

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DEBATE : As tendências
teórico-metodológicas nos Congressos Ibero-Americanos
(1992-1998)**

Tese de doutorado

Luz Helena Toro Zequera

Orientadora:

Profa. Dra. Olinda Maria Noronha

Comissão Julgadora:

- Olinda Maria Noronha
- Lizia Helena Nagel
- Luiz Carlos Barreira
- Maria Ciavatta Franco
- Vera Sabongi de Rossi

Este exemplar corresponde à versão final da tese de **DOUTORADO** de Luz Helena Toro Zequera apreciada pela Comissão Julgadora.

Data _31___ / _07___ / _01___

Assinatura:

Olinda Maria Noronha

Orientadora

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Bibliotecario Rosemary Passos - CRB-8ª /5751

T634h Toro Zequera, Luz Helena.
História da Educação em debate: tendências
teórico-metodológicas nos Congressos Ibero-
Americanos 1992-1998/ Luz Helena Toro. Campinas,
SP, 2001.
Orientadora : Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. História e Historiografia, 2. Historia da Educação, 3. Congressos Ibero-Americanos de História da Educação, 4 Teoria do conhecimento da história.

UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO

NÚCLEO TEMÁTICO: FILOSOFIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

GRUPO DE PESQUISA: PAIDÉIA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DEBATE : As tendências teórico-metodológicas nos Congressos Ibero-Americanos (1992-1998)

Tese de doutorado

Doutoranda: Luz Helena Toro Zequera

Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha

Campinas, julho 31 de 2001

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos amigos Profs. Drs.

Julio Aróstegui

Lízia Helena Nagel

Luiz Carlos Barreira

Maria Carolina Galzerani

Maria Ciavatta Franco

Olinda Maria Noronha

Pedro L. Goergen

Vera Lúcia Sabogni de Rossi

Por vuestra significativa presencia

Astrid Fischel

Beatriz Eckert

Elizabeth Guevara

Luz Elena Galván

Wivian Weller

A Silvio Iván Natalia Catalina Cristiane

RESUMO

A pesquisa em história da Educação na América Latina vem se consolidando, não somente pela quantidade significativa de trabalhos desenvolvidos, como também, pela formação de uma comunidade científica na região. Na última década, criaram-se várias sociedades nacionais e grupos permanentes de estudo (Espanha, Portugal, Chile, Colômbia, Argentina, Brasil, México, Equador e Venezuela), organizaram-se jornadas de estudos (Argentina, Chile e México) e quatro Congressos Ibero-americanos da História da Educação Latino-americana: Colômbia (1992), Brasil (1994), Venezuela (1996) e Chile (1998). Em 2001 realizou-se o V congresso em Costa Rica. O sexto está previsto para maio de 2003 no México e o VII para maio de 2005 no Equador.

Nesse contexto surgiu a necessidade de sistematizar a produção científica e de fazer um balanço da mesma. Com esse propósito nossa pesquisa analisou uma amostra dos 80 trabalhos sobre o debate teórico e metodológico apresentados nos quatro congressos ibero-americanos (1992-1998) por se constituírem estes num foro que reflete sobre a especificidade da História da Educação, suas relações com a História e as tendências da pesquisa histórico-educacional na região.

Os resultados da pesquisa foram organizados em quatro capítulos: no primeiro, apresentamos informações sobre os congressos, dados e recursos preliminares que justificam e organizam a pesquisa; no segundo, destacamos alguns antecedentes do debate teórico-metodológico no campo da História e, no capítulo terceiro, os antecedentes no campo da História da Educação. Com base nesses antecedentes analisamos, no capítulo quarto, os trabalhos apresentados nos Congressos Ibero-americanos. A amostra de 50 trabalhos foi analisada de

acordo com os seguintes critérios: a) problemas abordados, sua importância e significado; b) categorias utilizadas e autores referidos; c) abordagens teóricas e metodológicas identificadas, defendidas e criticadas; d) relações entre as tendências da História e a História da Educação e referências à especificidade epistemológica da História da Educação; e) referências ao problema do conhecimento histórico (concepções de sujeito-objeto, espaço, tempo e movimento e f) referência a concepções de história, de sociedade e de educação e à relação entre elas.

Destacamos os seguintes resultados ou conclusões: a) o atual debate teórico-metodológico em História da Educação apresenta características semelhantes do debate que acontece na História; b) a História da Educação, como história setorial não pode ser alheia às orientações teórico-metodológicas dominantes na História; c) a História da Educação ganha maior especificidade e autonomia com relação à pedagogia e às demais ciências da Educação, na medida em que se aproxima da História; d) O debate teórico-metodológico na História da Educação deve ser compreendido no campo da teoria do conhecimento e dos diversos processos de construção do conhecimento histórico. A análise da construção do conhecimento historiográfico aqui realizada pretende enriquecer o atual debate sobre as tendências e sobre os conflitos da pesquisa histórica, alertar para possíveis modismos, oferecer subsídios para uma avaliação mais ampla da produção em História da Educação na América Latina e apresentar indicadores para melhorar a qualidade das pesquisas, na medida em que, chama a atenção para a necessidade de desenvolver sólidos suportes epistemológicos e gnoseológicos na formação dos pesquisadores dedicados à História da Educação.

RESUMEN

La investigación de la Historia de la Educación, en América Latina, se encuentra en proceso de consolidación. Lo constatamos no solamente por la riqueza de las investigaciones desarrolladas en el área, sino también, por la formación (años noventa) de una comunidad científica en la región. En la última década se crearon varias sociedades nacionales y grupos de estudio permanente (España, Portugal, Chile, Colombia, Argentina, Brasil y México). Igualmente se realizaron cinco congresos iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana, en Colombia (1992), Brasil (1994), Venezuela (1996) y Chile (1998), respectivamente. En la presente década, se realizó el V Congreso en Costa Rica, se prepara el VI en México, para el 2003 y el VII en Ecuador, para 2005.

En este contexto surgió la necesidad de sistematizar la producción científica y de realizar un balance de la misma. Nuestra investigación dedica sus esfuerzos a tal propósito. Tomamos una muestra de 80 trabajos sobre el debate teórico-metodológico presentados en los cuatro Congresos Iberoamericanos (1992-1998); considerándolos como un foro privilegiado para la reflexión sobre la especificidad de la Historia de la Educación, sus relaciones con la Historia y las tendencias de la investigación histórico-educacional en la región. Los resultados de la investigación se encuentran organizados en cuatro capítulos: el primer capítulo contiene informaciones sobre los Congresos e igualmente datos y recursos preliminares que justifican y organizan la investigación; el segundo nos muestra los antecedentes que conducen al debate teórico-metodológico en el campo de la Historia; el capítulo tercero nos muestra los antecedentes en el campo de la Historia de la Educación. Tomando como base tales antecedentes

pasamos al último capítulo en donde analizamos los trabajos expuestos en los cuatro Congresos Iberoamericanos.

Analizamos una muestra de 50 trabajos con los siguientes criterios: a) problemas abordados, su importancia y significado; b) categorías utilizadas y autores referidos; c) abordagens teórico-metodológicos identificadas, defendidas y/o criticadas; d) relaciones entre las tendencias de la Historia y la Historia de la Educación y, referencias a la especificidad epistemológica de la Historia de la Educación; e) referencias al problema del conocimiento histórico (concepciones de sujeto-objeto, espacio, tiempo y movimiento e, f) referencias a concepciones de historia, sociedad y educación y a la relación entre ellas.

Como resultados o conclusiones de la investigación apuntamos los siguientes: a) actualmente el debate teórico-metodológico en Historia de la Educación presenta características semejantes a las del debate colocado por la Historia; b) la Historia de la Educación, en su carácter de historia setorial, no puede permanecer ajena a las orientaciones teórico-metodológicas dominantes en la Historia; c) la Historia de la Educación gana mayor especificidad y autonomía con relación a la pedagogía y a las demás Ciencias de la Educación en la medida en que se aproxima a la Historia; d) el debate teórico-metodológico en la Historia de la Educación debe ser comprendido en el campo de la teoría del conocimiento y de los diversos procesos de construcción del conocimiento histórico.

Con el análisis de la construcción del conocimiento historiográfico, aquí realizado, aspiramos a: a) enriquecer el atual debate sobre as tendências y conflictos de la investigación histórica, b) identificar posibles modismos, c) servir como subsídio para futuras evaluaciones sobre la producción en Historia de la Educación en América Latina y, d) levantar indicadores de este importante

debate, con la finalidad de mejorar la calidad de las investigaciones, pues consideramos importante que se desarrollen soportes epistemológicos y gnoseológicos más sólidos en la formación de los investigadores dedicados a la Historia de la Educación.

SUMÁRIO

Pág.

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I A PROBLEMÁTICA	11
1.1. Indicadores e justificativas	11
1.2. Dados preliminares	17
1.3. Delimitação de fontes e questões norteadoras da pesquisa	32
1.4. Objetivos	33
1.5. Referencial teórico	34
1.6. Metodologia	35
CAPÍTULO II HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: A EVOLUÇÃO E CRISE DOS CONCEITOS	41
2.1. Época Greco-romana	41
2.2. Época cristã	51
2.3. História Medieval	53
2.4. O Renascimento: Primeiros passos da história como disciplina científica	56
2.5. Século XIX: os caminhos da história como ciência	66
2.6. Século XX: crises e renovações da ciência histórica	74
CAPÍTULO III O PROBLEMA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO	95
3.1. Para além da crise dos grandes paradigmas: repensando os conceitos de História e de Historiografia	95
3.2. O problema da especificidade da História da Educação	107
3.3. O debate teórico-metodológico em História da Educação: antecedentes	113
3.4. Para além do debate teórico-metodológico: por uma teoria do conhecimento histórico da Educação.	124

CAPÍTULO IV O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO NOS CONGRESSOS IBERO-AMERICANOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	143
4.1. O debate nos dois primeiros congressos ibero-americanos	145
4.2. As controvérsias nos dois últimos congressos	180
4.3. Aproximações continuidades e novos desafios	222
CONCLUSÕES	229
BIBLIOGRAFIA	237
ANEXOS	245

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
TABELA 01 TRABALHOS APRESENTADAS NOS CONGRESSOS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA	24
TABELA 02 TRABALHOS SOBRE AS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM AMÉRICA LATINA	25
TABELA 03 SELEÇÃO DE TRABALHOS	37
TABELA 04 TRABALHOS SOBRE O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO NOS DOIS PRIMEIROS CONGRESSOS.	146
TABELA 05 TRABALHOS SOBRE O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO NOS DOIS ÚLTIMOS CONGRESSOS.	181

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 01 TEMAS CENTRALES DE LOS CONGRESOS IBEROAMERICANOS	245
Anexo 02 RELAÇÃO DE RESUMOS DE TRABALHOS E COMUNICAÇÕES DOS CONGRESSOS IBERO-AMERICANOS SOBRE O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO	253
Anexo 03 FICHA DE PERTINÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS RESUMOS	261
Anexo 04 FICHA DE REGISTRO	263
Anexo 05 AUTORES MAIS CITADOS NOS TRABALHOS SOBRE AS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	267

INTRODUÇÃO

Na última década do século XX, a pesquisa em História da Educação na América Latina vem se consolidando, não somente pela quantidade de trabalhos desenvolvidas, como também, pela formação de uma comunidade científica. Nesse período, são fundadas sociedades nacionais e grupos permanentes de estudo (Espanha, Portugal, Chile, Colômbia, Argentina, Brasil, México, Equador e Venezuela) que organizam-se em jornadas permanentes de estudo (Argentina, Chile e México). Realizam-se quatro congressos internacionais (Colômbia, Brasil, Venezuela e Chile) e se prevê a organização de uma associação de historiadores da Educação latino-americana.

Nesse contexto, surge a necessidade de um registro sistemático da produção científica no referido período, bem como de balanços da mesma, que possibilitem compreender, dentre outros aspectos, suas principais características, problemáticas abordadas, principais resultados, tendências, condições da produção, espaços e características da formação do historiador em Educação e formação de grupos permanentes de estudo.

Dada a impossibilidade técnica de abordar esses aspectos, todos eles importantes para compreensão do desenvolvimento da História da Educação na região, consideramos, de particular interesse, analisar os Congressos Ibero-Americanos porque concentram os principais pesquisadores da região e oferecem indicadores das características da pesquisa na área na América Latina.

O levantamento inicial sobre os congressos permite identificar 1239 trabalhos (como aparece em detalhe no Capítulo I) organizados em vinte temas

diferentes e em oito simpósios permanentes, nos quatro congressos (Ver anexo 01).

É importante realizar estudos sobre cada um desses temas e simpósios, entretanto, o grupo de trabalho dedicado ao debate teórico-metodológico na História da Educação ganha maior importância, por se constituir num foro que reflete sobre a especificidade da História da Educação, sobre suas relações com a História e por abordar as tendências da pesquisa histórico-educacional na região. Inicialmente, motivados por esse destaque e pela possibilidade de obter a maior parte desses trabalhos para análise, optamos por seu estudo, procurando, desse modo, contribuir com a compreensão da pesquisa educacional desenvolvida na última década de 2000, na América Latina.

Assim, o objetivo principal deste trabalho centra-se na caracterização do debate teórico-metodológico da pesquisa histórico-educativa, no contexto dos congressos Ibero-americanos.

Atendendo à problemática e ao objetivo acima proposto, a nossa pesquisa constitui-se numa análise crítica sobre a produção de estudos que tratam da problemática "tendências na pesquisa histórica", razão pela qual, localiza-se no âmbito de estudos sobre a construção do conhecimento histórico.

A reflexão crítica sobre os métodos e sobre as referências teóricas da pesquisa histórica têm sido motivo de preocupação entre os historiadores. Preocupação essa que se faz visível no esclarecimento da relação entre História e historiografia, entre historiografia, epistemologia da História, teoria do conhecimento histórico e Filosofia da História. Tais relações, assim como cada um

dos termos, são polêmicos e nos conduzem ao cerne do debate sobre as tendências teórico-metodológicas, objetivo central desta pesquisa.

Indicamos alguns exemplos, desenvolvidos no transcurso dos capítulos, que explicitam melhor a polissemia dessas concepções e dessas relações. Para TOPOLOSKY (1985:54), por exemplo, a palavra história têm no mínimo três significados: a) fatos passados; b) reconstrução desses fatos c) resultados da reconstrução desses fatos por parte do historiador. E, *"La palabra historiografía sería (...) la que mejor resolviera la necesidad de un término para designar la tarea de la investigación y de la escrita de la historia de una realidad histórica"* (apud AROSTEGUI, 1995:23).

O termo historiografia pode referir-se à escrita da história, sendo, portanto, história a entidade ontológica, e historiografia o fato de escrever a história.

Alguns autores outorgam ao termo historiografia o sentido preciso de escrita da História. Outros utilizam a palavra historiografia para designar a produção escrita a respeito dos temas históricos.

HEGEL¹ classifica a história em: a) imediata; b) reflexiva e c) filosófica. A primeira é especialmente representada por Heródoto e Tucídides, que vivem no espírito dos acontecimentos por eles descritos e registram os sucessos da sua atualidade imediata. A característica principal da segunda maneira consiste em transcender o presente. Essa história reflexiva pode ser: i) geral, por exemplo sobre um país; ii) pragmática, quando os historiadores procuram extrair da história lições práticas iii) crítica, que consiste no juízo sobre as narrações e

¹ Ver SCHAFF, 106107)

sobre a investigação, sobre sua verdade e seus créditos e iv) especial, parcial ou particular, como por exemplo, a história da arte, da religião e da ciência. A história filosófica é universal e procura a alma que dirige os acontecimentos².

Com base na perspectiva da história crítica de Hegel, abre-se a possibilidade para uma concepção mais ampla de historiografia preocupada com as bases da interpretação de documentos ou com as visões de mundo que lhes dá forma.³ Nesse mesmo sentido, PALMADE (1988:29), ao referir o termo historiografia, designa uma espécie de história em segundo grau: à história do modo de elaborar e de escrever a história.

Na mesma perspectiva, RUIZ TORREZ (1993) sintetiza assim os vários sentidos do termo historiografia.

Historiografia pode significar as narrações dos acontecimentos históricos; os escritos sobre os acontecimentos do passado elaborados por historiadores profissionais; o conjunto das atividades dos historiadores; um corpo de conhecimentos melhor ou menor estruturado; uma ciência com a sua ideologias, métodos discursos e narrativas; a reflexão sobre a natureza da história; o estudo dos processo do pensamento histórico, dos problemas epistemológicos do conhecimento histórico, etc. (...) A historiografia deveria começar por tratar das distintas concepções do saber histórico (1993:12).

Também CARBONELL (1993:8) define historiografia como a História do discurso escrito que afirma ser verídico o que os homens tem feito sobre o seu passado. Isto é, o conceito que cada grupo humano tem da história, que varia de época para época e, em certas ocasiões, de geração para geração.

² Cfr. Honório, 1996.

³ Cfr TORRES, 1993 :33)

Desde Heródoto, Tecírides e Aristóteles, até os dias de hoje, o conceito de história tem sido motivo de diferentes interpretações e contextualizações. Como apresentamos no capítulo II, a evolução dos conceitos vem acompanhada também de conflitos e resignificações. A última década do século XX, onde se contextualiza o debate teórico-metodológico, objeto central de nosso estudo, não tem sido alheia a essas crises e a essa retomada de conceitos. Os momentos de crise propiciam uma redefinição dos fundamentos da ciência histórica. O debate recente está relacionado com a crise da ciência moderna e com a necessidade de compreendê-la no contexto da reflexão sobre a construção do conhecimento (Teoria do conhecimento).

Temos que trabalhar sob o princípio do diagnóstico que a crise atual da idéia de história somente pode se realizar sob a condição de ter desmontado o edifício da moderna idéia de história e ter revisado os materiais da construção e os planos que a fizeram possível. Essa tarefa pode se abordar, ao menos, desde duas perspectivas: o desenvolvimento efetivo da história dos historiadores (a que nos referimos como historiografia) e a da consciência histórica, própria da modernidade que constrói suas categorias conceituais nas diversas filosofias da história (SEVILLA, 1993:30).

A reflexão sobre a construção do conhecimento histórico nos leva a ultrapassar os limites tradicionais da própria ciência e inseri-la no contexto da epistemologias, das teorias do conhecimento e dos pressupostos filosóficos em que se fundamentam.

Como consequência da crise que afeta a noção de ciência e de história, os historiadores e filósofos têm realizado a descoberta do valor epistemológico da narração (DANTO, 1965; HABERMAS, 1976; RICOEUR, 1994; GADAMER 1977; e HELLER 1993). Narrativa com um sentido diferente, que tem, na história dos

acontecimentos, uma suposta coleta ordenada de fatos reais e objetivos. O giro narrativo inclui a articulação da história com a consciência histórica, do fato com o sujeito e do passado com o presente e o futuro. A historiografia, entendida como uma meta-história tem como função prioritária a filosofia prática que procura articular a constituição das entidades coletivas (RUIZ TORREZ, 1993: 42) ou "organizar os fatos segundo uma perspectiva filosófica ou visão de mundo" (p. 67).

Com base nesses exemplos, percebemos que os conceitos de História, historiografia, teoria da História, epistemologia da História e Filosofia da História, são termos polissêmicos. Ao longo desta pesquisa, podemos descobrir por que razão ou razões, alguns desses termos básicos do nosso estudo não têm sido palavras consensuais. Elas carregam implicações e mudanças de sentido, na medida em que utilizam um vocabulário acadêmico submetido a diversos momentos da constituição de uma disciplina científica, e às diversas influências recebidas na discussão permanente das ciências e das filosofias. Com esta pesquisa recuperamos a dinâmica da constituição da disciplina acadêmica no campo específico da História da Educação e a polêmica em torno das suas tendências e das suas perspectivas.

Pretendemos orientar essas indagações, pautadas pelo seguinte pressuposto. O debate teórico-metodológico em História da Educação deve ser entendido no contexto das concepções de ciência, que fundamentam as várias formas de trabalhar a pesquisa em História e, por sua vez, compreender estas no contexto das teorias do conhecimento, que fundamentam a produção científica da História, e da História da Educação, em particular. Inicialmente, podemos afirmar que os modelos científicos clássicos como o positivismo, o historicismo e o

marxismo podem ser explicitados de modo renovado na pesquisa histórica em Educação. Entretanto, podemos reafirmar que qualquer uma das hipóteses anteriores se insere na discussão epistemológica que, por sua vez, deve ser analisada no âmbito dos modos de produção do conhecimento. Alguns autores⁴ orientam essa proposta, quando destacam o âmbito das teorias do conhecimento como o campo em que deve ser abordado o debate teórico-metodológico e as diversas formas de produzir a pesquisa em História.

Em síntese, procuramos identificar e caracterizar as teorias do conhecimento que fundamentam o debate teórico e metodológico na História da Educação, cujos resultados apresentamos no segundo e terceiro capítulos.

Para melhor entendimento distribuimos, assim, o nosso trabalho:

No primeiro capítulo, apresentamos os dados preliminares que justificam esta pesquisa e, a partir deles, formulamos as questões que a orientam.

No segundo capítulo, apresentamos os antecedentes do debate teórico-metodológico no campo da História e no terceiro capítulo, apresentamos os antecedentes no campo da História da Educação. Tais antecedentes nos permitem ver a importância do debate e nos oferecem referências teóricas para interpretar os materiais coletados no contexto dos Congressos Ibero-Americanos.

No quarto capítulo, analisamos os trabalhos apresentados nos Congressos, referentes ao debate teórico-metodológico. Tomamos como base uma amostra de 50, retirada dos 80 trabalhos registrados nos quatro Congressos (ver tabela 01). Esse material encontra-se organizado de acordo com as seguintes categorias: a)

⁴ TOPOLSKY, 1992. ARÓSTEGUI, 1995 MORADIELLOS (s/d), FONTANA (1999), IGGERS (1995),

problemas abordados, sua importância e significado; b) categorias utilizadas e autores referidos; c) abordagens teórico-metodológicas identificadas, defendidas e criticadas; d) relações entre as tendências da história geral e a história da Educação e referências à especificidade epistemológica da história da educação; e) referências ao problema do conhecimento histórico (concepções de sujeito-objeto, espaço, tempo e movimento e f) referência a concepções de história, sociedade e educação e a relação entre elas.

No que se refere ao item *conclusões* destacamos os principais resultados da pesquisa, articulando a análise dos trabalhos e confrontando-a com o debate, tanto da história, quanto da História da Educação. Neste item apresentamos, também, os principais resultados e defendemos as seguintes teses e propostas:

- a) o atual debate teórico-metodológico em História da Educação apresenta características semelhantes ao debate que acontece na História;
- b) a História da Educação, como história setorial, não pode ser alheia às orientações teórico e metodológicas dominantes na história;
- c) a História da Educação ganha maior especificidade e autonomia com relação à pedagogia e às demais ciências da Educação, na medida em que se aproxima da História;
- d) Por sua vez, o debate teórico-metodológico na História da Educação pode ser compreendido no campo da teoria do conhecimento e dos diversos processos de construção do conhecimento histórico .

Com esta pesquisa sobre as tendências teórico-metodológicas em História da Educação, no que se refere à produção historiográfica nos Congressos Ibero-Americanos, apresentamos subsídios para o desenvolvimento de pesquisas

específicas sobre problemáticas comuns aos países da região. O quadro de referência, resultante deste estudo, pode ser útil para a definição de outros projetos de pesquisa vinculados à Rede de Historiadores da Educação Latino-Americana. Finalmente, esperamos que a visão geral, aqui apresentada, sobre os estudos realizados nas várias temáticas que têm agrupado os pesquisadores nos Congressos, sirva de referência para o desenvolvimento de projetos conjuntos no seio dos grupos que estão se consolidando dentro da Rede.

A análise da construção do conhecimento historiográfico, aqui pretendido pode, tanto enriquecer o atual debate sobre as tendências e os conflitos da pesquisa histórica, quanto chamar a atenção para possíveis modismos, como oferecer subsídios para uma avaliação mais ampla da produção em História da Educação na América Latina. Aponta também, alguns indicadores para melhorar a qualidade dos trabalhos apresentados nos Congressos, na medida em que mostra a necessidade de desenvolver suportes epistemológicos e gnoseológicos mais sólidos para a formação dos pesquisadores dedicados à História da Educação.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA

À medida em que se desenvolve a História da Educação, perceptível pelo aumento de pesquisas nos programas de pós-graduação, de publicações, de eventos científicos e pela constituição de sociedades nacionais e internacionais, o debate teórico-metodológico na área torna-se uma preocupação necessária.

1. Indicadores e justificativas

A presença e a necessidade do referido debate pode ser constatado por diversos indicadores, como por exemplo, junto com o incremento de publicações, o desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa acontece com a presença da reflexão teórico-metodológica.

Este desarrollo también se evidencia en las reflexiones de carácter teórico y metodológico, por más que no sea ésta una de las tareas prioritarias de los historiadores de la educación. Las actas de los congresos, las publicaciones periódicas y diversos libros permiten apreciar la extensión y alcance de dichas reflexiones (GABRIEL E VIÑAO FRAGO 1997: 9).

Essas reflexões apresentam-se em cinco situações diferentes: a) em obras gerais que analisam a evolução da História da Educação e os componentes do método histórico; b) em publicações de caráter didático que incluem diversas considerações teóricas; c) em trabalhos específicos que examinam a historiografia educativa e a sua relação com as grandes correntes da historiografia em geral; d) em publicações sobre o método histórico e e) em comunicações que abordam, na sua maior parte, o problema das fontes em História.

Outro indicador refere-se à própria crise da História como ciência. Após a dissolução das grandes escolas responsáveis pela orientação do trabalho historiográfico, os pesquisadores deparam-se com a dispersão de concepções, a pluralidade dos métodos e a falta de um princípio explicativo ou compreensivo universal que dê unidade de sentido ao processo histórico.

Una crisis acompañada y facilitada, asimismo, por la autorreflexión crítica del historiador sobre su actividad y por la aplicación simultánea de las concepciones y criterios de la semiótica, y lo que se ha dado en llamar 'el giro lingüístico', tanto al discurso del pasado - el objeto material de la historia, ahora signo- como a la historia en cuanto actividad de mediación e interpretación o práctica discursiva sobre dicho objeto realizada desde un contexto, una posición y unos usos retóricos determinados (VIÑAO FRAGO, 1997: 16).

No entanto, essa autorreflexão crítica não é comum na formação do historiador⁵, justificando-se, assim, a necessidade e a pertinência da fundamentação teórico-metodológica no trabalho do historiador e da discussão sobre o assunto :

Los historiadores se han ocupado muy pocas veces de explicar no solo frente a los demás, sino también para si mismos, la teoria a partir de la cual recomponen los datos básicos recogidos." e citando a Lledó reafirma que "Los historiadores actuales no suelen plantearse problemas de método (ARÓSTEGUI, 1995 :31)⁶

Denuncia-se aqui o "ingenuismo metodológico" do qual padecem os historiadores devido à falta da reflexão metodológica que aparece como personagem suspeita de supérfluo ou, como uma espécie atípica, no entanto,

⁵ Cfr. ARÓSTEGUI (1995:17)

⁶ Lledó E. *Lenguaje e Historia*. Barcelona, Ariel, 1977.

necessária para uma melhor qualificação do cientista e para a compreensão do objeto de seu estudo⁷.

Esses indicadores podem ser identificados, não somente na Espanha, como também, em outros países e, particularmente, na América Latina.

Alguns autores apontam para a necessidade de aprofundar no debate teórico-metodológico em História da Educação:

Acredito que não exista um setor de pesquisa histórica que apresente tantas perguntas e métodos do que a história da Educação. Quem somos? O que estamos procurando? Como é que trabalhamos? Estas são algumas das perguntas propriamente existenciais a respeito das quais os historiadores da educação chegaram, a fim de definir a unidade do seu campo de pesquisa (GASPARD, 1995: 12).

