes orais ao pós-guerra, quando os acontecimentos políticos fizeram ascender ao poder grupos e classes sociais sem uma história escrita, e também quando os historiadores sentiram uma necessidade maior de registrar lutas clandestinas de grupos que não documentaram, por razões óbvias, suas ações. Lembra, também, que aí talvez tenha aparecido aquela que ele considera

"... a mudança mais importante de todas: **a renovação** do contato entre história e ciências sociais, e, em particular, com a sociologia e a antropologia. (...) **Para todas estas** disciplinas as entrevistas eram uma fonte fundamental de testemunho." <sup>3</sup>

Mas história oral é mais do que entrevistas ou, pelo menos entrevistas tomadas no seu conceito mais restrito. Ela envolve histórias de vida, o que talvez constitua sua fonte mais rica, depoimentos (que alguns parecem chamar de entrevistas temáticas) e entrevistas semi-estruturadas. Usualmente supõe um trabalho mais longo, especialmente quando se refere a histórias de vida e alguns trabalhos relatam pesquisas que envolvem vários anos.

É possível encontrar-se conceituações de história oral como

"... a gravação e o processamento de conjuntos de depoimentos de atores ou testemunhas de fenômenos sociais significativos, cujo registro se perderia pela carência ou insuficiência de fontes históricas".<sup>4</sup>

Considero muito restritiva tal conceituação. Aqui parece estar-se indicando que a história oral deve ser desenvolvida apenas quando nos encontramos face à ausência de outras possibilidades, portanto, como um recurso que se emprega na falta de outro, ou complementando outro. Além disso, o que se pretende abranger com "fenômenos sociais significativos"? Insinua-se uma idéia de história maior, pública, que seria significativa, em oposição à história do cotidiano, por exemplo.

Acredito que a história oral pode e deve ser realizada não só para pesquisar sujeitos ou temas aos quais não se teria outra forma de

Idem, ibidem, p.53

<sup>3</sup> Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Programa de história oral**: catálogo de depoimentos Rio de Janeiro, 1981 p 19

acesso, mas também, e com destaque, para responder a novas perguntas sobre antigos temas, provocar novos temas, abrir outras perspectivas de análise, estabelecer relações e articulações entre fatos, sujeitos e dimensões de um estudo. Estas preocupações podem, algumas vezes, ser atendidas através do exame de registros escritos, mas ainda assim a análise de fontes orais representará um enriquecimento significativo.

Ralph Samuel lembra que a fundação em 1971, na Inglaterra, da *Oral History Society* não chega a trazer, num primeiro momento, modificações mais significativas para as questões históricas, já que, no momento de sua fundação, este grupo não dispunha de fundamentos conceituais ou conhecimentos de ciências sociais muito amplos. Para ele, no entanto, as verdadeiras raízes do movimento são mais antigas e estão ligadas ao grupo de historiadores que se reuniam, nos anos do pós-guerra, ao redor de Edward Thompson, Christopher Hill, Eric Hobsbawm e Rodney Hilton, interessados na história social e na classe trabalhadora. Para Samuel,

"A história oral, que funda suas raízes em um capítulo do movimento operário — a história social —, não se fez oral por falta de documentos. À parte de que a noção de arquivo adquire uma nova extensão e combina fontes documentais tradicionais com arquivos orais, e mais frequentemente arquivos não públicos, a história oral produz efeitos críticos e transformadores da prática historiográfica. O oral informa sobre a existência do documento tradicional ou modifica sua leitura".<sup>5</sup> (Samuel, 1984, p.70).

Na educação, esta abordagem histórica pode trazer uma compreensão mais densa das salas de aula, da representação do trabalho para professores e estudantes; pode iluminar os lugares ocultos da vida escolar; apontar as formas mais sutis de resistência desenvolvidas pelos diferentes agentes do processo educativo; sublinhar os efeitos de currículos, normas, diretrizes; permitir uma leitura mais ampla

<sup>5</sup> SAMUEL, R. Desprofissionalizar la historia. *Debats*, Valencia, n.10, p.70, dic. 1984.

do educativo que existe nas relações familiares, comunitárias, políticas, etc.<sup>6</sup>

Ela é também, sem dúvida, uma abordagem estreitamente articulada à história das mulheres, área à qual me dedico e que me parece, por sua vez, muito vinculada à educação. Michelle Perrot usa uma expressão interessante, quando diz que "o desenvolvimento recente da história dita 'oral' é de certo modo uma revanche das mulheres".<sup>7</sup>

Como já foi assinalado, dos excluídos da história (operários, mulheres, crianças, negros, camponeses...) pode-se mais facilmente ouvir a voz desta forma. Com relação às mulheres, talvez acabe ocorrendo quase uma inversão, pois, como lembra Michelle, nesta abordagem histórica, elas são mais comumente pesquisadoras e pesquisadas. Seja por sua maior longevidade (o que lhes dá um papel de testemunhas sobreviventes), seja por sua menor dificuldade de contar sobre a vida privada (família, educação dos filhos, dificuldades econômicas, etc), elas acabam se tornando preferencialmente pesquisadas. Na outra "ponta" da investigação, também é mais freqüente encontramos pesquisadoras interessadas na história da família, do privado ou do cotidiano e, sem dúvida, seu número é muito maior do que o de pesquisadores homens quando se trata da história das mulheres.

Sem cair num dos estereótipos sexistas que atribui às mulheres um "dom natural" para falar, é importante marcar que na história da família, do cotidiano, do privado — os lugares do feminino por excelência — torna-se evidente a maior desenvoltura das mulheres, que relatam com precisão e riqueza de detalhes os eventos e se demoram na lembrança dos sentimentos e significados dos acontecimentos, em comparação a um certo mutismo masculino. Eu acrescentaria

<sup>6</sup> É Eliane Marta Teixeira Lopes, em *Colonizador O Colonizado: Uma Relação Educativa no Movimento da História, Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n.1, jan. jun 1990, quem constrói a idéia de "uma leitura da história do ponto de vista da educação", da qual aqui me utilizo.

<sup>7</sup> PERROT M. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n.18, p.16, ago/set. 1989.

a estes campos o da história da educação, onde as mulheres têm estado tão fortemente presentes (seja na família, onde geralmente cabe à mãe a educação do cotidiano, seja nas escolas, povoadas por professoras desde o final do século passado). Também é interessante lembrar que nesta relação (pesquisadora pesquisada) freqüentemente se constrói uma certa cumplicidade que facilita o depoimento.

É ainda Michelle Perrot que diz

"... o feminismo desenvolveu uma imensa interrogação sobre a vida das mulheres obscuras. Tornar visível, acumular dados, instituir lugares de memória (...) De início, as mulheres manifestavam reticências, seu pudor se abrigava sob o pretexto de sua insignificância. Dizer 'eu' não é fácil para as mulheres a quem toda uma educação inculcou o decoro do esquecimento de si, a tal ponto que para contar sua vida certa operária — Lise Vanderwielen — prefere se abrigar sob a ficção de um pseudo-romance. Finalmente, tudo depende da relação com a pesquisadora; uma certa familiaridade pode vencer as resistências e liberar um desejo recalcado de falar de si, com o prazer de ser levada a sério e ser, enfim, sujeito da história."<sup>8</sup> (Perrot, 1989, p. 17).

Algumas pesquisadoras registram diferenças nas lembranças masculinas e femininas. Danielle Kergoat, comentando seus estudos com trabalhadores franceses sobre as conseqüências de Maio de 1968, diz:

"Eu fazia longas entrevistas (três horas ou mais) nas usinas e em suas casas. Os discursos masculinos tinham sempre algo do grande espetáculo; a história contada se aproximava, segundo suas opiniões, da *Marselhesa* ou da *Internacional*. Havia o coletivo, as delegações, as mani-

festações. Era verdadeiramente uma coisa de homens! Havia a mulher que estava ali e que de tempos em tempos intervinha. Freqüentemente ela assoprava, mas ela assoprava às vezes outra coisa. 'Sim, tu contas isto, mas tu não dizes à senhora a noite quando te pusseste a chorar chegando a casa'. Era muito impressionante e emocionante. Era preciso avançar com muitas precauções num domínio onde o afetivo era importante."<sup>9</sup> (Kergoat, 1981, p.10)

Talvez se esteja incorrendo numa armadilha ao supor um discurso masculino e outro feminino. No entanto, em muitas culturas, como na nossa, aos homens é tradicionalmente vedado externalizar seus sentimentos (suas "fraquezas") e às mulheres é consagrado esse domínio.

Além de características subjetivas, um outro elemento — a idade — pode alterar esta "classificação de domínios" e permitir uma reconstituição histórica mais rica. Paul Thompson afirma que (com exceção talvez das figuras "públicas"), as pessoas mais velhas em geral mostram-se mais dispostas a falar de fatos pouco louváveis de sua vida passada do que na época em que os viveram, até mesmo quando isto se refere a delitos.<sup>10</sup>

### **Trabalhando com a história oral; procedimentos, técnicas, limites**

Já vimos os sujeitos privilegiados deste tipo de pesquisa e certamente ficou implícita a importância da relação pesquisador(a)/pesquisado(a) nesta abordagem. Mais do que em outras formas de investigação, aqui é fundamental o estabelecimento de laços de confiança entre os sujeitos envolvidos.

<sup>9</sup> KERGOAT, D. L'enquête orale et la parole féminine — histoire orale et histoire des femmes *Bulletin de l'Institut d'Histoire du Temps Present*, Paris, n 3, 1982. Supplément.

<sup>10</sup> THOMPSON, P. La historia oral y el historiador. *Debats*. Valencia, n.10, dic. 1984.

No meio acadêmico brasileiro, o belo trabalho de Ecléa Bosi, **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**<sup>11</sup>, representou uma contribuição significativa nos estudos sobre a memória e em especial a memória dos idosos. A partir deste trabalho e de minha própria experiência como pesquisadora, parece-me importante salientar a contribuição dos velhos, geralmente dada com prazer. Diz um deles, ouvido por Ecléa:

"Veja, hoje a minha voz está mais forte do que ontem, já não me canso a todo instante. Parece que estou rejuvenescendo enquanto recorde".<sup>12</sup> (Bosi, 1983, p.107).

As pessoas mais velhas — que seriam em princípio as depoentes buscadas pelos historiadores — freqüentemente não têm quem as escute, ou pelo menos quem atribua **importância** à sua fala. Deste modo, a atenção e o interesse do(a) pesquisador(a) são por elas valorizados e, em contrapartida, a investigação se enriquece.

Alguns problemas são usualmente levantados, no entanto. Geralmente, o primeiro a ser destacado refere-se à questão da confiabilidade da memória. Argumentos de ordem psicológica ou mesmo de ordem biológica são trazidos: a seletividade da memória, a repressão dos fatos indesejáveis, o esquecimento, etc. Certamente estas não são restrições desprezíveis. Contudo, delas não escapam também os documentos escritos. Sabemos perfeitamente que se registra o que se quer registrar (basta prestar atenção aos jornais de hoje, às atas de nossas reuniões universitárias, aos relatórios governamentais); ou, falando mais amplamente, os documentos — do passado e do presente — dão uma versão, usualmente a versão dos grupos hegemônicos. "Esquecimentos", "seleção" são cometidos na forma escrita ou oral, de modo intencional ou não.

Thompson comenta outro problema: o da representatividade. Para

" BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983

<sup>12</sup> *Idem, ibidem*, p.107

isto ele lembra que "a morte ataca com desigualdade" e desta forma dificilmente uma amostra aleatória numa pesquisa oral refletiria o passado com precisão. Mas Thompson também chama atenção para o fato de que

"... os documentos que nos foram legados do passado não são, como alguns creem, uma amostra acidental do que originalmente existia. Foram escolhidos para que prevalecessem, normalmente por membros dos grupos sociais políticos ou instruídos, ao supô-los significativos. Refletem, portanto, a estrutura de poder e os preconceitos de sua época."<sup>13</sup> (Thompson, 1984, p.54)

Para superar esta questão, em especial, Thompson sugere cuidados na seleção dos entrevistados. Ele se refere a duas formas de escolhê-los: por se constituírem em pessoas de especial interesse para o estudo (seja por uma memória privilegiada, ou por uma relação e experiência excepcional ou crítica com o tema), ou por serem pessoas representativas do grupo em foco.

Considero importante fazer aqui alguns destaques. Se estamos tratando da história oral como um tipo de pesquisa que privilegia determinadas perspectivas teóricas e sujeitos, não estamos nos referindo a uma técnica, mas a uma abordagem de pesquisa que é primordialmente qualitativa (e secundariamente quantitativa). Com isto, fica já evidente que não se supõe a realização de uma entrevista padrão (um questionário oral) com "x" sujeitos, cujas respostas serão posteriormente categorizadas, tabuladas e analisadas estatisticamente. A questão da representatividade da amostra, ou a busca aleatória de sujeitos não tem pois muito sentido. Um trabalho apoiado em histórias de vida, por exemplo, pode envolver poucos indivíduos, mas certamente buscará um conhecimento mais aprofundado de suas histórias, o que implicará um tempo mais longo para a coleta e análise das informações e sua comparação com outras fontes documentais.

<sup>13</sup> THOMPSON, *op. cit.*, p.54.

A seleção dos sujeitos, **portanto, mais do que casual, pode e deve** ser realizada em função da potencialidade **de** sua contribuição **para** os propósitos da pesquisa. **Num estudo realizado entre** assistentes sociais formados em determinada instituição, por exemplo, foram entrevistados, além do mais antigo professor (fundador da escola), assistentes sociais mulheres e homens (elas em número bem maior, conforme o universo da profissão), distribuídos em diferentes décadas da faculdade<sup>14</sup>. Há, portanto, pessoas específicas que precisam ser buscadas por deterem uma experiência significativa para o trabalho; por outro lado, se desejarmos acompanhar determinado processo histórico, como mudanças educacionais, necessitaremos de sujeitos que tenham vivido este processo em diferentes períodos.

Para lidar com o problema da confiabilidade da memória, há cuidados que devem ser tomados (e considerados, certamente, também com relação aos documentos escritos): buscar várias fontes de informação e confrontá-las. Não só é desejável, às vezes, recorrer a vários depoentes, como, ainda, as fontes orais podem ser comparadas, complementadas ou corrigidas (quando for o caso) por fontes escritas. Evidentemente, estas "recomendações" têm sentido conforme os objetivos do estudo. É importante recordar que as falhas e esquecimento da memória também "dizem" alguma coisa. Sem dúvida, é preciso estar sensível para ser capaz de ouvir e compreender estes diferentes discursos.

