



Maria Lúcia de Arruda Aranha

História da Educação e da Pedagogia

General e Brasil

≡ III Moderna

COMPRA
Biblioteca Tasso D. Siqueira
Instituto Federal Farroupilha - Campus Alegrete

Maria Lúcia de Arruda Aranha

História da Educação e da Pedagogia

Geral e Brasil

3ª edição
revista e ampliada

ACORDO COM AS
DE NOVAS
NORMAS
ORTOGRAFICAS

BIBLIOTECA TASSO D. SIQUEIRA

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
CAMPUS ALEGRETE

Moderna

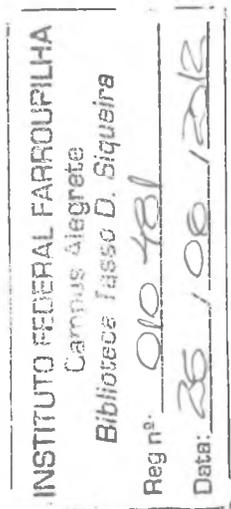
IFF - CAMPUS ALEGRETE

PATRIMÔNIO

Nº 26541

Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL Lisabeth Bansi e Ademir Garcia Telles
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO GRÁFICA André Monteiro, Maria de Lourdes Rodrigues
PREPARAÇÃO DE TEXTO Edna Viana
COORDENAÇÃO DE REVISÃO Estevam Vieira Léo Jr.
REVISÃO José Alexandre S. Neto
EDIÇÃO DE ARTE Ricardo Postacchini
CAPA E PROJETO GRÁFICO Ricardo Postacchini
COORDENAÇÃO DE PESQUISA ICONOGRÁFICA Ana Lucia Soares
PESQUISA ICONOGRÁFICA Ana Claudia Fernandes
As imagens identificadas com a sigla CID
foram fornecidas pelo Centro de Informação
e Documentação da Editora Moderna.
DIAGRAMAÇÃO Camila Fiorenza Crispino
COORDENAÇÃO DE TRATAMENTO DE IMAGENS Américo Jesus
TRATAMENTO DE IMAGENS Rubens. M. Rodrigues
SAÍDA DE FILMES Helio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL Wilson Aparecido Troque
IMPRESSÃO E ACABAMENTO Edições Loyola



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aranha, Maria Lúcia de Arruda
História da educação e da pedagogia : geral e
Brasil / Maria Lúcia de Arruda Aranha. — 3. ed. —
rev e ampl. — São Paulo : Moderna 2006.

Bibliografia

1. Educação - História I. Título.

05-8901

CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : História 370.9

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 05303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0₁₁) 2790-1500
Fax (0₁₁) 2790-1501
www.moderna.com.br
2010

Impresso no Brasil



Introdução

História e história da educação

1. Somos feitos de tempo

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos.

Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente.

Se resultamos desse devir, desse movimento incessante, é impossível pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. Não há um conceito de “ser humano universal” que sirva de modelo em todos os tempos. Melhor seria nos referirmos à “condição humana” plasmada no conjunto das relações sociais, sempre mutáveis. Não nos compreendemos fora de nossa prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto.

◁ Há muitas maneiras de resgatar a memória do passado a partir de documentos, mas caberá ao historiador levantar hipóteses sobre as fontes investigadas. (Túmulo de um guerreiro Mochem, com cerca de 1500 anos, Peru.)

Da mesma maneira, com a história da educação construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. Por isso, é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso.

Se somos seres históricos, nada escapa à dimensão do tempo. Lembrando o poeta Paul Claudel: “O tempo é o sentido da vida. (Sentido: como se diz o sentido de um riacho, o sentido de uma frase, o sentido de um pano, o sentido do odor)”. No entanto, a concepção de historicidade não foi a mesma ao longo da história. Ao contrário, como veremos neste livro, inúmeros foram os modos de compreender o ser humano no tempo e, portanto, a sua história.

2. A história da história

A história resulta da necessidade de reconstituirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos, como veremos.

A preservação da memória, porém, não foi idêntica ao longo do tempo, tendo variado também conforme a cultura.

As antigas concepções de história

Os povos tribais, por exemplo, não privilegiavam os acontecimentos da vida da comunidade, porque, para eles, o passado os remete aos “primórdios”, às origens dos tempos sagrados em que os deuses realizaram seus feitos extraordinários. Fazer história, nesse

caso, é recontar os mitos, os acontecimentos sagrados que são “reatualizados” nos rituais, pela imitação dos gestos dos deuses.

À medida que as sociedades se tornavam mais complexas, o relato oral registrava pela tradição os feitos dos antepassados humanos, mas, ainda assim, na dependência da proteção ou da ira dos deuses. Por exemplo, examinemos a civilização micênica, na Grécia antiga, no segundo milênio a.C., quando ainda predominava o pensamento mítico: constatamos nesse período a prevalência da interferência divina sobre as ações humanas. No século IX a.C. (ou VIII a.C.), Homero – cuja existência real é uma incógnita – relatou na epopeia *Iliada* a Guerra de Troia, ocorrida no século XII a.C., e conta, na *Odisseia*, o retorno do herói Ulisses a Ítaca, sua ilha de origem. Nessas narrativas míticas cada herói encontra-se sob a proteção de um dos deuses do Olimpo, portanto, não há propriamente história, mas a constante intervenção divina no destino humano. Assim, a deusa Atena diz a Ulisses: “Eu sou uma divindade que te guarda sem cessar, em todos os trabalhos”. Ou Agamémnon, rei de Micenas, justifica do mesmo modo um desvario momentâneo: “Não sou eu o culpado, mas Zeus, o Destino e a Erínia, que caminha na sombra”.

A partir do século VI a.C., a filosofia surgiu na colônia grega da Jônia (atual Turquia) como uma maneira reflexiva de pensar o mundo, que rejeita a prevalência religiosa do mito e admite a pluralidade de interpretações racionais sobre a realidade. Apesar disso, em toda a filosofia antiga, passando depois pela Idade Média, permaneceram a visão estática do mundo e a concepção essencialista do ser humano.

Vejamos um exemplo. Para os gregos, o Universo era dividido em mundo sublunar e supralunar: o primeiro é o mundo terreno, temporal, sujeito à mudança, à corrupção e à morte, enquanto o supralunar é o

mundo perfeito das esferas fixas, constituído pela “quinta essência” e, portanto, imóvel e eterno. Esse gosto pelo permanente revela-se também na concepção dos filósofos Platão e Aristóteles (século IV a.C.), ao buscarem as essências, as ideias universais acima da transitoriedade do conhecimento das coisas particulares.