Confirmando essa preocupação com o vazio teórico da formação do pesquisador RIBEIRO justifica a discussão em torno dos fundamentos teórico-metodológicos:

para formar um pesquisador no campo da História da Educação é preciso que o necessário trabalho de coleta e registro de dados seja acompanhado de um constante esforço de aprofundamento dos estudos no âmbito da Filosofia, da filosofia da educação, assim como da historiografia. (...) adotar, manter ou alterar uma 'tendência teórico-metodológica' tomado como um ato da maturidade pelo pesquisador. Como deve ser tomada, também como um ato da maturidade, a necessária interlocução entre os pesquisadores que adotem diferentes 'tendências teórico-metodológicas'. (...) se nós os chamados pesquisadores no âmbito da História da Educação, nos esforçamos por criar e manter 'esse clima de espírito aberto, no qual as discrepâncias sejam objeto de discussão' (e insistiria, de

⁷ Outros indicadores sobre a crise da história como ciência e de justificativas sobre a necessidade de uma teoria da construção do conhecimento histórico serão apresentadas no capítulo III. (página 105)

discussão a mais rigorosa) estaríamos tentando seriamente promover um salto teórico qualitativo, em nossa área de estudo. (...) caso contrário, temos que 'esses tempos de crise de paradigma, venham a produzir um atraso lastimável do ponto de vista teórico-metodológico' (1995: 26).

O debate na América Latina encontra-se na sua fase inicial. Não entanto, apresenta alguns indicadores:

la discusión sobre los problemas teórico-metodológicos no apareció claramente recortada en las Jornadas Anuales, salvo en las introducciones de las ponencias, donde los autores procuraron explicitar sus herramientas epistemológicas, bajo el elusivo subtítulo "marco teórico". (...) Son escasas las publicaciones sobre la problemática, y ello se refleja en los programas de docencia de la asignatura Historia de la Educación, en las unidades introductorias dedicadas a legitimar la existencia del campo" (1993: 14) No mesmo texto o autor registra: "Son escasas las publicaciones sobre la problemática y ello se refleja en los programas de docencia de la asignatura Historia de la Educación, en las unidades introductorias dedicadas a legitimar la existencia del campo. Así, la bibliografía remite a los autores que problematizan las cuestiones historiográficas desde los historiadores: Cardoso, Carr, Chesneaux, Le Goff, Schaff, Vilar, entre muchos otros, más los 'clásicos'⁸ (CUCUZZA, 1993:14).

No contexto brasileiro LOMBARDI (1999), comenta:

⁸ *En nota de rodapé, cucuzza, 1993: 14, cita alguns dos principais trabalhos, que sobre a temática são consultados nas disciplinas de Historia da Educación na argentina: Braslavsky, Cecilia, "Balances y perspectiva de los estudios e inversiones acerca de la historia de la escuela primaria latinoamericana", en Muñoz Izquierdo, C. (comp) Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria, México, CIDE, 1988; Puiggrós, A., "Las 'Alternativas pedagógicas' y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", en Revista Argentina de educación AGCE, Buenos Aires, año 8, nº 13, 1990; Sagastizabal, M., "Corrientes historiográficas en la Historia de la Educación argentina", en revista de Ciencias de la Educación, Facultad de Derecho y ciencias sociales, UNR, año 1, nº 1, 1992; León, A., La Historia de la Educación en la actualidad. París, UNESCO, 1985; y Tiana Ferrer, A., la investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos. Madrid, cuadernos de la UNED, 1988.*

apesar da longevidade do debate historiográfico e epistemológico na história, ele é muito recente na história e na historiografia educacional no Brasil. Cronologicamente, surgiu com os estudos sobre a produção no campo da educação, tendo uma dupla estimulação. Por um lado, emergiu no embalo da complexificação da pesquisa educacional no Brasil, resultante da criação e consolidação dos programas de Pós-Graduação, por outro lado, resulta da organização (ou re-articulação), em âmbito nacional, de associações e instituições de pesquisa em educação. Isso pode ser referido através de uma revisão bibliográfica sobre o que foi produzido no âmbito da historiografia da educação, pela qual se chega às seguintes conclusões preliminares: tal produção é realmente muito pequena a quantidade de trabalhos produzidos (p: 8).

O autor denuncia, também, a falta de maior número de trabalhos que reflitam a problemática teórico-metodológica da História da Educação no Brasil *"Sem nenhum exagero, pode-se facilmente 'contar nos dedos' os principais trabalhos elaborados e que tratam descritiva ou analiticamente a produção em História da Educação"*⁹

⁹ LOMBARDI, (1999: 8) apresenta uma relação, em ordem cronológica da produção em História da Educação: RIBEIRO, M. L. Introdução à história da educação brasileira. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978; ALVES, G. L.. Da história à história da educação. Dissertação de mestrado. São Carlos UFCAr, 1981; WARDE, M. J. "anotações para uma historiografia da educação brasileira", Em Aberto. Brasília: INEP. 1990, jul.- set. - out., 1984, ano III, nº 23, pp. 1 -6; LOPES, E. M. T. Perspectivas históricas da educação. São Paulo: Ática, 1986; WARDE, M.J. " Contribuição da história para a educação, Em Aberto. Brasília: Inep, 1990, jul. -set., pp. 1-6; GIRALDELLI, Júnior, P. "Notas sobre as possibilidades da historiografia marxista da educação", in *Pró-posições*. São Paulo: faculdade de Educação da Unicamp, mar., 1990, (1), pp. 67-70; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (org.). Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História Sociedade e Educação no Brasil". Campinas: Unicamp -FE - Histedber, Autores Associados, 1999; BARREIRA, L.C. História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). Tese de doutoramento. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1995; BONTEMP, júnior, B. história da educação brasileira: o terreno do consenso. Dissertação de mestrado, são Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Puc-São Paulo, 1995; NUNES, C. "Ensino e historiografia da Educação: problematização de uma hipótese", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, jan. - abr., 1990, 71 (167): 7 - 31.

Os historiadores da Educação, segundo GENOVESI

encontram seu ponto de convergência ideal na metodologia histórica e, sobretudo, no manejo de quadros de referência teóricos, isto é, logicamente defensáveis nos campos pedagógico, educacional e escolar. (...) Na construção da identidade do historiador da educação, tal manejo parece ser sempre mais a conditio sine qua non, uma passagem obrigatória. (...) Seria realmente difícil, efetivamente, prescindir desse manejo para poder individuar o objeto mesmo da pesquisa histórico-educacional, sob qualquer enfoque (1996: 21).

Até aqui apresentamos a importância do debate teórico-metodológico em História da Educação e apresentamos, também, alguns indicadores da sua problemática. Prosseguimos, então, na delimitação do nosso campo de estudo.

Para obter um maior rigor científico no estudo proposto, definir adequadamente as questões que orientam a pesquisa e, interpretar de forma pertinente os resultados. Tomamos, para tanto, como referência, os Congressos Ibero-americanos de História da Educação, realizados na última década. Esses eventos internacionais vêm oferecendo um significativo espaço para o debate sobre as questões teórico-metodológicas em História da Educação.

Durante a década dos anos 90, organizam-se quatro Congressos de História da Educação Latino-Americana, os quais reúnem 1239 trabalhos e dezenas de pesquisas sobre as tendências teórico-metodológicas em História da Educação. A partir daí torna-se possível recuperar o recente debate teórico-metodológico no contexto do maior evento latino-americano na área.

Justifica-se esta pesquisa no contexto da formação da comunidade científica dedicada à História da Educação na América Latina que, ao longo das duas últimas décadas, tem organizado, nos anos 80, as Sociedades Nacionais de Espanha e Portugal (Capítulo da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) e

nos anos 90 a Rede de Historiadores da Educação, igualmente tem incentivado a formação das sociedades nacionais de Chile (1993), Colômbia (1994), Argentina (1995) e Brasil, (1999) e os grupos permanentes de estudos em México, Equador, Bolívia e Venezuela. Essa mesma comunidade científica oferece as condições para a organização dos Congressos Ibero-Americanos e de outros eventos internacionais, tais como, as Jornadas Argentinas, Chilenas e Mexicanas.

Pretendemos, no contexto da trajetória dessa Comunidade, realizar um balanço da sua produção, destacando o debate sobre as tendências teórico-metodológicas em História da Educação no contexto desses congressos.

Vejamos algumas informações a respeito.

2. Dados preliminares

A definição da problemática, colocada na introdução, tem como base um levantamento prévio de informações sobre os Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-Americana e sobre os simpósios relacionados com o debate teórico-metodológico, vinculados a esses congressos.

2.1 Os congressos Ibero-Americanos

Em 1989, realiza-se em Santafé de Bogotá o I Coloquio de Docentes e Investigadores de História de la Educación colombiana. Os participantes deste Evento apóiam a iniciativa de alguns pesquisadores colombianos e espanhóis que pensam na criação de uma Rede Ibero-Americana de Historiadores da Educação, com o objetivo de divulgar as pesquisas e de estabelecer intercâmbio científico dos profissionais da área¹⁰.

¹⁰ Com base nos levantamentos sobre pesquisadores em América Latina e os contatos realizados pela Profa. Gabriela Ossenbach da Universidad Nacional de Educação a Distância, os professores

Em junho de 1991, durante a comemoração dos 35 anos da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, com o apoio de COLCIENCIAS, (instituição colombiana que promove a consolidação de comunidades científicas em diversas áreas do conhecimento), a comissão organizadora elabora e apresenta ao Reitor da Universidade Pedagógica Nacional uma proposta que visa a realização do I Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana com sede em Santafé de Bogotá. Tal projeto conta com aceitação e apoio de outras universidades colombianas: Pedagógica Nacional, Javeriana, Los Andes, Santo Tomás e a Universidad del Valle.

Constituem o Comitê científico Internacional, com destaque os pesquisadores de universidades como a Universidade de la Habana, o Colégio de México, a Universidad Autónoma de México, a Universidad de la República de Uruguay, a Universidad Central de Venezuela, a Universidad Nacional de Educación a Distancia, a Universidad de Barcelona (Espanha) e a Universidade de Tour (França), A Universidade Estadual de Campinas (Brasil), a Universidade Nacional de Luján (Argentina), dentre outras.¹¹

Diana Soto, Claudio Lozano e Olegario Negrín elaboraram a proposta de um primeiro Congresso Ibero-Americano.

¹¹ Mais tarde, logrou constituir-se uma Rede de Coordenadores Internacionais para o I Congresso com a participação de vinte (20) Países latino-americanos: Por Argentina, Edgardo Ossana e Ruben Cucuzza, por Bolívia, José Subirás, por Brasil, Silvio Sánchez Gamboa, por Chile, Luis Celis Muñoz, por Cuba, Yolanda Ricardos, por Colômbia, Jaime Jaramillo Uribe e Diana Soto, por Costa Rica, Astrid Fischel Volio, por El Salvador, José Luis Guzmán, por Equador, Eduardo Estrella, por Espanha Claudio Lozano e Olegario Negrín, por Francia, Eve- Marie Fell, e Fabiola Rodríguez, por Guatemala, Francis Polo Sifontes, por Honduras Elizabeth Bendaña Toro, por México Pilar Gonzalbo Aispuru, por Nicarágua Gloria Morales, por Panamá Nestor Porcell, por Peru Cristina

Em Santafé de Bogotá, de 02 a 05 de setembro de 1992, organizado pela Universidade Pedagógica Nacional, em colaboração com as universidades anteriormente mencionadas, realiza-se o I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana.¹² Este primeiro congresso tem os seguintes objetivos: estabelecer uma contínua comunicação entre os pesquisadores em História da Educação; promover intercâmbios entre os profissionais da área; divulgar os seus trabalhos; consolidar uma comunidade científica de historiadores da educação latino-americana e; estabelecer estudos comparativos sobre os sistemas educativos dos diferentes países da Região.

Este primeiro Congresso conta com a apresentação de 120 comunicações distribuídas em 15 simpósios, cinco painéis e uma mesa redonda,. Correspondentes a seis (06) temáticas: História da Política Educativa; História das Instituições Educativas; História das Idéias Pedagógicas; História da Cultura e das Ciências;

Tendências Conceituais e Metodológicas em História da Educação em América Latina e; tendências em Ensino da História.

Inicia-se, assim, uma rede de comunicação e difusão dos trabalhos desenvolvidos no campo da História da Educação, o que permite a realização de três novos eventos internacionais, o II Congresso em 1994, organizado pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; o III Congresso, em 1996 na

Flórez Dávila, por Portugal Antonio Novoa, por Porto Rico José Echeverría, por República Dominicana, Minerva Vicent de Camilo, por Uruguai Diana Dumar e por Venezuela Leonardo Carvajal.

¹² Coordenou este I Congresso a Doctora Diana Soto Arango. La Secretaria Acadêmica esteve a cargo de Víctor Prieto, e como Secretaria Executiva Lola Núñez. El Professor Daniel Herrera participou da Organização direta deste Evento.

Universidade Central da Venezuela; o IV Congresso, em 1998, na Universidade Católica do Chile; e V realizado em Costa Rica, em maio de 2001.

O II congresso tem, dentre seus objetivos, reunir profissionais da Educação para intercâmbio de resultados dos estudos mais recentes, refletir sobre o significado da sua pesquisa e indagar acerca das novas linhas de investigação, desenvolvidas no campo da História da Educação Latino-Americana. Propiciar a integração de equipes que trabalham em História da Educação, fortalecer a formação de uma comunidade científica Latino-Americana na área, e unificar esforços de recursos humanos e institucionais com o objetivo de realizar pesquisas conjuntas.¹³

O Segundo Congresso realiza-se de 11 a 15 de setembro de 1994, na cidade de Campinas, promovido pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Conta com o apoio de outras universidades brasileiras como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; a Universidade Metodista de Piracicaba; a Universidade de São Paulo; a Universidade Estadual de São Paulo e a Universidade Federal de São Carlos. Como também recebe o apoio da AIUP (Associação Interuniversitária de Pós-Graduação) com sede em Espanha.

Este II Congresso permite avançar na consolidação da Rede tendo em vista a estruturação de uma futura associação dos historiadores da Educação Latino-

¹³ O Comité Científico Internacional foi assim constituído: Argentina: Edagardo Ossana e Ruben Cucuzza;; Bolívia José Subirás; Brasil Silvio Sánchez Gamboa; Chile Luis Celis Muñoz; Cuba Yolanda Ricardos; Colômbia Isabel Clemente; Costa Rica Astrid Fischel Volio; Equador Carlos Paladines; Espanha Olegario Negrín Fajardo; França Eve-Marie Fell; Guatemala Francis Polo Cifontes; Honduras Elizabeth Bendaña de Toro; México Renate Marsiske Schulte; Nicaragua Gloria Morales; Portugal Antonio Novoa; Porto Rico Foi coordenado pelo Professor Doutor Silvio A. Sánchez Gamboa. Secretaria executiva Luz Helena Toro de Sánchez.

Americana. Destaca-se, a integração de dois novos países: Peru, com a presença de 03 pesquisadores e Paraguai, com 08 pesquisadores.¹⁴ O total de participantes chega a 894 (340 com trabalhos e 554 assistentes), oriundos de 21 países da América Latina e da Europa. As atividades acadêmico-científicas do II congresso são organizadas em torno do tema: História da Educação na América Latina, desenvolvido em 16 grupos de trabalho: Os Povos Indígenas e a Educação na América Latina; Educação e Transferência Cultural; Movimentos Sociais e Educação na América Latina; Políticas Educacionais na América Latina; **Tendências Teórico-Metodológicas na História da Educação na América Latina**; Movimentos Docentes e Estudantis na América Latina; História das Idéias Pedagógicas; História de Colégios Coloniais e Universidades na América Latina; Escola Nova em América Latina; Novas Alternativas no Ensino da História; História da Institucionalização da Escola em América Latina; História da Difusão e o Ensino da Ciência em América Latina; As Comunidades Religiosas e a Educação em América Latina; Pedagogos Latino-Americanos: sua Trajetória e Pensamento; Manuais Escolares e Livros Didáticos de História; e Centros e Redes de Informação Educativa em América Latina.

Durante este II Congresso, apresenta-se um pré-projeto de Estatutos da Sociedade de Historiadores da Educação Latino-Americana, indicando uma Junta Diretiva provisória encarregada da sua análise e difusão. Convoca-se uma Assembléia para a votação dos Estatutos e para a consolidação da Sociedade de Historiadores da Educação Latino-Americana a ser realizada durante o III Congresso de Caracas (Venezuela).

¹⁴ Julio Cesar López; Panamá Nestor Porcell; Paraguai Juana Oilda Ortega; Perú José Tamayo Herrera; Salvador José Luis Guzmán; Uruguai Diana Dumar; Venezuela Magaldi Telles.

O III Congresso, sediado em Caracas (Venezuela), ocorre de 09 a 14 de junho de 1996,¹⁵ organizado pelas Universidades: Central de Venezuela e Pedagógica Experimental Libertador.¹⁶ Dentre seus objetivos destaca-se o propósito de abrir e consolidar espaços para a reflexão, a discussão e a difusão intelectual num campo ainda novo na experiência do debate com projeção latino e Ibero-americana.

Durante o III Congresso apresentam-se 374 trabalhos, agrupados em 15 simpósios: História dos Movimentos Sociais e Educação Popular na América Latina; História das Políticas Educativas na América Latina; História dos Movimentos Docentes e Estudantis na América Latina; História da Institucionalização da Escola na América Latina; História do Pensamento Pedagógico na América Latina; História da Universidade Latino-americana; História dos Modelos Educativos das Instituições Eclesiásticas em América Latina; História da Difusão e Ensino da Ciência em América Latina; História dos Saberes Pedagógicos (Expressões escolarizadas e não escolarizadas); História da Educação da Mulher; Transferência Cultural e Educação dos Povos Indígenas em América Latina; História da Educação da Mulher; Imigração, Exílio e Educação na

¹⁵ foi coordenado por la Doctora Magaldy Telles e contou com o patrocínio do conselho Nacional de Pesquisas Científicas e tecnológicas (CONICIT), do Ministério de Educação, da Organização dos Estados Americanos (OEA) da Fundação Polar, da Comisión de Mesa del Consejo Universitario da Universidad Central de Venezuela (UCV); do Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico da (UCV), da Comisión de Estudios de Postgrado, do Decanato de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV, de la E.E.R. I. - Escuela de Educación, UCV., do Decanato da Faculdade de Ciencias Económicas y Sociales e da Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

¹⁶ O seguinte Comité Científico Internacional: Edgardo Ossana e Ruben Cucuzza por Argentina; José Subirás por Bolívia; Silvio Sánchez Gamboa por Brasil; Andrés Guzmán por Chile; Astrid Fischel Volio por Costa Rica; Jorge Quintero por Colombia; Yolanda Ricardos por Cuba; Carlos Paladines por Equador; Olegario Negrín por Espanha; Eve-Marie Fell por França; Francis Polo por Guatemala; Elizabeth Bendaña por Honduras; Lourdes Alvarado por México; Gloria Morales por Nicaragua; Néstor Porcel por Panamá; Juana Oilda Vera por Paraguai; Marta Medina por Porto Rico; Antonio

América Latina; **Tendências Teórico-Metodológicas na Pesquisa em História da Educação em América Latina**; Concepções e Práticas do Ensino da História da Educação Latino-americana; Centros e Redes de Informação para a Pesquisa Histórica da Educação Latino-americana.

No IV Congresso, realizado no Chile, entre os dias 24 e 29 de maio de 1998, apresentam-se 405 trabalhos, distribuídos em 7 temas e respectivos subtemas: 1) História das Idéias Educacionais na América Latina; 2) História das Instituições Educacionais em América Latina; 3) Influência Recíproca dos países latino-Americanos; 4) História dos Movimentos Sócio-Culturais em Latino-América; 5) Aplicação do Conhecimento Científico na Educação; 6) Os Protagonistas da Educação Latino-americana; 7) Pessoas e Idéias no Desenvolvimento Educativo.

O número de países diminui pela ausência de Porto Rico, Guatemala, Honduras, Panamá, e El Salvador. No entanto, conta com a participação, pela primeira vez, da República Dominicana e Nicarágua¹⁷. Os trabalhos sobre a problemática teórico-metodológica da pesquisa histórica localizam-se no Simpósio 05 sobre o tema: *Aplicación del Conocimiento Científico a la Educación* e como subtema: **Los Desafíos Epistemológicos y Metodológicos de la Historia de la Educación**.

Novoa por Portugal; José Tamayo por Peru; Jacobo Moquete por República Dominicana; José Luis Guzmán por El Salvador e Magaldy Téllez por Venezuela.

¹⁷ O IV Congresso foi coordenado pelo Professor Dr. Nicolás Cruz Barros. O secretário foi o Professor Paulo Wipple. Na sua Organização participam as seguintes universidades; Pontifícia Universidade Católica de Chile: Faculdade de Educação e Faculdade de História, Geografia e Ciência Política; da Universidade Católica de Valparaíso, de Concepción, de La Serena e da Metropolitana de ciências da Educação. Contou com o apoio do Convênio Andrés Bello (CAB), a Fundação Ford, O Ministério de Educação da República de Chile, A Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), A direção de Bibliotecas, Arquivos e Museus (DIBAM).

Tabela 01

TRABALHOS APRESENTADAS NOS CONGRESSOS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA					
País.	I Congresso	II Congresso	III Congresso	IV Congresso	Total
Brasil	16	187	126	170	499
Argentina	16	36	54	54	160
Venezuela	06	11	72	31	120
Chile	20	19	19	48	106
Colômbia	27	15	25	33	100
México	06	26	28	27	87
Espanha	15	09	24	17	65
Uruguai	01	10	03	09	23
Paraguai	--	02	05	06	13
Portugal	--	12	--	--	12
Cuba	03	02	3	02	10
Bolívia	01	--	04	04	09
Costa Rica	02	02	02	--	06
Honduras	01	02	01	--	04
Equador	01	01	--	01	03
Porto Rico	--	01	02	--	03
Peru	--	03	--	--	03
Salvador	01	01	--	--	02
Panamá	02	--	--	--	02
França	01	--	01	--	02
Bélgica	--	01	--	01	02
Guatemala	01	--	--	--	01
R. Dominicana	--	--	--	01	01
Nicarágua	--	--	--	01	01
Itália	--	01	--	--	01
Alemanha	--	--	01	--	01
Israel	--	--	01	--	01
Total : 27 (países)	120	340	3 74	405	1239

Fonte; Resumos dos Congressos

Observamos, no quadro anterior, a participação de 18 países latino-americanos com 92% dos trabalhos apresentados nos três Congressos. Os dois países da Península Ibérica (Espanha e Portugal) 7% e, outros 07 países (05 de Europa, mais Austrália e Israel), 1%. Destaca-se a representação do Brasil com

40% dos trabalhos apresentados que, somados à representação dos outros países da América do sul, obtêm 82% das participações.

TABELA 02
TRABALHOS SOBRE AS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO EM AMÉRICA LATINA

País	I Congreso	II Congreso	III Congreso	IV Congreso	Total
Argentina	2	2	8	5	17
Bélgica	-	-	-	1	01
Bolívia	1	-	-	-	01
Brasil	3	11	5	14	33
Chile	1	-	-	-	01
Colômbia	1	-	1	1	03
Cuba	1	-	-	-	01
Equador	1	-	-	-	01
Espanha	-	2	-	-	02
Itália	-	1	-	-	01
México	-	2	2	-	04
Porto Rico	1	-	-	-	01
Peru	-	1	-	-	01
Venezuela	1	3	5	4	13
TOTAL	12	22	21	25	80

Fonte: Resumos dos Congressos

No quadro geral dos congressos, os trabalhos sobre as tendências teórico-metodológicas em História da Educação têm um espaço permanente e vêm sendo apresentados desde o I Congresso. A evolução dos trabalhos apresentados nos quatro congressos pode ser avaliada na tabela anterior. Nela podemos identificar o número de pesquisas por países. Três países se destacam: Brasil, Venezuela e Argentina, com 66 dos 80 trabalhos (82.5%). Esses dados ajudam a identificar a consolidação de grupos de pesquisa dedicados às tendências teórico-metodológicas em História da Educação nesses países.

Com base nas informações obtidas no levantamento dos anais dos congressos e sintetizadas na tabela anterior, elaboramos as questões norteadoras desta pesquisa (explicitadas nas próximas páginas) e relacionadas

com o balanço crítico da produção da comunidade científica dedicada à História da Educação e com o desenvolvimento do debate sobre as tendências teórico-metodológicas na área.

Tendo em vista os dados preliminares recolhidos, este estudo é pioneiro, em razão de ter como objeto a produção dos Congressos, criando precedentes para o desenvolvimento de outras pesquisas sobre as temáticas centrais ou simpósios permanentes e sobre a própria trajetória dos Congressos. Neste estudo encontra-se uma significativa contribuição¹⁸.

Acreditamos, também que, com base na revisão bibliográfica e uma vez recuperado o debate teórico e metodológico apresentado nos trabalhos dos Congressos Ibero-americanos, podemos avançar na perspectiva da análise sobre a produção em História da Educação, dando continuidade a estudos iniciados por Warde (1990), Lombardi (1994), Barreira (1995), Sánchez Gamboa (1995), Sanfelice (1999), Saviani (1998) no Brasil; Cucuzza, (1995) Guyot, (1996) na Argentina, Escolano, (1994), Aróstegui (1995), Viñao Frago (1999), na Espanha; Genovesi (1994) na Italia, dentre outros. Tais estudos, além de demonstrar a atualidade e a importância desse tipo de análise e o interesse pela discussão epistemológica sobre a produção dos historiadores, oferecem-nos subsídios metodológicos e algumas categorias para a pretendida análise.

Considerando ainda os dados preliminares, podemos identificar nos trabalhos apresentados nos Congressos Ibero-Americanos, a *problematização* da produção sobre as tendências teórico-metodológicas em História da Educação. De acordo com os resumos dos congressos, quantificados na tabela 02, 80 trabalhos

¹⁸ Um quadro completo das temáticas centrais dos congressos encontra-se no anexo 01

são localizados nos simpósios dedicados à temática das tendências teórico-metodológicas.

Os trabalhos apresentados durante os dois primeiros Congressos permitem identificar os pesquisadores preocupados com a temática das tendências teórico-metodológicas, destacando-se o Brasil com 16, a Argentina com 08 e a Venezuela com 03. Os conteúdos das comunicações dos dois primeiros congressos tratam sobre os seguintes tópicos: a) a especificidade da História da Educação, a definição do campo epistemológico como disciplina acadêmica, a natureza do conhecimento histórico pedagógico, o conflito entre o específico (História da Educação) e o genérico (história geral, social e política), a redução da história social da Educação à história da escola ou das idéias pedagógicas; b) as novas tendências da historiografia e a importância da diversidade das abordagens e a pluralidade de enfoques, destacando-se os estudos sobre novas fontes, como a fotografia, a história oral, a crítica às periodizações macropolíticas e as novas formas de periodização; c) novas categorias, tais como etnia, gênero, multiculturalismo, anarquismo, os saberes, pós-modernismo, globalização, prática educativa, a educação paidocêntrica; d) as representações do tempo e os conceitos de historicidade, entendida como o estudo do movimento e das relações dos fenômenos sociais.

No confronto entre os diversos paradigmas epistemológicos destaca-se a crítica à historiografia de vertente positivista, fundamentada no tempo linear, na cronologia e na relação causal. O debate entre a denominada "Nova História" e seus supostos "irracionalistas", "subjetivistas", "agnosticistas" e "antihistoricistas" em contraposição com o "materialismo histórico".

Os 22 trabalhos apresentados no III Congresso dão continuidade às temáticas desenvolvidas nos anteriores, no que se refere à definição do campo epistemológico da área, à inclusão de novas categorias de análise (complexidade, o universal e o particular, história regional, dispositivo e linhas de fuga, segregação), ao debate entre a modernidade e a pós-modernidade, à problemática da historicidade como eixo central dos estudos sobre Educação. Entretanto, aparecem, em maior número, estudos sobre os novos paradigmas da pesquisa (história social, micro-história, arqueologia, história oral) e sobre as novas abordagens (memória social, cidadania,) como a preocupação com a explicitação dos pressupostos epistemológicos e dos diversos sentidos atribuídos a algumas categorias básicas da historiografia do século passado (escravidão, reflexão, Educação). As críticas aos modelos positivistas são ampliadas ao neopragmatismo, ao relativismo e ao hiper-contextualismo. A diferença dos congressos anteriores, deste apresenta-se numa preocupação em definir melhor as categorias das abordagens comparativas. Os 22 trabalhos expostos, dependendo da origem de seus autores, têm a seguinte distribuição por países: Argentina 09, Brasil 06, Venezuela 05, México 01 e Colômbia 01.