Um outro procedimento pode ser interessante: ouvir mais de uma vez o(a) mesmo(a) depoente. Philippe Joutard<sup>15</sup> comenta que algumas vezes os entrevistados têm, num primeiro encontro, a tendência de "posar para a história", seja glorificando seu próprio papel, ou idealizando o passado, seja rebuscando sua linguagem, ou tentando dizer o que supõem que o pesquisador deseja ouvir. Desta forma

**outros encontros podem construir uma relação mais informal e espontânea e podem também ser úteis para o(a) pesquisador(a) confrontar os dados da entrevista com as outras fontes (escritas ou orais).**

Pelo contato direto com **o(a) depoente, a** pesquisa oral **tem seu fascínio, mas também suas dificuldades. Anteriormente, lembrei do prazer** que os mais **velhos demonstram nesta empresa. Merecer sua** confiança, no entanto, exige que se preste atenção se **dê valor a todas** as suas informações (ainda que numa fase posterior, de análise dos dados, haja evidentemente aspectos que se imponham **como** relevantes e outros que se revelem menos significativos). **Para manter** uma atitude atenta e, ao mesmo **tempo, realizar a entrevista, torna-se** importante o uso do gravador. Embora algumas pessoas sintam-se inicialmente intimidadas com este recurso, de um modo geral, após algum tempo ele pode ser empregado sem problemas, liberando o(a) pesquisador(a) para prestar atenção no(a) interlocutor(a) e nas circunstâncias da entrevista. Pessoalmente prefiro não tomar nenhuma nota nesse momento, deixando para fazer todos os registros possíveis (especialmente daquilo que ocorreu "ao redor" da fala) imediatamente após o encontro.

Como já assinali, a pesquisa oral não supõe um questionário fixo, embora haja, sem dúvida, intenções, objetivos, questões ou temas que se quer abordar. Nos trabalhos com histórias de vida, freqüentemente são realizadas várias sessões com o(a) depoente, e talvez umas poucas questões ou até mesmo interjeições e comentários podem provocar a recordação. Mesmo em uma única sessão (no caso de entrevistas temáticas e semi-estruturadas) este é também o procedimento mais indicado, ou seja, interagir com o(a) entrevistado(a), fazendo-lhe algumas perguntas, usando recursos de fala que provoquem a continuidade do seu depoimento ou, quando necessário, chamando-o ao tema, reenforcando (não sem registrar os "desvios", as vias percorridas pelo sujeito para tratar ou evitar um assunto).

Pode ocorrer também que o(a) depoente se valha de alguns recursos próprios para lembrar sua história: fotografias, objetos, canções. Estes recursos são evidentemente mais uma rica fonte de informações

<sup>14</sup> Refiro-me a dissertação de mestrado de Cristina Fernandes Reali, intitulada A Marca Feminina do Serviço Social (PUCRS, 1989)

<sup>15</sup> JOUTARD, Philippe. El tratamiento del documento oral. Debats, Valencia, n.10, dic. 1984.

e, sempre que possível, devem ser integrados à pesquisa. Talvez devido à formação usualmente desenvolvida nos nossos cursos de história e de pedagogia, ficamos ainda pouco à vontade no uso deste tipo de material nas investigações e não o exploramos convenientemente. Penso que devemos aguçar nossa sensibilidade (que sem dúvida é extremamente exigida na abordagem que aqui venho discutindo), e ser capazes de "ler" o que estas fotos e objetos dizem, bem como o que escondem.<sup>16</sup>

Não há dúvida que novos problemas se colocam uma vez realizadas as entrevistas ou registradas as histórias de vida. Dificilmente poderemos trabalhar este material sob sua forma oral, apenas ouvindo as fitas gravadas. Torna-se necessário, então, transcrever, ou melhor, "traduzir" as fitas em textos escritos, que facilitam a análise. Este é não só um trabalho muito dispendioso (em tempo e dinheiro), como também difícil. O gravador captou as palavras, risadas, interjeições, silêncios. Deixou de registrar uma outra linguagem, a linguagem gestual, dos olhares, sorrisos, trejeitos (que observamos). Como integrar tudo isto? Ou, ainda, como registrar por escrito com fidelidade a fala do(a) depoente?

O mesmo Philippe Joutard expõe o dilema: reproduzir em detalhes, palavra por palavra, vacilações e balbucios, correndo o risco de tornar a leitura quase impossível, truncada; ou reescrever o texto oral, com o perigo de assim perdera especificidade e o calor da fala? A resposta que ele dá a esta questão não chega a ser surpreendente: depende do tipo de investigação. Quando o objetivo prioritário é reunir uma informação factual sobre uma técnica, condições de vida, horários de trabalho, segundo ele, a transcrição pode se afastar mais da linguagem oral; mas se a intenção é recriar um "clima", torna-se indis-

Um exemplo de sensibilidade, capacidade de observação e densidade de análise (aliados a um texto de excelente qualidade literária) encontra-se em Un Photo de Classe, de Yvette Delsaut (**Actes de le Recherche en Sciences Sociales**, n 75 19881, onde a autora vale-se de uma fotografia como pretexto (e pré-texto) para uma descrição sociológica da trajetória escolar de jovens mulheres na França.

pensável registrar todas as alterações e nuances das falas."

Na pesquisa educacional, parece-me sempre importante e aconselhável este registro fiel e mais global. Creio que uma das riquezas da história oral está na "vida" do(a) depoente (uma fonte viva); daí que considero sempre conveniente o registro da fala e das dificuldades ou circunstâncias da fala. Se desejamos conhecer os efeitos de regras disciplinares, modelos educativos pretendidos, aspectos ou disciplinas valorizados numa instituição escolar, o depoimento oral será a fonte mais indicada e esta será tanto mais rica quanto mais registrar todos os matizes dos depoimentos.

Pode-se lembrar aqui um outro comentário de Joutard:

"A interpretação das lacunas, das ausências, das distorções com o real conhecido por outro lado, está no centro da análise, pois os historiadores positivistas nos ensinaram muito bem a distinguir o verdadeiro do falso, mas não a **considerar o falso como significativo**. Do mesmo modo, ficam à vontade quando se trata de dissecar as afirmações contidas em um documento, mas não para dar conta dos silêncios".<sup>18</sup> (Joutard, 1984, p.79) (grifos meus).

Liga-se a esta questão a forma de apresentação dos depoimentos nos relatórios ou textos finais da pesquisa. Num extremo temos a transcrição integral dos depoimentos, defendida pelos que consideram que qualquer corte representa uma violência e uma traição (o que em sua essência é real). Noutro extremo temos uma reconstrução inteiramente elaborada pelo(a) historiador(a) que supõe as informações coletadas oralmente, mas não as menciona.

Considero que a fonte deve ser trabalhada como são outras fontes,

<sup>17</sup> JOUTARD, Philippe. El tratamiento del documento oral **Debats**. Valencia, n.10, p 72, dez 1984

<sup>18</sup> *idem, ibidem*, p.79. Grifos meus

ou seja, enquanto pesquisadora devo realizar uma interação entre a teoria que deu suporte para a investigação e os dados coletados. Caso contrário, estarei fazendo enquetes, ou crônicas e narrativas (que até podem ter seu espaço, mas que me parecem não seriam as formas mais férteis para produção de conhecimento histórico). Nunca é demais repetir que uma pesquisa supõe um corpo teórico que dá consistência ao questionamento proposto, indica caminhos, aponta fontes e técnicas. No diálogo da realidade aprendida com a teoria constrói-se o conhecimento. Registra-se a história dos que antes não a tinham (os excluídos), mas não somente isto; esta história é analisada, articulada à história dos outros, interpretada no seu tempo e no sentido de sua época, na busca de uma compreensão mais global — o que afinal é a tarefa do(a) historiador(a).

Do ponto de vista da apresentação formal da pesquisa, é elaborado um texto que é novo, pois integra as falas dos(as) depoentes, os documentos escritos, outros registros históricos e as reflexões do(a) historiador(a). Para isto são necessários cortes nos depoimentos e é verdade que ao realizar estes cortes o(a) pesquisador(a) está interferindo (o que afinal me parece inerente ao seu ofício). Em decorrência, é indispensável que fique claro **quem** diz, ou seja, até onde vai o depoimento, e em que momento fala aquele(a) que realizou a pesquisa. (A conservação das fitas e dos registros integrais dos depoimentos é, no entanto, sempre aconselhável, pois outras leituras ou investigações poderão ser feitas a partir deles — como de resto é importante a preservação de qualquer documento). De qualquer modo, na tarefa de preservar a memória há sempre uma seleção por parte do(a) historiador(a), o que já fica evidente na escolha do objeto de conhecimento, na problemática proposta, nas questões que busca

responder.

### **Por fim, algumas perguntas**

A escolha da educação como objeto de conhecimento não diz muito. A tradicional pesquisa em história da educação está por aí registrada, falando das iniciativas de grandes homens, "evocando" instituições, campanhas educativas, ligas de alfabetização, leis, eventos, e datas, muitas datas. Mas os sujeitos concretos desta história ficaram escondidos: O que se sabe das professoras e professores unidocentes, da forma como organizavam suas aulas e atendiam seus alunos? Que relações eles estabeleciam com as famílias e as comunidades? O que representava a escola para os pequenos filhos de imigrantes no interior do Brasil? O que se ensinava e como? O que pais e mães consideravam importante na educação dos meninos e meninas dos anos vinte, ou trinta, no Rio de Janeiro, no interior de Minas, ou na Bahia? Como era um colégio interno da elite paulistana na década de quarenta? O que se fazia para burlar a autoridade e o controle num internato? O que a cidade grande ensinou para o migrante nordestino? Ela aproveitou seus outros saberes? O que era uma dona-de-casa prendada, no entendimento da gente da campanha rio-grandense? Como as professoras conciliam suas tarefas profissionais e familiares? Como a greve é vivida pelas professoras, professores e estudantes?

Há múltiplas questões a formular e há, ainda, várias perspectivas para ler as respostas. Estou convencida de que no encaminhamento de algumas problemáticas, a história oral pode ser um ponto de apoio fecundo, a lançar luz sobre sujeitos e temas ensombrecidos.

## UMA CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO»

Eliane Marta Teixeira Loppes\*\*

Em conferência na Faculdade de Filosofia da UFMG, Robert Darnton' disse que a expressão **História das Mentalidades** vem sendo abandonada pelos próprios historiadores e que ele prefere uma expressão que se conjugue com a Antropologia, seja história antropológica, seja alguma outra que possa dar conta mais da forma de abordar do que do objeto de que trata. Esta também parece ser a opinião de Véronique Nahoum-Grappe<sup>2</sup> em curso dado na Faculdade de Educação. Segundo Véronique, é importante que se esteja atento à con-

\* Este texto foi apresentado no Colóquio Internacional Ciências Humanas e Educação na França e no Brasil realizado em Belo Horizonte em outubro de 1989; participou da mesma mesa o Professor Jean Hébrard, do *Institut National de Recherches Pédagogiques*, Paris, a quem agradeço o amigável e proveitoso diálogo este texto continua, apesar de tudo, em discussão

\*\* Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>1</sup> Autor de vários livros já publicados no Brasil, entre os quais O **Grande Massacre de Gatos**, Robert Darnton esteve em Belo Horizonte em agosto de 1989. Para esse tipo de discussão confira em *Actes de la Recherche* o debate, á guisa de resenha, entre Pierre Bourdieu, Roger Chartier e Robert Darnton, **Dialogue a propos de l'histoire culturelle** (p.86 a 93). Em sua mais recente publicação no Brasil, O Beijo de Lamourette, Darnton retoma esse tema.

<sup>2</sup> Professora e Pesquisadora da *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Paris, esteve como professora visitante no Brasil (Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro), em setembro de 1989, a convite do Mestrado em Educação da UFMG, com o apoio do CNPq.

cepção de mentalidades tal como a propôs originalmente Lucien Febvre<sup>3</sup>.

Parece-me que esses sinais, quase avisos, de que um campo específico de estudo está se transformando, nos dão conta daquilo que vem sendo chamado de crise das Ciências Sociais. Porque, então, de dentro da História da Educação, estamos sendo chamados a pensá-lo? Será, de novo, a educação a reboque de algum modismo fulgurante que chega ao Terceiro Mundo com muitas marcas de suor, é verdade, mas com indistigáveis sinais de esgotamento? Ou podemos considerar que o "modismo" — assim classificado por quem vem depois — permitirá que se avance na construção de um campo do saber, entre nós mais que entre outros, em busca de suas fontes, de seus objetos, de sua identidade?

### História das mentalidades...

Para que nos coloquemos no mesmo patamar de entendimento do que são umas coisas e outras, é bom que de saída nos entendamos. Estou chamando de História das Mentalidades não a uma história das idéias ou do pensamento. O que busco sob esse título é a possibilidade de reconstituição dos comportamentos, das expressões e dos silêncios que traduzem concepções de mundo e sensibilidades coletivas. Segundo R. Mandrou, referendado mais tarde por M. Vovelle<sup>4</sup>, o termo "mentalidades" poderia ser extremamente sumariado na expressão "história das visões de mundo" e inclui necessariamente o domínio afetivo, os sentimentos, as paixões, as sensibilidades. E a história das atitudes diante da vida, diante do nascimento, diante

<sup>3</sup> Cf FEBVRE. Lucien Le probleme de l'incroyance au XVI! siècle: la religion de Rabelais. Paris: A. Michel, 1968. 511p.

<sup>4</sup> VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades. São Paulo: Brasilienses, 1987.

da morte. E nada disso, salvo em situações conjunturais, muda de um dia para o outro. Assim, as mentalidades são aquilo que mais lentamente muda em qualquer sociedade; e trabalhar nessa perspectiva é trabalhar na longa duração.<sup>5</sup> Buscando heranças, por exemplo, de onde, de quem, de quando vem esse gesto ou essa expressão? Nesse ponto cruza-se, a meu ver, de maneira evidente, senão inevitável, com a História da Educação. É possível mesmo falarem Educação sem falar em mentalidades?