No entanto, já antes de Aristóteles, Heródoto de Halicarnasso, grego nascido na Jônia no século V a.C., ousou abordar a mudança, o tempo, procurando descrever os fatos, de modo que os grandes eventos gloriosos e extraordinários não fossem esquecidos. Naquele tempo, o termo grego *historiê* significava na verdade “investigação”, tendo por base o próprio testemunho de alguém ou o relato oral de outras pessoas. Assim começa seu livro, *Histórias*, referindo-se a si mesmo na terceira pessoa: “Heródoto de Halicarnasso apresenta aqui os resultados de sua investigação (*historiê*), para que o tempo não apague os trabalhos dos homens e para que as grandes proezas, praticadas pelos gregos ou pelos bárbaros, não sejam esquecidas; e, em particular, ele mostra o motivo do conflito que opôs esses dois povos”. Por esse pioneirismo, Heródoto foi mais tarde chamado “pai da História”.

Com os historiadores que se seguiram prevaleceu o viés de uma história “mestra da vida”, porque sempre teria algo a ensinar com os feitos de figuras exemplares que expressam modelos de conduta política, moral ou religiosa. Apesar da novidade dessa investigação histórica, aberta à mudança, o que permaneceu na Antiguidade e na Idade Média foi a visão platônico-aristotélica de um mundo estático em que se buscava o universal, o que não garantia à história o *status* de ciência (*episteme*), sendo vista, portanto, como uma forma menor de retórica destituída de rigor e na qual, segundo alguns, eram feitas concessões demais à imaginação no relato dos fatos.

Outra tendência das teorias na Antiguidade foi a compreensão da história como um movimento cíclico, esquema que serve de base a Políbio (séc. II a.C.) ao explicar a ascensão, a decadência e a regeneração dos regimes políticos: quando um bom regime como a *monarquia* se corrompe com a *tirania*, a *aristocracia*, constituída pelos “melhores”, toma o poder, mas com o tempo degenera em *oligarquia*; a revolta do povo funda então a *democracia*, que, por sua vez, descamba para a *demagogia*, reiniciando-se o ciclo.

História moderna e contemporânea

Somente a partir da modernidade, isto é, com as mudanças que começaram a ocorrer no século XVII, o estudo da história tomou nova configuração, consolidada no Iluminismo do século XVIII. Esse período foi marcado pela ruptura com a tradição aristocrática do Antigo Regime, levada a efeito pelas revoluções burguesas. No mesmo bojo, os valores do feudalismo foram substituídos aos poucos pelo impacto da Revolução Industrial, em que ciência e técnica provocaram alterações no ambiente humano antes jamais suspeitadas. A história cíclica foi então substituída pela descrição linear dos fatos no tempo, segundo as relações de causa e efeito. Desse modo, os historiadores não mais se orientavam pelo passado como um modelo a seguir, mas desenvolveram a noção de processo, de *progresso*, investigando o que entendiam por “aperfeiçoamento da humanidade”.

Essa concepção aparece na corrente positivista, iniciada por Augusto Comte (1798-1857), fundador da sociologia. Impregnado pela ideia de progresso, para ele o espírito humano teria passado por estados históricos diferentes e sucessivos até chegar ao “estado positivo”, caracterizado pelo rigor do conhecimento científico. A história seria, então, a realização no tempo daqui-

lo que já existe em forma embrionária e que se desenvolve até alcançar o seu ponto máximo.

A visão cientificista do positivismo reduz de certa forma as ciências humanas ao modelo do método das ciências da natureza, introduzindo nelas a noção de determinismo. Embora Comte não tenha se ocupado com o estudo da história, a corrente positivista inspirou os historiadores do final do século XIX e do início do século XX, para os quais a reconstituição do “fato histórico” deve ser feita por meio de técnicas cientificamente objetivas que permitam a crítica rigorosa dos documentos. Daí a utilização de ciências auxiliares que garantam a verificação da autenticidade das fontes e que possam datá-las com precisão.

Ainda no século XIX, outros pensadores inovaram a noção de história. Para Hegel (1770-1831) a história não é a simples acumulação e justaposição de fatos acontecidos no tempo, mas resulta de um processo cujo motor interno é a *contradição dialética*. Ou seja, esse movimento da história ocorre em três etapas — tese, antítese e síntese — em que a *tese* é a afirmação, a *antítese* é a negação da tese, e a *síntese* é a superação da contradição entre tese e antítese. Esta, por sua vez, vai gerar uma nova tese, que é negada pela antítese e assim por diante. Como se vê, a maneira dialética de abordar a realidade considera as coisas na sua dependência recíproca e não-linear.

Karl Marx (1818-1883) apropriou-se da dialética hegeliana, mas contrapôs ao idealismo de seu antecessor uma concepção materialista da história. Enquanto para Hegel o mundo é a manifestação da Ideia, para Marx a história deve ser analisada a partir da infraestrutura (fatores materiais, econômicos, técnicos) e da luta de classes. Recusa, assim, a interpretação de que a história humana se transforma pela ação das próprias ideias (muito menos pela ação de

“heróis” e “grandes vultos”), para justificar que o motor da história é a luta de classes: para entender o movimento histórico, não se deve partir do que os indivíduos pensam, dizem, imaginam ou valoram (isto é, da superestrutura) e sim da maneira pela qual produzem os bens materiais necessários à sua vida. Somente nesse campo percebemos o embate das forças contraditórias entre proprietários e não-proprietários e entre estes últimos e os seus meios e objetos de trabalho. Deste modo é possível compreender o conflito de interesses antagônicos entre senhor x escravo (na Antiguidade), senhor feudal x servo (na Idade Média), capitalista x proletário (a partir da modernidade).

Sem perder de vista que nosso interesse aqui é a educação, lembramos que Marx a examina do ponto de vista dos interesses da classe dominante, o que explicaria, para ele, a ideologia da exclusão dos não-proprietários no acesso pleno à cultura. Sob esse enfoque, a chamada história oficial silencia o pobre, o negro, a mulher e também os excluídos da escola, porque as interpretações são feitas de acordo com os valores e interesses dos que ocupam o poder.

No final do século XIX e começo do seguinte, surgiram teorias que sob alguns aspectos se contrapuseram à tendência positivista, ressaltando que o fato histórico é de certa forma “construído” desde as hipóteses que orientam a sua seleção até a escolha de um método (e não de outro). Por isso, dizem esses novos historiadores, é ilusão pensar que a história reconstitui o fato “tal como ocorreu”. Além disso, a noção de progresso — segundo a qual a história realizaria algo existente em estado latente, em germe, bastando aos atores sociais a atualização do processo — também foi duramente criticada.

O risco dessa concepção sobre o progresso está em, por exemplo, nos referirmos aos sucessos da expansão da civilização dos

Da mesma maneira, com a história da educação construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. Por isso, é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso.