Os temas apresentados são pertinentes à problemática sugerida pelo título do simpósio. Os conteúdos dos trabalhos, expressam a marcante preocupação com as categorias de análise historiográfica, quer na suas formas clássicas, quer nas suas formas atuais. As discussões giram em torno dos marcos teóricos e da possibilidade de elaboração de novos modelos inter-conceituais que sirvam de referências para a pesquisa na área, apontando-se, entretanto, para os riscos do ecletismo. De igual modo, o confronto entre tendências modernistas e pós-

modernistas sugere aprofundar as categorias que permitem expressar com maior rigor científico essas representações na História da Educação e da Pedagogia.

Destaque-se no III Congresso o interesse pelas questões epistemológicas e pela tomada de consciência sobre a importância da reflexão sobre as teorias e os métodos da História da Educação. Nesse sentido, a epistemologia, área do conhecimento dedicada a essas questões, deve ser entendida, não como um instrumental exterior, mas intrínseco à produção do conhecimento histórico. A reflexão crítica sobre os procedimentos, os pressupostos, os referenciais teóricos e os resultados das investigações constitui-se num importante recurso que permite o exercício da "vigilância epistemológica". Vigilância que se torna em condição necessária para o aprimoramento dos processos de elaboração do conhecimento e para o desenvolvimento da pesquisa historiográfica com maior rigor científico.

Os 25 trabalhos sobre as tendências teórico-metodológicas apresentadas no IV Congresso concentram-se em três países: Brasil, Colômbia e Venezuela. Os temas tratados são: fontes e textos (08 trabalhos), epistemologia (07), tendências (07) periodização (01), história das mentalidades (01) e categorias de análise (01). Os trabalhos sobre fontes tratam dos seguintes tópicos: conceito de memória no romance de caráter biográfico e os limites e possibilidades desta modalidade de fonte para a pesquisa em História da Educação; relações entre História, literatura e memória; o jornal como fonte para recuperar processos educacionais; conceitos, teorias e métodos para a interpretação da imagem fotográfica como fonte histórica; estudos sobre memória, entendida como fonte histórica.

Os trabalhos dedicados à epistemologia tratam dos seguintes tópicos: novas considerações sobre a busca do "novo" no campo historiográfico; utilização de categorias da epistemologia que possibilitam identificar as perspectivas ontológicas e gnosiológicas das diversas metodologias utilizadas na pesquisa histórica; avaliação crítica de produções em História, utilizando referências na Filosofia da História e na epistemologia; ampliação de um novo campo de estudos denominado de historiografia da Educação; diagnóstico dos principais aspectos das irresoluções epistemológicas contemporâneas, e discussão das repercussões nas propostas teóricas das pesquisas em História da Educação; proposta de análise que permite evidenciar a base ideológica que dinamiza críticas e propostas sobre Educação; estudo dos períodos 1930-1970 e 1970-1990, a fim de observar as continuidades e rupturas, as opções temáticas, modalidades metodológicas e filiações teórico-ideológicas.

Os trabalhos dedicados às tendências tratam os seguintes tópicos: proposta de análise metodológica que permite, de maneira sistemática, evidenciar a base ideológica que dinamiza as críticas e propostas sobre Educação; rejeição ao pensamento que entende a escola como um fato histórico, cultural ou social, sem pensar nas práticas discursivas que a tornam como objeto; a proposta de construir o "arquivo escolar" e localizar estrategicamente discursos que, ao falar da escola, definem-lhe seu estatuto.

Outros trabalhos analisam as conseqüências teóricas que na pesquisa histórica das práticas educativas problematizam o saber histórico da proposta genealógica de Foucault no que se refere aos modos prático-discursivos da constituição dos sujeitos. Identificam o conceito de história, as periodizações e os aspectos ideológicos. Situam o movimento pedagógico numa totalidade;

estudam a Educação e a Pedagogia nas suas determinações e nas suas potencialidades, destacam o homem como sujeito histórico reconstrutor da realidade.

Aparecem novas propostas para discutir a trajetória histórica da comparação que vem acompanhando o desenvolvimento do capitalismo, com as promessas do progresso científico-tecnológico e industrial para confrontar o discurso da cooperação enunciado pelos organismos internacionais, no pós-guerra e na atualidade. Propõe-se também discutir as relações entre política, poder e saberes em sociedades anteriores aos processos de escolarização maciça. De igual forma propõe-se um traslado da análise da realização escritura/poder para a relação leitura/poder apoiando-se no cenário da "Lei de Revoltas" da Inglaterra do século XVIII y na leitura do Requerimento. Define-se o cenário da leitura como o lugar aonde se realiza/materializa a escritura como prática social.

Há trabalhos dedicados a outros temas: a) periodizações (1) trata sobre periodização macropolítica, postula um quadro de periodizações que substitua o quadro tradicional (baseado em datas significativas no mais alto nível macropolítico) por um quadro disperso, em que as datas referem-se aos marcos no processo de produção e distribuição de saberes; b) Categorias (1), propõe uma discussão sobre a construção das categorias nos estudos sobre a história da universidade na América Latina; c) história das mentalidades, abordagem que oferece uma renovação epistemológica e metodológica da História da Educação, tomando como fonte as dimensões históricas, mas não pela Filosofia da Educação, como tradicionalmente se faz.

A descrição anterior dos conteúdos dos trabalhos apresentados nos congressos, tendo como base os resumos publicados nos anais, indica, já nessa primeira aproximação às fontes, a riqueza e a diversidade das temáticas abordadas e o confronto de diversas perspectivas da pesquisa em História da Educação, justificando assim, a pertinência da análise aqui proposta e a importância e significado que este tipo de estudo representa para a comunidade científica latino-americana.

3. Delimitação de fontes e questões norteadoras da pesquisa

Tomamos como fontes (inicialmente) os resumos dos Congressos, acima descritos. Um primeiro balanço sobre eles, considera: a) a importância do material empírico (80 trabalhos) exposto nos quatro eventos internacionais que representam pesquisadores de 12 países, dedicados ao estudo e à discussão sobre os métodos e as teorias na História da Educação na América Latina; b) esses trabalhos tratam, com pertinência, sobre o debate teórico-metodológico e, representam as tendências na recente pesquisa em História da Educação na América latina;

Uma vez conferida a viabilidade técnica desta pesquisa, que permite o diagnóstico sobre o debate teórico-metodológico em História da Educação, tendo como base os congressos Ibero-americanos, e delimitado o universo de fontes aos 80 trabalhos neles apresentados, cabe então, delimitar o foco da nossa análise em torno de questões formuladas, a partir da problemática acima caracterizada.

1) Quais problemas relativos ao debate teórico e metodológico têm sido abordados pelos historiadores da Educação, participantes dos Congressos Ibero-

americanos? Quais as justificativas e preocupações desses historiadores para abordar tais problemas?

2) Quais são os principais assuntos que caracterizam esse debate teórico-metodológico e quais os autores que oferecem maiores subsídios para o desenvolvimento do debate?

3) Quais as tendências teórico-metodológicas identificadas, defendidas e criticadas no debate durante os Congressos Ibero-Americanos?

4) Quais as relações que se apresentam entre o debate de História da Educação e o debate na História, e quais as contribuições para definir a especificidade epistemológica da História da Educação?

5) Quais as formas de compreensão da construção do conhecimento histórico apresentados nos trabalhos?

6) Quais as concepções de História, Educação e sociedade e as relações entre elas, contidas nos trabalhos?

Organizamos, assim, um quadro de questões em torno da problemática dos métodos e as teorias na pesquisa histórico-educativa. Elaboramos as respostas tendo como base as informações e os materiais apresentados no contexto dos Congressos Ibero-americanos e como referência para a discussão e interpretação dos resultados, tomando o debate mais amplo no campo da pesquisa histórica e da pesquisa educacional. Para tanto, definimos os seguintes objetivos.

4. Objetivos.

O objetivo principal do nosso estudo consiste em caracterizar o debate teórico e metodológico na História da Educação, apresentado nos Congressos

Ibero-americanos, e compreendê-lo no contexto da construção do conhecimento histórico.

Os objetivos específicos visam à organização e delimitação do roteiro do desenvolvimento do presente estudo.

- 1) Identificar e caracterizar os trabalhos dos Congressos Ibero-americanos de História da Educação (1992-1982) que abordam o debate teórico-metodológico;
- 2) identificar e caracterizar as tendências teórico-metodológicas;
- 3) compreender a produção estudada no contexto da trajetória dos Congressos;
- 4) identificar a influência de autores, trajetória de escolas e teorias que permitem traçar tendências do referido debate na História da Educação;
- 5) confrontar os resultados com o debate teórico-metodológico na pesquisa em História e na pesquisa educacional;
- 6) organizar com base nos trabalhos analisados e na interpretação dos resultados delineados, as diretrizes para a formação de pesquisadores na área e para o avanço no debate sobre a especificidade do conhecimento em História da Educação.

5. Referencial teórico.

Tanto as categorias de análises quanto o instrumental necessário para interpretar os resultados têm suporte teórico num quadro de referências que inicialmente organizamos, considerando os seguintes tópicos:

1. A relação história e historiografia: uma definição de categorias;
2. O debate teórico-metodológico na História, na História da Educação;

3. A construção do conhecimento histórico e as tendências da pesquisa em História da Educação como contexto do debate teórico-metodológico.

Esses tópicos são desenvolvidos por meio de uma revisão de literatura que permite recuperar os antecedentes do debate no campo da História e da pesquisa educacional. Tais antecedentes (sistematizados no capítulo II desta tese) oferecem subsídios para interpretar os resultados das análises sobre os trabalhos relativos ao debate teórico-metodológico dos Congressos Ibero-Americanos.

Expostas as informações anteriores, apresentamos, de modo resumido, os passos percorridos durante o presente estudo.

6. Metodologia.

Indicamos neste espaço: a) o universo de fontes selecionadas, (a partir das quais, procuramos a responder as questões acima colocadas); b) as formas de sistematizar e de organizar essas fontes e; c) as informações coletadas. Tudo isso, visando as respostas, os critérios de análise dos resultados e a demarcação do quadro de referência à luz do qual são interpretados.

1) Para desenvolver esta pesquisa, definimos um universo de trabalhos sobre as tendências teórico-metodológicas em História da Educação, apresentados no contexto dos Congressos Ibero-Americanos. Conseguimos todos eles, nos anais, resumos e arquivos. Contamos, também, com as informações oferecidas pelos Coordenadores desses Eventos.

2) Uma vez concluído esse levantamento, constatamos a presença de 80 trabalhos dedicados ao debate teórico-metodológico na História da Educação (anexos 02).

3) Os resumos são analisados sobre aspectos da sua pertinência teórico-metodológica. Isto é, se abordava ou não a problemática teórico-metodológica da pesquisa histórica. Para tanto, utilizamos uma ficha de registro (anexo 03) aplicada a todos os resumos. Com base nesses registros selecionamos os trabalhos pertinentes e elaboramos a descrição apresentada nas páginas anteriores. Nem todos os trabalhos registrados nos simpósios sobre o debate teórico-metodológico abordam esta problemática, alguns deles têm sido catalogados nesses simpósios por erro de classificação, talvez, porque os temas abordados, indiretamente, tratam das questões teóricas. Falta nesses trabalhos a parte metodológica para serem incluídos de modo pertinente nesse tipo de problemática.

Essa primeira aproximação baseada nos 80 resumos, permite selecionar uma amostra de autores e de trabalhos relevantes que abordam a problemática em foco.

O Acesso a fontes é realizado a partir do registro dos Congressos, dos Anais, dos Resumos, dos Relatórios e da consecução, por meio dos próprios pesquisadores e dos trabalhos selecionados (um total de 80%).

4) Identificada a pertinência dos resumos (ver próxima tabela) 80% do total procuramos ter acesso aos textos completos apresentados nos Congressos. Para tanto, os recuperamos com a colaboração dos coordenadores, obtendo como resultado (80 %) de trabalhos identificados como pertinentes (ver anexo 02).

TABELA 03
SELEÇÃO DE TRABALHOS

Congressos	Resumos	Pertinência dos Trabalhos %		Trabalhos adquiridos %	
I	12	7	58%	6	85%
II	22	13	59%	8	61%
III	21	21	100%	18	85%
IV	25	22	88%	18	81%
TOTAL	80	64	80%	50	78%

Os textos completos tomados como fonte principal da nossa pesquisa, estão organizados de modo a considerar as categorias: autores, países, regiões e recortes temáticos, com a finalidade de caracterizar o debate teórico-metodológico, assim como os tipos diversos de abordagens propostas, criticadas ou defendidas. O trabalho de sistematização, organização e interpretação das informações conta com a experiência e o suporte teórico de pesquisas anteriores. Tem sido interessante a inserção da pesquisa na área temática: História, Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde já existem algumas experiências de estudos, dentro da linha de pesquisa "História e Historiografia da Educação"¹⁹. Esta pesquisa pretende dar continuidade a tais esforços em torno das tendências teórico-metodológicas atuais, no contexto ibero-americano. Aproveitamos, igualmente, as referências internacionais recentes e adentramos no campo da construção do conhecimento.

Feito o levantamento da totalidade dos trabalhos, selecionamos aqueles que de fato abordam o debate teórico-metodológico, obtendo uma amostra de 60%,

¹⁹ (ver Lombardi (1994), Barreira (1995), Sánchez Gamboa (1987, 1995, 1997), Saviani, et al. (1998).

apresentada no anexo 02. O registro das publicações é feito num formulário (ver anexo 04) pautado pelos seguintes critérios:

- a) identificação dos autores, países e número do Congresso;
- b) exposição da problemática abordada e das justificativas do trabalho;
- c) assuntos ou temáticas tratadas no trabalho;
- d) autores citados e tidos como referências para o debate teórico e metodológico;
- e) abordagens teórico-metodológicas identificadas;
- f) abordagem privilegiada ou desenvolvida e argumentos a favor dessa abordagem;
- g) argumentos contra outras abordagens;
- h) indicadores das relações entre o debate de História da Educação com o debate na História;
- i) referências ao trabalho do historiador e à formação do pesquisador;
- j) referências à especificidade epistemológica da História da Educação;
- k) Referências ao estatuto epistemológico das ciências da Educação;
- l) referências ao problema do conhecimento histórico;
- m) referências a concepções de espaço, tempo e movimento;
- n) referências a concepções de história;
- o) referência a concepções de sociedade.

Uma vez registrados os trabalhos pertinentes, estes são agrupados segundo as abordagens teórico-metodológicas privilegiadas, tomadas como ponto de referência para a articulação das demais informações e para identificar as diversas polêmicas em torno de debate teórico-metodológico.

Desse modo, respondemos às questões centrais desta pesquisa. Os resultados são interpretados à luz do debate geral da História, no contexto das teorias do

conhecimento histórico. Os graus de compreensão das questões metodológicas e teóricas inserem-se no contexto maior das abordagens epistemológicas e das teorias do conhecimento, entendidas, como campos mais amplos, que abrangem os anteriores. Assim, o debate²⁰ teórico-metodológico nos conduz às teorias do conhecimento histórico, onde podemos situar com maior complexidade as implicações e as opções da pesquisa historiográfica.

Definimos, pois, o roteiro e explicitamos os seus resultados. Recuperamos, para tanto, (no próximo capítulo) o referencial que serve de suporte para interpretar e responder às perguntas que guiam a nossa pesquisa.

²⁰ SANCHEZ GAMBOA, (1999).

CAPÍTULO II

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: EVOLUÇÃO E CRISE DOS CONCEITOS

Apresentamos, neste II capítulo, os antecedentes do debate teórico-metodológico no campo da História e da História da Educação. É a nossa intenção, destacar a importância do debate, e delimitar as referências para a interpretação dos materiais coletados no contexto dos Congressos Ibero-Americanos. Estruturamos o capítulo tomando como base alguns dos conceitos centrais da nossa pesquisa: a evolução e crise dos conceitos de história e historiografia, e suas possíveis inter-relações com o debate teórico-metodológico na História da Educação. Colocamos os grandes momentos dessa evolução: a época greco-romana, a historiografia cristã, a historiografia na Idade Média, o Renascimento, o século XIX: os caminhos da história como ciência, o século XX: as crises e as renovações da ciência histórica.

2.1. Época Greco-romana

Os registros da história começam com Heródoto que vive entre 484 e 426 a. C. em Atenas. Vários autores²¹ têm feito um paralelo entre Sócrates e Heródoto por considerar que ambos inovam nos seus métodos. Heródoto chama "logógrafos" àqueles que anteriormente se ocupam dos relatos históricos por fazerem narrações sem base na averiguação e, sem nenhuma interpretação e explicação. "Tuvo conciencia plena de que no estaba haciendo simple narración de sucesos sino un conjunto homogéneo explicativo..." (*SUÁREZ FERNÁNDEZ, 1996:30*).

²¹ Ver Suárez Fernández (1996: 30)

Considerado por Cícero como o "pai da História" ²², Heródoto não nega a existência dos deuses, mas coloca nas mãos dos homens "prudentes" e instruídos", o poder de evitar sus efeitos nocivos. "A nadie es dado impedir la lluvia o impedir su sentido pero puede guarecerse de ella o incluso aprovecharla cuando la conoce bien."²³ Em Heródoto encontramos uma das características da episteme grega, quando procura respostas diferentes às da razão mítica e do senso comum²⁴.

Heródoto relata os fatos ocorridos entre os povos helênicos e persas com o determinado propósito de conservar a memória dos grandes acontecimentos da sua época, Sua história tem um sentido antropológico, procura explicar e interpretar seus relatos políticos e militares, relacionando-os com a vida cotidiana e com os aspectos sociais e econômicos da época.

Herodoto preocupa-se em descrever as coisas tal como ocorrem. Sua obra retrata, de maneira ampla e coerente, o choque constante entre os povos helênicos e bárbaros. Ainda que, a sua narrativa apareça como algo disperso, ele tem um eixo que a guia: seu conceito de história como instrumento para mudar o rumo dos acontecimentos, por tanto, ela deve servir para conhecer, para explicar

²² Ver Rama (1989:12).

²³ Cfr. Fontana (1996: 31)

²⁴ *"A episteme considera todo conhecimento como resultado da relação entre sujeitos e objetos concretos. O conhecimento esta composto basicamente de três elementos, sujeito, objeto e a própria relação entre eles. Como disciplinar esses elementos? Definindo critérios para cada uma das partes. Em relação ao objeto, por exemplo, a episteme considera o seguinte princípio: O objeto se explica por si mesmo, isso significa que,, no próprio fenômeno que indagamos estão contidas as respostas às indagações que formulamos sobre ele....Em relação ao sujeito, a episteme disciplina a fantasia e a imaginação. Eles perdem seu lugar para a sensibilidade (empíria). O sujeito deve confiar nos seus sentidos, olhar com cuidado, escutar, sentir, palpar, experimentar e registrar com atenção e de forma sistemática," (SANCHEZ GAMBOA, 1998: 10).*

e, para prever desastres. Na sua obra, "Se propuso exponer este suceso para que de él se beneficiaran las generaciones posteriores".(FONTANA, 1996: 30).

Heródoto considera importante relatar a sua vivência e o faz com todos os detalhes, tratando de ser fiel à "notícia", repassa-la ao público "de viva voz", prestando assim, testemunho da sua época, "... Lo leyó en Olimpia, como lo hacían los trágicos". (FONTANA, 1996: 30).

Resumindo: a história em Heródoto apresenta várias características:

a) respostas que superam o mito e o senso comum, respostas racionais, explicativas dos fenômenos naturais, aonde o homem pode intervir, pode mudar o rumo, e, mesmo acreditando na existência dos deuses, não por isso deixa que o dominem, pois, com "prudência" e "instrução" conhece, explica e impede a sua atuação.

b) a história do presente, em Heródoto é de fundamental importância, pois, acredita que a *polis* esta sujeita a um devir inevitável imposto pelos deuses, e, por outro lado, considera que esse devir obedece a algo necessário relacionado com os ciclos, bastando então, conhecer bem esses ciclos para prever ou evitar desastres, sendo a história o melhor meio de logr-lo. Assim como também, um recurso importante para as futuras gerações. Não há então, necessidade de pensar no passado remoto, é preciso conhecer o presente e relatar os eventos, guarda-los na memória e projeta-los para o futuro;

c) Podemos dizer que, o historiador tem como missão, observar, indagar, relacionar, conhecer, interpretar e divulgar da melhor maneira possível, os acontecimentos. Para tanto precisa ser rigoroso, crítico e, fiel aos sucessos, assegurando com isso, a veracidade do relato.

Depois de Heródoto, aparece em Atenas, Tucídides²⁵, entre os anos 460 a 400 a. C. Na sua obra, *O Peloponeso*, anuncia a decadência de Atenas e descreve-a como o acontecimento mais doloroso e mais significativo. A sua visão do mundo não é o progresso, a evolução, mas a repetição mecânica dos ciclos, sendo que a decadência de Atenas significa para ele o fim de um ciclo. Tucídides, político frustrado por um fracasso militar que o levou ao exílio, dedica-se a investigar as leis que regulam o predomínio dos estados e a interpretar friamente o mundo político. Tucídides valoriza o rigor e a exatidão nos relatos verossímeis, o espaço e o tempo da sua obra são reduzidos devido a sua participação dos mesmos. Tucídides preocupa-se com a história do presente no entanto, considera que o estudo do passado pode ser útil para descobrir regras que orientem o presente. Apresenta, também, uma maior precisão cronológica e um caráter menos religioso e mais político nas suas interpretações.

Tucídides dedica-se a relatar os fatos políticos e militares com rigor e exatidão, mas a sua interpretação restringe-se somente a esse campo, deixando de lado aspectos sociais e econômicos e não incluindo, na sua história, a totalidade da atividade humana para explicar tais acontecimentos²⁶.

Não obstante, desde o começo do século IV, a história se separa do caminho traçado por Tucídides e surgem várias vertentes, dentre elas, a oratória empregada por Isócrates e depois pelos sofistas. Confunde-se, a história, com a apresentação de textos eloquêntes de oratória. Mais tarde, a história volta ao tema político deixando a orientação científica de Tucídides. Nesse novo contexto

²⁵ Ver Carbonel (1993: 16),

²⁶ Ver Fontana (1999: 18).

busca-se desenvolver uma história comprometida. Aparece também a história ética, com as suas lições de moral cotidiana.

Vemos um primeiro movimento ou mudança na intenção da História. Com Heródoto é política e militar, com um sentido antropológico e colocando como regra para os historiadores a explicação dos acontecimentos. Com Tucídides tende para o caráter científico de averiguação das causas, de acentuar mais o aspecto laico, do rigor e exatidão nos documentos, da estreiteza do campo estudado. Com Isócrates torna-se oratória e aproxima-se da literatura, para, num período posterior, retornar novamente ao interesse político e à História ética.

O conceito de "permanência" e de "invariabilidade" está presente nos historiadores gregos, eles não conseguem superá-lo. Por essa razão, as suas respostas são imediatas, as suas explicações são dadas no tempo presente. As mudanças são concebidas como um "balanço" que vai e volta, mas conserva o caráter de regularidade e perpetuidade. Os gregos tomam consciência do fenômeno da mudança mas, ao mesmo tempo, continuam presos ao pensamento que concebe o mundo como um "todo organizado". Perante essa contradição, eles procuram desenvolver o "pensamento lógico", mesmo sem abrir mão do elemento da permanência.

O encontro dos gregos com as hordas persas inimigas permite-lhes reforçar sua identidade helênica e os faz cientes da sua situação de povo em mudança. Os gregos "Inauguraron la historiografía política, considerada como historiografía de los hechos, en contraste con la mitografía e la cosmología"

(KAHLER, 1966: 35). Assim reafirma-se o significativo passo do pensamento mítico para o pensamento lógico, do "mythus" para a "episteme."

A historiografia helênica prolonga-se no período Bizantino ou Romano de Oriente, que desde Constantinopla usa como língua culta o grego, mas apenas se limita a relatar crônicas do que acontece nos palácios, com versões mais próximas às anedotas que à própria história.

Na evolução das concepções de história, destacamos também a contribuição de Políbio de Megalópolis.

Políbio (200 a c, 125) nasce em Megalópolis e recebe educação em Roma, aonde é levado à força, junto com centenas de outros jovens da classe dominante, como medida tomada pelos romanos para assegurar o controle da Grécia. Na sua obra *Historias* relata a rápida expansão de Roma. Em Políbio encontramos uma nova contribuição relacionada com o desenvolvimento da história. Para ele o processo histórico obedece a uma unidade orgânica e dinâmica e, na sua compreensão, o domínio romano resume toda a história anterior. Assim Políbio escreve:

... los hechos del mundo eran, por decirlo así, dispersos, já que no se mantenían juntos por ninguna unidad de iniciativa, resultados o localidad; pero desde esta fecha (a Olimpiada 140, o seja 220-216 a . C.) la historia se ha vuelto un todo orgánico.. (KAHLER, 1966: 38).

Políbio chega a pensar uma história articulada com base nas condições oferecidas pela expansão do império romano e na necessidade de racionalizar a sua hegemonia.

Há llegado (...) al más amplio concepto de coherencia histórica alcanzable en su tiempo y lugar e, a avasalladora experiencia de la expansión romana agitó en él una primera noción, penumbrosa, da unicidad do acontecer histórico, pese a que no pudiera librarse do ponto de vista cíclico tradicional. (KAHLER, 1966: 40)

Políbio de Megalópolis funda a história universal. Seus escritos dirigem-se às conquistas dos romanos. "Consciente de que en Roma, como efecto de su imperialismo, confluyen las historias locales de Grécia, Oriente y Cartago". Sua 'História ou Universal' , é assim mesmo pragmática..." (RAMA, 1989: 13) Encontramos em Políbio uma maneira nova de conceber a história como um todo orgânico, como uma totalidade. O imperialismo romano é interpretado por Políbio como uma síntese, como uma história universal que engloba as histórias locais de Grecia, Oriente e Cartago. Políbio pretende que sua história, não seja somente, um meio de investigação sobre o passado, como também, que ela seja um meio de formação política.

Qué hombre será tan necio o negligente que no quiera conocer cómo y mediante qué tipo de organización política casi todo el mundo habitado, dominado en cincuenta y tres años no completos, cayó bajo un único imperio, el de los romanos? (...) Así como, com miras a este dominio, será posible a través de nuestra historia comprender claramente todos los acontecimientos, del mismo modo, también, cuántas y cuán grandes ventajas proporciona a los estudiosos el tipo de historia pragmática (Polibio, Historias, I, 1-2. In FONTANA, 1999: 25).

Políbio formula uma teoria cíclica dos governos, que completa as elaborações de Platão e Aristóteles incorporando-as num marco histórico que, "de paso libraba a la ciencia histórica de su condena a ocuparse tan sólo de lo

singular, y volvía a convertirla en herramienta de análisis social" (*FONTANA, 1999:26*).

Tanto Heródoto quanto Tucídides e Políbio passam pela experiência de participar dos acontecimentos reais e desde ela, geram seus conceitos de "identidade étnica coerente" o que dá uma nova vida aos acontecimentos, pois "La gente empezó a actuar con una nueva consciencia de su identidad". (*KAHLER, 1966: 41*).

A tradição historiografia clássica transmitida de Grécia a Roma²⁷ obedece a uma tríplice função social. Em princípio constitui uma "fonte de instrução moral" transmitida por meio de exemplos. Em segundo lugar, contribui com a educação e formação dos políticos e governantes, na qualidade de "magistra vitae" e como modelo de lições políticas, militares e constitucionais. Finalmente proporciona um "entendimento intelectual" para a elite letrada e serve de apoio e suporte para a aprendizagem das artes retóricas e oratórias básicas para a atuação dos cidadãos na vida política greco-romana.