É certo que o historiador privilegia o novo, os momentos de ruptura ou transformação, as ações inovadoras em detrimento de ações repetitivas; e isso talvez pareça estar em desacordo com essa proposta de se trabalhar com o que muda lentamente, com a lentidão na História. Mas... não será a História lenta mesmo? Não se diz que é preciso paciência histórica? É verdade que, ao lado de permanências espantosas, quase inacreditáveis, realizam-se, segundo M. Crubellier<sup>6</sup>, tomadas de consciência imprevisíveis, inéditas, capazes de reorientar o comportamento de um grupo. É, na verdade, por essas pontas de história que passa o futuro. Tomada essa direção, impossível não pensar na articulação passado/presente/futuro, sempre apontada pela historiografia.

#### A articulação Passado-Presente-Futuro

Como, então, na prática, realizar essa operação, se, ao pensar em história das mentalidades e da Educação, já introduzo a idéia de lentidão? Se o presente parece arquear-se e sufocar-se sob o peso de um passado que se prolonga interminavelmente? Proponho duas maneiras. Para a primeira, tomo emprestada a fala de Lucien Febvre; para a segunda, recorro a Merleau-Ponty.

<sup>5</sup> A expressão "longa duração", cunhada por Fernand Braudel, não tem neste texto exatamente a mesma significação (Cf BRAUDEL, F História e ciências sociais 2.ed Tradução por Carlos Braga e Inácia Canelas Lisboa: Presença, 1976, 260p.

<sup>6</sup> Cf. CRUBELLITER, Maurice O acontecimento em história social: A "história social-problemas, fontes e métodos Lisboa: Cosmos, 1973 (Colóquio da Escola Normal Superior de Saint-Cloud, 15 a 16 de maio de 1965)

No início do ano letivo de 1941, Lucien Febvre assim se dirigiu aos alunos da *École Normale Supérieure*:

"... para fazer história virem resolutamente as costas ao passado e, antes de mais nada, vivam. Envolvam-se na vida. Na vida intelectual, sem dúvida, em toda sua variedade. Historiadores, sejam geógrafos. Sejam também juristas e sociólogos e psicólogos; não fechem os olhos ao grande movimento que, à sua frente, transforma, a uma velocidade vertiginosa, as ciências do universo físico. Mas vivam também uma vida prática (...) É preciso que a História deixe de lhes parecer como uma necrópole adormecida, onde só passam sombras despojadas de substância. É preciso que, no velho palácio onde ela dorme, vocês penetrem animados da luta, ainda cobertos da poeira do combate, do sangue coagulado do monstro vencido, e que, abrindo as janelas de par em par, avivando as luzes e restabelecendo o barulho, despertem com a sua própria via, a sua vida quente e jovem, a vida enregelada da princesa adormecida..."<sup>7</sup>

Essas palavras, prestes a comemorarem meio século, causam ainda o efeito desejado de convocação para um novo olhar sobre a História, indicando novos paradigmas metodológicos. É preciso observar, agora, na vida e na educação, a inovação e o novo, aquilo que vem se fazendo novo. Essa é, talvez, a mais poderosa chave de entrada no passado. Quanto ao futuro..., impossível esquecer o presente que será em relação ao passado que seremos. O lugar que se atribui ao passado é igualmente uma maneira de dar lugar a um futuro.<sup>8</sup>

Proponho, ainda, de uma segunda maneira, deixar de lidar com oposições, como, por exemplo: novo/velho, permanente/cambiante, per-

FEBVRE, Lucien Combates pela História. Lisboa: Presença, 1977. v.1 p. 56.

Talvez passe despercebido que disse **na vida e na educação** mas quero deixar isso bem frisado, pois é nessa indissociabilidade que percebo a indissociabilidade da história das mentalidades e da história da educação

manência/inação, e introduzir, ao menos para os fins da reflexão que ora proponho, a idéia de **pregnância**, que tomo emprestada a Merleau-Ponty.

Aqui é preciso um afastamento estratégico da História e uma aproximação, breve e leve, da Filosofia. Foi nela que encontrei, quando não buscava, a resposta que me pareceu a mais adequada, não a um problema de Filosofia, mas a muitas questões postas pela Educação e pela História da Educação. Se me permitem, partilharei essa aproximação com vocês.

"Isso de ler e escrever  
é por amor ao estudo  
Marx e a vida são breves.  
Pode-se querer tudo  
desde que seja leve".<sup>9</sup>

Foi no texto de Adauto Novais, em **O Olhar**<sup>10</sup>, que pela primeira vez fui tomada pela surpresa da palavra **pregnância**. O autor, citando Merleau-Ponty, diz: "pregnância de possíveis". Tempos depois, como ocorre às palavras que, não tendo medo de serem de efeito, se tornam verdadeiros laços para o pensamento, ela voltou. Tendo voltado, curvei-me a ela e fui buscar "prender: apreender, compreender, aprender."

De início, para a mais simples das perguntas — a palavra existe? — a crueza do Dicionário na resposta: não existe. Tal constatação vinha do Aurélio, irrefutável certeza, mas não ao ponto de impedir sua confirmação no Vocabulário da Língua, coleta dos registros da língua moderna e contemporânea." E, aí, encontrei-a, e não apenas a ela, substantivo feminino, como também a todas as suas variações:

<sup>9</sup> Rubens Rodrigues Torres Filho. Poros.

<sup>10</sup> NOVAES, Adauto et alli. **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

<sup>11</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. Academia Brasileira de Letras. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Bloch, 1981.

pregnação, pregnado, pregnador, pregar, pregnável, pregnant.

Volto ao Aurélio e, na segunda edição, lá está. Consta que vem do Inglês. No entanto, em todas as outras línguas latinas em que existe, **pregnância** apresenta uma filiação etimológica com o latim *praeg-nans.antise* certamente todos nós nos lembramos da **pre**na, mulher ou fêmea. No Francês, o adjetivo *prégnant,-ante*, embora de uso restrito porque erudito, aponta para o sentido que particularmente interessa a esta reflexão: *Plein de sens implicite, gros de raison, de consé-quence etc.* Todo o campo semântico de **pregnância**, pregnant, e também impregnar, impregnante, impregnação, aponta para penetração, mistura, permeação, fusão, fertilidade, fecundidade, abundância.

Parece-me haver, aí, uma riqueza escondida pelo que a palavra pode revelar. Poder-se-ia pensar, por exemplo, para em seguida abandonar, em permanência, pois também nela está contido esse sentido de duração, continuidade. No entanto, não é disso que fala a realidade histórica que se busca atrás das palavras; evidentemente me atrai a sutileza feminina contida em **pregnância**, mas não apenas isso. Se se pensa em educação, tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas — os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções, as mentalidades — não é permanente. Mas porque são, todos, profundamente **pregnantes**, restam **pregnâncias** a serem captadas. É contando com isso que Merleau-Ponty escolhe **pregnância**, "para exprimir tudo aquilo que, não sendo visível nos permite ver, não sendo pensado nos dá a pensar através de um outro pensamento".

"Não diz o que viu, mas diz o que não pode dizer; de maneira que aquelas coisas que não podem ser ditas é mister ao menos dizer que não podem ser ditas, para que se entenda que o calar não é não se ter o que dizer, mas sim não caber nas palavras o muito que há para dizer".<sup>12</sup>

<sup>12</sup>CRUZ, Sor Juana Inês de la. **Letras sobre o espelho** São Paulo: Iluminuras, 1989, p.63

Ao historiador da educação, que se coloque nessas duas perspectivas citadas, pede-se que olhe o presente, que viva o presente, pensando, talvez, esse presente como chave de entrada no passado. Pede-se, ainda, consciente da pregação que o envolve e ao seu objeto de estudo, que se disponha a penetrar no passado como Freud, ou Morelli, ou Sherlock Holmes, em busca de "traços, pistas e sinais"<sup>13</sup>, rastros por onde talvez não tenha passado o sujeito do seu trabalho, mas onde estava o ar que ele respirava, o olho que o olhava. Rastros sempre lacunares e confusos que subsistiram em não se sabe ainda que formas de expressão. Para além das objetivas atitudes de coleta, organização e interpretação do material que lhe concerne, é preciso **sentir** e é preciso não acreditar muito, nem na periodização, nem nos "cortes", e se aplicar na tarefa de penetração e de decifração. É preciso dizer novamente: o passado não enquanto permanência, ou cristalização de imagens, mas enquanto **pregnância** que, como **preença**, contém em seu bojo transformações, mutações e crises... mas também o que as provocaram.

### História da educação...

Tais reflexões abrem caminho, mas colocam o desafio de situá-las concretamente. Vou tentar expor, ou melhor, vou expor e abrir a discussão, não do resultado final de uma pesquisa, mas de pistas, traços e sinais dentro de um campo da prática pedagógica, — o da formação da professora. Seguindo algumas prescrições recentes, quero dizer quais são os três eixos em torno dos quais se articula essa linha de trabalho. Quanto ao **gênero**, estarei falando da mulher; quanto à **raça**, estarei falando da branca; e quanto à **classe** social, estarei falando da chamada classe média, na qual se situa, de uma maneira geral, essa professora urbana, do século XIX e início do XX, de quem falaremos. Talvez não apareça nesta exposição a devida articulação, não só entre esses três eixos, mas entre cada um deles e seu interlocutor em oposição, digamos assim, o homem, a raça

negra, e outros segmentos sociais. Mesmo assim, essa articulação e esse diálogo estarão presentes, já que a realidade histórica impede qualquer tentativa de fuga dessa orientação.

### Primórdios da Educação Feminina

Quando, no século XVIII, a Revolução criou a função de professor público, o fez no masculino. A escola pública para meninos educados por homens. Alguma educação para as meninas, e certamente ministrada por mulheres, em outros tipos de escola e sob a responsabilidade de outrem. Era, ao nível da educação escolar, aquela dada nos colégios ou orfanatos religiosos. Suas professoras eram religiosas e a partir do século XIX deveriam ser formadas especialmente para isso.

Desde o século XVI, as Ursulinas faziam, na França, a educação de meninas com um padrão pedagógico claramente definido. Esse padrão foi seguido, ou pelo menos imitado, por várias congregações que se ocupavam da educação ou da caridade, entre elas as Filhas da Caridade de São Vicente de Paula. Em meados do século XIX, quando começam a se dedicar de forma sistemática à Educação, elaboram o primeiro grande consolidado pedagógico dessa Companhia, o **Manuel à l'usage des Filles de la Charité employées aux écoles, ouvriers, etc.**<sup>14</sup>, no qual um capítulo é expressamente dirigido à formação das professoras.

A Introdução à obra é escrita por M. Etienne, Superior dos Lazaristas. Sabe-se que, devido à origem e à história da formação da Companhia, as Vicentinas sempre tiveram o mesmo Superior que os lazaristas, cuja tarefa era a de "guiá-las na carreira e indicar os meios de percorrê-la com sucesso". Assim, desde o início de seu "generalato", M. Etienne pensou e preparou o referido manual. Para realizá-lo, convocou uma comissão coordenada pela econômica da companhia e composta das irmãs mais experientes e que melhor dominavam o assun-

<sup>13</sup> Cf GINZBURG, Carlo **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história** São Paulo: Cia. das Letras, 1989

<sup>14</sup> MANUEL., À l'usage des Filles de la Charité employées aux écoles, ouvriers etc. Paris: Adrien Le Clere, 1866.

to. Essa comissão "fez tudo para realizar suas intenções e objetivos, cumprindo desde o início a direção proposta". Depois de pronto, o manual foi "submetido em todos os detalhes ao exame da Comunidade, que o fez com a mais escrupulosa atenção, antes de aprovar sua redação e impressão." Se seguido como **regra de conduta na educação da juventude**, poderia responder a todas as necessidades e garantir o sucesso do trabalho não importa onde ele se desenvolvesse.

Às antigas tarefas desempenhadas pelas Irmãs, "servas de pobres e doentes", mas sem abandoná-las, M. Etienne acrescenta uma nova missão, a de educar **meninas**:

"... se vos chamam é sobretudo para confiar a educação das meninas (...) sustentareis a honra da Companhia naquela de suas funções que, sobretudo hoje, podem contribuir enormemente para o bem da Igreja, a regeneração dos povos e a salvação das almas (...) é toda uma obra de regeneração das mães de família, das famílias e das nações, para o bem da religião."

Ser mãe. A esse papel se destinarão, necessária e exclusivamente (o texto não deixa alternativa), as meninas educadas. É que são mães espirituais, elas mesmas, as Filhas da Caridade, Irmãs entre si. "Uma Filha da Caridade é a mãe, com a ajuda de Deus, da menina do povo. Ela a envolve de cuidados, de afetos, de conselhos, e de toda a solicitude da maternidade na ordem da salvação".

A tarefa de educar seá confiada à professora. Educar é "ocupar-se da menina desde a mais tenra infância; é envolvê-la de sua mais salutar influência; é segui-la pouco a pouco, desde o começo de sua vida e sempre cultivando sua inteligência, alimentando seu coração com ensinamentos diversos, formando-a na prática de todas as virtudes que devem compor sua riqueza aqui na terra, prevenindo-a contra todas as armadilhas e todos os perigos que ela deve enfrentar, assegurando sua felicidade em um mundo melhor." Para isso, era preciso exercer a "**maternidade espiritual**, patrimônio de vossa santa voca-

ção e que o céu vos confia para assegurar sua felicidade no tempo e na eternidade."

A terceira parte do manual vai se dedicar então às **virtudes e qualidades** necessárias a essa educadora, a uma Filha da Caridade empregada em uma escola. Sem precisar recorrer a um dicionário de Teologia, a diferente entre virtudes e qualidades se impõe: as virtudes são disposições constantes do **espírito**; as qualidades são propriedade ou atributo da **pessoa**. Para ser uma boa mestra de escola eram necessárias duas qualidades; **vigilância e firmeza**. E ainda doze virtudes: **devoção, humildade, doçura, constância, paciência, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência e discrição, zelo, generosidade e bom exemplo**.

Essas "mães espirituais" educariam meninas, segundo essas qualidades e virtudes, para serem mães. No mesmo compasso, a sociedade proclamava que a mestra das meninas por excelência era a mãe, a sua mãe, ajudada pelos manuais de etiqueta, conduta, etc, ensinando-as a bordar, a dirigir uma casa, a manter as coisas (todas) nos seus devidos lugares. Trata-se da transmissão de uma moral familiar na qual o ensinamento religioso ocupa um lugar fundamental. Evidentemente, em um tipo de educação como esta, predomina a formação do caráter, do coração, da consciência, em detrimento da formação intelectual. Durante muitos anos esse círculo, mesmo na Europa, não foi rompido.