Se somos seres históricos, nada escapa à dimensão do tempo. Lembrando o poeta Paul Claudel: “O tempo é o sentido da vida. (Sentido: como se diz o sentido de um riacho, o sentido de uma frase, o sentido de um pano, o sentido do odor)”. No entanto, a concepção de historicidade não foi a mesma ao longo da história. Ao contrário, como veremos neste livro, inúmeros foram os modos de compreender o ser humano no tempo e, portanto, a sua história.

2. A história da história

A história resulta da necessidade de reconstituirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos, como veremos.

A preservação da memória, porém, não foi idêntica ao longo do tempo, tendo variado também conforme a cultura.

As antigas concepções de história

Os povos tribais, por exemplo, não privilegiavam os acontecimentos da vida da comunidade, porque, para eles, o passado os remete aos “primórdios”, às origens dos tempos sagrados em que os deuses realizaram seus feitos extraordinários. Fazer história, nesse

caso, é recontar os mitos, os acontecimentos sagrados que são “reatualizados” nos rituais, pela imitação dos gestos dos deuses.

À medida que as sociedades se tornavam mais complexas, o relato oral registrava pela tradição os feitos dos antepassados humanos, mas, ainda assim, na dependência da proteção ou da ira dos deuses. Por exemplo, examinemos a civilização micênica, na Grécia antiga, no segundo milênio a.C., quando ainda predominava o pensamento mítico: constatamos nesse período a prevalência da interferência divina sobre as ações humanas. No século IX a.C. (ou VIII a.C.), Homero – cuja existência real é uma incógnita – relatou na epopeia *Iliada* a Guerra de Troia, ocorrida no século XII a.C., e conta, na *Odisseia*, o retorno do herói Ulisses a Ítaca, sua ilha de origem. Nessas narrativas míticas cada herói encontra-se sob a proteção de um dos deuses do Olimpo, portanto, não há propriamente história, mas a constante intervenção divina no destino humano. Assim, a deusa Atena diz a Ulisses: “Eu sou uma divindade que te guarda sem cessar, em todos os trabalhos”. Ou Agamémnon, rei de Micenas, justifica do mesmo modo um desvario momentâneo: “Não sou eu o culpado, mas Zeus, o Destino e a Erinia, que caminha na sombra”.

A partir do século VI a.C., a filosofia surgiu na colônia grega da Jônia (atual Turquia) como uma maneira reflexiva de pensar o mundo, que rejeita a prevalência religiosa do mito e admite a pluralidade de interpretações racionais sobre a realidade. Apesar disso, em toda a filosofia antiga, passando depois pela Idade Média, permaneceram a visão estática do mundo e a concepção essencialista do ser humano.

Vejamos um exemplo. Para os gregos, o Universo era dividido em mundo sublunar e supralunar: o primeiro é o mundo terreno, temporal, sujeito à mudança, à corrupção e à morte, enquanto o supralunar é o

mundo perfeito das esferas fixas, constituído pela “quinta essência” e, portanto, imóvel e eterno. Esse gosto pelo permanente revela-se também na concepção dos filósofos Platão e Aristóteles (século IV a.C.), ao buscarem as essências, as ideias universais acima da transitoriedade do conhecimento das coisas particulares.

No entanto, já antes de Aristóteles, Heródoto de Halicarnasso, grego nascido na Jônia no século V a.C., ousou abordar a mudança, o tempo, procurando descrever os fatos, de modo que os grandes eventos gloriosos e extraordinários não fossem esquecidos. Naquele tempo, o termo grego *historiê* significava na verdade “investigação”, tendo por base o próprio testemunho de alguém ou o relato oral de outras pessoas. Assim começa seu livro, *Histórias*, referindo-se a si mesmo na terceira pessoa: “Heródoto de Halicarnasso apresenta aqui os resultados de sua investigação (*historiê*), para que o tempo não apague os trabalhos dos homens e para que as grandes proezas, praticadas pelos gregos ou pelos bárbaros, não sejam esquecidas; e, em particular, ele mostra o motivo do conflito que opôs esses dois povos”. Por esse pioneirismo, Heródoto foi mais tarde chamado “pai da História”.

Com os historiadores que se seguiram prevaleceu o viés de uma história “mestra da vida”, porque sempre teria algo a ensinar com os feitos de figuras exemplares que expressam modelos de conduta política, moral ou religiosa. Apesar da novidade dessa investigação histórica, aberta à mudança, o que permaneceu na Antiguidade e na Idade Média foi a visão platônico-aristotélica de um mundo estático em que se buscava o universal, o que não garantia à história o *status* de ciência (*episteme*), sendo vista, portanto, como uma forma menor de retórica destituída de rigor e na qual, segundo alguns, eram feitas concessões demais à imaginação no relato dos fatos.

Outra tendência das teorias na Antiguidade foi a compreensão da história como um movimento cíclico, esquema que serve de base a Políbio (séc. II a.C.) ao explicar a ascensão, a decadência e a regeneração dos regimes políticos: quando um bom regime como a *monarquia* se corrompe com a *tiranía*, a *aristocracia*, constituída pelos “melhores”, toma o poder, mas com o tempo degenera em *oligarquia*; a revolta do povo funda então a *democracia*, que, por sua vez, descamba para a *demagogia*, reiniciando-se o ciclo.

História moderna e contemporânea

Somente a partir da modernidade, isto é, com as mudanças que começaram a ocorrer no século XVII, o estudo da história tomou nova configuração, consolidada no Iluminismo do século XVIII. Esse período foi marcado pela ruptura com a tradição aristocrática do Antigo Regime, levada a efeito pelas revoluções burguesas. No mesmo bojo, os valores do feudalismo foram substituídos aos poucos pelo impacto da Revolução Industrial, em que ciência e técnica provocaram alterações no ambiente humano antes jamais suspeitadas. A história cíclica foi então substituída pela descrição linear dos fatos no tempo, segundo as relações de causa e efeito. Desse modo, os historiadores não mais se orientavam pelo passado como um modelo a seguir, mas desenvolveram a noção de processo, de *progresso*, investigando o que entendiam por “aperfeiçoamento da humanidade”.

Essa concepção aparece na corrente positivista, iniciada por Augusto Comte (1798-1857), fundador da sociologia. Impregnado pela ideia de progresso, para ele o espírito humano teria passado por estados históricos diferentes e sucessivos até chegar ao “estado positivo”, caracterizado pelo rigor do conhecimento científico. A história seria, então, a realização no tempo daqui-

Da mesma maneira, com a história da educação construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. Por isso, é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso.

Se somos seres históricos, nada escapa à dimensão do tempo. Lembrando o poeta Paul Claudel: “O tempo é o sentido da vida. (Sentido: como se diz o sentido de um riacho, o sentido de uma frase, o sentido de um pano, o sentido do odor)”. No entanto, a concepção de historicidade não foi a mesma ao longo da história. Ao contrário, como veremos neste livro, inúmeros foram os modos de compreender o ser humano no tempo e, portanto, a sua história.