Acompanhamos anteriormente o movimento da história, o passo da explicação mítica para a explicação epistêmica (Heródoto), o método inaugurado por Tucídides, ainda que de forma diferente, pre-anuncia alguma característica do futuro método científico, e atribui à história e suas várias funções (modernamente, História como disciplina, com um objeto, com uma intencionalidade, com um interesse, etc.). Apreciamos uma primeira relação entre História e Educação (a História cumprindo o papel de educar na política). O trabalho metodológico segue o princípio de "imanência causal explicativa

²⁷ ver Moradiellos (s/d: 58)

aristotélica". Isto é, os fenômenos históricos se explicam por si mesmos, de tal forma que o fato anterior, preservado a mesma identidade dos fenômenos (princípio lógico da identidade), é a causa do mais recente.

Em tempos da civilização romana, a historiografia na língua latina tem relação com os aspectos políticos que caracterizam a civilização. "Durante dos siglos la historia es cultivada por algunos de los más grandes escritores romanos: Salustio, César, Tito Livio, Tácito, Suetonio..." (CARBONELL, 1993: 29). Todos eles perpetuando os rasgos característicos da historiografia grega, escrevem relatos "racionales y verosímiles" sobre temas políticos e militares contemporâneos, respeitando o princípio de "imanência causal explicativa" com o objetivo bem definido de servir de exemplo, para educar e legitimar.²⁸

Entretanto, quando se acentua a desintegração política do Império Romano no século IV, quando o cristianismo alcança seu *status* de religião oficial do Estado com a conversão de Constantino (380), a tradição historiografia clássica sofre uma ruptura radical.

Na época ciceroniana emerge uma história monográfica e contemporânea. César (101-44) escreve sus *comentários*, aonde faz exposição precisa dos acontecimentos vividos, os quais, busca conservar²⁹. Este historiador utiliza o estilo indireto e o tecnicismo da linguagem, mas ele é tão só um narrador.

Salustio (87-c. 35 a.d.J.C.), político acusado de crimes e abusos, elabora discursos eloqüentes, com lições de moral. Apesar dos seus antecedentes, este historiador é amplamente lido durante toda a idade Média, pois os ensinamentos morais se acomodam bem aos objetivos moralizantes cristãos.

²⁸ Ver Moradiellos, s/d. p. 58

Tito Livio (59 a. J. C. -17 d.J.C.), considerado como um defensor do regime instalado por Augusto, utiliza como fontes os anais e as crônicas para elaborar um discurso eloqüente sobre as qualidades da velha raça e sobre a grandeza do primeiro "povo da terra". A obra de Tito Livio se compreende na perspectiva da elaboração pela classe dominante de uma hegemonia cultural que dura várias gerações e que sustenta uma linha de evolução única e predeterminada.

A la elaboración de esta hegemonía -cuya necesidad iba más allá de las diferencias que pudiesen implicar los intereses políticos de grupo- contribuirían los poetas, los teorizadores de la política (...) y los historiadores, fuesen senatoriales, partidarios del Imperio o republicanos nostálgicos de un pasado más o menos inventado, que esto, al fin y al cabo, resultaba secundario ante lo que estaba en juego. (FONTANA, 1999:28).

Tito Livio permanece ignorado até o século XIII.

Tácito (c. 58-c. 120 d.J.C.) entende que os senadores têm um papel secundário frente aos imperadores. A sua história passa uma imagem adversa e deformada dos reinados de "Tiberio, Claudio e Neron".³⁰ Em suas obras *Historia dos Césares* e em seus *Anais* julga com rigor os imperadores. Nos historiadores romanos "o relato histórico se tiñó notoriamente de parcialidad" (MORADIELLOS, s/d. P. 59). Este historiador só é lido novamente pelos humanistas.

Podemos perceber que o contexto social e político, marca o desenvolvimento da história romana. Assim, a tarefa de participar na construção de uma história que justifique a ordem estabelecida, que racionalize a pobreza

²⁹ Ver Carbonell (1993:29)

dos camponeses e a sujeição dos escravos faz desaparecer as diferenças pessoais em favor de uma única causa.³¹

A historiografia greco-romana busca a explicação dos fenômenos históricos no interior da própria sociedade, vale-se para isso da causalidade não mítica.

As invasões bárbaras e a cristianização encerram o capítulo da historiografia romana.

2.2. A Historiografia cristã

Entre Tácito e Santo Agostinho (354-430) há um longo período de coexistência de uma historiografia romana pagã e outra cristã. A historiografia cristã responde à necessidade de justificar um novo sistema de relações entre os homens. Supõe a existência de um esquema determinado desde fora da sociedade humana, por desígnio divino, que marca o curso inevitável da evolução histórica, que é vista pelo cristianismo como algo passivo, que depende de uma força superior que vem de fora³². O papel do cristão é portanto de um ser passivo, que não tem outra opção, senão acreditar nos milagres, no sentido universal do cristianismo, nas "profecias", na promessa de que com o fim dos tempos, o mundo obtém paz e felicidade. O estudo da história serve ao cristão para confirmar essa fé que, paradoxalmente, é a que sustenta a nova ordem social.

Agostinho, Bispo de Hipona, tem sido considerado como o pai da história da filosofia. Seu trabalho principal é *De civitate Dei contra Paganos*, Dada a

³⁰ Cfr. Fontana (1999: 27)

³¹ Cfr. Fontana (1999: 28)

³² Cfr. Fontana (1999: 29)

conhecer entre 413 e 430.³³ Em su obra *A Cidade de Deus*, Agostinho coloca a história como a realização do plano formado por Deus para a salvação dos homens. O homem afirma-se como sujeito consciente da história. Mesmo que dependa de um plano divino, ele tem que trabalhar para conseguir sua salvação. Nessa obra, Santo Agostinho diz que as duas cidades encontram-se misturadas e separam-se somente no dia do juízo final. Para Ele, o importante não é a história, mas a obra da criação de Deus. Relacionando su obra *De Civitate Dei* com as concepções bíblicas, podemos dizer que Santo Agostinho é o "fundador consciente do providencialismo" ou seja, da "história que exige a potencialidade de uma força que a guie", da realização do pensamento divino. Paradoxalmente, enquanto o homem torna-se sujeito consciente da história, esta não significa um projeto humano ou um resultado da toma de consciência humana, mas um dever para com Deus, como consciência do projeto divino para o homem.

A obra de Agostinho está motivada pelo fato de que o cristianismo liga as profecias a um acontecimento terrenal, ou seja, inculca no cristão a fé na promessa de dias felizes com o fim do mundo. Quando esse tempo está prestes a chegar, ou seja, quando aparecem os sintomas da decadência do Grande Império Romano, a fé pode ser abalada pois as promessas não podem ser mais cumpridas. Agostinho combate então essa identificação no momento em que Roma é conquistada e saqueada.

De ese estímulo surgió la ciudad de Dios, que no se limita a condenar las especulaciones proféticas, sino que iba más allá: reinterpretar la historia, separando la de Roma de la del cristianismo, la "ciudad terrenal" de la 'divina', que era aquélla a que pertenecía legítimamente el cristiano: la única a que se referían las profecías, y cuya historia no tenía nada que ver

³³ Ver Rama (19: 220),

com los acontecimientos políticos de los reinos y los imperios
(FONTANA, 1999: 33)

Ao mesmo tempo que invalida a história, Santo Agostinho é o primeiro a estabelecer uma estrutura intelectual para a contemplação do destino do homem. A divisão entre espírito e corpo, entre cidade de Deus e a cidade dos homens e a possibilidade de aceitar ou não a unidade entre elas, pelo livre arbítrio, dá um impulso decisivo à emancipação do processo da história. É justamente Agostinho quem inicia a secularização do homem.

Após a queda do Império romano os bispos da igreja procuram relacionar novamente o relato bíblico com a realidade política presente tentando legitimar o papel da igreja. Escrevem sobre outros impérios. O último a que se referem é à corte de Carlomagno e, com isso, se encerra o ciclo de recomposição do relato histórico como legitimador da ordem estabelecida com o papel decisivo da igreja.

2.3. Historia Medieval

O sistema feudal aparece como consequência do desmoronamento do Império romano.

Este novo sistema é "um regime que se funda con la confiscación, frecuentemente brutal, de los beneficios (del sobreproducto) del trabajo campesino, y que asegura por un sistema más o menos complejo de redes de dependencia (vasallaje) y de gratificaciones (feudos), la redistribución en el seno de la clase dominante" (Georges Duby. Guerreros y campesinos, desarrollo inicial de la economía europea, Madrid: Siglo XXI, 1976: p. 199, In FONTANA, 1999:35).

O modelo discutido por todas as crônicas cristãs é estabelecido por Eusebio (entre 260-340) bispo de Cesárea, na sua obra *chronographia*, escrita em grego³⁴. Eusebio é também o iniciador de outros gêneros como a história eclesiástica e a hagiografia ou história da vida dos santos. A história da igreja narra a expansão do cristianismo desde os tempos de Cristo até o batismo do imperador Constantino. Dá especial atenção às perseguições e martírios, aos sucessores dos bispos. Utiliza um estilo simples que contrasta com o estilo literário romano.

Passado o ano mil, "... a Igreja exerce na cristandade ocidental um quase monopólio historiográfico. Dá à história um estilo essencialmente religioso; pela sua perspectiva, teológica; pelo seu tema, eclesiástico; pela sua finalidade, ética." (CARBONELL, 1993: 49). Os clérigos conhecem a história política e guerreira dos reis e dos imperadores, mas a história eclesiástica forma parte essencial da produção historiográfica. "... não há verdadeiros historiadores na Idade Meia, se não teólogos, moralistas, filósofos, canonistas, predicadores, que fazem, tendo a oportunidade, obra histórica" (CARBONELL, 1993: 54).

Na Idade Média, o cristianismo faz avançar a especulação histórica. "La crónica universal cristiana fue substituida parcialmente por crónicas sobre los nascentes Estados Monárquicos Europeos". (MORADIELLOS, s/d: 63).

Entretanto, apesar das crônicas universais, a história eclesiástica e a hagiografia e os historiadores cristãos medievais não deixam de praticar um tipo de relato mais "terrenal", político e vagamente inspirado nos clássicos. É notório que durante os mil anos que dura a época medieval, praticamente desaparece a

³⁴ Ver Moradiellos (s/d: 62),

história. A ruralização da vida quotidiana, sua insegurança, as crises das unidades políticas estatais e o atraso da cultura intelectual explicam tal situação. "...durante a Baixa Idade Media, Ao compasso da grave crise sofrida pela teocracia pontifícia (Cisma de Avinhão do século XIV), surge também, uma historiografia secularizada sobre os sucessos contemporâneos" (MORADIELLOS, s/d: 64), e a tradição historiográfica clássica prolonga-se na alta Idade Média, por intermédio dos eclesiásticos que escrevem crônicas em língua latina (RAMA, 1989:25).

Com as transformações sócio-econômicas e políticas que se iniciam no século XII, a historiografia medieval, sem deixar de ser cristã, vive um momento de secularização³⁵. O crescimento das cidades, a recuperação da economia monetária, a fundação das universidades, o fortalecimento das monarquias e a cristalização da nobreza são fatores que conduzem à aparição de novos gêneros históricos.

Em fim, no mundo clássico, encontramos a historiografia grega, a historiografia romana, a historiografia cristiano-romana e a historiografia medieval cristã. Todas elas com valiosas contribuições sobre a evolução do conceito de história.³⁶

³⁵ Ver Moradidiellos (s/d: 63),

³⁶ A Historiografia Árabe, coloca-se como outra fase da evolução da história e a historiografia, entretanto não corresponde ao mundo feudal europeu, tema deste item, mas pela sua rica literatura histórica e pelas concepções amplas do mundo e a sua visão social, colocamos-la como informação. A história latina, persa, árabe ou grega, é antes de tudo, uma história religiosa. Os anos do cristianismo e do islamismo, são os anos da fé. *"El enfoque del pasado, como del presente, se realiza primeramente desde el ángulo de la eternidad y de la mirada de la fé"* CARBONELL (1993: 60). Ibn Isham faz uma biografia do profeta denominada "vida de Mahoma - Sira - similar às obras das hagiografias cristãs. Ibn Isham ³⁶ não transmite os relatos de sus predecessores, sem antes, compará-los, comprová-los, e se precisar corrigi-los. Ele próprio

2.4. O Renascimento: Primeiros passos em torno de uma história como disciplina científica

Durante os séculos XV e XVI, as transformações socio-políticas, econômicas e culturais que dão origem ao Renascimento na Europa, possibilitam a recuperação gradual da prática historiográfica no estilo greco-romano.³⁷ A expansão da economia mercantil, a formação dos Estados Modernos e os descobrimentos geográficos, acompanhados de transformações culturais de grande importância, como a invenção da imprensa em 1455, e com isso, a divulgação dos escritos e a produção de obras clássicas. Todas essas mudanças provocam a diminuição do controle eclesiástico sobre o campo intelectual na Europa e, oferecem aos humanistas renascentistas a oportunidade, não só de conhecer as obras clássicas, como de interpretá-las e traduzi-las. Essas mudanças geram uma nova consciência histórica. O Renascimento constitui uma retomada de fontes clássicas. Os homens do Renascimento voltam seu olhar para o mundo greco-romano.

coloca-se no final da série de tradicionalistas testemunhas dos fatos referidos. Ibn Jaldún (1332-1406)³⁶ é um historiador que anuncia Vico, dentre outros predecessores. Nos seus escritos faz uso constante de um espírito crítico com relação com as fontes. Vemos aqui um preanúncio das preocupações dos historiadores atuais, com a questão das fontes e o debate atual sobre a busca dessas novas fontes. Ibn Jaldún escreve um relato com grande riqueza de informações. Este autor associa à reflexão metodológica sobre as fontes, uma explicação global da história dos impérios árabes e, afirma seu desejo de elaborar uma história que abrangia a cultura, o trabalho, as ciências e as artes. Em fim, retoma em sentido diferente da história judeu-cristã, o conceito de *história total*³⁶, com o qual refere-se às atividades humanas e não, a todos os homens, como na concepção judeu-cristã.

Ibn Jaldún funda também um método para distinguir a história verdadeira da falsa. Para isso enumera diversos tipos de erros, tais como, o espírito de partido, a credulidade, a presunção, o espírito cortesão, etc. Ao mesmo tempo em que define como critério de verdade a verosimilhança³⁶. Seu método será retomado na historiografia da Europa renascentista³⁶.

³⁷ Ver MORADIELLOS (s/d:64),

Por haber sido el mundo greco-romano, según se acredita, el del orden ideal de las cosas, importa conocerlo. De su conocimiento se derivan nuevos modos de concebir el tiempo, el pasado y la historiografía. (CARBONELL, 1993: 71).

Na época do Humanismo e do Renascimento, novos historiadores modernos como Maquiavelo, dedicam-se à história política, acompanhando os interesses da classe burguesa. Leonardo Bruni, na sua obra *Doze Livros da História florentina (1444)*, que toma como base os arquivos oficiais, inaugura uma historiografia política desligada da teologia e interpretada à luz dos motivos humanos e das causas naturais³⁸. Nicolás Maquiavelo rechaça a idéia da Providência como motor da história e entende que a dinâmica da história está no impulso criador do homem. Na sua obra prima *O Príncipe* encontra-se plasmadas, de forma clara, as qualidades que deve ter, no terreno político, esse impulso³⁹. Tanto Bruni, quanto Maquiavelo analisam a história a partir da sua própria experiência, o que lhes permite confrontar suas lembranças com as ações de outros homens.

Os humanistas interessam-se pelos textos literários clássicos. Essa renovação das leituras clássicas da antigüidade os leva a impulsar a Arqueologia. Procuram conhecer os lugares dos acontecimentos narrados, conhecer as moedas e as inscrições. Essa prática ensina aos humanistas a procurar os manuscritos mais antigos, a comparar as diversas versões e a estabelecer o valor correto das palavras e das frases, e a selecionar, também, os problemas relacionados com a

³⁸ Ver Carbonel (1993: 75),

³⁹ Ver Hernández (s/d: 32),

tradução e interpretação dos documentos, o qual exige um esforço no sentido de aprofundar a análise filológica comparativa.

É intensa a preocupação com a veracidade dos documentos. Desde Petrarca (1304-1374), que foi o primeiro a fazer essa crítica histórica, denunciando o gritante anacronismo, quando denuncia como fraudulento o pretendido pergaminho de Julio César que cede aos Habsburgo a jurisdição de Austria⁴⁰. Mas a mais famosa crítica histórica aplicada aos documentos é a denúncia sobre a *Doação de Constantino*. Trata-se de fazer crer que o Imperador doa ao Papa Silvestre o poder sobre Roma e todo o império de ocidente. É Lorenzo Valla (1407-1457) que, obrigado a defender o soberano contra as ambições do papado, faz uma dura crítica ao documento, onde coloca em evidência os anacronismos, os erros de linguagem e todo tipo de tergiversações que apresenta esse documento. Mas, não somente faz uma crítica filológica, dá-lhe também um carácter religioso e, principalmente, político, "al reclamar el derecho de sublevarse contra la tiranía de unos papas que 'de pastores de ovejas, esto es, de almas, se han convertido en ladrones y mesladeros'" (FONTANA, 1999: 43).

Nessa época, expande-se notoriamente a crítica histórica, abundam os chamados antiquários, classificadores e estudiosos das relíquias artísticas e dos textos antigos. Nesse contexto, o saber histórico dos humanistas italianos começa a ser combatido pela igreja da Contrarreforma que não concorda com seu carácter laico, racionalista, e também pelas monarquias do absolutismo que rechaçam-no por ser republicano. Assim, a história humanística vazia de conteúdo converte-se num conjunto de fórmulas. Os tratadistas do século XVI tornam-se

⁴⁰ Ver Moradiellos, s/d.p. 65

triviais, pela sua preocupação com o sentido literário, pelo caráter erudito do relato, pela sua proposta de aperfeiçoar o modo de escrever história, descuidando a problemática da história.

O legado dos historiadores humanistas está no método, na crítica aos documentos e no trabalho arqueológico. As lutas entre protestantes e católicos obrigam os humanistas a despojar o caráter sacro ou mítico dos seus textos, assim, o fazem os beneditinos maurinos, especialmente, Jean Mabillon (1632-1707) da ordem beneditina, que impulsiona o método histórico-crítico ao publicar sua obra *De Re Diplomática*, na qual estabelece regras da disciplina dedicadas à análise dos documentos históricos, verificando a autenticidade dos mesmos e descobrindo modificações que atendem a suas características gráficas e a seus modelos de datação⁴¹. Entretanto, esses avanços metodológicos não conduzem de forma mecânica à aparição da historiografia moderna.

No plano das idéias, há uma série de correntes que fazem a ponte entre pensadores humanistas e os renascentistas. Por exemplo, as idéias sociais dos republicanos renascentistas aparecem entrelaçadas como outros campos da ciência. "No se puede entender el camino que va de Maquiavelo a Vico, (...) se si no se pasa por (...) Galileo o descartes" (FONTANA, 1999: 54).

No século XVII, os científicos do renascimento começam a desmontar a cosmologia aristotélico-tomista preocupada com o natural. Complementam suas críticas com uma explicação teológica do humano, criando com isso, duas grandes vertentes, "la de la mágica natural" de Giordano Bruno a Newton, passando por Comenio, com uma proposta de sistemas de integração do macrocosmo físico com

⁴¹ Idem. Moradiellos, p. 70.

macrocosmo humano. Proposta que ataca tanto a cosmologia natural, quanto a religião estabelecida. Esses pensadores são conscientes de que é preciso mudar a sociedade para que as suas idéias sejam aceitas. E a outra vertente é aquela da filosofia mecânica, com Newton, especialmente. Esta vertente está aliada à classe dominante, portanto, obriga-se" a interpretar el mundo natural y sus hallazgos en una forma que, cuando menos, no minase la legitimidad del poder de clase, sino que más bien lo reforzase" (FONTANA, 1999 56).

Esse contexto ajuda a explicar o surgimento, na segunda metade do século XVII, daqueles aspetos mais progressistas do pensamento renascentista.

Esta fusión de descubrimientos nuevos e ideales viejos expresa la 'exigencia de integrar la nueva ciencia de la naturaleza com una nueva y 'libre' ciencia del hombre y de la sociedad, por insertar, al cabo, todas las nuevas conquistas en visiones generales capaces de justificarlas y defenderlas, asegurando su afirmación en el terreno de la vida civil'. (FONTANA, 1999: 56).

É, precisamente esse, o propósito de Giambattista Vico (1668-1744) na sua obra *Ciência Nova*. Somente no contexto italiano da época, entre os séculos XVI e XVII, é que podemos compreender a obra de Vico. Compreender o porquê é possível converter a história numa ciência social, pois pensa-se, que se no mundo natural só Deus tem a ciência, no mundo civil feito pelos homens, são eles, capazes de introduzir modificações na mente humana, de construir a ciência. Vico intenta dar uma explicação racional dos antigos mitos e proclama a necessidade de unir a teoria com o método crítico⁴², e isso se explica, se situamos

⁴² "La filosofía contempla la razón, de donde viene la ciencia de lo verdadero; la filología observa la autoridad del arbitrio humano, de donde viene la conciencia de lo cierto (...). Han errado por igual, tanto los filósofos que no se preocupan de certificar sus razones com la autoridad de los filólogos, como los filólogos que no se preocupan de verificar sus autoridades com la razón de

o seu pensamento na tradição científica mais avançada do século XVII na Itália, e se percebermos que seus continuadores são os ilustrados do século XVIII, que dele tomam as "líneas del movimiento histórico y la teorización de la participación popular", junto com elementos fundamentais para la lucha contra el feudalismo" (FONTANA, 1999: 57).

Dentro das circunstâncias apontadas anteriormente, o grande impulso da erudição crítica documental do século XVIII termina afetando a forma de pensar e de escrever a história escrita pelo modelo clássico-humanista.

El racionalismo y causalismo immanentista que había caracterizado el relato histórico desde el renacimiento comenzó entonces a fundirse y a entretrejerse con el sentido crítico en el tratamiento y utilización de las reliquias históricas (materiales verificables que practicaba la erudicción. El maridaje final entre ambas tradiciones (literaria y erudicción) que daría origen a la historia científica tuvo lugar a la par que la idea de Providencia fue paulatinamente substituida por la idea de Progreso. (MORADIELLOS, s/d. p.72).

Começa uma nova época marcada pelos conceitos de evolução da matéria", da "evolução das espécies", do "progresso dos seres humanos". Junto disso expande-se o movimento cultural europeu conhecido como Ilustração.

O desenvolvimento da Ilustração situa-se no final do século XVII e nas últimas décadas do século XVIII, ou seja, entre a Revolução Inglesa e a Revolução francesa. A Revolução inglesa impulsiona um processo de tipo econômico que coloca a

los filósofos', en el bien entendido de que por filólogos entiende 'todos los gramáticos, historiadores, críticos que se han ocupado del conocimiento de las lenguas y de los hechos de los pueblos, así en el interior, como son las costumbres y las leyes, como en el exterior, como son las guerras, las paces, las alianzas, los viajes y el comercio'"(BALADONI, Nicola. Introduzione a G. B. Vico, Milano: Feltrinelli, 1961. In FONTANA, 1999: 57)

Inglaterra na liderança dos países europeus. Os ilustrados não compreendem o nexo entre revolução e progresso presentes nessas mudanças, por isso, propõem uma série de reformas compatíveis com a ordem estabelecida, que não resulta viável, pois para alcançar o nível econômico da Inglaterra, é preciso um programa mais complexo que o apresentado pela Ilustração, que incluía uma metamorfose na propriedade e novas formas de organização política. "Al viejo esquema reformista fracasado le sucederá un programa revolucionario burgués, estudiado para hacer posible un cambio controlado" (FONTANA< 1999: 59).

Como antecedentes do movimento da Ilustração temos o interesse pela física de Newton, que leva os Ilustrados a transportar seus postulados para o campo das ciências sociais, pretendendo com isso, estabelecer uma espécie de física da sociedade. A tradição de anonimato nas obras publicadas e a influência do pierronismo histórico"⁴³, por terem ampliado a reflexão crítica ao campo da história aplicada, não mais às fontes, mas aos conteúdos: idéias, fatos, etc.

Sin duda, los rasgos definitorios de este complejo fenómeno cultural (apelación a la razón humana como único criterio de conocimiento y autoridad, crítica de la religión, concepción instrumentalista y pragmática del saber, carácter cosmopolita y universalista, idea de la naturaleza como ámbito ordenado y predecible, etc.) fueron a la vez un reflejo y un agente

⁴³ "el máximo representante del pierronismo será Pierre Bayle (1647-1706), protestante convertido al catolicismo a los veintidós años y vuelto al protestantismo a los veintitrés (...). Bayle no ataca nunca directamente la religión, sino sus abusos, fraudes, deformaciones de quienes la utilizan para sus fines (...). La influencia de su diccionario fue enorme(...). Fue uno de los libros más difundidos en la Europa de la primera mitad del siglo XVIII y contribuyó decisivamente a universalizar el conocimiento de la lengua francesa, facilitando con ello la circulación internacional de las obras de los ilustrados". (...) No debe, sin embargo, confundirse a Bayle con los hombres de la Ilustración. Fue uno de sus grandes maestros, en la medida en que les enseñó a pensar -o, por lo menos, a atreverse a pensar-, pero ni planteó los problemas de la sociedad en que vivía, ni hizo otra aportación que no fuera la generalización de los métodos críticos en el terreno de la historia".(FONTANA, 1999: 63).

de las transformaciones históricas operadas en el siglo XVIII (entre otras: difusión del método científico experimental practicado en la centuria anterior por Bacon, Galileo y Newton, expansión de la colonización europea en Asia y Oceanía, crecimiento demográfico y urbano continental, expansión económica agraria y mercantil, enriquecimiento y fortalecimiento de las burguesías, ampliación del público lector y de la producción bibliográfica, reformismo institucional de los déspotas ilustrados, inicio de la crisis política del Antiguo Régimen, etc.). En cualquier caso, el movimiento de la Ilustración posibilitó tanto la aparición de las primeras filosofías de la historia como el establecimiento de una nueva perspectiva científica al abordar la tarea de escribir relatos históricos. (MORADIELLOS, s/d. p. 72).

Nasce no século XVIII a filosofia da História com pensadores como Kant, Condorcet, Turgot e Voltaire.

Com Voltaire (1694-1778)⁴⁴ devem começar as análises sobre as concepções da história, pois ele se preocupa com superar o estreito marco da história política tradicional e colocar, no seu lugar, a do "espírito humano" Voltaire, admirador de Newton, pensa que a história pode chegar a posicionar-se no nível da física que faz proscrever os "velhos sistemas".

A filosofia da História, que começa com Voltaire, contribui para destruir a idéia de Providência e inculcar a idéia de progresso. Nas suas histórias: "O Século de Luis XIV" (1751) e sobre "O ensaio sobre os Costumes e o espírito das

⁴⁴ "Voltaire definió la historia para la Enciclopedia con estas palabras. 'la historia es el relato de los hechos que se tienen por verdaderos, al contrario de la fábula, que es el relato de los hechos que se tienen por falsos. Hay la historia de las opiniones, que no es mucho más que la compilación de los errores humanos. La historia de las artes puede ser la más útil de todas, cuando une al conocimiento de la invención y del progreso de las artes la descripción de sus mecanismos. La historia natural, impropriamente llamada historia, es un arte esencial de la física. Se ha dividido la historia en sagrada y profana; la historia sagrada es una secuencia de las operaciones divinas y milagrosas por las que ha placido a Dios conducir en el pasado a la nación judía y poner a prueba en el presente nuestra fé". VOLTAIRE, Oeuvres Complètes. Paris: Furne, 1835-1838 VII : 681 . (FONTANA, 1999:64).