### A Educação Feminina no Brasil

Do outro lado do mundo, em 1849, a chamado do Bispo de Mariana, o lazarista Dom Viçoso, as Vicentinas vêm para o Brasil, mais especialmente vêm para Minas Gerais. A ação de Dom Viçoso é claramente moralizadora e regeneradora, enquadra-se adequadamente na política "neo-contra-reformista" do Papa Pio IX. O manual, que apareceu dezessete anos depois, concebido para ser aplicado e dar certo onde quer que a ação educativa se desse, vai ser a pedagogia normativa das Irmãs em Mariana.

É delicada e difícil de ser captada e aprendida a trama que se vai

tecendo, que vai sendo tecida, em torno da educação da mulher, da formação da professora, em Minas Gerais no século XIX. Os diferentes fios que compõem essa trama precisam ser buscados:

- É Paris, século XVII, cenário da criação da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente Paula.
- E Louise de Marillac, lado feminino, criadora da Companhia e mulher em carne e osso; é M. Vincent, o lado masculino, interlocutor de Louise, o conselheiro dos "grandes" do século XVIII... (É demais? Não, se se escuta uma mulher, ex-aluna da década de 50 de um colégio da Companhia no Brasil, dizer: "... aí eu fui ser Luísa...").
- É a pedagogia católica do século XIX indicando as qualidades e virtudes de uma mestra de escola, os exercícios e os livros didáticos, arbitrando um sistema disciplinar...
- É ainda Paris ditando a moda e o bom-tom das boas famílias burguesas, interiorizando costumes, hábitos, passando cordões de isolamento por toda a sociedade, desinfetando os espaços públicos, editando e exportando manuais de delicadeza, de guloseimas, de qualidade e de defeitos das meninas e mocinhas casadoiras...
- É a sociedade marianense com suas gavetas nas mesas e candelabros de prata nas igrejas de ouro; são os padres amasiados e empenhados de filhos; são as prostitutas ameaçando os lares abençoados; é o seminário ensinando aos meninos; são os pais impedindo que suas filhas aprendam a ler....
- É, na travessia do Oceano, a Irmã que ficou louca; é na escalada e ultrapassagem das serras do mar e da Mantiqueira, dias e dias em lombo de burro.

Em Ouro Preto, ao lado, bem ao lado, passavam-se outras coisas.

Diferentes? Sim e não. Escola Normal pública, com professores e alunos homens; escolas domésticas e senhoras respeitáveis para ensinar às meninas ler, escrever, contar, costurar, bordar, fazer flores, tocar piano, desenhar, falar francês, preparar doces e massas... Sua enorme imprensa debatendo temas como a instrução pública e os ideais republicanos; anunciando venda, compra, fuga de escravos e escravas; abrindo espaços para a escrita feminina; mostrando a moda e seus artesãos; descortinando a vida privada e exibindo os afazeres domésticos, as incumbências das mulheres escravas — as brancas costuram e bordam, preparam doces e massas; as negras lavam, passam, engomam, cozinham. A voz feminina circula em toda Minas Gerais, através de uma imprensa paralela, para não dizer marginal... A voz eclesial também, através dos Boletins Eclesiásticos, o **Romano**, o **Bom Ladrão**. Seus **Casos de Consciência** divulgam, categorizam ou desclassificam costumes, atitudes, hábitos, idéias, fantasias, palavras.<sup>15</sup>

### Uma nova perspectiva de estudo

Tudo isso para falar de coisa tão simples, a formação da professora em Minas Gerais nos séculos XIX e XX? Não bastaria falar das matérias que eram estudadas, o currículo; fazer um levantamento sócio-econômico das alunas dos colégios; analisar a política educacional e a legislação atinente, o ideário de filiação político-ideológico-partidária, os relatórios de inspeção, os prospectos, estatutos e programas de ensino? Não bastaria falar da nomeação das professoras e seus colégios de origem, da questão do trabalho e do salário? Não bastaria e tudo isso já não seria muito?

acho que não.

Talvez sim, se se pretendesse trabalhar de alguma outra perspectiva que não essa, que inclui a ambição de uma síntese histórica global do social, as (ainda assim chamadas) **mentalidades**.

Agradeço essas informações a Francelina Drummond e seus estagiários do CEAC UFOP

Talvez sim, se se pretendesse trabalhar de alguma outra perspectiva que não essa, que inclui a ambição de uma síntese histórica global do social, as (ainda assim chamadas) **mentalidades**.

Talvez sim, se não se olha o hoje — repleto de agoras — e se pensa: Tudo novo... mas há alguma coisa que não muda... Há algo que resiste, que insiste...

Nessa perspectiva é preciso que o historiador da educação se disponha a incorporar e articular, ao seu objeto específico, novos objetos, e recorrer a fontes bem menos ortodoxas. Penso nos escritos de propaganda (de colégios ou não), tratados de boa conduta, discursos edificantes, manifestos, panfletos, sermões, elogios, epitáfios, biografias de heróis exemplares ou não. Penso na literatura de qualquer qualidade, nos autos jurídicos e policiais, na iconografia, nas fotografias, nos emblemas, roupas, uniformes, insígnias, medalhas, gestos; nas cerimônias de festa e luto cívicas, religiosas, populares; na disposição e ordenação do espaço físico. Penso nos depoimentos e histórias de vida, tomados muitas vezes como a única possibilidade, entre nós, de resgatar práticas, e através deles poder rescaldar objetos que podem ser incorporados à memória.

Nessa perspectiva é preciso, ainda que o historiador se disponha a incorporar e articular outros saberes aos da História, da Educação (ou educações) e da Pedagogia (das pedagogias), e a articular-se com pesquisadores de outras áreas, como a Antropologia, a Psicanálise, a Análise do Discurso, a Literatura. Ler com múltiplos olhos o que foi escrito, ouvir com múltiplos ouvidos o que foi contado e o que foi silenciado.

Para terminar, retomo a idéia de **pregnância**.

É certo que não se pode dizer que nada mudou. Mas pode-se dizer que **tudo** mudou? Aquelas virtudes e qualidades valorizadas no manual das Irmãs do século XIX, em Paris, não permaneceram, claro. Mas, se tomarmos os livros e manuais de Didática do mesmo século, ou da década de vinte ou quarenta do século XX, que dizem eles das qualidades do professor, da professora? Talvez valha a pena mostrar concretamente um exemplo do que insinuo.

"A vocação é o próprio da personalidade, é o sinal divino apostado diferencialmente pois que cada qual como que rece-

be ao nascer um encargo especial preponderante. (...) A vocação para a carreira do Magistério é coisa que pode ser traduzida objetivamente por uns quantos indícios. Os melhores desses indícios residem exatamente nas qualidades do professor (...) Notar-se-ão como primeiras qualidades vocacionais' a sociabilidade e o amor (...) A sociabilidade conduz o professor a ser comunicativo, a se solidarizar com os alunos, a estimar e procurar sua convivência, a se tornar deles um amigo, a se alegrar com suas vitórias, a sofrer com o que de mal lhes possa acontecer. Tudo isso se traduz em qualidade e sociabilidade, significa amor ao próximo, quer dizer, **caridade** que lhe é sinônimo."<sup>16</sup>

Não se diz a mesma coisa, não se diz por causa das mesmas coisas, não se diz "no" e "do" mesmo lugar e época, não se diz às mesmas pessoas. Mas alguma coisa **insiste**.

Uma pesquisa que articule a história desse tipo de livro com uma análise de seus conteúdos, com a representação do "ser professor, professora" na sociedade, é preciso ser feita...<sup>17</sup>

Como também é preciso que se preste atenção às idéias de salvação e de missão tão amplamente divulgadas nos discursos educacionais, sejam eles de origem política, religiosa ou técnica. É preciso atenção porque sua origem tem uma marca muito claramente detectável, mas a maneira como se difundem na sociedade e sob que formas vêm expressas tem de ser ainda captadas. É espantosa, a meu ver, a sua recorrência, como é espantosa a prática que as veiculam.

Uma professora pode não estar submetida a esse todo educativo, **todas** as professoras podem não estar, mas **as** professoras estão, sim, imersas nesse **ethos** pedagógico, religioso e feminino, profundamente pregado de lutas, de conflitos, de renegados, de reprimidos, de recalçados, que não se pode continuar ignorando, que a História da Educação não pode esquecer, sob o risco de manter o presente aprisionado.

<sup>16</sup> BACKHAUSER, Everardo. **O professor**. Rio de Janeiro: Agir, 1946. (grifos meus).

" Entre o momento em que este texto foi escrito e sua presente apresentação, essa pesquisa já começou a ser feita por mim mesma.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇO DO DESEJO

Clarice Nunes\*

São diversos os motivos que levam alguém a aceitar o desafio da pesquisa e a privilegiar a compreensão da Educação no movimento histórico. O mito da objetividade histórica, no entanto, mais interiorizado do que suspeitamos, intimidou os historiadores a falarem sobre eles mesmos e levou-os a esconderem-se por detrás dos seus fichamentos e do texto produzido, furtando-se de quaisquer referências que colocassem em risco a impessoalidade (falsa) e as condições (precárias) da sua garantia. A ligação íntima e estreita que o historiador mantém com seu trabalho, porém, longe de constituir obstáculo incontornado, pode ser tornar um instrumento que impulsiona a compreensão, tão mais vigoroso do que qualquer vaga intenção, confessada ou não, de objetividade. Falemos, então, desse investimento existencial que nos conduz à pesquisa histórica, sem necessariamente cair na autobiografia, nas confidências inúteis, na profissão de fé ou na psicanálise rasteira. Afinal, o olhar que olha os outros sente a necessidade de voltar-se para si mesmo. O corpo que se apropria da história precisa enxergar-se apropriado pela História da qual se apropria.

A pesquisa histórica é um trabalho de pensamento que também experimentamos como ação e afeto. Desejar compreender as trajetórias de outros sujeitos, procurando romper com o processo de estereotipagem presente na Historiografia da Educação Brasileira, é o ato inaugural que nos impele a verificar que o desejo que encontramos nos outros a oportunidade de manifestar-se em obras é, em nós, o móvel do esforço que nos leva a passar horas consultando arquivos

\* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Coordenadora do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd.

ou a permanecer debruçados sobre uma mesa copiando informações, criando e recriando idéias. Este desejo, que encontra em nós a sua origem, movimentando-se na direção dos sujeitos e das coisas habitadas pela história.

É a nossa paixão que institui a ação de não só buscar a revisão dos cânones já consagrados pela ciência, mas também de forjar uma identidade e reconstituir um passado, passado que nos obriga a tratar com mais prudência e responsabilidade o sentido, sempre em aberto, do presente. A história é uma aventura que nos mobiliza no sentido de construir um conhecimento que não aparte a imaginação do rigor. É o desafio que faz crescer a nossa vigilância epistemológica e os empurra para o discernimento de nuances explicativas capazes de resgatar (sempre parcialmente) a pluralidade de um universo que escapa às investidas de nossas ferramentas teóricas e confunde a nossa pretensão mais escondida de "ressuscitar" os mortos.

Pretendemos neste texto registrar alguns momentos privilegiados dessa aventura vivida cotidianamente como risco e aposta ética. São momentos entrelaçados, distintos apenas com o intuito de fazer emergir problemas, estratégias e alternativas que fazem parte do prazer de ler e escrever a História, de vivê-la e fazê-la.

### Arquivos de sonhos?

"Mas tudo está sempre por fazer, e em primeiro lugar nós mesmos." (Gaston Bachelard)

Num belíssimo ensaio sobre o estilo na História, Peter Gay (1990, p.191) nos adverte de que o significado de um acontecimento para o futuro está sempre aberto a revisões, na medida em que este significado se diferencia daquele outro que ganhou em sua própria época ou dos motivos que o geraram. O fato de que na Historiografia da Educação Brasileira certos períodos e temáticas pareçam ter sido

exaustivamente estudados, enquanto outros permanecem na penumbra, não nos parece suficiente para justificar qualquer possível abandono de um trabalho de revisão das clareiras já abertas, e por três motivos básicos que apontam na direção da advertência de Gay. Em primeiro lugar, não é possível desconhecer a necessidade (social e pessoal) de um acerto de contas com a Historiografia da Educação que formou nossa geração e que toma o relato de determinados educadores como testemunhos definitivos sobre os quais se apóia o sentido dos acontecimentos estudados. Em segundo lugar, pela insatisfação com os estereótipos alimentados pelas análises correntes. Em terceiro lugar, pela convicção de que a originalidade não se reporta apenas a temas inéditos e ou períodos descobertos pela pesquisa, mas também as novas relações que podem ser estabelecidas na revisão de temas e ou períodos já trabalhados. O passado é inacabado, no sentido de que o futuro o utiliza de inúmeras maneiras. Daí a possibilidade, e para nós exigência, de que cada geração reescreva a ou as histórias daqueles que a antecederam.

Diante do que afirmamos, a primeira e a mais simples constatação é a de que não construiremos um novo olhar sobre os educadores que sucedemos, ou mesmo qualquer olhar, sem dados e sem perspectivas teóricas que nos auxiliem a desbravar o seu significado. Com relação aos dados, onde encontrá-los? Todos nós que nos dedicamos à pesquisa histórica já passamos pela angustiante experiência de não encontrá-los pelo descuido intencional, sistemático e criminoso com que os acervos da História e da memória da Cultura e da Educação brasileiras vêm sendo dilapidados em nosso país. No entanto, paradoxalmente, poucos de nós viveram outra angústia: a de vasculhar os arquivos existentes, organizados e disponíveis. Seja por desconhecimento, impaciência, preguiça, desinteresse, descuido ou até falta de oportunidade, muitos pequenos grandes tesouros permanecem escondidos numa vasta gama de documentação "perdida" nos arquivos privados ou públicos, "tagarelando" e assustando o pesquisador, acuado justamente pela quantidade de informação aí reunida. São diários de viagem, farta correspondência, relatórios de diretores e professores, memoriais, fotografias, desenhos, que aguardam o seu olhar atento.

Nós ainda não exploramos sequer a quarta parte de um mar de documentos que nos ameaça afogar, criando múltiplas pistas e que nos obriga a sucessivos mergulhos. Alguns desses "papéis" poderão, sem dúvida, ser prenúncios de "novos fatos" ou, então, permitir outras leituras de "velhos fatos", ajudando-nos a reavaliar interpretações correntes, a refutá-las ou precisá-las. Somente a vontade de demonstrar que nem tudo foi contado (e não de dar a última palavra) pode mobilizar-nos na árdua tarefa de joeirar dados, estabelecer novas estratégias de percurso e definir rotas a serem seguidas no dia após dia dos arquivos. Essas rotas, como não poderiam deixar de ser, são arbitrárias e o que as desenha são as questões, os investimentos teóricos e a atitude que incorporamos aos nossos hábitos de pensar e pesquisar a História da Educação.