2. A história da história

A história resulta da necessidade de reconstituirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos, como veremos.

A preservação da memória, porém, não foi idêntica ao longo do tempo, tendo variado também conforme a cultura.

As antigas concepções de história

Os povos tribais, por exemplo, não privilegiavam os acontecimentos da vida da comunidade, porque, para eles, o passado os remete aos “primórdios”, às origens dos tempos sagrados em que os deuses realizaram seus feitos extraordinários. Fazer história, nesse

caso, é recontar os mitos, os acontecimentos sagrados que são “reatualizados” nos rituais, pela imitação dos gestos dos deuses.

À medida que as sociedades se tornavam mais complexas, o relato oral registrava pela tradição os feitos dos antepassados humanos, mas, ainda assim, na dependência da proteção ou da ira dos deuses. Por exemplo, examinemos a civilização micênica, na Grécia antiga, no segundo milênio a.C., quando ainda predominava o pensamento mítico: constatamos nesse período a prevalência da interferência divina sobre as ações humanas. No século IX a.C. (ou VIII a.C.), Homero – cuja existência real é uma incógnita – relatou na epopeia *Iliada* a Guerra de Troia, ocorrida no século XII a.C., e conta, na *Odisséia*, o retorno do herói Ulisses a Ítaca, sua ilha de origem. Nessas narrativas míticas cada herói encontra-se sob a proteção de um dos deuses do Olimpo, portanto, não há propriamente história, mas a constante intervenção divina no destino humano. Assim, a deusa Atena diz a Ulisses: “Eu sou uma divindade que te guarda sem cessar, em todos os trabalhos”. Ou Agamémnon, rei de Micenas, justifica do mesmo modo um desvario momentâneo: “Não sou eu o culpado, mas Zeus, o Destino e a Erinia, que caminha na sombra”.

A partir do século VI a.C., a filosofia surgiu na colônia grega da Jônia (atual Turquia) como uma maneira reflexiva de pensar o mundo, que rejeita a prevalência religiosa do mito e admite a pluralidade de interpretações racionais sobre a realidade. Apesar disso, em toda a filosofia antiga, passando depois pela Idade Média, permaneceram a visão estática do mundo e a concepção essencialista do ser humano.

Vejamus um exemplo. Para os gregos, o Universo era dividido em mundo sublunar e supralunar: o primeiro é o mundo terreno, temporal, sujeito à mudança, à corrupção e à morte, enquanto o supralunar é o

mundo perfeito das esferas fixas, constituído pela “quinta essência” e, portanto, imóvel e eterno. Esse gosto pelo permanente revela-se também na concepção dos filósofos Platão e Aristóteles (século IV a.C.), ao buscarem as essências, as ideias universais acima da transitoriedade do conhecimento das coisas particulares.

No entanto, já antes de Aristóteles, Heródoto de Halicarnasso, grego nascido na Jônia no século V a.C., ousou abordar a mudança, o tempo, procurando descrever os fatos, de modo que os grandes eventos gloriosos e extraordinários não fossem esquecidos. Naquele tempo, o termo grego *historiê* significava na verdade “investigação”, tendo por base o próprio testemunho de alguém ou o relato oral de outras pessoas. Assim começa seu livro, *Histórias*, referindo-se a si mesmo na terceira pessoa: “Heródoto de Halicarnasso apresenta aqui os resultados de sua investigação (*historiê*), para que o tempo não apague os trabalhos dos homens e para que as grandes proezas, praticadas pelos gregos ou pelos bárbaros, não sejam esquecidas; e, em particular, ele mostra o motivo do conflito que opôs esses dois povos”. Por esse pioneirismo, Heródoto foi mais tarde chamado “pai da História”.

Com os historiadores que se seguiram prevaleceu o viés de uma história “mestra da vida”, porque sempre teria algo a ensinar com os feitos de figuras exemplares que expressam modelos de conduta política, moral ou religiosa. Apesar da novidade dessa investigação histórica, aberta à mudança, o que permaneceu na Antiguidade e na Idade Média foi a visão platônico-aristotélica de um mundo estático em que se buscava o universal, o que não garantia à história o *status* de ciência (*episteme*), sendo vista, portanto, como uma forma menor de retórica destituída de rigor e na qual, segundo alguns, eram feitas concessões demais à imaginação no relato dos fatos.

Outra tendência das teorias na Antiguidade foi a compreensão da história como um movimento cíclico, esquema que serve de base a Políbio (séc. II a.C.) ao explicar a ascensão, a decadência e a regeneração dos regimes políticos: quando um bom regime como a *monarquia* se corrompe com a *tiranania*, a *aristocracia*, constituída pelos “melhores”, toma o poder, mas com o tempo degenera em *oligarquia*; a revolta do povo funda então a *democracia*, que, por sua vez, descamba para a *demagogia*, reiniciando-se o ciclo.

História moderna e contemporânea

Somente a partir da modernidade, isto é, com as mudanças que começaram a ocorrer no século XVII, o estudo da história tomou nova configuração, consolidada no Iluminismo do século XVIII. Esse período foi marcado pela ruptura com a tradição aristocrática do Antigo Regime, levada a efeito pelas revoluções burguesas. No mesmo bojo, os valores do feudalismo foram substituídos aos poucos pelo impacto da Revolução Industrial, em que ciência e técnica provocaram alterações no ambiente humano antes jamais suspeitadas. A história cíclica foi então substituída pela descrição linear dos fatos no tempo, segundo as relações de causa e efeito. Desse modo, os historiadores não mais se orientavam pelo passado como um modelo a seguir, mas desenvolveram a noção de processo, de *progresso*, investigando o que entendiam por “aperfeiçoamento da humanidade”.

Essa concepção aparece na corrente positivista, iniciada por Augusto Comte (1798-1857), fundador da sociologia. Impregnado pela ideia de progresso, para ele o espírito humano teria passado por estados históricos diferentes e sucessivos até chegar ao “estado positivo”, caracterizado pelo rigor do conhecimento científico. A história seria, então, a realização no tempo daqui-

lo que já existe em forma embrionária e que se desenvolve até alcançar o seu ponto máximo.

A visão cientificista do positivismo reduz de certa forma as ciências humanas ao modelo do método das ciências da natureza, introduzindo nelas a noção de determinismo. Embora Comte não tenha se ocupado com o estudo da história, a corrente positivista inspirou os historiadores do final do século XIX e do início do século XX, para os quais a reconstituição do “fato histórico” deve ser feita por meio de técnicas cientificamente objetivas que permitam a crítica rigorosa dos documentos. Daí a utilização de ciências auxiliares que garantam a verificação da autenticidade das fontes e que possam datá-las com precisão.