Nações" (1769), mesmo predominando um enfoque filosófico, se materializa o ideal ilustrado de uma história baseada na razão, que supera a narrativa política tradicional e o rigor com os documentos para tratar sobre todos os campos da civilização e da cultura humana, tendo como função prática, contribuir na educação do homem e, na reforma da sociedade, "num sentido racionalista", (una história para el hombre 'como ciudadano y como filósofo')" (MORADIELLOS, s/d. p. 74).

A ilustração influencia, também, os historiadores britânicos do século XVIII, como David Hume (1711-1776), autor da obra História da Inglaterra. Hume parte da consideração de que as etapas do desenvolvimento humano encontram-se estreitamente ligadas às atividades econômicas. Hume acredita plenamente na idéia do progresso e influencia toda uma geração de pensadores ingleses, da chamada Escola Escocesa, tais como; Ferguson, Robertson, Gibbon e Smit.

Adam Ferguson (1723-1816), professor de filosofia e moral, publica em 1767 seu Ensaio sobre a História da Sociedade Civil, aonde a passagem da barbárie à civilização apresenta-se condicionado pelo processo de divisão social do trabalho, e onde a propriedade privada e as instituições civis aparecem relacionadas com os estágios do crescimento econômico.⁴⁵

William Robertson (1721-1793), responsável de Uma História do Imperador Carlos V, e quem começa com uma introdução sobre visão do progresso da sociedade na Europa.

⁴⁵ Cfr. Fontana, 1999: 89).

Edward Gibbon (1737-1794) escreve História da Decadência e Caída do Império Romano, em que atribui ao cristianismo - pela sua atitude pacífica - grande responsabilidade na subversão da cultura e do Estado romano. Gibbon expressa sua fé no progresso humano: dizendo que a cada idade do mundo aumenta a riqueza, a felicidade e o saber.

Dentro da Escola Escocesa aparece a figura de Adam Smit (1723-1790), professor de filosofia em Gasgow. Escreve a Riqueza das Nações onde sintetiza seu conceito de sociedade e coloca a propriedade privada como o fundamento da ordem civil, as idéias históricas de Hume e, a física social de Montesquieu, colocando, como eixo, uma concepção de progresso de caráter econômico.

Os pensadores da Escola Escocesa, beneficiados pela tolerância política após a vitória parlamentar sobre o absolutismo monárquico de 1688, assim como pela atitude empirista e pragmática da sociedade, participam, em maior ou menor grau, da idéia do progresso, compartilham com os franceses ilustrados a idéia de uma história utilitária com fins a promover a condição racional do homem e a melhorar a sociedade.

A escola alemã de Gotinga recebe também a influência da Ilustração. J.C Gatterer, A.L. Scholözer y Arnold von Heeren participam do projeto ilustrado de superação da história política da tradição clássica. Esses historiadores trabalham conjugando a erudição antiquaria mais exaustiva com uma narração histórica, incluindo a cronologia racionalista e imanentista.

...los historiadores de Gotinga (...) comenzaron a reunir y depurar críticamente una vasta colección de datos (económicos, geográficos, demográficos, sociales) (...) y sobre esse material depurado, construyeron sus relatos históricos sobre asuntos bien delimitados

cronológica y geográficamente, en una modalidad que pretendía ser tanto narrativa... (MORADIELLOS, s/d. P. 76)

Com os trabalhos da escola histórica de Gotinga, a transição de uma história literária e erudita para uma história da ciência humana entra na sua etapa final. Por outro lado, a mesma escola tem, dentre seus participantes, outros historiadores como Justus Möser, autor de uma História de Osnabrück (1768), que trabalha com fatos singulares como os costumes e tradições e instituições da sua cidade. O primeiro representante e importante precursor do romanticismo conservador.

2.5. Século XIX: os caminhos da história como ciência.

O século XIX tem sido denominado "o século da História". Nele define-se a história como um conhecimento científico que aperfeiçoa seus métodos e técnicas, forma-se independente da literatura e constitui-se como uma disciplina científica igual à Sociologia. Por toda a parte avança a organização das instituições complementárias do trabalho dos historiadores, como os arquivos, publicação de fontes, bibliotecas, revistas, associações especializadas, ao mesmo tempo em que "se perfeccionan las llamadas disciplinas auxiliares como la Diplomática, la Epigrafía, la Numismática, la Arqueología y ante todo la Prehistoria" (RAMA, 1981: 45).

Entretanto, nesse decisivo século, no qual cristaliza-se a ciência da história, constituem-se diversos movimentos como o romanticismo, o positivismo e o historicismo.

O romanticismo

O romanticismo representa a ruptura respecto do passado ilustrado e revolucionário. Um primeiro intento "romântico" encontramos em Chateaubriand (1768-1848), na sua obra "O Genio do Cristianismo" em que supõe que "a inteligência contemporânea é anticristã e que a fé tem desaparecido".⁴⁶

Jules Michelet (1798-1874) junta a vontade de romper com o pensamento ilustrado a propostas políticas de teor populista e progressista que guiam as forças sociais em torno a um nacionalismo burguês, evitando o caminho da revolução do materialismo. O nacionalismo romântico, bastante apreciado por Michelet, contribui para fomentar o desenvolvimento de historiografias nacionais por toda a Europa, no século XIX.

Fustel de Coulanges (1830-1889) vem a ser o herdeiro dos historiadores românticos. Escreve *A Cidade Antiga* (1864), onde coloca a religião como explicação para a evolução da sociedade. E essa explicação serve-lhe para defender a propriedade privada como algo eterno. Fustel há de ser o historiador favorito da extrema direita vai exercer influência em Durkheim e em Mauss, que se preocupam com a questão religiosa.

O positivismo

O positivismo surge com Augusto Comte e (1798-1857), colaborador de Saint Simom, que rompe com ele e com qualquer pretensão socialista e dedica-se a fundar uma ciência da sociedade, recolhendo algumas idéias de Condorcet e de outros teóricos identificados com a contrarrevolução, como Bonald e Maistre.

⁴⁶ Ver Fontana, (1999: 121).

A base teórica do pensamento de Comte é uma história próxima da de Condorcet, da qual extrai toda referência às formas de organização social, e deixa, somente, "a marcha progressiva do espírito humano",⁴⁷ como algo independente que basta para explicar as mudanças da história. Essa evolução independente do pensamento ilustra-se com uma "grande lei fundamental do desenvolvimento", a que consiste em afirmar que cada rama do conhecimento tenha passado sucessivamente por três estados "teóricos" diferentes 1) a lei das três instâncias de desenvolvimento do pensamento humano: teológico ou fictício, onde procuram-se explicações na "ação direta e contínua de agentes sobrenaturais"; metafísico ou abstrato, plenamente identificado com a Ilustração, onde os agentes naturais são substituídos por forças abstratas e; o positivo ou científico, quando o espírito humano renuncia a "conhecer as causas íntimas dos fenômenos" ou trata de averiguar a origem e destino do universo para "descobrir pelo uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas. Essa corrente de pensamento funda, simultaneamente, uma disciplina científica e segrega um discurso ideológico.

O historicismo

O historicismo parte dos rasgos conservadores da Ilustração ou, de uma leitura tergiversada da mesma, com a finalidade de negar as suas conseqüências. Parte das idéias universalistas de Kant e da interpretação hegeliana da história.

A visão histórica de Hegel (1770:1831) apresenta uma série de elementos próprios da Ilustração, como o universalismo, a concepção filosófica da lei e uma certa visão de progresso. Elementos situados numa concepção idealista que pode

⁴⁷ Cfr. Fontana, (1999: 122).

ser usada em sentido conservador numa sociedade como a francesa que aceita parte da herança da Ilustração. Mas a ambigüidade de Hegel não serve para a Alemanha que precisa criar um nacionalismo unificador, dando em troca, apenas um mínimo de reformas dentro do controle da classe dominante. Encomenda-se então a tarefa ao historicismo.

A tarefa inicia-se com a reforma educativa proposta por Humbolt e seguida pela universidade prusiana. Aos intelectuais oferece-se boa remuneração e promoção social, a cambio, devem renunciar às funções críticas assumidas pelos intelectuais da Ilustração e preparar os homens para cultuar o Estado e dar-lhe um caráter espiritual.

Mas, para compreender a forma como os historiadores alemães reagem perante os avanços revolucionários, cujas conseqüências é o surgimento do "historicismo", há que se entender as peculiaridades do seu sistema social e a derrota sofrida perante Napoleão. A Alemanha da época é um mosaico de estados, com rasgos sociais diferenciados, com zonas rurais, cujos proprietários pagam impostos altos pela pequena exploração da terra, até os grandes latifúndios cultivados por camponeses submetidos à serventia. A derrota frente Napoleão significa o início de reformas que levam a dismantlar os aspetos mais arcaicos do Antigo Regime. Numa palavra, os governantes da Prússia propõem "fazer desde cima, o que os franceses tem feito desde as bases". Pensam em substituir com forças espirituais o que se tem perdido em forças materiais.

Para compreender as características do historicismo é preciso começar por entender a Barthold Georg Niebuhr (1776-1831). Professor da Universidade de Berlim (esta que é fruto também das reformas), formado em filologia, inaugura o

"método histórico crítico", na sua obra "História Romana (1811-1812) deixa de reproduzir os relatos de Tito Livio e outros historiadores clássicos do Estado romano, e produz uma obra em que predomina a crítica filológica e documental sobre as fontes literárias latinas, relatados num estilo "sóbrio, árduo y alheio a toda concessão retórica"⁴⁸. A sua obra é considerada como um marco na transição da erudição para a ciência histórica. Niebuhr pensa na história como uma forma de ensino patriótico que pode deter o avanço das idéias da revolução.

Vem logo a criação da escola histórica do Direito, que combate as teorias da Ilustração e defende a peculiaridade individual e histórica das leis de cada povo. Nesse contexto aparece a obra de Leopoldo Ranke.

Ranke (1795-1886), publica seu primeiro livro Histórias dos povos românicos e germânicos, em 1824, conquistando com ele a simpatia das classes dirigentes. Entra na universidade de Berlim e combate as idéias de Hegel. Nas suas teses Ranke contesta as filosofias da história, "moralizadoras" e "subjetivas" e propõe fórmulas "científicas" ou "objetivas" :

1ª regra: incumbe ao historiador não 'julgar o passado nem instruir os seus contemporâneos mas simplesmente dar conta do que realmente se passou', 2ª regra: não há nenhuma interdependência entre o historiador -e o objeto do conhecimento- o fato histórico. Por hipótese, o historiador escapa a qualquer condicionamento social, o que lhe permite ser imparcial na percepção dos acontecimentos; 3ª regra: a história -o conjunto das res gestae- existe em si, objetivamente; tem mesmo uma dada forma, uma estrutura definida, que é diretamente acessível ao conhecimento; 4ª regra: a relação cognitiva é conforme a um modelo mecanicista. O historiador registra o fato histórico, de maneira passiva, como o espelho reflete a imagem de um objeto (...) 5ª regra: a tarefa do historiador consiste em reunir um número suficiente de dados,

⁴⁸ Ver Moradiellos. S/d. p. 83.

assente em documentos seguros; a partir destes fatos, por si só, o registro histórico organiza-se e deixa-se interpretar. Qualquer reflexão histórica é inútil, mesmo prejudicial, porque introduz um elemento de especulação. (BOURDÉ e MARTIN, 1983:114).

Os postulados de Von Ranke influenciam a historiografia na França. Por exemplo, a Escola Metódica aplica "ao pé da letra" o programa de Von Ranke.

Ranke demonstra sempre reverência pelo poder, atribuindo os mais elevados motivos a seus atos. Prepara, desse modo, a submissão absoluta dos cidadãos ao poder, posto que como ele coloca o Estado encarna a nação e esta não faz outra coisa, senão seguir as pautas ditadas pelo destino, que é o mesmo que dizer pelo dedo de deus: "como dirá Tylor, estos hombres 'veían el estado, quienquiera que lo rigiese, como parte del orden divino de las cosas, y creían que era su deber asentir a este orden" (FONTANA, 1999 131).

No começo do século XX, o historicismo encontra-se em crise. Começa a ser atacado desde pontos de vista diferentes. A partir de 1920, na Revista de Síntese, depois durante os anos 1930, nos *Annales*.

Ao mesmo tempo surgem as correntes filosóficas que propõem a sua revisão pretendendo com isso legitimá-lo pois não se preocupam pelas propostas do historicismo, e sim, pela fundamentação filosófica dos seus métodos. Devolvem, dessa forma, a confiança ao historiador acadêmico que se limita a desenterrar "fatos históricos" como única forma lícita de trabalhar no campo da história. Mas o resultado final, é o fim do historicismo e o surgimento de novas tendências nas Ciências Sociais, como o funcionalismo e o estruturalismo, que acabam transformando a própria história acadêmica. Nessa linha situa-se Heinrich Rickert (1863-1936), para quem a realidade empírica é múltipla e

inatingível na sua totalidade⁴⁹ e, são diversas as formas como as diferentes ciências a estudam. Por exemplo, as ciências da natureza utilizam conceitos como lei, gênero e espécie, para conseguir um conhecimento geral da realidade. Entretanto, as ciências da cultura, dentre as quais a história, trabalham com o individual.

...no hay 'leyes' en la historia que se asemejen a las ciencias de la naturaleza. Hay causalidad pero esta se refiere siempre a la relación entre sucesos individuales y jamás permite una generalización. La selección de los hechos con los que el historiador construye la historia se hace en función de 'valores' trascendentes, que están más allá del objeto y del sujeto. La historia se convierte así en una construcción mental erigida por el hombre, y la concepción de un progreso histórico es una trampa. (FONTANA, 1999: 131).

Dilthey (1833-1911), ainda que anterior a alguns neokantianos, exerce influência na filosofia da história. Para ele, a diferença entre as ciências da natureza e as ciências do espírito, reside nos seus comportamentos. 'Lo que es físico, inclusive en el hombre, es accesible al conocimiento científico-natural, mientras que aquello que constituye el objeto de las ciencias del espíritu sólo puede ser 'comprendido'' (FONTANA, 1999: 133).

O Materialismo Histórico

No período de 1830 a 1840, Europa apresenta um crescimento da sua economia e um grande avanço da ciência. Junto com o crescimento econômico cresce também a classe trabalhadora, a pobreza e a consciência política.

O crescimento sem limites e obstáculos do capitalismo era visto, por seus defensores, como o único caminho de solução para suas crises e para a pobreza. Simultaneamente surgiam propostas que defendiam que a crise e a pobreza eram inerentes ao sistema capitalista e que

⁴⁹ Cfr. FONTANA (1999: 132)

apenas por meio de uma reordenação econômica e política seria possível superá-las (ANDERY E SÉRIO, 1996: 395).

Em 1848 a Europa vive um período de revoluções. Para a saída da crise enfrentam-se, de um lado, os defensores do capitalismo que apontam como saída um crescimento sem limites e os que encontram que junto com o capitalismo surge também a pobreza. A solução para os problemas está em estabelecer uma nova ordem econômica e política. O momento revolucionário de 1848 é um fracasso para as aspirações dos trabalhadores, mas do ponto de vista do sistema capitalista, apresenta mudanças no plano econômico e no político. É nesse clima de contradições que se insere a obra de Marx e Engels.

Entre 1845 e 1846, Marx e Engels desenvolvem uma intensa atividade política e participam da Liga dos Comunistas para a qual escrevem o Manifesto comunista. Nesse mesmo período escrevem *A ideologia alemã* (que é publicada um ano depois) e fundam o jornal *Nova Gazeta Renana*.

Vários momentos marcam a obra de Marx: o contato com as idéias de Hegel; a crítica de Feuerbach ao sistema hegeliano, em especial, no que se refere à religião; os economistas clássicos ingleses Adam Smith e Ricardo; os socialistas utópicos Owen, Fourier e Saint Simon. Impregnado pelas idéias de Hegel, escreve sua "*Crítica à Filosofia do Direito*" de Hegel, onde demonstra não ser o Estado que determina a sociedade civil, mas a sociedade civil que elabora o Estado. Depois, em 1844 Marx escreve *Os Manuscritos* (Economia, Política e Filosofia). Neles desenvolve o conceito "alienação" e seus mecanismos para denunciar como a relação do homem com o trabalho é a mesma relação que se tem com um objeto estranho. Nesses escritos, Marx destaca o papel da história.

O homem humaniza-se por meio do trabalho e sempre em relação com outros homens. Entre 1845-1846, Marx escreve as *Teses sobre Feuerbach* e *A Ideologia Alemã*, onde se estabelecem os princípios fundamentais do seu pensamento. Em 1859 Marx publica um esboço da sua obra *O Capital*: a contribuição para a crítica da economia política. Nesta mesma obra escreve um prefácio que resume as idéias básicas do materialismo histórico.

No que se refere à história, Marx explica: "os homens fazem sua própria história, mas não (...) sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Dezito Brumário de Luís Bonaparte: 1985: 1). Ao lado dessa explicação, Marx pensa que a transformação da sociedade é um processo revolucionário empreendido pela ação dos homens que dela participam. O materialismo histórico entende as sociedades como "todos históricos" em processo de evolução e, por conseguinte, com possibilidade de serem aperfeiçoadas.

O marxismo é combatido por duas vertentes históricas: o neokantismo e a "filosofia da vida", que apresenta, como alternativa, o corpo doutrinal da Economia neoclássica, da Sociologia funcionalista, e da Antropologia estruturalista.

2.6. Século XX: crises e renovações da ciência histórica

Seguindo de perto a evolução das disciplinas: Economia, Sociologia e Antropologia, encontramos que todas elas surgem no final do século XIX, como uma reação contra o evolucionismo desmedido e, no caso da Economia, contra concepções de valor potencialmente perigosas. Essas três disciplinas entendem a

sociedade como um sistema em equilíbrio estático, assim, o objeto legítimo da ciência consiste em determinar as regras desse equilíbrio.

Por um lado, intenta-se a destruição da ciência histórica e, por outro, a reconstrução paralela, com o auxílio da Sociologia, da Antropologia e da Economia ou

de combinações ecléticas dessas influências como o demonstra a Escola dos Annales.

Ao estudar as correntes e os autores do século XX, parece necessário considerar as influências por eles recebidas.

La cercanía del paisaje hace que las colinas semejen cordilleras y obliga a tomar en serio autores y obras que han ejercido influencia en nuestro tiempo, aunque sepamos que están destinados al olvido (FONTANA, 1999: 155).

Na destruição da ciência da História contribuem os continuadores do historicismo e do neokantismo começando por Benedetto Croce (1866-19520). Seguidor das idéias do neokantismo elabora uma espécie de "historicismo absoluto" que identifica Filosofia e História⁵⁰ Croce considera como a mais elevada de todas as modalidades da História, a ético-política, cuja base, segundo ele, está no juízo histórico e ainda que os fatos pertençam a outras épocas a História sempre é contemporânea, posto que a construímos em função das nossas necessidades e dos nossos problemas atuais. Croce leva-nos, igualmente, a um terreno de experiências vividas, sem causalidade, sem leis, sem tempo, apenas um fluir, um acontecer, sem história mas "histórias como pontos de vista"⁵¹

⁵⁰ Cfr. FONTANA, (1999: 156).

⁵¹ Cfr FONTANA, (1999: 156).

Collingwood (1889-1943) acredita que os dados empíricos são produto do pensamento histórico, portanto, correspondem a um resultado, a uma síntese e nunca a um ponto de partida.

Além desses historiadores, temos os filósofos Karl Popper (ataca à história desde a epistemologia "a história ocupa-se de fatos desconexos que não podem estabelecer generalizações amplas). Esses dois filósofos têm em comum, "el negar toda la validez científica de la historia, o de limitarla estrechamente, sin tener conocimiento suficiente de la práctica intelectual que pretenden descalificar" (FONTANA, 1999: 157).

Com o intento de destruição das bases teóricas da história é necessário criar uma "nova história" de acordo com os novos tempos. A tarefa de dar suporte teórico à história corresponde à Sociologia, à Antropologia e à Economia.

A Antropologia e a Sociologia abandonam, no final do século XIX, os referenciais evolucionistas e voltam-se para o funcionalismo.

se trata de analizar los mecanismos de equilibrio de las formas sociales existentes, desvelando las reglas de su articulación, para justificarlas y mostrar su racionalidad, como antídoto a unos planteamientos evolucionistas que habían llegado a la conclusión de que no podían alcanzarse nuevas etapas de desarrollo sin destruir la vieja sociedad (FONTANA, 1999: 168).

Na Sociologia, a grande virada a representa a obra de Durkheim (1858-1917) As Regras do Método sociológico, cuja primeira regra é considerar os fatos sociais como coisas, e estudá-los isoladamente das manifestações individuais.

Max Weber (1835-1936) propõe uma sociologia que intenta compreender a ação social⁵². Essa definição de sociologia é retomada por Talcott Parsons, que segue a linha funcionalista.

Na Antropologia, quem dá o primeiro passo em direção ao funcionalismo é Franz Boas (1858-1942), influenciado por Dilthey e pelos neokantianos que ataca os métodos comparativos e inicia o "particularismo histórico", que é um positivismo sem concluir com generalizações.

Depois vem a antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss e sua procura por modelos que possam calcular exatamente as regras de funcionamento do sistema.

Referimo-nos à Sociologia e à Antropologia em razão de serem duas disciplinas, cujas bases teóricas têm sido utilizadas pelos historiadores acadêmicos.

Inspirada no funcionalismo, surge a chamada "história social" como uma história eclética, que carece de fundamentos teóricos próprios, pois toma o seu referencial de disciplinas como a Antropologia e a Sociologia. Em nome da neutralidade não trabalha a questão política e não trata dos conflitos sociais. Utiliza, por outro lado, uma linguagem técnica que encobre a sua falta de reflexão

52 Entende Weber que os fenômenos possuem múltiplos significados. Na sua prática, o pesquisador destaca, abstrai, dentre todos os fenômenos, aqueles que se aproximem mais aos seus interesses de pesquisa. É o que Weber denomina como "tipos ideais". Weber trabalha com o método comparativo que isola os elementos mais significativos e estuda o modo como se comportam em diversos contextos, para logo extrair conclusões sobre o seu significado causal.

teórica. Apresenta-se como moderna, projetando-se para novos campos como a família, a loucura, etc., mas sem nenhuma relação com a organização social.⁵³

A história interdisciplinar é válida, desde que não retire a sua especificidade e desde que trabalhe com métodos que lhe são próprios. Dessa forma enriquece-se com o aporte que possam oferecer outras disciplinas. Caso contrário, o resultado apresenta-se como "...un híbrido carente de interés, que no aporta nada que las disciplinas tutelares no puedan elaborar por sí mismas (FONTANA, 1999: 184).

A Escola dos Annales

Annales d'Histoire Économique et Sociale é uma revista francesa que aparece em 1930, sob a direção de Lucien Febvre e Marc Bloch, com uma orientação progressista das Ciências Sociais. Critica as preocupações de Henri Berr com a "síntese histórica" e caminha em direção oposta à escola metódica. Febvre perfila uma História que se opõe radicalmente à da escola "Metódica" ou positivista.⁵⁴ Critica, igualmente, o "fetichismo do fato" cultivado pelos historiadores tradicionais e a pretendida positividade do historiador frente aos acontecimentos, motivados pela única tarefa da sua transcrição, situação em que o historiador fica escondido atrás dos fatos. Os primeiros representantes da Escola dos *Annales* propõem a necessária intervenção do historiador perante os documentos. Marc Bloch e Lucien Febvre entendem que o historiador constrói seu material: o historiador escolhe os fatos em função de suas preocupações presentes e os submete a um certo número de hipóteses. Depois ele deve "confrontar suas hipóteses com os documentos coletados".

⁵³ Consultar Fontana, (1999: 174).

Fevbre recorre às outras ciências humanas e utiliza seus códigos, sua linguagem e suas categorias. Por exemplo, baseia-se na lingüística de Antoine Meillet, também entra no campo da psicologia por meio das obras de Piaget e apresenta ao historiador o estudo da sensibilidade, da vida afetiva na história.

De outro lado, Marc Bloch (1886-1944) toma categorias da sociologia, como o "fato Social" de Durkheim e coloca-as a serviço da história. Igualmente, utiliza bases da geografia ⁵⁵ de Vidal da Bache que se opõe à geopolítica da escola alemã de Ratzel e a convertem numa ciência auxiliar da História, pretendendo, assim, colocar-se no centro das Ciências Sociais.

Outro aspecto inovador dessa escola dos Annales localiza-se na valorização da história-problema. O historiador para March Bloch e Lucien Febvre não pode se contentar em escrever sob o ditado dos documentos, deve questioná-los, inserí-los numa problemática. contra a história-relato de Langlois e Signobos, preconizam a história-problema, matriz teórica da conceituação futura da história cultural. (DOSSE, 1992: 76).

Em 1944 Marc Bloch é preso e assassinado. A direção da Revista passa para Lucien Febvre que abre um caminho diverso do traçado por Bloch, acentuando seu rechaço à política e propondo a inclusão dos métodos de outras ciências para realizar análises históricas.

Depois de Marc Bloch e Lucien Febvre, a Revista é dirigida pelo historiador Fernand Braudel (1902-1985), no período conhecido como a **segunda fase** da Escola. Na sua obra *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (1949), ligada com o "modelo-ecológico-demográfico" Braudel diferencia três tempos: a "larga duração" ou tempo estrutural, "tempo médio" ou

⁵⁴ Ver Dosse, (1992: 56)

⁵⁵ Idem. Dosse (1992: 26)

tempo conjuntural e, o "tempo curto" que corresponde ao indivíduo e ao acontecimento, ou seja, a história episódica que é na realidade a história política tradicional.

Os analistas seguidores de Braudel acudem à estatística como meio para descobrir a "longa duração" ou a "conjuntura". Nasce, assim, a "história serial", cujo principal representante é Emmanuel Le Roy Ladurie que entende como científica, apenas a história que pode ser quantificável.

Braudel privilegia o aspecto econômico deixando de lado os outros caminhos abertos por Lucien Febvre e Marc Bloch. Esta época econômica tem seu auge até os anos 60, com o progresso da estatística e da demografia. Nesse momento a demografia aparece como uma disciplina também em expansão. Tanto a demografia quanto a série de preços, converte-se no coqueluche dos anos 50 e aparecem inúmeras monografias regionais, por exemplo, a investigação realizada por Georges Duby em 1953 sobre os Mâconnais nos séculos XI e XII. A História, nesse momento, combina demografia de curvas econômicas com análise das relações sociais. A síntese, sempre anunciada pela Escola dos *Annales* realiza-se nos conjuntos regionais e, nas universidades menores que se constituem em equipes de estudo, como o Centro de Estudos Quantitativos, dirigido por Pierre Chaunu, em Toluse .

Esta re-orientação no discurso dos *Annales* se fortalece com o grande impulso das Ciências Sociais. Braudel mantém um diálogo constante com o sociólogo G. Gurvitch, o demógrafo Saivy, o etnólogo Lévi-Strauss e busca pontos de encontro entre as diversas Ciências Sociais. Nesta segunda etapa da Escola

dos *Annales*, distinguem-se as figuras de Labrousse e Le Roy Ladurie, com desdobramentos diferentes.

Labrousse não pertence à Escola dos *Annales*, entretanto, é convidado a colaborar com ela. Leciona na Sorbona, forma uma geração de historiadores economistas e elabora importantes métodos estatísticos. Labrousse tem uma orientação marxista e por isso não pretende limitar a "história serial" apenas à dimensão econômica mas estendê-la à dimensão social.

Já Le Roy Ladurie, segue o estilo da "História total". No seu escrito sobre *Les Pausans d'anguedoc* (1966) abrange um período longo de 200 anos (1500-1700). Le Roy apresenta pontos em comum com Braudel, no entanto, rompe a tradição e adota uma forma de organização cronológica, no lugar da divisão em "estrutura" e "conjuntura" e em cada uma de estas seções discute sucessos culturais como a ascensão do protestantismo e a alfabetização, ao mesmo tempo descreve a maneira como o homem comum enfrenta a situação econômica no seu cotidiano⁵⁶.