Os arquivos não guardam apenas sonhos. Corporificam na sua existência e na sua organização um poder multifacetado, quer individual (do titular, do doador), quer institucional, com o qual medimos nossa força de intervenção. É a esta força que Jacques Le Goff (1984, p.103) faz referência, quando considera o trabalho de seleção e valoração do historiador diante dos produtos de uma montagem produzida e conservada no esforço, voluntário ou não, de legar certas imagens ao futuro. É neste sentido que os documentos são monumentos, testemunhos e criadores de um poder polivalente.

O conjunto de disposições interiorizadas (algumas mais intuitivas e menos conscientes) do pesquisador, forjadas na experiência da pesquisa, constitui o seu ponto de partida para enfrentar o poder polivalente dos arquivos. Esse ponto é, no entanto, móvel, já que nem tudo está disposto no início, o que nos obriga a operar por aproximações sucessivas. Dessa forma é que se tece o diálogo da teoria com a empiria, cujos efeitos, às vezes, são inesperados.

Quando penetramos nos arquivos como uma possibilidade de navegar numa imensidão da qual apenas suspeitamos, saboreamos as palavras. Ouvimos com os olhos. Descobrimos que quase tudo está escrito: as paisagens, as casas, os amigos, os livros. A atividade da consciência vai lentamente se escoando na reelaboração de hipóteses, nas leituras teóricas e na cópia (porque xerox é caro, além de

desgastar o documento) de centenas de folhas escritas. Descobrimos nossos tesouros e os anunciamos, com alarde, na pausa do cafezinho ou, de sopetão, em meio à surpresa do achado, subvertendo o silêncio da sala e a ordem de uma rotina já estabelecida. O impacto dos arquivos sobre a nossa sensibilidade empurra-nos, sem misericórdia, para a tessitura da vida. Os arquivos também nos invadem, embaralhando nossas fantasias, nossas imagens-reminiscência de uma infância distante e até nossas horas de sono. Enquanto dormimos, as vozes masculinas e femininas dos arquivos passam a soar desconcertantes nas nossas cabeças. Aqueles rostos, que abandonam as gavetas, vêm abrigar-se em nossos sonhos, atrapalhando enredos, virando-nos do avesso. Teríamos ousado penetrar num tempo proibido?

Qualquer busca nos arquivos tem origem numa inquietação que exige, paradoxalmente, humildade e ambição. Humildade para reconhecer a nossa ignorância sem usa-la como desculpa em favor de possíveis falhas, mas como alavanca da curiosidade e da elaboração de uma nova erudição. Ambição para persistir na totalização de uma prática (e na reflexão sobre ela) que extraia sua originalidade e sua competência, não da dependência de modelos já existentes, mas justamente do criterioso desencanto com o conhecimento produzido e da ousadia de afirmar a própria voz no diálogo com os outros.

A inquietação a que nos referimos vem de questões cruciais que impulsionam o historiador a reescrever a história. Nós também temos uma questão crucial, aquela que está no fundo do nosso desejo de compreender o passado. A nossa questão é a mesma que Marx formulou, na terceira tese sobre Feuerbach, quando, ao criticar a doutrina materialista deste filósofo indaga: Quem educa o educador?

Ao apontar o fato de que as circunstâncias são mudadas pela ação dos homens e que o próprio educador deve ser educado, a crítica marxista tem nos impulsionado a reconhecer uma herança que não podemos rejeitar. Na nossa experiência docente e de pesquisa buscamos o passado com o intuito de localizar nossas raízes, visualizar-nos enquanto sujeito no movimento histórico (Nunes, 1987). Esclarecer-nos. Esta mesma crítica inspirou-nos a operar um deslocamento para as representações da experiência vivida pelos educadores da geração

de vinte e trinta.<sup>1</sup> Por que eles?

Em primeiro lugar, porque ganhamos consciência de que nosso diálogo principal é travado com essa geração de educadores. Enquanto intelectuais da cidade, "consciência" desse mundo no início do século, organizadores da cultura e do campo educacional na sociedade civil e em determinada parcela do Estado, eles colocaram em discussão o tema da modernidade e dos projetos político-educativos que lhes diziam respeito, a partir de uma determinada visão da sociedade brasileira e do povo brasileiro. Ao trabalharem nos maiores e mais importantes centros urbanos do país, atuaram na direção da construção da cidadania, vivendo impasses e propondo alternativas que implicaram visões diferenciadas das relações entre Estado e Educação. Em segundo lugar, porque é no balanço crítico do seu espólio que desejamos destruir certos estereótipos e marcas em nós fortemente inculcadas. Apesar do embate contra a herança legada, ela pesou, sem dúvida, na nossa escolha e ainda pesa no processo que estamos experienciando

Quando lançamos no rosto dos educadores das décadas de vinte e trinta a pergunta: **quem educa o educador?**, estamos no ponto de partida, permitindo-nos desconfiar do seu pioneirismo ou, pelo menos, relativizá-lo. Afinal de contas, interrogarmo-nos sobre as influências que presidiram a orientação de uma vida e de uma obra é assumir o pressuposto de que ninguém é um começo e de que a História da Educação Brasileira não principia com essa geração, apesar dos consideráveis esforços que empreendeu para organizá-la.

Ao estabelecer o diálogo com os educadores da geração de vinte e trinta, estamos também dialogando com seus comentaristas. Nesta

Todos os argumentos deste texto estão apoiados na experiência de pesquisa ligada le desenvolvemos no momento: **Revisão histórica do papel dos intelectuais na década de trinta: o caso Anísio Teixeira**. Este projeto levou-nos a freqüentar os arquivos da Fundação Cândido Portinari (PUC RJ) e os do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica da FGV (Arquivos Anísio Teixeira, Clemente Mariani, Gustavo ma, Hermes Lima, Lourenço Filho, Pedro Ernesto Baptista e Filinto Müller). Fomos ajudadas neste trabalho por desbravamento dos arquivos por Cristina Durski e Maria Cecília Dourado, ambas bolsistas (iniciação científica) do CNPq

conversa há um ponto comum e diferenças acentuadas. Ambos, educadores e comentaristas, procuram convencer-nos, embora o nível do convencimento seja de natureza distinta. Os primeiros acentuam a dimensão do vivido, obrigando nosso olhar a convergir para suas experiências e a buscar nelas certa exemplaridade. Os segundos acentuam a dimensão da crítica, entendida aí como uma leitura da experiência vivida dos outros, que passa pelo crivo de certos referenciais teóricos mais ou menos conscientes e consistentes. Convidamos, portanto, a olhar sua mediação e a avaliá-la do ponto de vista das suas possibilidades explicativas.

Situando-nos no plano dos comentaristas procuramos, no entanto, distinguir-nos deles. Sem poder viver a experiência dos educadores de vinte e trinta e sem querer viver a aventura vivida pelos pensamentos que se interpõem entre nós e os outros, buscamos libertar-nos de entraves cerceadores da nossa compreensão e da nossa criatividade. Temos consciência de que, com diferentes dimensões e graduações, o pensamento crítico viola as representações da experiência vivida dos outros com o intuito não só de entendê-las, mas também de delas extrair desdobramentos, seja no plano da reflexão, seja no plano da ação política.

Na tensão que atravessa o trabalho nos arquivos, estamos constantemente direcionando e fazendo convergir nosso questionamento para dois eixos: o da representação da experiência vivida e o da representação que recria a representação. Isto quer dizer que, no primeiro caso, nosso objetivo é alcançar a experiência vivida pelo outro em seus próprios termos, sem, no entanto, aprisionarmos-nos ao seu horizonte mental e, no segundo caso, é entender como o historiador concebe e utiliza o arsenal teórico de que dispõe.

Partimos da suposição de que os comentaristas têm aberto o acesso à representação dos educadores da geração de vinte e trinta, através de uma concepção que considera a teoria como anteparo **capaz de filtrar o pensamento** do outro, eliminando dele toda a ambiguidade, **resíduo que empanaria** toda a explicação construída. O afã de tudo **explicar pode** produzir um outro tipo de fechamento no qual a explicar-

atividade transforma-se em dogma. Preferimos considerar a teoria enquanto **mediação** que nos introduza na rede de significados construídos pelo sujeito que estudamos, sem eliminar a ambigüidade, mas modificando-a qualitativamente. Em outras palavras, servimo-nos de um determinado referencial, não para confinar nele os sujeitos estudados, mas para fazê-los expandirem-se dentro da sua própria ótica.

Apontar esta possibilidade é tocar em cheio nas dificuldades e nas perspectivas de interpretar, o que exige um árduo trabalho, no sentido da manutenção de uma autocrítica constante da utilização ativa das teorias abraçadas e, especialmente, da disponibilidade para um diálogo com as gerações anteriores, tentando restabelecer o nível de contribuição que ofereceram, sem cair no arcaísmo ou no modernismo da interpretação, como nos recomenda Schaff. Para interpretar é preciso fazer escorrer o suor da inteligência e da sensibilidade. Mas por prazer também suamos. Ou não?

#### A paciência da interpretação

"Mas quem sabe abraçar uma alegria em pleno vôo vive em eterna aurora." (William Blake)

Interpretar é traduzir. Toda disponibilidade para a abertura e o impulso do salto, implícita na tradução do vivido, está inserida num horizonte finito, num solo de pré-compreensões, cujo alargamento não se dá apenas pela vontade do sujeito que pesquisa, mas pelo avanço e pelos rumos que assume o conjunto da produção no qual o seu trabalho se insere. Por este motivo, o esforço crítico não é obra apenas individual, mas coletiva. Ele precede a chegada do pesquisador aos arquivos, acompanha-o durante a sua investigação nas instituições que os guardam e organizam e persiste após a finalização da coleta de dados e da sua arrumação preliminar.

O prazer de interpretar emerge do trabalho delicado de conhecer aos poucos, das confrontações, de um pacto entre inteligências soli-

darias que vão se percebendo num jogo de aproximações e distanciamentos. Por este motivo interpretar a História é voltar a um começo possível. O caminho de volta, no entanto, não é um simples retorno. O começo ao qual retornamos avançando já é um ponto diferente do inicial. Esta tensão se insinua na efetiva dificuldade que é problematizar o instituído e pensar simultaneamente nas diversas faces do problema construído.

Quando lemos os fragmentos dos arquivos estamos nos permitindo abrir os olhos para as relações que esses fragmentos travam entre si, pensando e interferindo sobre a multiplicidade de perguntas e respostas que constituem a práxis da pesquisa, na qual nós mesmos somos muitas interrogações. Apesar de pretender construir a leitura das entrelinhas, a leitura das próprias linhas continua sendo um trabalho fundamental (e muitas vezes compensador) para o historiador. Por empréstimos, deslocamentos, cortes, inferências e alteração de valores, a significação começa a ser armada. Sucessivas leituras e escritas produzem um fluxo de ressonâncias e choques no cruzamento incessante de textos. Através da leitura intratextual e intertextual, cadeias de significado começam a se configurar com mais clareza e densidade: a interpretação amadurece.

Todo o trabalho interpretativo é semelhante ao movimento do pássaro em seu vôo. Quando as asas da imaginação do historiador se liberam, o seu mergulho no visível faz vir à tona o invisível. Este exercício, quando vira um texto publicado e lido, manifesta explicitamente o seu poder. Nesse exercício, é preciso que lembremos, corremos incessantemente o risco do erro. Mas com o erro aprendemos, desde que tenhamos generosidade e respeito para com o processo vivenciado. Solitário processo que, como o luto, não se transfere, mas mesmo assim pode ser objetivado e desprivatizado. Pode ser objeto de uma pedagogia da pesquisa, no sentido de uma apropriação ativa e lúcida dos atos de pensamento. Por que não?

Os educadores que revisitamos, nas décadas de vinte e trinta, são, em nossa faina interpretativa, consciências singulares. Daí o esforço de apreendê-los e compreendê-los no momento em que viveram,

sem aderir, como advertiu Durmeval Trigueiro Mendes, no prefácio do livro de Maria Luíza Penna (1987), à impaciência preguiçosa de certos círculos pedagógicos (dentro e fora do governo) ou à paciência sofisticada, cuja couraça erudita cobre tudo, mas não toca o núcleo íntimo e germinativo desses sujeitos com os quais nos defrontamos na pesquisa.

As obras e a vida desses educadores tornaram-se para nossa geração paradigmas simbólicos. Esfinges, cujo enigma nos propusemos desvendar. Seria possível reconstituir seu comportamento, suas expressões e silêncios que traduzem inevitavelmente concepções de mundo, do outro e de si mesmos? Seria possível questionar sensivelmente estes sujeitos e construir, hoje, uma versão plausível das suas histórias e da história do seu tempo?

É o desejo de viver esta aventura e olhar nos olhos desses monstros sagrados, tentando apreendê-los entre dois universos (o da singularidade e o da generalidade), que nos empurra aos arquivos, leva-nos a descobrir fontes ainda não exploradas e obriga-nos a tentar elaborar uma descrição densa, na acepção de Geertz (1978). A elaboração dessa descrição exige, ao nosso ver, a renúncia à estabilidade teórica, não no sentido de abandonar a teoria, mas na perspectiva de transformar sua fragilidade em força e buscar uma leitura mais precisa, mais refinada, menos preconceituosa daquilo que percebemos e observamos, sem perder a dimensão de que é fundamental a relação entre os pressupostos dos quais partimos, nossa compreensão da teoria e a evidência com a qual trabalhamos (Fénelon, 1985, p.3).

É neste saber teórico que nos permite o gesto inicial de aceitar o desafio dos objetos que estudamos, irredutíveis a quaisquer quadros ou esquemas. Sem a busca dos matizes, sem o reconhecimento de que diferenças não contraditórias possam em certas circunstâncias ter implicações importantes, não abrimos a discussão em torno de projetos políticos que busquem conciliar mudança social e democracia. Pelo contrário, fechamos essa discussão em nome do monoteísmo metodológico ou da fidelidade a cânones consagrados que passam a ser repetidos de forma ritual e empanam o entusiasmo

**de descobrir que a interpretação é explosiva se quiser detonar a vida.**

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

- não os sujeitos já definidos, mas o conjunto de relações que os constroem;
- não as obras-resultado, mas o processo que as engendram;
- não as obras-evento, mas as características do campo de possibilidades que as constitui;
- não a solução, mas a proposição de problemas.