Ainda no século XIX, outros pensadores inovaram a noção de história. Para Hegel (1770-1831) a história não é a simples acumulação e justaposição de fatos acontecidos no tempo, mas resulta de um processo cujo motor interno é a *contradição dialética*. Ou seja, esse movimento da história ocorre em três etapas — tese, antítese e síntese — em que a *tese* é a afirmação, a *antítese* é a negação da tese, e a *síntese* é a superação da contradição entre tese e antítese. Esta, por sua vez, vai gerar uma nova tese, que é negada pela antítese e assim por diante. Como se vê, a maneira dialética de abordar a realidade considera as coisas na sua dependência recíproca e não-linear.

Karl Marx (1818-1883) apropriou-se da dialética hegeliana, mas contrapôs ao idealismo de seu antecessor uma concepção materialista da história. Enquanto para Hegel o mundo é a manifestação da Ideia, para Marx a história deve ser analisada a partir da infraestrutura (fatores materiais, econômicos, técnicos) e da luta de classes. Recusa, assim, a interpretação de que a história humana se transforma pela ação das próprias ideias (muito menos pela ação de

“heróis” e “grandes vultos”), para justificar que o motor da história é a luta de classes: para entender o movimento histórico, não se deve partir do que os indivíduos pensam, dizem, imaginam ou valoram (isto é, da supraestrutura) e sim da maneira pela qual produzem os bens materiais necessários à sua vida. Somente nesse campo percebemos o embate das forças contraditórias entre proprietários e não-proprietários e entre estes últimos e os seus meios e objetos de trabalho. Desse modo é possível compreender o conflito de interesses antagônicos entre senhor x escravo (na Antiguidade), senhor feudal x servo (na Idade Média), capitalista x proletário (a partir da modernidade).

Sem perder de vista que nosso interesse aqui é a educação, lembramos que Marx a examina do ponto de vista dos interesses da classe dominante, o que explicaria, para ele, a ideologia da exclusão dos não-proprietários no acesso pleno à cultura. Sob esse enfoque, a chamada história oficial silencia o pobre, o negro, a mulher e também os excluídos da escola, porque as interpretações são feitas de acordo com os valores e interesses dos que ocupam o poder.

No final do século XIX e começo do seguinte, surgiram teorias que sob alguns aspectos se contrapuseram à tendência positivista, ressaltando que o fato histórico é de certa forma “construído” desde as hipóteses que orientam a sua seleção até a escolha de um método (e não de outro). Por isso, dizem esses novos historiadores, é ilusão pensar que a história reconstitui o fato “tal como ocorreu”. Além disso, a noção de progresso — segundo a qual a história realizaria algo existente em estado latente, em germe, bastando aos atores sociais a atualização do processo — também foi duramente criticada.

O risco dessa concepção sobre o progresso está em, por exemplo, nos referirmos aos sucessos da expansão da civilização dos

romanos (e, por extensão, de qualquer civilização) esquecendo que o sertido da chamada “paz romana” é a paz dos cemitérios, a paz imposta pela força, que faz calar os vencidos. De fato, é ilusório — e ideológico — constatar o “progresso” das civilizações sem perceber que ele pode trazer no seu bojo a violência e, portanto, a barbárie, isto é, o retorno a formas anteriores ao processo civilizatório que convivem dentro dessa própria civilização. Basta lembrarmos que, se árabes fundamentalistas foram capazes de arquitetar e consumir a destruição das torres gêmeas em Nova York em 2001, também o governo dos Estados Unidos foi responsável pelo bombardeio atômico que dizimou a população civil das cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em 1945.

A partir de 1929 (data da fundação da revista francesa *Annales*) começou o movimento conhecido como *Escola dos Anais*, do qual participaram diversas gerações de historiadores que buscavam o intercâmbio da história com as diversas ciências sociais e psicológicas, ampliando o campo da pesquisa histórica, ao mesmo tempo que abriam fecundo debate teórico-metodológico para a renovação dos estudos historiográficos. Dessa maneira, aglutinaram-se tendências diferentes, algumas delas aparentemente inconciliáveis, mas que coexistiram. Mesmo porque com o termo “Escola” não devemos supor uma orientação monolítica de um método ou de uma teoria específica, mas um movimento que estimulou inovações e que comportava várias matrizes teórico-metodológicas, desde o seu início até hoje.

Os fundadores da revista foram Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), que marcaram o período de forma-

ção dos Anais até a Segunda Grande Guerra; nos anos 1960, foi importante a contribuição de Fernand Braudel (que por sinal, ainda jovem, lecionou no Brasil na Universidade de São Paulo a partir de 1936); nos anos de 1970, Jacques Le Goff deu impulso à *nova história*, que ampliou o campo das indagações, com destaque para a *história das mentalidades*. Essa tendência conquistou o grande público, por privilegiar temas antropológicos, como as antigas formas de vida e atitudes coletivas: família, festas, rituais de nascimento, infância, sexualidade, casamento, morte etc.

A historiografia marxista também foi renovada com Eric Hobsbawm e Thompson, que, além das análises baseadas na infraestrutura e luta de classes, incluíram outros aspectos culturais do cotidiano que ajudam a compreender a construção da consciência de classe.

Desse modo, o que se percebe é que a historiografia contemporânea faz articulações entre a micro e a macro-história, estabelecendo as ligações entre a história econômica e o papel dos indivíduos, bem como de segmentos pouco estudados.

Nas décadas de 1980 e 1990, com o pós-modernismo, alguns pensadores criticaram os métodos anteriores. Assim comenta Luz Helena Toro Zequera: “Segundo essas teorias (Barthes, Derrida, White e LaCapra), a historiografia deve ser entendida como um gênero puramente literário, com uma linguagem que conserva uma estrutura sintática em si mesma. O texto não guarda relação com o mundo exterior, não faz referência à realidade, nem depende de seu autor. Isto não é apenas válido para o texto literário, mas também para o texto histórico-científico”¹.

¹ *História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina*. Campinas, Alínea, 2002, p. 55.

No cenário atual continuam as discussões metodológicas, o que nos leva a reconhecer que mais importante do que saber o que o historiador estuda é perguntar-se como ele o estuda, porque em toda seleção de fatos existem sempre pressupostos teóricos, ou seja, uma orientação metodológica e uma filosofia da história subjacente ao processo de interpretação.

Diante de um livro de história, portanto, chamamos a atenção para dois aspectos: a) a diversidade metodológica não deve ser entendida como fragilidade da história como ciência, mas, ao contrário, como esforço para definir caminhos da investigação rigorosa; b) sempre é bom conhecer a orientação epistemológica em que se fundamenta o pesquisador, para melhor compreender a interpretação das fontes consultadas e para que possamos, nós mesmos, nos posicionar criticamente.