Entre os anos 60 e 70 ocorre uma mudança de interesse na Escola dos *Annales* que passa da base econômica para a "superestructura cultural". Esta mudança se deve à reação que desperta a orientação quantitativa e "determinista" de Braudel. Começa, então, a rejeitar-se a perspectiva quantitativista e a Revista toma a perspectiva cultural. Ou seja, que a relação "natureza e cultura" torna-se o eixo guia da Escola. Nos escritos de Philippe Ariès e seus estudos sobre a infância e sobre a morte, encontramos um exemplo deste tipo de pesquisa.

Outro historiador dedicado ao estudo dos fenômenos culturais é Alphonse Dupront, interessado nos espaços sagrados. Este autor relaciona a história da Religião com a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia.

No final dos anos 70 delineiam-se, dentro da Escola dos *Annales*, três correntes: “uma mudança antropológica, um retorno à política e um ressurgimento da narrativa” (BURKE, 1991: 94).

A mudança para a Antropologia coloca o acento na Antropologia simbólica, inspirada em Goffman e Victor Turner. Estes antropólogos destacam os estudos sobre a vida cotidiana. Também Pierre Bourdieu exerce uma grande influência ao cambiar a idéia das “regras sociais” (que considera muito rígida e determinista), por conceitos mais flexíveis como “estratégia” e “hábitus”.

Outro historiador desta geração é Michel De Certeau, que trabalha o cotidiano. Tanto as idéias de Turner, Goffman e De Certeau são utilizadas por Jacques Le Goff, Diretor da Revista *Os Annales* da terceira geração e por Emmanuel Le Roy Ladurie. Outro historiador de importância é Roger Chartier que em seus trabalhos discute a mudança na abordagem “da história social da cultura para a história cultural da sociedade. Chartier se distancia dos chamados ‘fatores objetivos’ «Chartier está de acordo com a antropologia corrente, com os trabalhos recentes sobre o imaginário (...), e também com (...) Michel Foucault” BURKE (1991: 98), de quem tem recebido grande influência.

A terceira etapa dos *Annales* sob a direção de Le Goff (desde 1972), sofre significativas mudanças, mas sem um domínio marcante sobre um tema em especial, como acontece nas etapas anteriores, prevalecendo o policentrismo.

⁵⁶ Le Roy Ladurie, junto com Le Goff e M. Ferro formam um comitê que assessora a Revista depois

Aqui, aparecem, pela primeira vez, os trabalhos de historiadoras como Christiane Klapich, com o tema história da família; Arlette Fargo, com seu estudo sobre o mundo social em Paris no século XVIII, dentre outras. Esta terceira geração caracteriza-se, também, pelo abandono da dimensão inicial dos *Annales*, ou seja, a "história-problema", entrando no seu lugar a descrição da vida quotidiana.

No centro do discurso dos Annales, encontra-se uma descrição da vida quotidiana tanto material quanto mental das pessoas comuns das sociedades do passado que se parece, definitivamente, com a história positiva em seu aspecto fático, só que simplesmente em outro campo, fora do político. (DOSSE, 1992: 174)

Então, os hábitos se constituem na base dessa história antropológica. O interesse do Movimento dos *Annales* volta-se para a descrição dos costumes, no estilo de Norbert Elias. A micro-história representada por Carlo Ginzburg limita-se ao domínio da etno-história.

Como vemos, os *Annales* adaptam-se, novamente, ao discurso do poder dominante dos meios de comunicação. Assim, a Escola dos *Annales* "se instaura como moda cultural, ao apresentar uma história em migalhas em uma sociedade cada vez mais fragmentada" (DOSSE, 1992: 180)

O que está no fundo, é a questão do desencanto político, a exaltação do individual⁵⁷ Passa a ser "uma história cultural que não tem mais sentido, já que nega sua relação com o futuro". DOSSE critica a Escola dos *Annales* pela lacuna que deixa com relação ao político, principalmente, por ser uma Escola que se pretende progressista. Com essa rejeição do político, a Escola dos *Annales* deixa de cumprir sua missão de ser uma revista que ajude a esclarecer e a compreender

de 1968.

⁵⁷ Ver Dosse, (1992: 180),

os problemas contemporâneos. O próprio Marc Bloch reconhece, mais tarde, este erro, no livro intitulado "L'Etrange Défaite"

..nós não ouçamos ser, na praça pública , a voz que grita, a primeira vista no deserto /.../ preferimos nosso confinamento na quietude temerosa de nossos escritórios. Possam nossos cadetes perdoar-nos o sangue que está sobre nossas mãos (op.cit. p. 188), citado por DOSSE, 1989: 64)

A história nova é um nome lançado no mercado em 1978 por Roger Chartier, Le Goff e Jacques Revel. Os novos historiadores⁵⁸ evitam eleger uma determinada linha, evitam qualquer determinismo, preferem explicações plurais. Como consequência disso, os sistemas filosóficos globais que pretendem enunciar o sentido da história não são considerados pelos *Annales*.

A nova história procura inventar, reinventar e reciclar fontes históricas. Toma como base uma multiplicidade de documentos: "...a história nova louva a releitura (muitas vezes inspirada na linguística, na semiótica ou na psicanálise) de fontes conhecidas, de preferência a leitura de novos documentos" (BURDÉ e MARTIN (1991: 150). No final, intenta "fazer de todas as coisas: a arte da reciclagem e do recorte".

A contra-utilização dos documentos - "interrogar-se sobre o sentido de um erro e de uma falsificação" - como proposto por Marc Bloch e Braudel, é outra via explorada pela história nova. Como exemplo temos o trabalho de Marc Ferro sobre aquilo que pode se fazer com os filmes, sabendo que estes não são reflexos da realidade, mas que podem servir para compreendê-la melhor e, em algumas ocasiões, para derrubar mitos.

⁵⁸ Ver Ruy Burdé, (1991: 142),

Outros "novos historiadores" pretendem ir para além da utilização de fontes e realizar seus raciocínios sem qualquer documento. Em relação com este ponto, Bourdieu entende que, para fazer viável este empreendimento, se faz necessária toda uma virtuosidade do autor para conseguir extrair tantas lições num vácuo documental: "..esta arte de produzir texto (uma centena de páginas!) na ausência de qualquer texto encontra rapidamente os seus limites e poderia revelar-se perigosa se demasiados epígonos comesçassem a entregar-se-lhe" (BURDÉ e MARTIN, 1991: 151).

A nova história enfrenta problemas com o método. Ampliam-se as fontes, mas os métodos continuam os mesmos (com algumas exceções). *"Muitos textos descobertos são analisados superficialmente, num completo desconhecimento das categorias lingüísticas de base"* (BURDÉ, 1991: 151). Isto para não citar o tratamento dado à iconografia. "As obras são mais freqüentemente descompostas em elementos atomizados, do que são analisadas nas suas coerências profundas". (BURDÉ, 1991: 151). A multiplicidade de objetos está relacionada a busca, por parte do público, de novas histórias sobre as atitudes corporais, principalmente sobre a vida sexual e, neste sentido, dizemos com Burdé, a nova história não está livre de seguir uma moda. A periferia é sempre valorizada à custas do centro, o contrário do vivido (o imaginário, os sonhos, as construções ideológicas), que retém mais a atenção do que as condições reais da existência.

A história atual encontra-se sujeita à lei do mercado e lança-se para uma aventura, em que " se arrisca a ser vítima de uma obsolência rápida dos homens e dos conceitos". (BURDÉ e MARTIN, 1991: 152).

Paralelamente ao grupo dos Annales, a historiografia de tradição marxista começa a expandir-se na Grã Bretanha. Um ponto importante desse processo é a criação da revista Past and Present (passado e presente), em plena Guerra Fria. Nessa empresa, encontra-se um grupo de historiadores de inspiração marxista, dentre eles, Christopher Hill, Eric Hobsbawm e Maurice Dobb.

A renovação da historiografia marxista.

A historiografia marxista surge no Ocidente, principalmente a partir da década de trinta, na França com Labrousse, Pierre Vilar, Lefebvre, Samuel, Bouvier. Na Inglaterra, após a Segunda Guerra Mundial surge um grupo de historiadores marxistas: Dobb, Hill, Hobsbawm, Hilton, Thompson, Samuel, e Anderson. Estes investigadores têm contribuído, em grande medida, para o progresso da constituição da Historiografia como disciplina. Principalmente com Hobsbawm, que trabalha com história não britânica e Thompson, com escritos importantes como A Classe Obrera em Inglaterra e Miséria da Teoria, onde contrapõe-se a Luis Althusser, criticando o seu estruturalismo e seus "efectos esterilizantes en la práctica histórica". Thompson rejeita aquela postura "teorizante" sobre a história, que deixa de lado o trabalho empírico, sem o qual é impossível fazer teoria.

En este sentido, el conjunto de la obra de estos autores británicos es una impugnación a la idea misma de que el marxismo es 'una ciencia' en el sentido althusseriano. Y, con ello mismo, un retorno a la concepción de la tradición marxista como parte de una filosofía crítica, De una cosmovisión materialista, que no conllevaba el uso preceptivo de términos acuñados ('modo de producción', 'formación económica social', 'base ' y 'superestructura', etc.) o la aceptación de unas leyes generales y universales de evolución histórica de las sociedades (las leyes del desarrollo de los cinco 'modos de

producción' sucesivos) que se encuentran fijadas en algún texto canónico de los maestros. (MORADIELLOS, s/d. P. 123).

A última das grandes correntes de pesquisas históricas aparecidas depois da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos é a nova história econômica.

A Nova história econômica

A história econômica é resultado, por um lado, do rechaço ao historicismo e, a seus pressupostos filosóficos e metodológicos, que propõem o estudo dos fatos singulares, únicos e irrepetíveis e, por outro lado, motivado pela crise da História progressista norte-americana nos anos seguintes ao término da Segunda Guerra Mundial.

O movimento quantificador começa a fazer parte da história econômica desde os anos trinta, com Simon Kuznets, que realiza alguns projetos de estudos históricos quantitativistas em América e Europa.

Dentro da historiografia quantitativista podemos diferenciar dois grupos: a cliometria e, a história estrutural-quantitativa.

A cliometria define-se pela aplicação de modelos matemáticos no tratamento de dados recolhidos e elaborados sobre diferentes materiais ou campos, como a sociologia, a família, a política, etc. Nos seus inícios, a cliometria beneficia-se das teorias econômicas de Keynes e dos conceitos de medição macroeconômica, como contabilidade social e cálculo de probabilidade. Dentre seus representantes temos: Conrad, Meyer, Fogel e, no grupo da história-estrutural-quantitativa, autores na sua maior parte representantes do grupo dos Annales, como e Roy Ladurie, Furet, Channu, e outros representantes franceses menos ligados a essa Escola, tais como, Vovelle, Ariès, Goubert, etc.,

representantes da Social History americana, como Tilly, Shorter e Landes, igualmente, na Polônia, com Witold Kula, etc.

Os maiores avanços na história econômica quantitativa levam o interesse de aplicar determinadas teorias econômicas à análise histórica. A mais conhecida é a obra de Fogel, sobre a construção das ferrovias americanas e, na França, a obra de Jean Marczewski e seus colaboradores do Instituto de Ciência Econômica Aplicada. Mas, a história quantitativa, a cliometria, ou quantitativismo em geral, têm recebido constantes e severas críticas, especialmente quanto a seu método. Por exemplo, a crítica feita por Stone, que alerta sobre os riscos da "aplicación inmoderada y sin juicio del uso de la cuantificación» (in MORADIELLOS, S\D: 126).

As décadas de 80 e 90

Nas décadas de oitenta e noventa, com o movimento denominado de pós-modernismo, surge também, a crítica aos paradigmas tradicionais da história e aparecem teorias sobre uma historiografia pós-moderna.

La idea fundamental de la teoría historiográfica postmoderna consiste en negar que la historiografía haga referencia a la realidad. Así Roland Barthes y Hayden White subrayan que la historiografía no se diferencia de la poesía, sino que ella misma es poesía. (IGGERS (1995:96).⁵⁹

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. Além da crítica vinda do campo da lingüística e, por isso mesmo, denominada como "o giro lingüístico" (*linguist turn*), Foucault amplia a crítica.

El siguiente paso es la crítica de Michel Foucault, en la cual desaparece el hombre como factor activo y, con él, la intencionalidad humana como elemento criador de sentido. Por ello para Foucault la historia pierde todo significado, es una tardía invención del hombre occidental en la llamada fase clásica de la tardía época moderna, que ya está superada.(IGGERS, 1995:99) ⁶⁰.

O foco principal dessas críticas está nos conceitos ideológicos que orientam o autor, razão pela qual, segundo Foucault, o texto também deve ser liberado do autor. Segundo DERRIDA (1989) não existe unidade entre a palavra (*signifiant*) e a coisa à qual se refere (*signifie*). Existe um infinito leque de significados sem um sentido claro, sem nenhum ponto de apoio, onde seja possível fixar um significado. Isso representa para a historiografia um mundo sem significado, sem coerência, sem atores e sem intenções.

Chegados a este punto, se plantea la cuestión de si para una historiografía, para la cual el lenguaje constituye el fundamento de todos los fenómenos sociales, existe todavía criterios científicos para la representación del pasado. Según el punto de vista rigurosamente lingüístico de Saussure, el lenguaje carece de toda referencia a la realidad o bien constituye en si mismo la única realidad existente. En la teoría literaria de Barthes y Derrida, esta idea ha sido llevada hasta la postura de que 'no existe nada fuera del texto' y que, puesto que toda exposición histórica toma la forma de un texto lingüístico, la relación de cualquier exposición histórica con la realidad es similar a la relación de un texto puramente literario con la realidad. Para White y LaCapra, el objetivo de una

⁵⁹ Se refere às obras de Barthes: "Le discours de l'histoire". In **Information sur les sciences sociales**, VI, 4, 1967. Pp: 65-75 e ao livro de White: **Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del Siglo XIX**, México F.C.E, 1992

⁶⁰ Se refere á obra de FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. México. Siglo XXI, 1970

reconstrucción lingüística del pasado no es la verdad, sino la narración con plenitud de significado. Y para un texto así, las intenciones del autor carecen de importancia" (IGGERS, 1995: 103).

Na discussão desses últimos anos, tem-se duvidado dos pressupostos da ciência histórica e da sua fundamentação como disciplina objetiva e científica. Isto é, proclama-se o fim da história e o fim da ilustração "em que se baseia a concepção de ciência e a compreensão de mundo da historiografia dos últimos dois séculos" (IGGERS, 1995: 105). Entretanto, mesmo que alguns historiadores tenham postulado do "giro linguístico" não se conhece nenhuma obra importante que tenha sido escrita, exclusivamente desde a perspectiva pós-moderna, ou que parta dos postulados da filosofia da linguagem. A sua contribuição reside na crítica que obriga à Ciência da História a uma maior "circunspeção" e a abrir o leque de estratégias de pesquisa e de perspectivas cognitivas. O que significa ganho e enriquecimento no acesso ao mundo histórico e, exige redefinir o sentido da história como ciência.

Além desses ganhos e do panorama confuso ARIÓSTEGUI (1995: 130) identifica três perspectivas da nova história: a micro-história⁶¹ que apresenta ao sujeito individual do histórico, a "nova história cultural" próxima ao mundo das representações e a captação do mundo pelo sujeito individual e coletivo e "a história socio-cultural" herdeira da sociologia histórica como da história social.

IGGERS e ARIÓSTEGUI, dois autores que realizam um balanço recente sobre a crise das duas últimas décadas, concordam sobre os benefícios que essa crise traz para a historiografia. IGGERS (1995), assim se manifesta:

⁶¹ Na Alemanha denominada de "história do cotidiano"

La gran aportación del debate teórico de los últimos dos decenios consiste en haber contribuido a mostrar lo complicado y lo indirecto que es todo conocimiento histórico (p.113) eLa historia no es una ciencia que pueda hacer afirmaciones exactas acerca del futuro pero si es una ciencia retrospectiva, que puede y debe intentar explicar el pasado para entenderlo (p.115).

Igualmente, afirma ARIÓSTEGUI :

Es difícil vaticinar si la historiografía va tener un despertar del sueño -o del 'mal sueño', según se mire- del postmodernismo que signifique el hallazgo de modelos historiográficos capaces realmente de superar los viejos paradigmas o si tal sueño continuará por mucho tiempo....Cual es realmente «la verdad acerca de la historia» (historiografía) con la que contamos en estos tiempos?... Sin duda, la cuestión de la verdad «en» la historia e «sobre» la historia es una de la traídas a primer plano por el análisis del discurso. La verdad debe ser restituida como una de las especificidades del discurso histórico, frente a la historia-ficción (1995: 140).

Perante os momentos de crise vale a pena refletir sobre a natureza da história e repensar seus conceitos e seus procedimentos.

VIÑAO (1997) justifica, também, a necessidade de voltar a discutir a importância e a utilidade da história:

por la crisis misma de la historia como ciencia o conocimiento del pasado «tras la disolución de las grandes escuelas que han guiado el trabajo historiográfico durante este siglo» , y la situación abierta a la «dispersión de concepciones, el desmigajamiento de los temas, la pluralidad de métodos y caminos y la falta de un claro propósito , así como de un principio explicativo o interpretativo universal que dé unidad y sentido al proceso historico».(p.16).

Essas crises facilitam e acompanham a auto-reflexão crítica sobre o ofício do historiador e sobre as concepções de história.

Fatores como a expansão historiográfica acadêmica e profissional em novos âmbitos geográficos, como os países da África, têm influenciado na renovação dos

métodos. Começa a utilizar-se o recurso da história oral junto com a arqueologia, por serem o único meio disponível para atualizar a história colonial e pré-colonial. Esta coleta de depoimentos dos mais velhos, de lendas feitas oralmente, fomentam uma história da cultura popular cujos métodos (uso de fontes orais) são assimilados pela historiografia ocidental. E, esse mesmo método, tem aproximado a História à Antropologia cultural. Desta forma, a Antropologia toma o lugar da Sociologia e da Economia sobre as práticas historiográficas vanguardistas. Um exemplo disto vemos na orientação da Escola dos Annales (da última geração). Mas não tem sido uma mudança muito tranquila, nem tem sido unânime. Isto porque, ao mudar o referente, produzem-se mudanças substanciais, tais como: a "macrohistória", privilegiada pelas tendências filo-sociológicas e economistas, tem-se convertido em "microhistórias" para os historiadores antropólogos. O estudo das estruturas e dos processos globais abrem espaço a uma perspectiva centrada no ator individual, os estudos históricos sobre as mudanças políticas, econômicas e sociais apontam para a narrativa da vida cotidiana e da experiência privada dos protagonistas.⁶²

Essa mudança de paradigma na pesquisa historiográfica tem criado conflitos, na medida em que a fragmentação do material histórico, assim como a especialização estreita abandonam a função social e científica da História.

Como há denunciado recientemente el historiador alemán Hans Ulrich Wehler, si los propios historiadores declinan su responsabilidad en la elaboración de la 'historia general' que exige la sociedad contemporánea, otros cuarteles (científicos, políticos, religiosos o mitológicos) ofrecerán los necesarios sucedáneos para mantener la cohesión y dinámica del grupo social(MORADIELLOS, s/d. p. 129)

⁶² Cfr. Moradiellos, s/d. p. 128.

"A história em migalhas" é uma expressão cunhada por Pierre Nora para referir-se a essa fragmentação da história, guiada pelos interesses da mídia que configuram sua produção a partir dos fatos, dos acontecimentos, dando a impressão que, ao mesmo tempo em que os transmitem estão produzindo-os.

...se prescinde de la totalidad, para interesarse -como dicie Foucault- por saberes y prácticas fragmentadas, por lo discontinuo,, lo heterogéneo, lo parcial, a través de lo cual se capta, Manifiesta y explica el desplazamiento hacia lo sociocultural que define a la última generación de los Annales: el cuerpo,. Vida privada, costrumbres, familia, mujeres, brujas, locos, marginados, muerte...En todo caso se busca la respuesta crítica -nunca conflictiva- al orden establecido; al par que se logra disolver lo colectivo en lo individual/. Y se relanzan los conflictos, anomúias, en réplica a poderes que imponen las leyes y normas de cuya aceptación e interiorización dependen el funcionamiento y organización de las sociedades (SANCHEZ JIMÉNEZ, 1995:151).

A evolução dessa corrente historiográfica filo-antropológica tem ocasionado uma "crise" dos fundamentos gnosceológicos e cognitivos". A aproximação à antropologia privilegia os estudos simbólicos e rituais das sociedades humanas e, em alguns autores, possibilita uma aproximação aos métodos próprios da crítica linguística e literária. Essa aproximação a Michael Foucault e Jacques Derrida supõe a interpretação da linguagem como um sistema auto-referencial em que a experiência pode reduzir-se a formas linguísticas.

Nada hay detrás del texto y éste queda abierto a la interpretación personal de su lector, com independencia de las intenciones de su autor. La última derivación de este razonamiento es el carácter indistinguible de la narración histórica y la narración ficticia: la historia regresaría así al dominio de la literatura después de haber destruido sus ilusiones cientificistas surgidas en el siglo XVII". (MORADIELLOS. s/d. p. 130).

A partir dessas mudanças, os historiadores questionam o caráter objetivo, racional, científico da História-disciplina. Com base no pós-estruturalismo, o caráter analítico, estrutural, a macroanálise e a explicação, são abandonados em favor da compreensão, da hermenêutica, da micro-história, com outro vocabulário e outros referenciais. Valorizam-se de novo as interações intencionalmente dirigidas, como a narrativa, o aspecto literário da História, a subjetividade dos homens.

Tais ponderações levam-nos a redefinir, em primeira instância, os termos básicos, História e historiografia, como parte da nossa preocupação com o debate teórico-metodológico da História da Educação, problemática essa que abordamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O PROBLEMA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM EDUCAÇÃO

Dedicamos este capítulo à problemática do conhecimento histórico em Educação, apresentando algumas informações referidas ao o debate no campo da História e da História da Educação. Tomamos dessa problemática e deste debate, as bases para analisar os trabalhos apresentados nos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-Americana.

Organizamos o capítulo em quatro partes: na primeira, retomamos as contribuições das crises na re-conceitualização da História e da Historiografia. Na Segunda, problematizamos a especificidade da História da Educação. Na terceira, identificamos os antecedentes do debate teórico-metodológico e sua relação com as crises da História. Na Quarta, com base nessas três primeiras partes, elaboramos um quadro de referência útil para a análise dos trabalhos, na perspectiva de uma teoria do conhecimento histórico em Educação.

3.1 Para além da crise dos grandes paradigmas: repensando os conceitos de história e de historiografia

No capítulo I, afirmamos que um indicador da importância do debate teórico e metodológico surge da crise atual da História enquanto ciência. Nas últimas décadas, essa crise torna-se mais patente, com a dissolução das grandes escolas, responsáveis pela orientação do trabalho historiográfico e com a dispersão de concepções básicas que orientam o trabalho do pesquisador.

"Desde hace una década, la 'crisis de la Historia' se ha convertido en tema privilegiado de las discusiones entre los historiadores que reflexionan sobre el

estado actual y el porvenir de su disciplina".¹ Entretanto, não existe consenso e, não é a primeira vez que a ciência histórica passa por um conflito, que exija reformulações dos seus pressupostos e categorias básicas.

Bajo formas diferentes, el tema de la 'crisis de la Historia' aparece como una constante desde hace casi dos siglos. En 1820, Agustín Thierry afirmaba que ya no era posible escribir la historia como se había hecho hasta entonces. En 1868, Renan plantea públicamente el problema del declive de la historiografía francesa y, en el cambio de siglo, Péguy denuncia los callejones sin salida de la historia 'positivista'. Las mismas inquietudes, los mismos cuestionamientos se reiteran infatigablemente a lo largo del siglo XX. Nadie ha olvidado la famosa frase de Paul Valéry afirmando, a fines de los años 20, que 'La Historia es el producto más peligroso que la química del intelecto haya elaborado'. En los años 50, Henri-Irénée Marrou observa con amargura: 'en Historia, la pérdida de confianza es una de las manifestaciones de la crisis de la verdad'. Poco tiempo después, la ola estructuralista vendría a insistir en lo mismo. (NOIRIEL, 1997: 17).

Essa crise parece ser universal, não apenas em Europa. Em América se manifesta como uma desintegração dos modelos e dos paradigmas científicos tradicionais. A última das crises, localiza-se, a partir da década dos anos 80. "*la historia no constituye ya una disciplina coherente; no sólo porque el todo sea inferior a la suma de las partes, sino porque ya ni siquiera hay todo, sino solamente partes*"(NOVICK, 1990: 577, Apud, NOIRIEL, 1997: 18).

Por sua vez, a crise dos anos 80 tem seus antecedentes nas duas décadas anteriores. Depois dos anos 60, polarizam-se as polêmicas entre os historiadores que apelam às tradições e exigem da História a recuperação da sua própria identidade, mas, sem perder a sua especificidade perante as demais Ciências Sociais. De outro lado, colocam-se os historiadores partidários da inovação que advogam por uma maior abertura da disciplina.

¹ Ver NOIRIEL, (1997: 15)

Nessa polarização, os tradicionalistas identificam a crise com a politização da disciplina e suas alianças com as demais Ciências Sociais. Segundo esses autores, nos anos 60-80 constata-se a proliferação da disputa entre historiadores que tem um compromisso político (geralmente os da esquerda) e, os tradicionais, que se mantêm fieis à objetividade, à moderação e à neutralidade, sem aceitar que qualquer outro cientista possa ter a verdade para transformar a sua sociedade. Esses autores questionam a "história ideológica" que atua como forma de explicar, doutrinar, manipular e ensinar a verdade.

No pólo oposto, situam-se aqueles que interpretam a crise como isolamento da disciplina e falta de maior abertura interdisciplinar. Argumentam que, em História, o problema da verdade e da objetividade não pode ser discutido, verdadeiramente, sem um mínimo de formação filosófica: *"Hace ya mucho tiempo que la Filosofía de la ciencia ha demostrado que el estudio de la realidad (sea física o humana) supone siempre un punto de vista"* (ibid:41).

Apesar da polarização que representam os enfoques metodológicos e epistemológicos opostos e as afinidades políticas diferentes, NOIRIEL identifica, também, historiadores que *"hablaban el mismo lenguaje y compartiam reglas comunes a toda la disciplina (referidas especialmente a su concepción de la verdad y de la objetividad históricas"*(48). Tal constatação indica que o debate teórico-metodológico ainda mantém uma referência, no campo das teorias do conhecimento, que cuidam das concepções de verdade científica e da relação entre objetividade e subjetividade, nos processos de produção do conhecimento.

MANDROU (1988), se referindo a diversas crises e "giros" da história, afirma:

A mais antiga das Ciências Humanas, a História, ao longo de um itinerário aparentemente sem fim, revestiu os aspectos mais díspares: do apólogo à narrativa épica, do canto comemorativo à crônica, da dissertação aplicada à sátira parcial" (p. 15).

Mas é no plano da teoria do conhecimento ou gnosceologia, onde se devem identificar as mutações epistemológicas essenciais, as renovações verificadas que abrangem, ao mesmo tempo e, indistintamente, objetos e métodos surgidos no começo do século XX. Depois de um século, os debates metodológicos não estão encerrados e a "casa" dos historiadores conta ainda com inúmeras capelas dedicadas à defesa e à ilustração de todas as fórmulas, desde as mais ultrapassadas, até as mais ambiciosas.

Dois pontos merecem a atenção no debate atual: por um lado, a facilidade de coexistência no meio profissional e intelectual de concepções diferentes - ou mesmo antagônicas - da História; por outro, a amplitude do debate aberto com outras Ciências Humanas como a Sociologia, a Antropologia e a Lingüística que, no caso, contestam o discurso histórico.

Um exemplo dessa coexistência se apresenta nos congressos internacionais de historiadores.