O eixo central da interposição é o choque das subjetividades (sujeito pesquisado x sujeito pesquisador) laceradas pela cultura. Ler a obra dos outros (e a nossa própria) é lê-la de acordo com motivações culturais que mudam no tempo e no espaço. Estaremos caminhando no sentido de uma interpretação aberta quanto mais empenhados estivermos na apreciação da pluralidade de sentidos presente na obra dos sujeitos que a produziram. Essa abertura ao pluralismo não é um elogio ao ecletismo, na medida em que não se trata de diluir diferenças, mas, ao contrário, de reconhecê-las, demarcá-las, nominá-las e avaliá-las. É esta abertura que nos leva a conceber de forma peculiar a questão do tempo e do espaço dos sujeitos-alvos de nosso estudo.

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

Se o tempo externo é marcado por um relógio cultural no qual as conjunturas políticas parecem ter um papel destacado, o tempo interno explode silenciosamente algum ponto secreto e ignorado das consciências. Como medir suas inflexões? Por que não através dos momentos de autocrítica nos quais a dúvida é elaborada? Daqueles singulares momentos interiores, nos quais os sujeitos percebem que podem ter levado anos para dar um passo?

Deslindar o conjunto de significados atribuídos pelos sujeitos ao tempo pode remeter-nos para uma compreensão maior da motivação que os impulsiona e da sua luta contra (ou a favor) do "destino". Pode nos remeter também para o significado de interrupções, reaparições e ou recriações de temáticas ou, o que seria mais complexo, alterações de campos significativos. Pode nos impelir a procurar no espaço da escrita ritmos próprios que impregnam a experiência dos educadores e se traduzem em conceitos que têm ou podem ter seu significado alterado (democracia, escola nova, etc).

Com relação ao espaço geográfico, embora condicione a experiência simbólica de como os sujeitos percebem a si mesmos e aos outros, ele representa pouco em termos de compreensão da atuação desses sujeitos ao nível das suas escolhas, fidelidades e recusas.

Há outros espaços a serem surpreendidos e nos quais os educadores circulam. São espaços que não raro se cruzam e muitas vezes se chocam, formando uma espécie de campo de manobra no qual decisões emergem e são reformuladas. Consideramos de fundamental importância a avaliação da tensão entre as vivências dos educadores no **espaço público** e no **espaço privado** e como eles as representam. Ao nível da representação parece ser flagrante uma dissociação entre

o primeiro e o segundo.

No primeiro, define-se **o âmbito** de uma política construída **onde** o que predomina são os valores da racionalidade, da ciência e do cálculo. No segundo, **o** que parece prevalecer é **a expressão da** espontaneidade, da emoção, do desejo. Evidente que esta colocação é ainda simplista, **se** não se dispõe de elementos para avaliar as relações entre ambos e a preocupação ora de marcar a separação desses espaços, ora de confundi-los (transferindo o desejo e a erotização do espaço privado para o público), ora de atingir um ponto de equilíbrio. A separação de ambos os espaços é vivida em determinados momentos como meta. Esta seria uma forma possível de ler, por exemplo, não só a passagem dos educadores nas décadas de vinte e trinta pelo âmbito da administração pública, mas também o fato deles construírem, nesse momento, um código para lidar com essa questão.

Gostaríamos de destacar que talvez seja possível tratar também de um **espaço de atuação** no qual os sujeitos se manifestam e se constroem como educadores-intelectuais: a leitura e a escrita. Seja na docência, na pesquisa, na administração, na tradução, os educadores das décadas de vinte e trinta são sujeitos que manejam a palavra.

Com relação a esse espaço, o que nos interessa, além do conteúdo explícito, é a relação com outros conteúdos (o que vem antes, ou o que concorre com) e as ausências significativas dentro dele. Não nos interessa, por exemplo, utilizar os relatórios desses educadores, o que tem sido recorrente, como efeito demonstrativo do que eles realizaram, e sim apresentar o que eles silenciaram. A extensão, a profundidade e o significado desse silêncio podem ser construídos pelo confronto dos relatórios com outras fontes de consulta (correspondência, recortes de jornais, diários, etc). A leitura dos inventários dos arquivos permite entrever um conjunto de demandas que não aparecem nos relatórios, mas que certamente corporificam o móvel das respostas que os educadores tentaram elaborar frente aos desafios da realidade. Nossa meta, portanto, não é a cumplicidade com os textos. É a intimidade que nos permite atravessá-los e alcançar o seu avesso, driblando a censura da letra e realizando a tarefa peda-

gógica que propomos a **nós e ao outro; assumir o processo educativo no processo histórico e nele clarear o sentido das práticas que praticamos**, tornando **possível a nós mesmos o que tentamos mostrar ser possível para os outros. Como traduzir essas intenções na narrativa?**

### A criação de um estilo

"Escrever é tornar sua a linguagem"  
(Michel Schneider)

Escrever a história é mais do que realizar uma exposição de achados. É o efeito de uma transformação pela qual passamos enquanto sujeitos que nos assumimos e assumimos os riscos pressentidos na escrita. É dialogar, não exatamente com os outros, mas com nosso próprio pensamento. Por esse motivo, escrever é tão deliciosamente perturbador! Nesse ato está presente aquela contradição que Octávio Paz apontou nos artistas: queremos imitar e inventamos, queremos inventar e copiamos.

Seriam os historiadores "ladrões de palavras"? Ao escrever utilizamos fragmentos de originais, empréstimos voluntários e involuntários, referências. Realizamos montagens singulares e colocamos em questão para nós mesmos e para os outros o que não temos coragem de falar alto e em bom som: a propriedade dos pensadores.

Narrar a história é, ao nosso ver, mais do que roubar palavras, embora às vezes as roubemos. É um refazer contínuo com o intuito de criar, com inteligibilidade, uma hierarquia estratificada de estruturas significantes. Desse ponto de vista, a narrativa histórica não deixa de ser ficção, não na acepção de falso, mas de uma construção que possa esclarecer que tipo de homens estudamos. Nesse sentido, ousamos afirmar, parodiando Geertz, que a tarefa do historiador é mais parecida com a do antropólogo e a do crítico literário do que com a de um decifrador de códigos. Trata-se, como este autor nos lembra, de escolher e determinar a base social e a importância das estruturas de significação, de tentar ler um manuscrito, às vezes quase ilegível, repleto de elipses e incoerências, como exemplos transitórios de

comportamento modelado (Geertz, 1978, p.20).

O historiador, tanto como o antropólogo ou o crítico literário, trabalha na elaboração de um espaço intelectual que é o ponto de encontro de diversas obras com toda a possibilidade de diálogo entre elas, o que pressupõe o jogo das afinidades e das oposições. Ao negar determinadas heranças no campo que estuda, o historiador precisa antes de mais nada conhecê-las. Sua tarefa primordial é dispor as obras escolhidas, descobrindo não só a posição de cada uma dentro do conjunto, mas obviamente, as peculiaridades que cada uma carrega. Ao historiador cabe menos transmitir informações que filtrá-las e ordená-las. Opera por negações e associações: define, isola e finalmente relaciona.

Quando narramos, transferimos o nosso desejo da leitura para a escrita, expressando, de maneira consciente e inconsciente, como nós sentimos, pensamos e operamos a cultura. Por esse motivo, Carr já dizia que para conhecer uma obra histórica é preciso conhecer quem a escreveu. É preciso também decifrar o seu estilo: como as frases são manejadas, que recursos retóricos são empregados, como é o ritmo da narração, como as emoções são manifestas ou ocultas, qual a relação que o historiador tem com os materiais com os quais trabalha. Como lembra Gay, o estilo pode ser aprendido e superado por meio de esforço constante. Ele também tem uma história e é revelador das concepções que o pesquisador efetivamente abraça e metaboliza com inflexão própria. As estratégias que o historiador usa pretendem persuadir. Daí o estilo ser a marca que o distingue e também a evidência da sua subjetividade (Gay, 1990, p.25 e 177).

A construção de um olhar sensível e concentrado na revisão dos educadores que nos antecederam obriga-nos a transpor para a narrativa os diversos mundos que se entrecruzam e que os penetram, alterando a estrutura cronológica, mesmo que sobre ela nos apoiemos. O redimensionamento de certos eventos exige, às vezes, uma maior elasticidade dessa estrutura, o que nos obriga ao recuo e/ou ao avanço, de maneira a tornar mais abrangente a compreensão de certas decisões, iniciativas e estratégias estudadas. Um problema

sempre presente na escrita é a necessidade de lidar com estruturas seqüenciais, quando queremos, na verdade, mostrar estruturas simultâneas. Não há receitas possíveis para solucionar os impasses daí decorrentes. Assim, cada narrativa é uma experiência única que sacode a nossa imaginação e a nossa capacidade de reinventar o já inventado.

A narrativa histórica não nos parece ser, como julgam muitos, o ato final de um processo. Ela é o próprio processo de uma escrita que não tem princípio, mas vários começos; onde o que importa, numa expressão feliz de Octávio Paz, não é um dizer completo, **mas um pujante querer dizer**: proliferação de imagens, avaliação dos atos de leitura, investigação das motivações, rumações dolorosas "desconstrução" da boa ordem e da boa consciência numa luta pessoal de desinterdição da escrita como um espaço sagrado que somente seres excepcionais freqüentam.

O texto depurado e reescrito com o qual finalmente o historiador apresenta seu trabalho é, portanto, uma síntese de toda uma extensa e intensa atividade que se esconde na precariedade de uma apresentação e persiste além dela no desdobramento da sua investigação. A narrativa histórica, como mulher apaixonada, exige todo o envolvimento do historiador, sua total entrega e, ao mesmo tempo, sua total vigilância. Através da continuidade e da ruptura com formas de dizer já estabelecidas, quem narra vai esboçando seu próprio contorno, vai se dando conta das migrações do seu desejo, vai se surpreendendo com seu próprio rosto. Da cabeça à mão, da mão à cabeça: o gesto que começa é o gesto que insiste, porque narrar não é se encantar com o texto. É cair na tentação do humano nele sempre presente. É hesitar, com medo do fracasso, antes de se atirar ao mundo. É buscar o que se perdeu do lado oposto das certezas. É oferecer alguma coisa a alguém. Quem aceita?

#### Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**: São Pau-

- lo: Brasiliense, 1990.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Lisboa: Ed. Setenta, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CÂNDIDO, Antonio et al. **A interpretação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. Segundo Colóquio UERJ.
- CARR, Edward H. **O que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Pós-escrito a O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARGE, Ariette. **Le goût de l'archive**. Paris: Seuil, 1989.
- FÉNELON, Déa. Trabalho, cultura e história social: perspectivas de investigação. **Revista de História**, São Paulo, n.4, p.1-10, jun. 1985.
- GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imp. Nacional/Casa da Moeda, 1984. v.1: Memória-história.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.
- MENDES, Durmevel Trigueiro. Prefácio, In: PENNA, Maria Luíza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: [s. n.], 1987.
- NORA, Pierre (Org.). **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Ed. Setenta, 1989.
- NOVAES, Adauto (Org.). **O desejo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- NUNES, Clarice. **A república educadora: os intelectuais e a constituição da hegemonia nas décadas de vinte e trinta**. Rio de Janeiro: 1988. 49p. mimeo.
- \_\_\_\_\_. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.61, p.72-80, maio 1987.
- PAZ, Otávio. **Corriente alterna**. México: Siglo Veintiuno, 1970.
- PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: [s.n.], 1987.
- RIBEIRO, Ivan (Org.). **Psicanálise: o imaginário**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- RIEDEL, Dirce Cortes et al. **Narrativa, ficção e história**. Rio de Janeiro, 1988. Primeiro Colóquio UERJ.
- SCAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

**MONARCHA, Carlos. A reinvenção da cidade — dimensões da modernidade brasileira.** A Escola Nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

A Escola Nova, em virtude da sua inegável importância no pensamento educacional brasileiro, tem sido objeto de inúmeros estudos que enfatizam, geralmente, suas práticas pedagógicas. Neles se realça, na maioria das vezes, o confronto Escola Tradicional X Escola Nova, num momento de rupturas na sociedade brasileira. O livro de Carlos Monarcha imprime novo tratamento a este "velho" tema.

Tomando como ponto de partida a bibliografia existente sobre o assunto, o autor submete a Escola Nova a uma releitura, buscando apreender as razões pelas quais este ideário ganha corpo na sociedade brasileira a partir da década de 20, torna-se hegemônico durante um longo período, e faz-se ainda presente, de maneira intensa, no imaginário de inúmeros educadores, que nele têm um horizonte a ser conquistado.

O olhar que o autor dirige à Escola Nova faz com que ele imprima um novo tratamento à análise de seu objeto de estudo. Marcada por uma crítica radical, a análise empreendida por Monarcha atinge a gênese desse movimento e joga por terra chavões e mitos que envolvem a Escola Nova, colaborando para torná-la o ideário hegemônico no campo pedagógico. Desta análise surge uma "nova" Escola Nova, expressão de uma vanguarda brasileira que, sem nenhuma ingenuidade, elabora o projeto de uma escola necessária à construção da modernidade brasileira, modernidade esta identificada com a nova ordem industrial, em vias de instalação no país. Nesta perspectiva, o florescimento e a consolidação do ideário escolanovista no Brasil é analisado à luz de questões como civilidade, urbanidade, racionalidade, disciplina do capital e de seu grau de funcionalidade na solução destas questões.

O livro de Monarcha lança, assim, novas luzes sobre um tema da

maior importância na educação brasileira e estimula a adoção de uma nova linha epistemológica na abordagem das questões educacionais em que o "diálogo entre o campo da educação e o da história, redimensionado por questões e reflexões postas pelos movimentos sociais dos últimos anos" (ANTONACCI 89), chama a atenção dos educadores brasileiros para a necessidade urgente de organizar os próprios saberes.

Além de atraente e provocante, pelo tratamento dispensado do tema, a leitura do texto de Monarcha é extremamente agradável em função do estilo do autor que não permite que o leitor se mantenha alheio ao seu olhar afetivo nesta viagem às origens de uma modernidade.

Ana Maria Casassanta Peixoto  
UFMG

LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** [Tradução Eduardo Brandão]. São Paulo, Martins Fontes, 1990, 318p.