3. História da educação

Tudo o que foi dito até aqui vale para a história da educação, já que o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história. Portanto, não se trata apenas de uma disciplina escolar chamada história da educação, mas igualmente da abordagem científica de um importante recorte da realidade.

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto,

um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.

Os estudos sobre a história da educação enfrentam as mesmas dificuldades metodológicas já mencionadas sobre a história geral, com o agravante de que os trabalhos no campo específico da pedagogia são recentes e bastante escassos. Apenas no século XIX os historiadores começaram a se interessar por uma história sistemática e exclusiva da educação, antes apenas um “apêndice” da história geral.

Ainda assim, conhece-se melhor a história da pedagogia ou das doutrinas pedagógicas do que propriamente das práticas efetivas de educação. Neste último caso, alguns graus de ensino (como o secundário e o superior) sempre preservaram documentação mais abundante do que, por exemplo, o elementar e o técnico, trazendo dificuldades para a sua reconstituição.

A situação é mais difícil no Brasil, até há bem pouco tempo sem historiadores da educação de importância, com enormes lacunas a serem preenchidas. Segundo o professor Casemiro dos Reis Filho, em obra publicada em 1981, “somente depois de realizados estudos analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional, tal como foi sendo constituída”, é que poderá ser elaborada uma história da educação brasileira “na sua forma de síntese”. E completa: “Trata-se de um conhecimento histórico capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica”².

Outra dificuldade deve-se ao fato de serem recentes entre nós os cursos específicos de educação. As escolas normais (de magistério) criadas no século XIX tinham

² *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981, p. 2.

baixíssima frequência, e o ensino de história da educação não constava no currículo. Quando muito, era oferecida história geral e do Brasil.

Naqueles cursos, a atenção maior estava centrada nas matérias de cultura geral, descurando-se das que poderiam propiciar a formação profissional. Apenas a partir das reformas de 1930 a disciplina de história da educação passou a fazer parte do currículo dos cursos de magistério.

Durante muito tempo, porém, a disciplina de história da educação esteve ligada à filosofia da educação nos cursos de nível secundário e superior (magistério e pedagogia), sem merecer a autonomia e o estatuto de ciência já conferidos a disciplinas como psicologia, sociologia e biologia. Além disso, sofria frequentemente o viés pragmático que enfatizava a missão de interpretar o passado para construir o futuro, com forte caráter doutrinário moral e religioso, uma vez que a disciplina ficava a cargo de padres, seminaristas e cristãos em geral.

Nas décadas de 1930 e 1940, com a implantação das universidades, foram criadas faculdades de educação, dando oportunidade para a pesquisa e elaboração de monografias e teses. Mesmo assim, nem sempre foi dispensado à história da educação o tempo necessário para os alunos se ocuparem devidamente de tão extensa e complexa disciplina.

Diz a professora Mirian Jorge Warde: “Há indícios de que nos anos 50 começa a se esboçar na USP, a partir do setor de Educação e, posteriormente, da relação entre este setor e o Centro Regional de Pesquisa Educacional, o CRPE/SP, algo como um projeto de construção de uma história da educação brasileira, autônoma, apoiada em levantamentos documentais originais,

capaz de recobrir o processo de desenvolvimento do sistema público de ensino”. Esse movimento inaugura o diálogo da história da educação com a sociologia da educação, além de ter a intenção de “gerar uma linhagem de pesquisa que produzisse a identidade da história da educação brasileira a partir de fontes empíricas novas”³.

O período da ditadura militar (ver capítulo 11) foi danoso para a educação brasileira, com o fechamento de escolas experimentais e centros de pesquisa e a formação de grupos com forte orientação ideológica que prepararam as leis das reformas do ensino superior em 1968 e a do curso secundário profissionalizante em 1971. No entanto, a reforma universitária trouxe o benefício da criação dos cursos de pós-graduação e a consequente fermentação intelectual que resultou em inúmeras teses, entre as quais aquelas focadas em educação. Além disso, os educadores foram estimulados a se aglutinarem em centros e associações de pesquisa, seja nas universidades, seja pela iniciativa particular (ver dropes 4 e 5). A ampliação das discussões de temas educacionais com a criação de centros regionais e congressos nacionais resultou em incremento da produção científica, sobretudo durante as décadas de 1980 e 1990, inclusive com o acolhimento do mercado editorial, disposto a publicar essas teses e a fazer coletâneas desses pronunciamentos.

Conclusão

Este capítulo introdutório teve o objetivo de distinguir duas funções da história da educação: a de docência e a de pesquisa. A primeira refere-se à história da educação como disciplina de um curso (para cuja proposta desenvolvemos os capítulos subse-

³ “Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas”, in Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice (orgs.), *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. São Paulo, Autores Associados/HISTEDBR, 2000, p. 92 e 93.

quentes), a fim de que as pessoas envolvidas com o projeto de educar as novas gerações tenham consciência do caminho já percorrido e possam, da maneira mais intencional possível, estabelecer as metas para a implementação desse processo, atentas para as mudanças necessárias. Outra função, bem distinta, mas inegavelmente fruto daquela, é a da história da educação como atividade científica de busca e interpretação das fontes, para melhor conhecer nosso passado e nosso presente.

Por fim, essas duas funções da história da educação devem exercer fecunda influência na política educacional, sobretudo nas situações críticas em que são gestadas as reformas educativas, depois transformadas em leis, a fim de que se possa defender a implantação de uma educação pública democrática e de qualidade.

A esse respeito, não deixa de ser significativa a fala do professor Dermeval Saviani na abertura do “I Congresso Brasileiro de História da Educação”, no Rio de Janeiro, em

2000, promovido pela então recém-fundada Sociedade Brasileira de Historiadores da Educação (SBHE). Segundo Saviani, cabe aos historiadores, “com a percepção da dimensão histórica dos problemas enfrentados, não apenas manter e deixar disponível o registro das informações, mas alertar os responsáveis pelos rumos da educação no país trazendo à baila, nos momentos oportunos, as informações que, por ofício, eles detêm. E aqui cabe, mais uma vez, considerar que, se essa é uma tarefa difícil de ser realizada e talvez mesmo nem seja apropriada aos grupos de pesquisa é, no entanto, pertinente e mais facilmente realizável por meio de uma Sociedade de Historiadores da Educação”⁴.

⁴ “História da educação e política educacional”, in Sociedade Brasileira de História da Educação (org.), *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas/São Paulo, Autores Associados/SBHE, 2001, p. 18 e 19.