Nestas vastas reuniões, milhares de personalidades reafirmam com vigor, nos relatórios e discussões, as suas posições de princípio e a validade dos seus trabalhos. A importância dada nestas assembléias aos debates metodológicos é particularmente significativa (...) Este fato ilustra em grande medida o sentido dessa coexistência como um acordo tácito de não elucidação e de não confrontação mais do que reconhecimento implícito de um ou outro método. Atitude perigosa, além disso, numa altura em que o discurso histórico é contestado por outras Ciências Humanas (MANDROU, 1988:31)².

² Afirmção semelhante podemos fazer sobre os congressos de História da Educação latino-americana, objeto da nossa análise.

No mesmo sentido das anteriores argumentações, ARÓSTEGUI (1995), traz como indicador da crise atual, a falta de uma maior reflexão teórica dos historiadores, sobre os fundamentos da ciência. Por outro lado, toma como referência, a afirmação feita no começo do século XX por Henri Berr, quando este atribui a causa da crise da História ao fato de que *"Los historiadores no reflexionan lo suficiente sobre los fundamentos profundos de su trabajo"* (17). Sendo que, segundo ARÓSTEGUI, depois de 80 anos não há razões para mudar o seu conteúdo.

A nuestro modo de ver, el problema de la reflexión de los historiadores 'sobre la naturaleza de su ciencia' sigue en pie"...."El historiador 'escribe' la Historia, en efecto, pero debe también 'teorizar' sobre ella. Sin teoría no hay avance del conocimiento (ARÓSTEGUI, 1995: 17).

Diante da desconfiança do coletivo dos historiadores com relação ao "teoricismo", cabe lembrar a advertência que John Maynard Keynes faz aos economistas que se negam a pensar e a refletir sobre os problemas teóricos e filosóficos, gerados pela sua própria disciplina: *"los hombres prácticos, que se creen libres por completo de cualquier influencia intelectual, generalmente son esclavos de las ideas de algún economista difunto"*. (MORADIELLOS, S/D: 22).

Tal advertência é válida para todo historiador como para todo cientista que utiliza conceitos, idéias, categorias e modelos teóricos na sua prática profissional. Quando isso não acontece corre-se o risco do uso impreciso de termos, de conceitos e de métodos. Essa "ingenuidade metodológica", já denunciada por ARÓSTEGUI, acarreta equívocos na conceição da natureza e valor da disciplina *"obstaculizando su enseñanza y función científica y social."* (MORADIELLOS, s/d. p. 23).

A exemplo algumas definições de História, tais como, "o conhecimento científico do passado" ignoram que este, por definição, não existe, e que, dificilmente existe conhecimento científico de coisas que não têm presença física atual. Outras definições: "*História como ciência dos homens*", "*ciência das sociedades no tempo*", são insuficientes para identificar a especificidade da História.

Em resumo, os argumentos anteriores apontam a necessidade de obter o máximo de proveito dos momentos de crise. Vale a pena refletir sobre a natureza da História e repensar seus conceitos e seus procedimentos. Isto é, retomar a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico.

Essas crises facilitam e acompanham a auto-reflexão crítica sobre o ofício do historiador e sobre as concepções de História, enquanto atividade de mediação, interpretação ou prática discursiva sobre o passado.

Tais ponderações levam-nos a redefinir, em primeira instância, os termos básicos: História e historiografia, e a sua relação com outros termos próximos como História da História, epistemologia, gnoseologia ou teoria do conhecimento da História, e Filosofia da história, como parte da nossa preocupação com o debate teórico-metodológico da História da Educação.

No processo de sua constituição das diversas ciências, estas criam uma linguagem particular, que começa por definir a realidade objeto de seus estudos e seu próprio nome como área de conhecimento. Mas, quando se escolhe o mesmo termo para representar, tanto a realidade quanto o conhecimento, que sobre ela se tem, coloca-se uma dificuldade para o progresso do método e das descobertas da ciência. É esta a situação da História, cujo termo é polissêmico, pois, de um

lado, quer representar o histórico e, de outro, o conhecimento acumulado ou a disciplina da História.³

Como apresentado ao longo do capítulo anterior, um dos principais problemas implícitos na elaboração do termo História, consiste em diferenciar a realidade em que o homem se insere do conhecimento e registro das situações e sucessos que indicam essa inserção. Assim o fez Hegel para distinguir essas duas realidades, utilizando as palavras *res gestae* -cosas sucedidas- e *rerum gestarum* -relação das cosas sucedidas.

Também o pensamento positivista estabelece que as ciências têm necessidade de possuir um nome próprio, diferente ao seu campo de estudo.

El positivismo buscó la definición de la historia en el descubrimiento, claro está, de un supuesto hecho histórico. El problema terminológico viene, pues, de antiguo: la palabra designa, por decirlo de alguna forma, un conjunto ordenado de «hechos históricos», pero designa también el proceso de las operaciones «científicas» que revelan e estudian tales hechos. Que a misma palabra designe «objeto» Y «ciencia» puede parecer una cuestión menor, pero en la realidad resulta engorrosa y origina dificultades reales de orden epistemológico (ARÓSTEGUI, 1989: 21).

No mesmo sentido, HIGOUNET, (1988) afirma:

a palavra e a coisa podem padecer das mesmas ambigüidades que o termo e a noção de história envolvem, mesmo se admitirmos, para dissipar o maior equívoco que remetem ambas para o estudo ou o conhecimento do passado das sociedades humanas, e não para o próprio passado, objeto deste conhecimento (p.35).

Já TOPOLKI (1992) distingue três significados para a palavra história: os "fatos passados", as "operaciones de investigación realizadas por un investigador" e o "resultado de dichas operaciones de investigación", refirindo-se, nos dois últimos significados, à História como uma disciplina científica (56). Em algumas

³ Cfr. ARÓSTEGUI, (1989:18).

línguas o conhecimento dos fatos do passado tem recebido um outro nome: *historiografia* que "designa em francês uma espécie de história em segundo grau: denominada em outras línguas, como: *Geschitswissenschaft*, *Geschitsschreibung*, *Historical Writing*". (HIGOUNET, 1988: 35).

Além das ambigüidades que o duplo sentido do termo História envolve, alguns autores da área das Ciências Naturais e da área da Filosofia, como Popper, negam seu caráter científico. E em contrapartida Marx e Engels entendem que a História é plenamente científica. Essa ambigüidade continua com VEYNE (1961), que vê a História como não científica. Segundo ele, o máximo que um historiador pode alcançar é «chegar a "certas zonas de cientificidade" no meio do caos total dos sucessos históricos. Já para VILAR (1980 e 1982), a História é uma ciência em construção, na medida em que vai elaborando seu próprio método científico. CARDOSO (1982), concordando com VILAR, (1982), agrega que, embora a História seja uma ciência em construção, é necessário considerar a passagem do caso para a teoria antes de voltar ao caso, dando ênfase à organização das informações num processo lógico, fator que determina o caráter científico da pesquisa histórica:

ciencia es un tipo de actividad (y el resultado de dicha actividad) que consiste en aplicar a un objeto el método científico, es decir, el método del planeamiento y control de problemas según el esquema bá" sico: teoría - hipótesis- verificación - vuelta a la teoría, lo hace para construir reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos (CARDOSO, 1982: 101).

Coadunando-se com o caráter científico da História, também BLOCH (1987), a considera como a ciência dos homens (em plural) no tempo. Com base nessa conceituação, o historiador se insere numa atmosfera que respira determinadas categorias de duração (continuidade) e de permanentes mudanças.

Da antítese desses dois grandes atributos provêm os grandes problemas da investigação histórica. Nesse sentido, a própria História sofre continuidades construídas e mudanças permanentes de formulações e reformulações de seus termos básicos.

Entretanto, o duplo significado do termo que designa, ao mesmo tempo, o «conhecimento» de uma matéria e a «matéria» desse conhecimento e o fato de considerar ou não a História como ciência, acarreta problemas e ambiguidades que podem aparecer como "um perigo"⁴. Entretanto, parece salutar admitir que podemos nos referir à história como a:) à realidade passada, objeto de pesquisa dos historiadores; b) ao estudo desse passado e, c) como uma ciência em construção, entre a ambigüidade de "não ser" e "ser" uma atividade científica.

Não obstante, como constatamos nas páginas anteriores, as opções de estudo não se esgotam na ambigüidade do termo "História" uma vez que o termo "historiografia" que também surge para superar o problema pode ser igualmente ambíguo.

Como já referimos, na introdução deste trabalho, *"La palabra historiografía sería (...) la que mejor resolviera la necesidad de un término para designar la tarea de la investigación y de la escrita de la historia de una realidad histórica"* (TOPOLSKI, 1992, apud ARÓSTEGUI, 1995:23).

Porém, com base na história crítica de Hegel, que consiste no juízo sobre as narrações e, na investigação, sobre sua verdade e seus créditos, abre-se a possibilidade para uma concepção mais ampla de historiografia preocupada com as bases da interpretação de documentos ou com as visões de mundo que lhes dá

⁴ Ver ESCOLANO, (1997:52)

forma. Assim, retomando RUIZ TORREZ (1993), a historiografia tem vários sentidos dentre os quais destacamos: a) narração dos acontecimentos históricos; b) as atividades dos historiadores; c) uma ciência com seus métodos, discursos, narrativas e ideologias; d) a reflexão sobre a natureza da história; e) o estudo dos processo do pensamento histórico e dos problemas epistemológicos do conhecimento histórico. Reafirmando os dois últimos sentidos, CARBONELL (1993) atribui à historiografia o objetivo de definir o histórico, isto é, o conceito que cada grupo humano tem da História, que transforma de época para época e, em certas ocasiões, de geração para geração. Deste modo, como colocamos no capítulo anterior, a evolução dos conceitos vem acompanhada também de conflitos e resignificações. A última década do século XX, onde se contextualiza o debate teórico-metodológico, relacionado com a crise da ciência moderna - objeto central de nosso estudo - não é alheia às crises e à retomada de conceitos. Assim a historiografia evolue para uma meta-história que não apenas cuida da teoria da História, mas também do sentido da narrativa de organizar os fatos, segundo uma perspectiva filosófica ou visão de mundo (RUIZ TORREZ, 1993).

De acordo com essa última perspectiva, podemos trabalhar com a hipótese de entender a relação entre História e Historiografia, como algo amplo que abrange a História (entendida como a realidade), a História (entendida como objeto de estudo dessa realidade), a Historiografia (entendida como a escrita da História), a Historiografia (entendida como epistemologia da História: "uma ciência com seus métodos, discursos, narrativas e suas ideologias"), a Historiografia (entendida como teoria do conhecimento da História ou gnoseologia: "a reflexão sobre a natureza da História e o estudo dos processos do pensamento histórico, dos problemas epistemológicos do conhecimento

histórico") ou, a Historiografia (que supõe uma teoria da História e uma Filosofia da História: "o sentido da narrativa de organizar os fatos segundo uma perspectiva filosófica de visão de mundo").

Desse modo, podemos aceitar que os conceitos de história e historiografia (e, dado o caráter polissêmico deste último, que faz relação com a epistemologia da história, com a teoria do conhecimento histórico ou gnoseologia e com a filosofia da história) não se referem a setores isolados, pois constituem níveis diferentes de compreensão da produção do conhecimento histórico.

A Historiografia com sua característica polissêmica pode desempenhar um papel mediador entre a História, entendida no seu duplo sentido de "fatos passados" e o "estudo desses fatos" e as teorias do conhecimento histórico, incluindo, segundo RAMA (1989), a denominada Filosofia da História⁵.

A Historiografia também pode ser entendida como História da História. A Historiografia obriga-nos a uma apresentação cronológica que leve em conta o desenvolvimento do passado cultural - elaborado pelos historiadores - inseridos no mundo político-social e nas circunstâncias concretas de todos e de cada um dos pesquisadores individuais.

Los tratadistas ingleses, como Carr e Oakeshott, han destacado que podría definirse la Historia como a "experiencia del historiador" e así mismo es correcto definir los progresos del conocimiento histórico, a través de la aventura intelectual de sus sucesivos creadores. (...) A través de los historiadores avanza un proceso cognocitivo que é acumulativo, por o cual

⁵ Entretanto, segundo Rama, a historiografia é diferente tanto da metodologia como da teoria da história, embora precisa delas e as articule. A questão dos métodos e das teorias está compreendida na concepção de história como ciência, referindo-se a uma epistemologia e a uma teoria do conhecimento da história.

sabemos cotidianamente más (e mejor) sobre o passado da especie. (RAMA, 1989:9).

Como visto nas páginas anteriores, a historiografia, entendida como História da História, pode retomar o processo de construção do rigor metodológico desde Tucídides no mundo greco-romano, passando pela época do Renascimento quando os historiadores exigem a utilização de textos autênticos, o que constitui um primeiro passo para a construção da História como Ciência. Na sequência, no século XVII aparece a crítica erudita e no século XVIII se insiste nas elaborações teóricas sobre a História (Gianbattista Vico e Voltaire). Já no século XIX a História dá um passo maior na sua constituição, como disciplina, com o apoio de ciências auxiliares como a Arqueologia e a Filologia, amplamente utilizadas pela erudição crítica. Ao mesmo tempo, nesta época surgem grandes escolas: positivista, com Comte; historicista, com Ranke e o materialismo histórico proposto por Marx e Engels, que se constitui como a primeira teoria global das sociedades humanas, desde o ponto de vista das estruturas e da dinâmica da sua transformação.

Posteriormente, no século XX, na França, surge o movimento *Annales*, que propõe novos objetos e novos métodos de investigação, mas seu aporte teórico tem sido escasso para a constituição da História como disciplina. Por outro lado, os historiadores de *Annales* não obtêm consenso a respeito da historiografia ser ou não uma ciência. Na década de noventa, Roger Chartier, Le Goff, Mandrou, Duby, Le Roy Ladurie, inauguram a História socio-cultural, que retoma o aspecto político e valoriza novamente a narrativa. Com o chamado "pós-modernismo" aprofunda-se a crise da disciplina, provocando uma verdadeira crise dos fundamentos epistemológicos e gnosiológicos, amplamente aceitos. Essa crise se

revela com mais profundidade em posturas tais como o «giro linguístico», que renuncia às “ilusões científicas”. De outra parte, as críticas gnosiológicas a essas correntes têm gerado uma reação generalizada, por retomarem o irracionalismo e o relativismo absoluto. As diversas concepções de História e a controvérsia entre elas, ao longo da sua evolução, parecem ser melhor compreendidas quando levadas ao campo das teorias do conhecimento ou das diversas formas como os historiadores elaboram o conhecimento.

Tanto uma historiografia que articula os níveis de compreensão da produção do conhecimento histórico, desde a “realidade passada” até a “organização dos fatos, segundo uma visão de mundo”, quanto uma historiografia que, como História da História, pode rastrear a construção científica da disciplina, nos apresentam um campo promissor para a compreensão do debate teórico e metodológico da História e da História da Educação.

3.3. O problema da especificidade da História da Educação

Em que medida a História da Educação é herdeira do conflito teórico e metodológico da ciência da História? A História da Educação é independente da História geral e também de seus conflitos? Vejamos como são colocadas e desenvolvidas essas questões, a partir de autores oriundos da História da Educação.

VIÑAO (1997), ao considerar o Lugar da História da Educação em Europa, expressa o seguinte:

la Historia de la Educación en cuanto disciplina académica es en Europa , como se há dicho recientemente, «un sector en peligro» . En España sólo há existido, como tal disciplina, en los planes de estudio de las escuelas del magisterio, en los de la extinta Escuela Superior del Magisterio y en las Secciones o facultades de Pedagogia o Ciencias de la Educación. ..Ello

quiere decir....que la Historia de la Educación no se ha configurado en ningún momento como una disciplina destinada a formar historiadores (21).

Então, seu uso, serve apenas como guia para a ação e para justificar crenças e práticas. Entretanto, o saber histórico se dilui num repertório de citações ou num arsenal de exemplos morais e retóricos, *«pequeños fragmentos sin relación alguna entre si, cuya formulación y presentación no justifican, desde luego, la existencia de la Historia de la Educación como disciplina, en los planes de estudio»*(1997: 25).

A historiografia educativa, como explica ESCOLANO (1997), não aparece associada à História geral, mesmo que utilize alguns dos seus modelos teóricos e metodológicos relacionados com os modos de produção acadêmica, porém *«a las exigencias pedagógicas de los nacientes sistemas nacionales de Educación»* (1997:52).

A Pedagogia/História da Educação tem sua origem no século passado, na Alemanha, e é utilizada como fonte de reflexão para os futuros profissionais da docência,

*la Historia educativa se configuró en su nacimiento como un saber pedagógico más en el conjunto de los contenidos curriculares de los programas de formación de profesores, y no como una disciplina histórica especializada en la explicación del pasado de las instituciones educativas de la sociedad. Una buena prueba de esta pedagogización de la Historia de la Educación lo constituye el hecho de que la obra que suele considerarse como el primer estudio sobre la materia -el **Compendio e la Historia general de la Educación y de la enseñanza** de A.H. Niemeyer - apareciera publica en 1799 formando parte del libro titulado **Principios de la Educación y de la Enseñanza**, tratado que afectaba a una visión más global de los estudios educativos. (...) Las historias de Schwarz e Cramer (...) también consideran que el conocimiento del pasado es una propedéutica necesaria para la preparación de los maestros y una fuente fundamental,*

junto a la reflexión y a la experiencia, para la construcción de las teorías educativas (ESCOLANO, 1997:52).

Vários trabalhos posteriores da historiografia pedagógica alemã atribuem à História da Educação essas funções, que exercem importante influência em outras regiões da Europa e da América.

Esse modelo da historiografia pedagógica convive com outros modelos teórico/práticos de produção da ciência histórica, tais como: o positivismo, que entende o trabalho do historiador como simples coletor de dados, que por si só, servem para construir a imagem do passado, sem qualquer interpretação teórica do historiador; o historicismo, que concebe a História como uma ciência ideográfica em contraposição com o caráter nomotético das Ciências Naturais. *«De esta diferenciación se derivará la polarización de la Historia hacia la descripción de los hechos singulares, individuales e irrepetibles, sin posibilidades para la generalización».* (ESCOLANO, 1997:55). Como consequência dessa interação de modelos, a historiografia educativa dos séculos XIX e começo do XX, tem se caracterizado pela

a) priorización de la historia de las ideas y de las teorías pedagógicas, asociadas estrechamente a los discursos filosóficos(...) b) yuxtaposición de los segmentos 'historia de las ideas pedagógicas' - de orientación idealista y filosofante - e historia de las instituciones educativas - más próxima al positivismo (...) c) Organización de los contenidos y de los textos en torno a las 'figuras' de los 'grandes pedagogos' que se utilizan como criterio sistematizador del conjunto de las exposiciones históricas (...) d) Instrumentación del relato histórico aqI servicio de los propósitos pragmáticos y moralizantes que tuvo desde su origen nuestra disciplina. A este respecto, la vieja Historia de la Educación se configuró como una materia pedagógica, es decir, como una Ciencia de la Educación, más que como una disciplina histórica (...) e) Ordenación normativa y acumulativa de los conocimientos que privilegió los modelos descriptivos y episódicos de exposición, atendiendo sobre todo al relato de las ideas pedagógicas y los hechos educativos, relacionados mediante una especie de lógica lineal

conectiva y simplista, según la cual unos podían funcionar como causas de otros (...) (ESCOLANO, 1997:55).

Esse estilo, utilizado também por outras exposições históricas da época, faz, nas sua síntese final, uma exposição linear dos dados, «previamente depurados pela crítica histórica», quer dizer, faz uma lista de «*discontinuidades*» ordenadas de maneira «*continua*» FURET, (1971)⁶. Quando as «*concepciones historicistas subyacían a estas descripciones, se podía descubrir, bajo las cadenas de conocimientos, la presencia de ideas-fuerza (...) razón, (...) progreso (...) que intentaban dotar de 'sentido' a la masa de datos ideográficos*» (ESCOLANO, 1997:57).

A denominada Nova História da Educação resulta das mudanças teórico-metodológicas dos últimos anos na historiografia educacional, que acompanham os novos modos de construir a História geral. Como exemplo temos a História Educativa, que passa a ser considerada como história setorial dentro do conjunto da História global. No entanto, ela provém do âmbito das Ciências da Educação, e tem como finalidade a formação de profissionais docentes. Independentemente do que possa servir para a capacitação de professores, na atualidade, a História da Educação “*adopta un estatuto epistemológico análogo al que puedan tener otras historias especializadas, como las del Derecho, la Medicina, o la Física*” (ESCOLANO, 1997:58).

A História da Educação é uma disciplina especializada na pesquisa sobre fatos educativos, sendo similar nos planos «estritamente epistemológicos e metodológicos», à História geral e às demais histórias setoriais. É curioso observar que são os historiadores gerais, os responsáveis pela mudança nos

⁶ F.FURET, «L’histoire quantitative et la construction du fait historique», Annales, Paris, A. Colin, 1971.

hábitos e perspectivas historiográficas dos historiadores da Educação, que ao demonstrar interesse pelo estudo da função desempenhada pela Educação na formação das *"mentalidades individuales y colectivas y de las estructuras sociales, nos han ofrecido nuevos modelos de historización, afines lógicamente con los padrones conceptuales y metodológicos de la historia general"*. ESCOLANO (1997:59). Assim, a Educação se vê, também afetada pelas mudanças conceituais e de perspectiva, como resultado de suas inter-relações com a História geral e das suas posições específicas.

Com relação ao exposto anteriormente, o autor chega às seguintes conclusões:

a) que la Historia de la Educación/Pedagogía es una historia sectorial que há de insertarse en el marco globalizador de la llamada historia total, y que há de mantener también inter-relaciones con las demás historias sectoriales. b) Que por ser un sector histórico parcelario, la Historia de la Educación no puede ser ajena a los planteamientos conceptuales y metodológicos dominantes de la historiografía general (p.67).

Por suposto que estas novas perspectivas têm exigido uma *"redefinición de nuestra disciplind"* e uma nova maneira de trabalho por parte dos pedagogos dedicados à História da Educação, que têm tomado para si, os modelos da historiografia geral. Se observarmos a partir de uma perspectiva analítica, e ao mesmo tempo estrutural, vemos que a História da Educação se inter-relaciona com duas áreas historiográficas⁷: de um lado, a história dos fatos demográficos, econômicos e sociais que conformam a base do sistema social em que é gerado o sistema educativo e, de outro, a história da cultura, da ciência e da tecnologia, de a partir das quais a Educação recebe incentivos e elementos de trabalho.

⁷ Cfr. ESCOLANO, (1997:69)

Segundo WARDE (1998), no Brasil a Filosofia da Educação está incluída entre as disciplinas formadoras do magistério a partir dos anos 20, mas não é considerada como ciência.

A História da Educação é filha tardia da idéia de abordagens múltiplas em Educação, não é incluída, entre as ciências auxiliares com o mesmo escopo das matriciais, quais sejam, Psicologia, Sociologia e Biologia. Assim como a Filosofia não poderiam ser denominada apropriadamente de ciência, a História também não poderia. Assim, a Filosofia e a História da Educação foram incorporadas não exatamente como ciências, mas como disciplinas formadoras (91).

A autora verifica uma aproximação nos anos 70 e 80 na produção dos Cursos de Pós-Graduação: *"pela primeira vez, ela efetua um (...) movimento de aproximação e identificação com os processos cognitivos que estão em curso no campo específico da história"* (1998:94). Essa atração que a História exerce sobre os educadores acontece, particularmente, por meio de sua onda culturalista⁸.

Para os autores citados anteriormente, a História da Educação nasce como algo separado da História geral e ligado à formação docente e às disciplinas ou Ciências da Educação. A medida que ela se torna campo de pesquisa dos educadores, aproxima-se epistemológica e metodologicamente da História geral. Particularmente nas últimas décadas, recebe influência das diversas correntes e

⁸ Segundo a autora quatro fatores contribuem para essa atração: "...os educadores, enfim, encontraram, a partir da História, um lugar adequado, para acomodar a Educação. A cultura é indiscutivelmente um bom lugar para inscrever os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais. Aliás, foi preciso ler os novos historiadores da cultura para se ter revalorizados muitos dos temas menosprezados no campo pedagógico(..). Em segundo lugar, incitados a buscar novos objetos, novos problemas, a história educacional abriu para os educadores um manancial inesgotável de novas fontes. Em terceiro lugar, destacaria, ainda, para muitos, a história cultural serviu e vem servindo de antídoto ao marxismo predominante nos trabalhos produzidos entre meados dos anos 70 e até fins dos anos 80(...). Por fim, tangenciando permanentemente o relativismo, as novas tendências da história cultural facultam que os interesses circulem à vontade em toda e qualquer direção, dispensando o crivo tradicional da relevância, até porque quaisquer que sejam as fontes, o objeto

escolas historiográficas e dos embates e combates teóricos e metodológicos da História geral. Dessa forma, ela também participa do debate epistemológico e gnoseológico sobre a construção do conhecimento histórico, que está estabelecido no campo da pesquisa em História da Educação.

Justificamos, assim, o fato de tomar como referência a evolução do conceito de História e de historiografia, e o debate atual sobre a crise da ciência histórica, para realizar o debate teórico e metodológico da História da Educação, analisando os trabalhos apresentados nos Congressos Ibero-Americanos, referidos a essa problemática. Tal análise é apresentada no capítulo IV.

3.4. O debate teórico-metodológico em História da Educação: antecedentes

O debate teórico metodológico na área de História da Educação é bastante recente:

WARDE (1984), faz um balanço e uma avaliação crítica dos estudos em História da Educação Brasileira de 1970 a 1984, nos programas de Pós-Graduação na área de Educação, levando em conta que, nesses programas, são elaboradas a maior parte das pesquisas, referentes à História da Educação. O referido estudo identifica as temáticas propostas, os períodos mais estudados e as referências teóricas que servem de suporte para as pesquisas. Depois de tecer breves comentários sobre as "incidências em períodos e temas", a autora identifica algumas tendências presentes na produção historiográfica do período estudado.

Com relação à categoria de periodização, a autora localiza duas tendências nos estudos de História da Educação Brasileira:

acabará por ser reduzido a uma representação do real, que poucos terão coragem de perguntar se ele

uma onde o objeto em exame determina a periodização e, portanto, a postulação de diferentes marcos históricos - tendência menos presente, e outra em que, independentemente do objeto e da ótica a partir da qual é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência « política» - Colonia, Império, Primeira República, Período Vargas, República Populista e o Pós-64. (p.1).

Quanto às temáticas tratadas a autora distingue como as mais relevantes, aquelas que se referem ao Estado. *"O que ele fez e deixou de fazer, o que cumpriu ou deixou de cumprir, o que ele absorveu das demandas de setores sociais e o que deixou de absorver são ainda as grandes questões vistas nesse estudo"* (p. 6).

Quanto às referências teórico-metodológicas, a autora encontra apenas quatro trabalhos que se dedicam, na sua totalidade, ou em grande parte, à discussão dos caminhos teóricos e metodológicos da Educação brasileira, e que apontam para novas possibilidades. Warde apresenta a avaliação crítica de Carlos Guillermo Motta sobre a historiografia brasileira dos últimos 40 anos: *"o pensamento historiográfico sobre a Educação brasileira «pouco se debruçou sobre si mesmo para a avaliação»"* (WARDE, 1984: 4).

O surgimento de novas abordagens da pesquisa histórico-educacional (novos problemas, objetos, métodos e fontes), gera distintas análises dentre as quais destacamos a realizada por LOMBARDI (1994). O autor utiliza como categorias os conceitos de razão, ciência, objetividade, a verdade o progresso e a revolução, vinculadas à modernidade e ao "velho", Segundo essas novas abordagens, o novo está vinculado à pós-modernidade e às categorias de cotidiano, singular, efêmero, imaginário, fragmentário e microscópico. O autor recupera os pressupostos dessas novas abordagens no pensamento subjetivista,

existe objetivamente.

irracionalista e cético, que, no dizer do autor, "*não apresentam a novidade pretendida*".