A obra em questão é uma nova edição da obra coletiva dirigida por Le Goff em 1978, **Le Nouvelle Histoire**, publicada em colaboração com Roger Chartier e Jacques Revel, na coleção **Les Encyclopedies du Savoir Moderne**. Esta nova edição, publicada na França em 1988, compreende dez ensaios através dos quais é expressa a problemática da obra; nove ensaios são sobre domínios ou conceitos-chave da "nova história": longa duração, estruturas, antropologia histórica, mentalidade, cultura material, marginais, imaginário; ou áreas de conflito sobre as quais ela precisa se definir: história imediata e marxismo; e um décimo ensaio, de autoria de Le Goff, conceitua e descreve a "história da história nova".

Com um intervalo de dez anos entre a edição da obra que sistematizou e abriu o caminho de uma "ciência em marcha", como proclamou Le Goff na apresentação de 1978, esta reedição serve para mostrar o vigor e a evolução dos trabalhos dentro de uma nova concei-

tuação de pesquisa em história, e é enriquecida com nova bibliografia anotada e comentada. São livros que nos informam dos novos métodos, novos objetos e novos tratamentos da pesquisa histórica, não apenas na França, mas nos principais centros científicos do mundo ocidental.

O autor tem seu nome e trabalho vinculados à célebre revista **Annales** e à *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, instituições que deram abrigo aos inovadores do conceito de pesquisa histórica, em oposição à escola positivista e tradicional. Por que uma "história nova"? Recusando o modismo intelectual estéril, Le Goff responde que, assim como a história das sociedades evoluiu, a maneira de pensar a história também. Desse modo, a história nova é sobretudo uma nova maneira de "olhar a história", fornecendo novas ferramentas para o ofício de historiador. Fazendo um balanço dos efeitos e da repercussão que a nova história vem tendo nos meios intelectuais, Le Goff não deixa de lado o ensino. O pesquisador mostra sua sensibilidade de educador e redime os professores de história que ainda parecem estar atados a uma visão tradicional da disciplina: "sopa insossa, azedada e pouco nutritiva." Contudo, diz ele, esses professores têm demonstrado espírito crítico e boa receptividade às inovações, apesar de afastados da pesquisa por razões profissionais. Não deixa, porém, de alertar os encarregados do ensino quanto à necessidade de se reduzir o factual à sua dimensão pedagógica e quanto ao equívoco oposto de se introduzir a nova história nos currículos escolares elementares. Exemplificando com a cronologia, explica que esta "continua sendo um conjunto de referências que, sem dúvida, deve ser enriquecido, flexibilizado, modernizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador, para os jovens e para o grande público."

Os dois aspectos definidores desta multiplicidade de enfoque e gêneros a que se denominou de história nova foram a revolta contra a estreiteza da história positivista e a abertura de novos caminhos para o conhecimento das sociedades utilizando-se de ciências afins. A sociologia, a antropologia, a demografia foram as disciplinas que mais contribuições metodológicas trouxeram, mas também a psicologia

social, a psicanálise e a lingüística têm, freqüentemente, dado suporte a autores e temáticas da nova história. Dal a utilização de novas fontes, a ampliação destas e o recurso ao que fora desprezado pelos historiadores tradicionais. Inspirada pela revista **Annales d'Histoire Économique et Sociale** (1929), fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, a pesquisa histórica passou a deter-se principalmente nos aspectos econômicos e sociais, contrapondo uma nova análise às formas tradicionais da história narrativa e sobretudo à história política, dos acontecimentos espetaculares. No ensaio **A história e a longa duração**, Michel Vovelle apresenta e discute o conceito fundamental em que se baseiam os trabalhos da nova história, que é o da "longa duração". Foi Fernand Braudel que expôs algumas das noções-chave da história nova: estrutura, modelo, mito, história social, história do inconsciente, desenbocando, por fim, no conceito de longa duração e mentalidades, que encerram a conotação de resistências das sociedades às mudanças. Demonstrando como se evoluiu do conceito de história como acontecimento até chegar-se à noção fundamental do tempo longo, Vovelle constata que o tempo da história modificou-se e hoje é capaz de formular problemas que só se concebem ao longo dos séculos. A longa duração trabalha com estruturas sociais e permanências que desafiam a história oficial dos acontecimentos. Portanto, a história das mentalidades vai ser possível a partir da descoberta dos tempos lentos. Por sua vez, a emergência da longa duração deveu-se ao aparecimento de novas fontes: séries estatísticas, curvas proporcionais, curvas de preço, registros notariais, de batismos e casamentos, contratos, testamentos, inventários, no campo dos documentos escritos. Há, ainda, que considerar as fontes não-escritas: arqueológicas, documentos iconográficos, fontes orais.

Já o historiador polonês Krzysztof Pomian oferece-nos em seu ensaio **A história das estruturas** uma interessante análise da influência da escola estruturalista de Claude Lévy-Straus na pesquisa histórica recente. Esta se consubstancia na mudança do olhar do historiador, já não preocupado apenas com o extraordinário, o singular, mas deslocado para o regular, o cotidiano. O primeiro tipo de história a fazer uso das estruturas é a história econômica, ao dar preferência aos

fatos que aparecem em massa, rompendo com o tempo nivelado e linear da história factual. Pomian conclui seu ensaio propondo uma nova conceituação de "revolução". Esta não é mais pensada como uma seqüência de acontecimentos únicos, mas como uma onda de inovações que se propaga a partir de um ponto inicial, através de inumeráveis repetições. Como exemplo desse novo enfoque, cita a obra de F. Furet e J. Ozouf (1977) a respeito do movimento de alfabetização na França durante um período de cerca de trezentos anos. Num ensaio mais específico com relação a aspectos metodológicos da nova história **A antropologia histórica**, André Burguière analisa os usos das formas de vida cotidiana pelo historiador, comparando os historiadores dos *Annales* aos pintores impressionistas que revolucionaram a pintura do século XIX, abandonando os salões e indo para o campo, pintar cenas da vida comum. Demonstra, ainda, como os *Annales* deu-se início à valorização de uma história dos humildes, do homem comum, seus gestos e suas realizações. Mostra, ainda, a contribuição do método etnológico para a pesquisa histórica dar conta de aspectos opacos e marginais da realidade social, através dos desvendamentos e da interpretação dessas opacidades. É ainda a antropologia histórica a responsável por pesquisas históricas em áreas inovadoras como às da alimentação, do corpo, da sexualidade, da família e também a dos comportamentos e dos sistemas de representações de determinada sociedade.

Um dos ensaios fundamentais da obra é o de Philippe Ariès sobre o assunto tão em foco entre os pesquisadores das ciências humanas, hoje: **A história das mentalidades**. De maneira didática e com uma excepcional clareza de conceitos, somos apresentados ao nascimento e desenvolvimento da história das mentalidades que, ao contrário do que se pensa, não é nova, nem privilégio dos historiadores franceses dos *Annales*. Citando Huizinga, historiador holandês, Ariès mostra que o domínio do imaginário, dos sentimentos, da brincadeira e da gratuidade é tão importante quanto o da economia. O ensaio evidenciar as etapas sucessivas que a questão das mentalidades atravessou **na produção** historiográfica do início até os nossos dias. A **partir dos anos 70**, há um declínio dos temas econômicos e o que Ariès chama de uma invasão dos temas raríssimos no universo da

pesquisa histórica como: a família, a sociabilidade, a criança, a algarra e a piedade popular. O método das mentalidades consegue ainda individuar traços da história presente mostrando as diferenças e as permanências do passado no presente, tornando-o mais transparente. Outra grande contribuição à história das mentalidades foi a que adveio das pesquisas sobre a vida material. Os métodos, ligados inicialmente à arqueologia, são analisados por Jean-Marie Pezeux no ensaio **História da cultura material**, que oferece, sem dúvida, uma contribuição à discussão sobre o conceito de "cultura" e mostra como nos trabalhos atuais as massas silenciosas são colocadas em primeiro plano e, ainda, como se deve ultrapassar uma "história das técnicas", considerando-as como mais um elemento da cultura material. Abordando um novíssimo veio aberto para a pesquisa histórica, o ensaio de Jean Lacouture **A História Imediata** discute os pressupostos teórico-metodológicos de uma história do presente, escrita "no calor dos acontecimentos". Não se trata de uma volta aos acontecimentos, mas de uma tentativa de se dar aos fatos do presente um tratamento analítico próprio do historiador. Há prós e contras em questão.

Uma questão que aparece como divisora de águas entre os partidários da história nova é seu relacionamento com a corrente historiográfica do marxismo. Naturalmente as duas correntes não se podem ignorar e isto é tratado no ensaio **Marxismo e História Nova**, de Guy Bois, que mostra que apesar da história nova ter sido em muitas questões inspirada por métodos de pesquisa do materialismo dialético, a confluência entre as duas não é coisa simples: "Ela se choca sem cessar com novos obstáculos, mas permanece mais necessária do que nunca." E conclui: "Essa resposta deve ser buscada numa prática histórica que associe maior abertura aos novos métodos (...) e a aplicação real, e não formal, dos conceitos básicos do materialismo histórico."

Finalmente, os dois ensaios que fecham o livro tratam de aspectos inovadores e recentíssimos na temática da história nova: **A história dos marginais**, de Jean Claude Schmitt e a **História do imaginário**, de Evelyne Patlagen.

O livro, como um todo, é denso, profundo e atualíssimo para todos os pesquisadores em ciências humanas, educação inclusive, além de ser um repertório de trabalhos importantes desenvolvidos numa área ampla que vem sendo, em muitos aspectos, recortada pela atual

pesquisa desenvolvida nos cursos de pós-graduação.

Maria Inez Salgado de Souza  
Faculdade de Educação UFMG

**XAVIER, Maria Elizabete SP. Poder político e educação de elite.** São Paulo, Cortez Autores Associados, 1990. 144p. (Coleção educação contemporânea).

Este livro, de autoria de Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, professor de História da Educação na PUC SP, constitui um exemplo feliz de um trabalho metodologicamente fecundo e rigoroso, ao mesmo tempo que historiograficamente rico e desafiador.

Não ousaríamos indicar uma inadequação entre conteúdo e título, nesta obra de tantos méritos, mas, na realidade, tivemos a impressão de que o título da publicação tivesse sido uma formulação editorial, ajustada à sua elaboração. Com efeito, sempre que a autora procurou sintetizar sua tese, o fez em outros termos: "a autonomia do pensamento pedagógico em relação à realidade nacional" (p.17); "demonstrara necessidade da compreensão do fenômeno da autonomia do pensamento e da legislação educacional brasileira, a partir das condições contextuais que a geram e a determinam" (p.137). Deste modo, o leitor deve procurar a orientação da leitura na proposta teórica e metodológica do livro e não na sugestão do título.

Tem-se a impressão de que se trata de um texto escrito como dissertação de mestrado, no que, aliás, demonstra um excelente nível de produção acadêmica. Um claro indício disto é o itinerário, descrito na introdução, para a escolha de um "objeto de estudo" ou "problema de pesquisa". Pela bibliografia utilizada, também se pode localizar a época de sua elaboração em fins da década de 70. E faça-se louvor ao trabalho da pesquisa documental e bibliográfica que assumiu e integrou a contribuição dos melhores especialistas e pesquisadores do assunto, até então.

De um "problema original", suscitado pela busca da "não diretividade", do "não compromisso" e da "neutralidade" da Escola Nova em contraposição à Escola Tradicional, como se revela nas propostas

dos Pioneiros da Educação Nova, a autora passa à exposição de uma concepção da autonomia da educação que a isola e a delimita: "Os problemas educacionais, assim, não apenas se restringem à esfera educacional, e nela e por ela são resolvidos, como a esfera educacional é responsável por todos os sucessos e insucessos das atividades sociais (os meios condicionam a realização dos fins) e, portanto, por todos os problemas sociais" (p. 15). Mas, mergulhando na análise, chega-se à formulação de uma "hipótese básica", segundo a qual, "a autonomia do pensamento pedagógico brasileiro é, de fato, uma autonomia aparente, que cumpre a função de colocar a educação a serviço dos interesses dominantes" (p.18).

Para a demonstração desta hipótese, pelos pressupostos apresentados a partir do escolanovismo, talvez fosse de se esperar que se escolhesse a fase da história educacional brasileira de 1930 a nossos dias. Justificadamente, porém, a autora preferiu o período inicial do Império: "É a partir da independência política do país, que se torna uma obrigação do poder central cuidar da promoção do homem brasileiro através da educação"... "Desta forma, a escolha recaiu sobre as duas primeiras décadas do período monárquico, quando são debatidas a exigência e a premência da construção de um sistema educacional nacional, e são tomadas as primeiras medidas institucionais nesse sentido" (p.19). Realmente, foi muito feliz a escolha deste período histórico tão pouco explorado e tão rico e sugestivo para o objetivo visado. Esta delimitação do objeto num tempo restrito evitou a dis-

ita-se de um corte vertical que expõe as estruturas da formação social em profundidade.

O objetivo que a Profa. Maria Elizabete Xavier se propôs não é simples nem fácil: "evidenciar o tratamento aparentemente autônomo dos problemas educacionais nesse período, assim como a inadequação e incoerência das medidas adotadas em relação aos objetivos procla-

macios, frutos do compromisso do poder imperial com os interesses dos grupos dominantes" (p.19).

Para todos quantos já nos engajamos nesta orientação de pesquisa, está muito claro que ainda não se desenvolveu nenhuma metodologia que satisfizesse plenamente as exigências de uma demonstração da relação intrínseca e determinante entre as estruturas econômica, social, política, ideológica e a educação. Como diz a autora, "são feitas aproximações interpretativas que apontam a insuficiência das explicações comuns do fenômeno e fundamentam a conclusão da autonomia aparente, ou da função ideológica da autonomia do pensamento pedagógico nacional" (p.20), Esta deficiência ou limitação metodológica, claramente admitida, em certo momento, não deve, contudo, debitar-se a esta obra, mas ao atual estágio de evolução das ciências da educação. É mérito deste trabalho a sua contribuição modelar para o aperfeiçoamento progressivo da análise e interpretação de nossa história educacional, segundo uma metodologia e uma crítica rigorosas que demonstrem os mecanismos da relação dialética entre educação e estruturas parciais e global da sociedade. Em todo caso, em outro momento, a autora conclui seu trabalho com a sensação de "ter conseguido **demonstrar** (grifo nosso) a importância das contradições internas do país na determinação da autonomia aparente das propostas educacionais pós-independência" (p.139). Para nós, não se trata rigorosamente de uma demonstração no sentido preciso do termo, mas também não poderíamos ter tal nível de exigência. Contenta-nos e agrada-nos mais a discreta expressão "aproximações interpretativas" empregada na introdução.