Dropes

1 - A escola tradicional ensinou que a abolição dos escravos foi o fruto da ação dos abolicionistas (geralmente brancos) e culminou com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, pela qual a princesa Isabel outorgou a liberdade aos negros. Por muito tempo, nenhuma ênfase foi dada à ação de Zumbi e seus companheiros nos Quilombos dos Palmares nem a centenas de outros gestos de rebeldia dos escravos, considerados como “irrelevantes”. Atualmente, os movimentos de conscientização dos negros lutam para resgatar essa memória, preferindo

comemorar a data da morte de Zumbi, 20 de novembro de 1695.

2 - A história é androcêntrica, isto é, feita conforme a visão masculina. Por isso, a mulher aparece como uma sombra, um apêndice, e até o começo do século XX seu mundo se restringia aos limites domésticos, sendo-lhe negada a dimensão pública. Apesar das conquistas, em muitas partes do mundo ela ainda vive em condição subalterna.

3 - A obra sobrevive aos seus leitores; ao final de cem ou duzentos anos é lida por outros que lhe impõem diferentes sistemas de leitura e interpretação. Os temíveis leitores desaparecem e em

seu lugar surgem outras gerações, cada uma dona de uma interpretação distinta. A obra sobrevive graças às interpretações de seus leitores. Elas são na verdade ressurreições: sem elas não haveria obra. A obra transpõe sua própria história só para se inserir em outra. Acredito que posso concluir: a compreensão da obra de sóror Juana inclui necessariamente a de sua vida e seu mundo. Nesse sentido, meu ensaio é uma tentativa de *restituição*; pretendo restituir seu mundo, a Nova Espanha do século XVII, a vida e obra de sóror Juana. Por sua vez, elas nos restituem, seus leitores do século XX, a sociedade da Nova Espanha do século XVII. Restituição: sóror Juana em seu mundo e nós em seu mundo. Ensaio: esta restituição é histórica, relativa, parcial. Um mexicano do século XX lê a obra de uma freira da Nova Espanha do século XVII. Podemos começar. (Octavio Paz)

4 - Ao examinar o legado das associações que fermentaram o debate sobre educação, Dermeval Saviani diz que entre as “entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade”, situam-se: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), criada em 1977; o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), em 1978; a Associação Nacional de Educação (Ande), em 1979; essas três entidades organizaram as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas a cada dois anos, de 1980 a 1988 e depois em 1991⁵.

5 - Discorrendo sobre a historiografia da educação, o professor José Claudinei Lombardi⁶ destaca, entre outros assuntos, a importância de algumas instituições para o incremento das pesquisas em história da educação no Brasil. São elas: o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB); fundado ainda no século XIX, em 1838; e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão responsável pelo fomento do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, fundado em 1951. Em 1985, com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, o CNPq tornou-se o centro do planejamento estratégico da ciência no Brasil, estimulando a formação de instituições públicas e privadas de pesquisa. Entre estas, no campo da história da educação, foi reforçada a tendência de constituição de *coletivos de pesquisa*, cuja orientação valoriza a socialização de experiências que resultam de formas de organização coletiva dos pesquisadores. Entre os grupos que se constituíram no Brasil, o autor destaca o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), fundado em 1986 e que se multiplicou em vários grupos de trabalho regionais e tem sido responsável por diversos eventos e publicações. Outra instituição foi a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), criada em 1999.

⁵ Dermeval Saviani *et al.* (orgs.), *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2004, p. 45.

⁶ “História e historiografia da educação, atentando para as fontes”, in José Claudinei Lombardi e Isabel Moura Nascimento (orgs.), *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2004, p. 141-176.

● Leituras complementares

① [O trabalho do historiador]*

Há (...) alguma coisa de irreversível no modo pelo qual a prática dos historiadores se converteu ao “espírito dos Anais”, algo que merece o nome de revolução. Mais do que a renovação dos temas e objetos de pesquisa que propõe aos historiadores, é a mudança radical que preconiza em relação ao passado que define o paradigma dos Anais. Mais que a novidade dos métodos que difundiu, é a importância que ele dá no trabalho do historiador aos problemas de método. “Só há história do presente”, gostava de repetir Lucien Febvre. Os Anais ajudaram o historiador a libertar-se da visão “bela adormecida” de um passado condenado à sua própria reconstituição, com sua organização cronológica, à medida que o erudito exuma arquivos. O objeto da ciência histórica não é dado pelas fontes, mas construído pelo historiador a partir das solicitações do presente. Passado e presente se esclarecem reciprocamente a partir do momento em que a análise histórica estabelece entre eles uma relação “generativa” (quando o historiador reconstitui a gênese de uma configuração presente) ou “comparativa” (quando o efeito de distância entre uma forma de organização, um comportamento de uma outra época e seus equivalentes atuais permite comparar e conferir sentido à realidade social que nos cerca).

O que confere valor ao trabalho do historiador não é a qualidade das fontes que

ele conseguiu descobrir, mas a qualidade das perguntas que ele lhes faz. Essas perguntas não procedem nem de uma projeção subjetiva para o passado, como pensava Croce, nem de uma produção ideológica, como parecem acreditar certos “althussériens”⁷, mas de uma elaboração científica sustentada ao mesmo tempo pela coesão interna da análise e pelos procedimentos de validação da tradição erudita; entre o positivismo e a Escola dos Anais não há ruptura metodológica. Preconizando o “regresso às investigações”, chamando a atenção para fontes inexploradas, cadastros, arquivos notariais⁸, mercuriais⁹ etc., Bloch e Febvre reconheciam que o documento escrito ou não-escrito permanece o “campo” obrigatório do historiador. Mas, insistindo na necessidade de promover novos métodos de descrição ou de análise (a cartografia, a estatística etc.), eles deixam entender igualmente que o futuro da história, o enriquecimento de seu saber não estão do lado das fontes inexploradas que ainda dormem no fundo dos arquivos, mas na capacidade praticamente infinita dos historiadores de interrogá-las.

Verbete “Anais (Escola dos)” redigido por André Burguière, in André Burguière (org.), *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro, Imago, 1993, p. 53 e 54.

② Para que a história da educação?

“Toda a acusação suscita uma defesa. Assim sendo, não espanta a proliferação de textos que procuram defender a história da educação. Não voltarei, agora, a esta literatura excessivamente autojusticativa. Mas vale a

* Os títulos que aparecem entre colchetes nas leituras complementares ao longo do livro não constam da obra original.

⁷ *Althusserien*: relativo aos seguidores de Louis Althusser, filósofo marxista francês (consultar o capítulo 10).

⁸ Arquivo notarial: relativo aos registros de tabeliães.

⁹ Arquivos mercurial: relativo aos registros de preços do mercado. O termo “mercurial” vem de Mercúrio, deus romano do comércio.

pena ensaiar quatro respostas à pergunta “Para que a história da Educação?”.