Com efeito, de um lado, descrevem-se **as condições educacionais da sociedade**, ou sejam, as características do fenômeno educacional em uma formação social, em determinado momento. É o que aparece no Cap. I. Iha indigente situação educacional do país, face aos desafios da elaboração pela Assembléia Constituinte e Legislativa de 1923 de um projeto de "tratado da educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira" (p.23) e face às demandas das classes médias superiores e altas para a criação de universidades. O fato histórico parece revestir-se de grande atualidade neste momento de

elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em consequência de uma nova Constituição.

De outro lado, analisam-se as condições estruturais em que o fenômeno educativo se verifica historicamente, ou sejam as **condições sociais da educação**. É o que aparece no Cap. III:

"Foi possível evidenciar a consciência e a deliberação da classe senhorial brasileira na concretização da aliança efetuada com o imperialismo europeu, como uma garantia da sua dominação interna. Também ficou claro que as estruturas econômica e social coloniais se mantiveram graças à contra-revolução encabeçada pela mesma classe senhorial, que apenas se apoiou e se fez financiar pelo imperialismo inglês. Com a mesma clareza ficou configurada a responsabilidade primordial da classe dominante interna na inalteração das estruturas coloniais em oposição aos interesses de transformação do dominador externo, apesar das susceptibilidades que isto criou entre ambos" (p.140)

O desafio está numa espécie de cruzamento das condições sociais da educação com as condições educacionais da sociedade. Neste livro, tem-se um exemplo do mais competente tratamento descritivo e analítico-crítico destes dois pólos da investigação das ciências da educação. Claro que não se pode dizer que ficam apenas "indícios", "indicações" ou "convergências". Chegou-se a algo mais do que isto. No patamar da hipótese, vislumbra-se uma espécie de "evidência crítica". Mas, também não se tem a pretensão de dizer que se verificou uma demonstração.

A autora escolheu começar pela via negativa da exposição da insuficiência das explicações correntes sobre a autonomia do pensamento pedagógico seja "como fruto da ingenuidade e da imaturidade cultural" (item 2.1 do Cap. IV), seja "como resultado da manutenção da dependência colonial" (item 2.2. do Cap. IV). Por esta via fica patente a "compreensão insuficiente do problema da autonomia do pensa-

mento e das instituições nacionais" (item 2.3. do Cap. IV). Abre-se o caminho para a via positiva da proposta da tese da "aparente autonomia do pensamento pedagógico em face da realidade nacional: a função dissimuladora das relações internas de dominação" (item 3 do Cap. IV). Esta tese não significa maior novidade hoje, depois de se tornar conhecida e muito difundida, mas na década de 70 tinha um caráter inovador para a reinterpretação do pensamento educacional.

A "autonomia" aparece como "uma falsa interpretação para a inadequação das propostas educacionais pós-independência" (p.119), em coerência com a função dissimuladora do liberalismo brasileiro (p.120). É então que a autora faz um confronto da função da escola no contexto do liberalismo europeu — a necessidade da escola na reprodução e dissimulação das relações internas de dominação (p.122) — e no contexto do liberalismo brasileiro — a irrelevância da escola na reprodução e dissimulação das relações internas de dominação (p.124). Juntamente com esta contribuição à crítica do "reprodutivismo" importado como interpretação da função da escola no contexto brasileiro, faz-se a rejeição da aplicação da teoria da dependência de modo simplista, como se as condições ou contradições internas da formação social nada tivessem a ver com os determinismos e os condicionantes históricos a que se submete a educação vitimada pela dependência externa (itens 2.2 e 2.3 do Cap. IV).

O IVº Capítulo se conclui com a utilização das categorias "objetivos reais" x "objetivos proclamados" que Anísio Teixeira, seguindo Viana Moog, empregara na análise do processo histórico da educação brasileira. As "aproximações interpretativas" do Cap. IV, de que se falara na Introdução, levaram à conclusão de "que a Proclamação da escola universal foi uma estratégia ideológica que não apenas cumpriu a função de dissimular as contradições internas, como também a de mascarar as divergências em relação aos interesses externos" (p.140).

Ninguém melhor do que a própria autora poderia sintetizar a conclusão de sua pesquisa, que passa a ser obrigatória na bibliografia da educação brasileira:

É, pois, a partir das suas vinculações com o contexto econômico, político e social do país que se explicam tanto as incoerências entre os objetivos educacionais proclamados e o encaminhamento das propostas de efetivação dos mesmos, como a inadequação das medidas legais que daí resultam em relação às condições objetivas de efetivação. Esse fenômeno, que tem sido explicado como reflexo de um ingênuo "tratamento autônomo" dos problemas educacionais, foi, na realidade, o fruto das manobras estratégicas da classe senhorial brasileira que, no processo de organização do novo Estado Nacional, tentava ao mesmo tempo dissimular a sua dominação. Muitos dos objetivos que proclamava, entre eles o da educação popular, não correspondiam aos objetivos reais, mas às exigências ideológicas nascidas do momento crítico e decisivo por que passava. Procurava, a um só tempo, estabelecer-se definitivamente no poder e garantir a organização do aparelho de Estado, em função dos seus interesses particulares, e conquistar o apoio das camadas médias e inferiores da população, condição fundamental para fortalecer-se em relação aos opositores das demais facções da classe dominante. Encontrava-se, portanto, em situação bastante delicada: opunha-se fundamentalmente aos interesses das classes dominadas, mas precisava revestir as suas ações e decisões do caráter popular e nacional de que estavam intrinsecamente destituídas. Neste quadro geral, as propostas de educação universal funcionaram, ao lado da "farsa" liberal do novo sistema monárquico constitucional, como a promessa de democracia que encobria a mesquinhez do jogo político que se encetava" (p. 131-132).

Vicente de Paulo Carvalho Madeira,  
do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889**. Tradução por Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, 1989.
- ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. História da Educação Brasileira o problema de sua periodização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.69, n. 161, p.112-141, jan. abr. 1988.
- ALVES, Gilberto Luiz. A educação brasileira no período manufatureiro. In: ENSAIO 14: filosofia, política, ciência da história. São Paulo: Ensaio, 1985. p.191-201.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Projeto Repertório Documental** uma contribuição à história da educação brasileira. Rio de Janeiro, 1988.
- BASSO, Octacy Salgado. As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. **Didática**, São Paulo, n.25, p.1-10, 1989
- BETTEGA, Maria Odette de Pauli. **O "caráter público" da escola**: pauta para uma exploração conceitual em distintos contextos; o caso francês e o caso brasileiro. Curitiba, UFPR,1988. 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 1988.
- BOAVENTURA, Elias.**Universidade e Estado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1988.
- CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.72, p.5-16, fev. 1990.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.66, p.4-11, ago. 1988.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição do debate sobre a formação do educador. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.10, n.32, p.58-72, abr. 1989
- CASTELLANI FILHO, Lino **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: PUC, 1988. 149p.
- COELHO, Maria Cândida de Pádua. A educação brasileira na Nova República. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.4, n.8, p.51-59, jan. jun. 1990.
- COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira; a exposição pedagógica de 1983 e as conferências populares da Freguesia da Glória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.68, n.159, p.453-460, maio ago. 1987.
- DREUTZ, Lúcio. Magistério e imigração alemã; a formação do professor católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.12, n.1, p.15-44, jan. jun. 1987.
- GHIRALDELLI, Paulo. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.28-37, fev. 1987.
- Educação e realidade**, Porto Alegre, v.11, n.2, p.69-79, jul. dez. 1986.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo **Pedagogia, educação e movimento operário na Primeira República**. São Paulo: PUC, 1986. 441p.
- GILES, Thomas Ronsan. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- GOLDFARB, Ana Maria Alfonso. Por uma reoxigenação do ensino de ciências: a utilização da história e filosofia da ciência na química do 2º grau, In: HINO, Hiroyuki, HANAZAKI, Regina Ta-

- kae (coords). **Ensino da química:** dos fundamentos à prática. 2 ed. São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988. v.I, p.27-31.
- JANNUZI**, Gilberto Sampaio de Martino. História da educação do deficiente mental no Brasil: 1876 a 1935. Campinas: UNICAMP, 1985. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) —, Universidade Estadual de Campinas, 1985.
- JOHANN**, Jorge Renato. A educação e a Nova República. **Educação**, Porto Alegre, v.8, n.9, p.7-15, 1985.
- JONES**, Elizabeth. Constituição e educação: um panorama visto da ponte. **Educação Brasileira**, Brasília, v.11, n.22, p.181-196, 1.sem. 1989.
- KANNENBERG**, Hilmar. **Fundação evangélica:** um século a serviço da educação 1886a 1986. São Leopoldo (RS); Rotermund, 1987, 408p. (Pastor D. Dr. Wilhelm Rotermund, 8).
- LOPES**, Eliana Marta Santos Teixeira. **Perpectivas históricas da educação** São Paulo: Ática, 1986. 80p.
- LOURO**, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 1986. 48p.
- LUIZETTO**, Flávio. **O tema educação na história do pensamento anarquista. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.12, n.1, p.45-52, jan./jun. 1987.
- MADAI**, Elza. **Ideologia do progresso e ensino superior:** (São Paulo 1981-1984). São Paulo, Loyola, 1987.
- MAZZOTTI**, Tarso Banilha. **Educação popular segundo os sindicalistas revolucionários e os comunistas na Primeira República**. São Paulo: USP, 1987, 238p.
- MENEZES**, Sylvia Regina Sayão. **Proposta para a educação brasileira na década de 60;** uma reflexão crítica numa perspectiva histórica. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986. 320p.
- MILAN**, Yara Maria Martins Nicolau. **O reacionarismo católico e a educação como ação**. Campinas: UNICAMP, 1986.
- MIRANDA**, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil:** esboço de estudo histórico. 2.ed. Recife: Ed. UniversitáriaUEPE, 1975.
- PELLANDA**, Nize N. Campos. **Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- PINTO**, Diana Couto. **A privatização do ensino secundário e superior no Brasil (1834-1982):** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. 347p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.
- RHODEN**, João Claudio. **A escola particular no Brasil de 1935 a 1980:** suas possibilidades e limites de atuação hoje frente à necessidade da democratização do ensino. Porto Alegre: UFRGS, 1985.198p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1985.
- RIOS**, Terezinha Azevedo. **Educação ética e política:** reflexão sobre a noção de... São Paulo: PUC, 1988. 115p.
- ROCHA**, Maria Christina C. F., THEML, Nayde. História da Antiguidade no ensino universitário. **Campus**, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.584-589, ago/dez. 1988.
- ROSSATO**, Ezmelio. **Condicionamentos da educação brasileira no período de 1930 a 1973**. Santa Maria, UFSM, 1985. 254p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1985.
- SANTOS**, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **De como a educação forma-se palco no romance brasileiro:** uma tentativa de interpretação de "O Ateneu" de Raul Pompeia. São Paulo: PUC, 1988. 154p.
- SAVIANI**, Dermeval. **Política e educação no Brasil:** o papel do Con-

- gresso Nacional na legislação do ensino, São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Palhares. **Anísio Teixeira**: formação e primeiras realizações. São Paulo: USP, 1988, 112p.
- SEDREZ, Suzana Pereira. **Educação pública**: democratização com que competência? Belo Horizonte: UFMG, 1988. 252p.
- SENNA, Ester. **Imperialismo e educação**: um estudo histórico sobre a degradação da qualidade do ensino. São Carlos: UFSCar, 1986, 128p.
- SONZOGNO, Maria Cecília. **Aspectos da produção da educação no Brasil no período de 1970-1982**. São Paulo: PUC, 1987. 159p.
- TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1986.
- VILARINHA, Lúcia Regina Goulart. **A educação pré-escolar no mundo oriental e no Brasil — perspectiva histórica e crítica pedagógica**. Rio de Janeiro. UFRJ, 1987, 278p.

---

## MENINOS E MENINAS DE RUA DO BRASIL

---

O Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas psicotrópicas — CEBRID e o Departamento de Psicologia, da Escola de Medicina, promoveram, no período de 23 a 25 de maio de 1990, o ENCONTRO SOBRE ABUSO DE DROGAS ENTRE MENINOS DE RUA DO BRASIL. O evento contou com quatro conferencistas e com relatores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas, bem como de entidades afins de 08 (oito) estados brasileiros, que estabeleceram discussões importantes sobre crianças de rua.

Naquela ocasião foi expedido telex para a Comissão Especial para apreciação do Estatuto do Menor, da Câmara dos Deputados (Brasília), informando como prioridade do Encontro a urgência na aprovação do **Estatuto da Criança e do Adolescente**, por considerá-lo instrumento imprescindível para garantir os direitos constitucionais daquele segmento da sociedade brasileira.

No final do Encontro foram discutidas e aprovadas as **Recomendações** sobre abuso de drogas entre meninos de rua do Brasil, assim sintetizadas:

- execução prioritária de projetos de pesquisa para obter a real dimensão do problema;
- organização e publicação de um catálogo com informações sobre as instituições, públicas ou privadas, envolvidas com a problemática dessa população;
- estímulo ao intercâmbio entre a Universidade e as Instituições que atendem as crianças de rua, como forma de garantir as informações necessárias aos educadores de rua;
- apoio e incentivo a cursos de formação específica com conteúdo apropriado à atuação dos educadores de rua com reconhecimento da importância do trabalho destes profissionais;
- alocação ágil e suficiente de recursos públicos aos programas de assistência a esses menores, com avaliação periódica dos resultados obtidos;
- prioridade dos programas de prevenção e tratamento de abuso de drogas no País para as crianças de rua, mais facilmente atingidas do que outros segmentos da população;
- criação de programas brasileiros que ofereçam alternativas válidas de lazer e atividades estruturadas, sem ênfase na repressão ou exclusividade na abordagem das drogas em si;
- não perder de vista que o problema da criança de rua tem suas raízes no injusto sistema econômico-social existente;
- criação de uma imagem positiva dos policiais que lidam com o problema, através de seleção e preparo adequados destes profissionais;
- aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, como instrumento imprescindível para garantir os direitos constitucionais desse segmento da população brasileira;
- não usar os trabalhos com crianças de rua para autopromoção ou propaganda política de qualquer espécie

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)