*Para cultivar um saudável ceticismo*¹⁰ — Vivemos num mundo do espetáculo e da moda, particularmente no campo da educação. A “novidade” tende a ser vista como um elemento intrinsecamente positivo. Há uma inflação de métodos, técnicas, reformas, tecnologias. Mais do que nunca é preciso estarmos avisados em relação a estas “novidades”, evitando o frenesi da mudança que serve, regra geral, para que tudo continue na mesma. A história da educação é um dos meios mais eficazes para cultivar um saudável ceticismo, que evita a “agitação” e promove a “consciência crítica”. Não estou a falar de uma história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado.

Para compreender a lógica das identidades múltiplas — Vivemos uma época marcada por fenómenos de globalização e por uma desenraizada circulação de ideias e conceitos e, ao mesmo tempo, por um exacerbar de identidades locais, étnicas, culturais ou religiosas. Uma das funções principais do historiador da educação é compreender esta lógica de “múltiplas identidades”, por meio da qual se definem memórias e tradições, pertenças e filiações, crenças e solidariedades. Pouco importa se as comunidades são “reais” ou “imaginadas”. Não há *memória sem imaginação* (e vice-versa). À história cumpre elucidar este processo e, por esta via, ajudar as pessoas (e as comunidades) a darem um sentido ao seu trabalho educativo.

Para pensar os indivíduos como produtores de história — As palavras do cineasta Manuel de Oliveira na apresentação do seu último filme merecem ser recordadas: “O presente não existe sem o passado, e estamos a fabricar o passado todos os dias. Ele é um elemento de nossa memória, é graças a

ele que sabemos quem fomos e como somos”. Nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história. Areflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um património de idéias, de projetos e de experiências. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como fomos”.

Para explicar que não há mudança sem história — O trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória. Hoje, as políticas conservadoras revestem-se de vernizes “tradicionais” ou “inovadores”. O seu sucesso depende de um aniquilamento da história, por excesso ou por defeito. Por excesso, isto é, pela referência nostálgica ao passado, à mistificação dos valores de outrora. Por defeito, isto é, pelo anúncio, repetido até à exaustão, de um futuro transformado em prospectiva e em tecnologia. Por isso, é tão importante denunciar a vã ilusão da mudança, imaginada a partir de um não-lugar sem raízes e sem história.

Aqui ficam quatro apontamentos, entre tantos outros, que permitem esboçar uma resposta à pergunta “Para que a história da Educação?” São muitos os exemplos suscetíveis de confirmar (...) a importância de desenvolvermos uma atitude crítica face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo de identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos.

António Nóvoa, Apresentação da coleção dos livros de Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, v. I: *Séculos XVI-XVIII*, 2004; v. II: *Século XIX*; e v. III: *Século XX*, 2005.

¹⁰ Ceticismo: doutrina segundo a qual o espírito humano nada pode conhecer com certeza; conclui pela suspensão do juízo e pela dúvida permanente.

Atividades

Questões gerais

1. Faça com os colegas da classe um levantamento de documentos familiares e pessoais de memória (fotos, diários da família, diários íntimos, objetos, coleções, relatos orais, correspondência etc.) que seriam importantes para a história de cada um. Depois, discutam sobre qual é o valor dessas fontes para a história da cidade, do país etc.

2. Justifique a frase do historiador da educação René Hubert: “Não há doutrina pedagógica concebível, grande reforma exequível, sem conhecimento geral dos fatos e das teorias do passado”.

3. Compare os diferentes enfoques para a compreensão do passado, segundo as sociedades tribais e a Antiguidade grega (antes e depois do advento da filosofia).

4. “A renovação do olhar que investiga e interpreta temas e questões educacionais tem sido redimensionada pela incorporação de fontes antes inimaginadas. / Desequilibrando a objetividade pretensamente contida nos documentos escritos e nas fontes oficiais, estes novos mananciais de apreensão do específico educacional estão permitindo o deslocamento do olhar do pesquisador para a amplitude de processos individuais e coletivos, racionais e subjetivos, ao incluir no repertório da pesquisa novas fontes como a fotografia, a iconografia, as

plantas arquitetônicas, o material escolar, o resgate da memória por meio de fontes orais, sermões, relatos de viajantes e correspondências, os diários íntimos e as escritas autobiográficas, ao lado de outros produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica” (Libânia Nacif). A partir do trecho citado, responda:

a) Que crítica um historiador positivista faria a esse texto?

b) E como seria a crítica de um marxista dos primeiros tempos a esse mesmo texto?

c) Que tendência historiográfica mais se aproxima do texto?

d) Explique como você se posiciona a respeito.

5. Comente o conteúdo dos drops 1 e 2, a partir da citação de Edgar de Decca: “os documentos (...) não falam por si, os historiadores obrigam que eles falem, inclusive, a respeito de seus próprios silêncios”.

6. Poderíamos considerar a citação de Octavio Paz (dropes 3) como uma visão subjetiva da história? Justifique sua resposta.

7. Pesquise a bibliografia indicada (no final do livro) e/ou os *sites* (no final deste capítulo) e selecione os tipos de temas que têm sido privilegiados nas pesquisas de história da educação no Brasil.

8. Abra uma discussão em grupo sobre filmes baseados em fatos históricos:

a) De início, cada um faz o levantamento de filmes desse teor.

b) Em que medida seria possível o cineasta ser fiel aos fatos? Quais as vantagens e as desvantagens dessa decisão?

c) Como avaliar a liberdade do cineasta para “recriar” os fatos, já que ele é um artista?

Questões sobre as leituras complementares

Sobre o texto de André Burguière, responda às questões a seguir.

1. Por que, segundo o autor, a história não é uma “bela adormecida”?

2. O que há de comum e de diferente entre os Anais e o positivismo?

3. Segundo o autor, que aspecto do trabalho do historiador deve merecer atenção?

Sobre o texto de António Nóvoa, responda às questões a seguir.

4. Explique o que o autor quer dizer com “um saudável ceticismo”. E se, no extremo, o historiador estivesse imbuído de um ceticismo radical, quais seriam as consequências para o estudo da história?

5. Analise as palavras do cineasta português Manoel de Oliveira sob os seguintes aspectos:

a) O que significa dizer que “fabricamos” nosso passado? Você concorda com a afirmação? Justifique.

b) Às expressões “quem fomos” e “como somos”, poderíamos acrescentar mais uma: “como poderemos vir a ser”. Identifique as que predominam no trabalho do historiador e quais se referem à atividade do professor. Justifique sua resposta.

6. Analise o aspecto político que resalta no texto.

Sites para consulta

História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR):

www.histedbr.fae.unicamp.br (consultado em 2005).

Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE):

www.sbhe.org.br (consultado em 2005).