Registra, igualmente, algumas preocupações relacionadas com a pesquisa histórico-educacional no Brasil e, suas limitações e deficiências em variados aspectos tais como:

1) a escassez de pesquisas histórico-educacionais alicerçadas em fontes primárias (documentais e outras); 2) a insuficiência (quantitativa e qualitativa) de pesquisas que abranjam os diferentes períodos históricos e, nestes, que tratem de temas considerados basilares e que propiciem a produção de sínteses globalizantes; 3) a deficiência e a problemática utilização de referenciais teórico-metodológicos, ponto de partida e de chegada do trabalho científico; 4) a pobreza do debate em torno de questões metodológicas e teóricas da pesquisa educacional, absolutizada quando se trata do debate historiográfico". (WARDE, 1984).

A autora observa que há um vínculo entre a produção educacional brasileira e, a produção historiográfica nacional. Esse vínculo aparece nos trabalhos que têm por objetivo analisar a pesquisa educacional no Brasil.

Uma segunda característica apontada é que o debate das principais questões da pesquisa histórico-educacional têm sido concentrado a partir de poucas iniciativas, algumas individuais, ligadas à universidade, outras no seio do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e outras originadas a partir do Grupo de Trabalho em História da Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação).

Na metade da década de oitenta, percebe-se uma mudança na produção historiográfica brasileira, com destaque para o trabalho pioneiro de LOPES, "Perspectivas históricas da Educação" (1986), que traz novas questões relativas à problemática, aos métodos e a novos objetos. Posteriormente, aparece o trabalho

de GHIRALDELLI (1991), "Sobre a discussão historiográfica da Educação no Brasil". Segundo LOMBARDI (1994:5), com esse trabalho, Ghiraldelli muda seu posicionamento, anteriormente com uma orientação "materialista, dialética da História" e, agora, com sua aproximação para uma "história da cultura". Além desses trabalhos, aparece a publicação da revista *Em Aberto*, (1991) dedicada à História da Educação. Nesta, colocam-se as diversas posições teórico-metodológicas da "nova" historiografia educacional, que aponta para três caminhos⁹: a) a história das mentalidades, que ao reconhecer a crise das Ciências Sociais, "*abre a possibilidade para o estudo de "novos problemas" "novas contribuições e novos objetos"* que desafiam a História ao mesmo tempo em que a enriquecem; b) a história oral "*como uma perspectiva importante para responder a novas perguntas sobre antigos temas*" (p. 6) e, c) a História entendida como a busca do significado de um acontecimento para o futuro, sempre aberta a revisões (7), sendo que, o ofício do historiador consiste em fazer uma ampla descrição, e dialogar com o "*próprio pensamento*" algo similar ao trabalho do antropólogo que "*cria estruturas significantes*" (p. 7).

Outro estudo pioneiro sobre a produção em História da Educação que constrói categorias de análise dessa produção, é o elaborado por BARREIRA (1995). O autor investiga as concepções de História (*historia res gestae*) e da ciência da História, emergentes nas teses de História da Educação, nos programas de pós-graduação da região Sudeste no Brasil. Utiliza, como categorias de análise: os motivos que orientam os recortes temáticos, os critérios de periodização, as interrogações (problematizações), as modalidades de explicação

⁹ Cfr. LOMBARDI (1994:6).

histórica, o manejo de fontes e a importância metodológica atribuída ao contexto.

Justifica, assim, seu estudo:

a problemática aqui trabalhada se insere no âmbito de um diálogo com historiadores e estudiosos da educação brasileira que vêm demonstrando, mais recentemente, o interesse em desembaraçar a História (da Educação brasileira) da Filosofia. No interior desse movimento, Warde, (1991) vem defendendo a tese da necessidade de se operar a crítica interna dos trabalhos produzidos na área. Preocupa-se, particularmente, com o equacionamento da seguinte questão de fundo: como a Educação (brasileira) se faz objeto do conhecimento histórico? Subjacente a essa questão há uma hipótese (heurística) a comandar. Qual seja: a interrogação epistemológica da Educação brasileira só se tornará fatível, segundo essa historiadora, se for inscrita no terreno da ciência da História, dado que a Educação padece de estatuto científico para poder ser um terreno de interrogação epistemológica. Essa é a perspectiva de análise que orienta este estudo (BARREIRA, 1995: 102).

A partir da própria História o autor pergunta sobre as concepções de História e de ciência da História, presentes na produção por ele analisada. A partir da constatação de que a produção de conhecimento histórico dos programas de pós-graduação apresenta um caráter "*lacunar, residual, desigual*", como apontam NAGLE (1984), NUNES (1989), e BUFFA (1990), o autor procura uma explicação para esse fato. Para tanto, se vale de categorias como: a) temas explorados nessa produção; b) motivações que orientam a escolha desses temas. O estudo aponta para as seguintes constatações: os temas privilegiados nos doutorados da Região Sudeste que trabalham com História da Educação, são: a) história dos movimentos sociais; b) história do ensino; c) história político-administrativa. E no mestrado, são: a) história dos movimentos sociais; b) história do ensino; c) história político-administrativa; d) história político-econômica; e) história das mentalidades; h) história do gênero; i) história regional; j) História da História. E como temas privilegiados das dissertações de mestrado: a) história dos movimentos sociais; b)

história do ensino; c) história político-administrativa; d) história político-econômica; e) história das mentalidades; f) história biográfica; g) história das profissões; h) história do gênero; i) história regional; j) História da História.

Quanto aos motivos para a escolha do tema, dos pesquisadores de doutorado, BARREIRA (1995:90), aponta: a) a familiaridade com relação ao tema; b) a necessidade de melhor conhecer para melhor ensinar; c) o interesse em promover reformas curriculares nos cursos em que lecionam; d) facilidades no acesso às fontes; e) o interesse político-ideológico pelo tema; f) o interesse teórico (acadêmico) pelo assunto. E no mestrado, os seguintes: a) as experiências práticas do próprio autor em relação com o tema investigado: o exercício da profissão (docência), desenvolvimento de projetos de pesquisa afins etc.) e a participação em movimentos de educação comunitária ou popular; b) a carência de estudos sobre o tema escolhido; c) o exercício acadêmico; d) o interesse teórico e político-ideológico pelo tema; e) a participação do autor em projetos de pesquisa (familiaridade com o tema, facilidade de acesso às fontes, etc); f) o ingresso na pós-graduação (aulas que sugeriram possíveis temas de investigação, discussão com colegas de curso etc.); g) a própria formação do autor (quando, no caso, formado em história); h) o interesse em estudar determinados documentos históricos); i) laços afetivos em relação ao tema e j) a pura curiosidade.

Uma vez explicitados os aspectos presentes nas teses e dissertações, quanto às temáticas escolhidas e às motivações que conduzem à sua escolha, o autor conclui:

em síntese, os temas investigados na historiografia recente da Educação brasileira, assim como os motivos que orientam tanto a escolha quanto o recorte desses temas, encontram-se intimamente articulados aos interesses particulares, particularíssimos, dos seus autores. Raramente encontramos, no

conjunto de teses e dissertações examinado, trabalhos que resultem de projetos coletivos de pesquisa. Isto talvez explique, hipoteticamente, o porquê dessa produção apresentar, no que diz respeito ao conjunto dos temas nela contemplados, características tão lacunares e residuais, como as apontadas pela crítica historiográfica que a tomaram como objeto de estudo. (BARREIRA, 1995: 91).

Com a anterior análise, o autor intenta contribuir para o esclarecimento da questão relevante, sobre o caráter lacunar e residual das pesquisas em História da Educação.

Com relação à categoria de periodização, depois de destacar sua importância no trabalho do historiador, BARREIRA identifica problemas na amostra analisada.

Periodizar é uma atividade inerente ao ofício do historiador. Todo e qualquer fenômeno histórico surge, desenvolve-se e desaparece (ou se transforma) num determinado espaço e tempo históricos. Por isso, a periodização é um produto de pesquisa determinado pelo movimento descrito, no tempo e no espaço, pelo próprio objeto de investigação. A identificação e localização desse tempo e espaço é tarefa precípua do historiador. A periodização, portanto, não é um a priori (1995: 9).

Entretanto, esse entendimento parece não ser tão unânime na área da História da Educação, cunha o autor, pois, a crítica feita à produção historiográfica na área, sugere, pelo menos, duas tendências diferentes sobre os procedimentos de periodização utilizados pelos pesquisadores da História da Educação brasileira, e, ainda, a "postulação" de uma terceira forma de periodização. Apresenta-nos, então, o pensamento de dois historiadores da Educação: WARDE (1984), que comentamos anteriormente, e ALVES (1981), para quem

os parâmetros de periodização da História da Educação brasileira devem nascer, necessariamente, não da captação dos momentos 'propriamente educacionais', mas dos momentos materiais (econômicos) do desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse sentido, a História da Educação brasileira (ou seja, todo e qualquer fenômeno histórico-educacional ocorrido no Brasil, do seu 'descobrimento' aos dias de hoje) só pode comportar, de acordo com esse

autor, uma única forma de periodização: dos seus primórdios, até meados do século XIX, 'deve ser tratada no contexto do período manufatureiro'(p. 72); a partir desse momento, 'entraria' na órbita de influência de outro período, que também apresenta sensível unidade, e cujo início decorre da introdução da maquinaria industrial moderna no Brasil'(ibidem). Alves postula, assim, uma terceira forma de periodização da História da Educação brasileira (BARREIRA, 1995: 92).

Uma vez situados no terreno da categoria periodização e suas diferentes interpretações, o autor analisa a produção, encontrando que: no campo do doutorado, a periodização a) segue os marcos 'propriamente políticos', produzidos e afirmados pela historiografia brasileira (cerca de 57% do total); b) nasce da captação dos momentos 'propriamente educacionais' (cerca de 43% do total). Entretanto, no campo das dissertações de mestrado, a periodização: a) nasce também, da captação dos momentos 'propriamente educacionais' (cerca de 57% do total); b) segue os marcos políticos produzidos e consagrados pela historiografia brasileira (cerca de 26% do total) ou, ainda; c) encontra-se ancorada nos momentos 'propriamente materiais' do desenvolvimento da sociedade brasileira - que estariam a determinar, em última instância, os fenômenos educacionais investigados - (cerca de 17% do total). (p. 93).

BARREIRA (1995), confirma que no modo de *elaborar "as interrogações que estão sendo feitas à Educação brasileira"* pode-se ter indícios das "modalidades de explicação histórica que essas interrogações ensejam".

A natureza das questões levantadas pelo historiador em suas pesquisas e a maneira como problematizam o seu tema de investigação são um forte indício de como as explicações históricas dos fenômenos que investiga estão sendo construídas (p. 93).

Com base nas categorias oferecidas pelo autor, podemos ampliar nossa referência sobre as periodizações e, especialmente, considerar que na hora de fazer a análise sobre o modo como a explicação histórica é construída, um ponto

fundamental, por ele colocado na citação anterior, refere-se à natureza do tema e o modo de problematizá-lo.

GABRIEL E VINÃO (1997), organizam uma coletânea sobre as tendências atuais da investigação histórico-educativa, com o objetivo de identificar as abordagens teórico-metodológicas da História da Educação na Espanha. Os dois primeiros capítulos tratam das tendências de forma geral, outros capítulos tratam dessas tendências em diferentes regiões (Cataluña, Valência, Baleares, Galicia, e País Vasco) e os restantes, das questões técnicas e metodológicas da pesquisa histórica em Educação.

Os autores evidenciam, na produção historiográfica da Espanha, nos últimos anos, o incremento das reflexões de caráter teórico e metodológico "*por más que no sea ésta una de las tareas prioritarias de los historiadores de la Educación*". Essas reflexões são por eles classificadas em cinco pontos: a) obras que delimitam o campo da História da Educação, que analisam a evolução da historiografia educativa e os componentes do método histórico; b) obras didáticas, consideradas como guias práticos de trabalho de pesquisa e que incluem diversas considerações teóricas; c) trabalhos que examinam a evolução temática e metodológica e suas relações com as grandes correntes da historiografia geral; d) publicações sobre o método histórico e a particularidade da pesquisa histórico-educativa; e) publicações sobre o estudo das fontes na pesquisa histórico-educacional que apresentam a relação das fontes existentes e examinando suas características e aplicações.

Nos dois primeiros capítulos, dedicados ao estudos das tendências em geral, VINÃO (1997), discute os conceitos de História e de Educação e as

possibilidade e usos desta, em particular, e da História, em geral. ESCOLANO (1995), desenha a trajetória da historiografia educativa, caracterizando as principais etapas e tendências. *"Presta una especial atención a la denominada «nueva Historia de la Educación, que surge en los años sesenta y supone un importante giro en los presupuestos conceptuales y metodológicos de nuestra disciplina" (p.12).*

VINÑO, identifica a crise da História como ciência do conhecimento do passado *"tras la disolución de las grandes escuelas que han guiado el trabajo historiográfico durante este siglo"*⁴⁰ e dada *"la dispersión de concepciones, el desmigajamiento de los temas, la pluralidad de los métodos y caminos y la falta de un claro propósito, así como de un principio explicativo o interpretativo universal que dé unidad y sentido al proceso histórico"*⁴¹(p. 16). Essa crise vem acompanhada e facilitada por uma reflexão crítica do historiador, suas atividades e, concepções sobre o objeto da História e sobre o discurso histórico. Dentre as tendências identificadas por VINÑO, temos: O "presentismo" que percebe um presente auto-compreensivo e desligado dos outros tempos, deslocando, assim, a História que *"es memoria y recuerdo, linealidad y secuenciación, relación y conexión, presente, pasado y futuro, a la vez, así engarzados"* (p.19). Outras tendências são assim identificadas: a História "objetiva" do positivismo de Ranke, o historicismo "subjetivista" de Dilthey, Windelband e Droysen, a hermenêutica histórica de Certeau, Barthes e Escandell.

¹⁰ Cita a Santos Juliá. *La historia en crisis*, El País, Temas de nuestra época, 29 de Julio de 1993, pp. 1-2.

¹¹ Cita a Gabrielle M. Spiegel, *Huellas de significado. La literatura histórica en la época del modernismo*,

Com relação à História da Educação, VIÑAO (1997), identifica, como objeto tradicional, a educação formal e acadêmica, sob três aspectos: idéias ou pensamentos, instituições e políticas. Além disso, nas últimas décadas, agregam-se estudos que podem se englobar sob o nome genérico de "*historia da escola*" e, outros, sob o nome de "*historia da cultura escolar*". Nesse último aspecto, a "*Historia de la Educación guarda una estrecha relación con la historia de la cultura*"

ESCOLANO (1997), identifica o historicismo como um paradigma entrelazado com "*otros modos teóricos y prácticos de producción de la ciencia histórica como el positivismo, que concebía el trabajo del historiador como simple acción de registro (...), con renuncia explícita a cualquier tipo de interpretación teórica*" (54). O historicismo concebe a história como descrição de fatos singulares, individuais e irrepetíveis, sem possibilidade para a generalização. Para superar o "*anedotismo*" das descrições particulares, coloca-se o problema da "*compreensão*", por meio da "*busca de sentido*" e das "*constantes históricas*".

Como consequência das correntes, tanto historicista, quanto positivista, a História da Educação tem se caracterizado por: a) priorizar a história das idéias e das teorias pedagógicas; b) justapor histórias das idéias e histórias das instituições educativas; c) organizar os conteúdos em torno das figuras dos grandes pedagogos; d) estar a serviço de propósitos pragmáticos e moralizantes, mais próxima das Ciências da Educação, que da disciplina histórica; e) ordenar cumulativa e, normativamente, os acontecimentos, numa espécie de lógica lineal causal. "*Por lo demás, positivismo e historicismo coincidían en la prioridad conferida a los datos y documentos como fuentes para construir las imágenes del pasado*" (p. 54)

Já o terceiro paradigma, surge nas últimas décadas, gerando uma verdadeira mutação teórica e metodológica na historiografia educacional, graças à transferência das novas formas de construir a História geral para a História da Educação. Essa nova tendência denomina-se "Nova História da Educação"

Da publicação espanhola, organizada por GABRIEL E VIÑAO, podemos retomar alguns tópicos para análise do debate sobre as tendências teórico-metodológicas da História da Educação, nos congressos Ibero-Americanos: a importância e o significado da reflexão teórica e metodológica sobre a pesquisa histórico-educacional; a identificação de tendências e sua relação com as grandes correntes da História e a especificidade da pesquisa histórico-educativa.

Os autores aqui citados, apresentam tópicos que integram uma análise sobre a produção historiográfica em Educação e oferecem critérios para o estudo sobre o debate teórico e metodológico nos Congressos Ibero-americanos. Esses tópicos podem ser assim resumidas: de uma ou outra forma, todos os autores confirmam a importância a viabilidade dos estudos sobre as tendências da pesquisa histórico-educativa. O estudo das tendências localiza-se no campo da crítica da produção científica (epistemologia) que, por sua vez, se relaciona com as teorias da produção do conhecimento histórico (gnoseologia).

3.4. Para além do debate teórico-metodológico: por uma teoria do conhecimento histórico da Educação.

O debate em torno das tendências teóricas e metodológicas localiza-se no contexto maior dos paradigmas epistemológicos da ciência histórica ou das

teorias do conhecimento histórico (gnoseologia), dependendo da interpretação dos diversos autores.

Alguns autores entendem que as questões teórico-metodológicas da História da Educação não devem se limitar somente à discussão sobre as fontes, mas podem, também, apontar temas, questionar, duvidar de questões que têm sido colocadas como certezas. Assim o entende WARDE (1990)

há revisões teórico-metodológicas de fundo que estudos historiográficos podem desencadear, 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 (p. 7).

A autora propõe que a História da Educação (Brasileira) se aproxime da História, que retire as barreiras entre estes dois saberes e que isso seja feito por meio de uma análise crítica da produção para evitar o risco da improvisação, pois, *"En quanto crítica epistemológica, a Historiografia deve (...) desvendar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento histórico" (7)*. Mas, para aproximar essas duas ciências em construção, é preciso deixar de lado *«tudo que se assemelhe a escancaramento novidadeiro e saltitante» (p.7)*. Igualmente, é preciso estar às leituras da moda ou então, à *«assimilação inadvertida de novos problemas, na ilusão de que, em sendo novos, pelo menos são melhores do que os*

anteriores» (p.7) Diz também que, fazendo uma análise crítica da produção existente, é que a <História da Educação pode avançar: *"a crítica historiográfica, para provocar avanços e reconstruções na História, deve ser epistemológica"* (p.5). Do contrário, adverte-nos que corremos o risco de cair nos modismos vindos de outras «formas de pensamento», não somente históricos, como de outros campos.

Alguns dos autores que abordam o debate entre as diversas teorias ou metodologias situam a discussão no âmbito da *"crise dos paradigmas científicos"*

LOMBARDI (1994), aponta as características apresentadas pela *"nova historiografia educacional"* como indicador de crise de outros modelos.

a) Pelo entendimento de que existe uma crise nos paradigmas teórico-metodológicos da ciência moderna, pela decretação da crise da razão moderna, conformada pela denúncia do mito da objetividade, pelo descrédito a busca da verdade do conhecimento, ? pela desqualificação do pensamento historiográfico racionalista, realista, objetivista e...moderno;
c) pela defesa de um pensamento que valoriza a subjetividade, o sentimento, o prazer, o sexo, o imaginário, o fragmentário, o microscópico, o cotidiano, o gênero, o singular, o efêmero (p. 7).

Destaca também o autor, o fato dessas questões não serem exclusivas da historiografia educacional, pois as suas raízes encontram-se nas teorias da História, que questionam a modernidade e seu "baluarte", a racionalidade, e entendem que, tanto as Ciências Sociais, quanto a História, vivem uma *"profunda crise metodológica e teórica, uma verdadeira crise de paradigma"*. Essa crise do chamado *"pensamento moderno"* pode ser entendida numa matriz comum: *"a um novo surto de irracionalismo"* .

A "nova" historiografia brasileira obedece a quatro matrizes que desenvolvem outros paradigmas epistemológicos¹²:

A primeira vinculada ao pensamento de Michel Foucault- em sua " fase pós~estruturalista", da "craterologia" sem sujeito - transformado na fonte de inspiração de estudos microscópicos e fragmentários. <nessa perspectiva situa os estudos que "redescobriram no Brasil os loucos, os homossexuais, as prostitutas, os leprosos" (...), feitos " em nome da revolta «anarquista» contra o império de uma razão tecnocrática, normatizadora, disciplinar»

** na segunda tendência situa a moda da «nouvelle histoire... com sua pluralidade de métodos, pluralidade de objetos...fascínio pelo brilho dos temas não usuais, heterodoxos» (idem, ibidem). A essa matriz se vinculam as novidades temáticas que vão desde o sexo, o prazer, a moda, o cheiro até o sonho e a feitiçaria - frequentemente com projeções anacrônicas de questões bem atuais sobre o passado longínquo» (idem,ibidem).*

** a terceira matriz é vinculada ao pensamento de Walter Benjamin - e que produziu três tipos de leitura da obra desse autor no Brasil: a) que acentua os «motivos religiosos na leitura ´talmúica`dos textos históricos e na concepção messiânica e fragmetária da história» (como em Jeanne-Marie Gagnebin e Michel Lowy); b) que tende a destacar a importância da psicanálise na crítica literária de Benjamin, conduzindo-o para o terreno do moderno racionalismo crítico (como Sergio Paulo Rouanet); c) que faz a conversão marxista de seu pensamento (como Flávio Kothe). Apesar dessas variações no pensamento benjaminiano, Zadan Filho enfatiza que «o principal vetor da atual leitura de seus textos» apresenta-o como um «autor irracionalista, defensor do primado da vida contra a razão, da experiência imediata contra a abstração, da imagem contra o conceito» - como é o caso de Nicolau Sevcenko (idem, p. 24-25 - nota 12).*

**Uma quarta matriz resulta de um «curioso cruzamento entre Foucault e walter Benjamim» e que objetiva «convalidar uma espécie de nominalismo historiográfico - o mundo histórico é assimilado à `coisa em si´ kantiana, tornando-o incognoscível (idem: 25).*

¹² Cfr. (ZADAN FILHO, 1989, in LOMBARDI, 1994: 8),

Mas, as diversas crises que afetam as teorias que permeiam o trabalho do historiador, assim como a crise da racionalidade científica não se explicam no interior das teorias, dos paradigmas científicos em si mesmos, ou, dentro dos "critérios" de irracionalidade erguidos contra o que tradicionalmente tem sido considerado como ciência. Podemos entender essas crises no seio das concepções do conhecimento, isto é, no âmbito das teorias do conhecimento. E no caso específico da História, a crise dos grandes paradigmas, segundo ARÓSTEGUI (1995: 128), deve se localizar no âmbito da teoria da História, entendida como a reflexão em torno da natureza do histórico que, por a sua vez, deve ser definido com base em conceitos mais abrangentes como os de sociedade e tempo (âmbito da ontologia).

"Para discutir la naturaleza de lo histórico deben definirse previamente, por tanto, dos conceptos clave, el de sociedad y el de tiempo, por una razón que es también esencial: porque la confluencia de esas dos realidades, tan distintas entre si, es la que configura la historia" (1995: 155).

Além dessas categorias básicas outras são definidoras das tendências históricas. Essas categorias são¹³: *"ação humana, estrutura, reprodução, conflito e mudança"*. Em função do uso e ênfase dessas categorias podem se caracterizar e diferenciar também as próprias correntes teóricas. De acordo com essa linha de raciocínio, tanto as teorias como as tendências da História se localizam no âmbito de categorias mais abrangentes e se referem às concepções de tempo, sociedade e realidade.

Em 1992, TOPOLSKY diz que a metodologia científica forma parte da epistemologia (modelos de conhecimento científico) e da gnoseologia (Teoria do Conhecimento em geral).

¹³ Consultar ARÓSTEGUI, 1995)

El conocimiento científico es simplemente una variante del conocimiento humano en general, y los problemas fundamentales del conocimiento científico pueden resolverse solamente sobre la base de los resultados de la reflexiones gnoseológicas generales.....Si pretendemos analizar a fondo estas operaciones cognitivas que aparecen en la labor investigativa, tenemos que referirnos a la epistemología. Del mismo modo, cuando abalizamos el conocimiento científico como efecto del aprendizaje científico hay que recurrir a las reflexiones gnoseológicas generales sobre el conocimiento humano (p.31).

Mas as operações cognitivas também supõem uma compreensão sobre os objetos investigados e as suas relações com outros objetos. O estudo sobre a natureza dos objetos é campo da ontologia e utilizamos categorias ontológicas para identificá-los e relacioná-los . No caso da História, o objeto são os fatos sociais que ao mesmo tempo são fatos históricos. "*Cada hecho social es también histórico en el sentido de que es producto de un desarrollo*" (p.179). Ampliando essa relação TOPOSKY (1992), afirma sua perspectiva ontológica:

esta clase de 'Historicidad' es inherente a cualquier hecho social. Pero un hecho social no es necesariamente un hecho histórico, si lo examinamos sólo como elemento de la estructura social, sin tener en cuenta el factor desarrollo.

En conclusión, podemos decir que el concepto de hecho histórico requiere una reflexión sobre su lugar en una estructura y su papel en el proceso de cambio. Esto es más que una simple referencia al espacio y el tiempo, puesto que la localización en el espacio y el tiempo no es equivalente po sí sola al movimiento y al desarrollo (p. 180)¹⁴

¹⁴ Topolsky (1992) desenvolve no capítulo X, dedicado ao fato histórico, uma importante reflexão sobre os atributos espaço-temporais e dinâmicos desses fatos, defendendo a sua indissociabilidade " cada hecho tiene sus determinantes espacio-temporales que le asignan un tiempo y un espacio como características inseparables"(184). Tomando como exemplo a teoria da relatividade que prova essa articulação defende a perspectiva materialista e dialética do fato histórico. "En la teoría de la relatividad, la unión del tiempo y del espacio con los cuerpos materiales, sin los cuales no podrían existir ni el tiempo ni el espacio, y la indicación de la relación mutua entre el tiempo y el espacio, dan un apoyo dialéctico a la naturaleza objetiva de estas categorías"(184). *La consideración del tiempo y del espacio como atributos de la materia implica la aceptación de los hechos históricos como algo que tiene naturaleza material. Um hecho histórico es una partícula del universo (...)*Cuando reflexionamos sobre la materia como

No epílogo da segunda edição alemã (1995) da obra de IGGERS sobre a ciência histórica do século XX, encontramos a seguinte dēia: "*La gran mayoría del debate teórico de los últimos dos decenios consiste en haber contribuido a mostrar lo complicado y lo indirecto que es todo conocimiento histórico*" (p.113).

E, nas considerações finais, o autor escreve:

la relación del historiador con el objeto de su investigación es mucho más complicada de lo que era en la ciencia histórica sociocientífica o historicista tradicional. Ello ha contribuido también a que se haya puesto radicalmente en duda incluso la posibilidad de una aproximación científica de la historia (p. 109).

Interpretando essas afirmações podemos enunciar que a diversidade de teorias e enfoques científicos, surgidos nas últimas décadas, nos conduzem a repensar a complexidade da relação gnoseológica entre o sujeito e objeto do conhecimento histórico.

Uma vez localizado o debate, no contexto abrangente e maior das epistemologias e, sinalizada a necessidade de situá-las no campo das teorias do conhecimento, pretendemos, nesta última parte, anunciar alguns dos problemas da especificidade do conhecimento histórico, argumentando sobre a importância de remeter o debate para o campo das teorias do conhecimento que estão em jogo no debate sobre as teorias e as metodologias . Do mesmo modo, argumentar em favor da recuperação do debate em torno das crises dos paradigmas tradicionais,

algo que tiene una existencia física solemos subrayar el hecho de que sus propiedades están dadas subjetivamente en datos de interpretación y que la existencia física de la materia se refiere también a sus rasgos espacio-temporales y dinámicos, y que los diversos fragmentos de la materia tiene una interpretación mutua. Esta naturaleza dinámica de la materia y por tanto del universo, determina la aproximación del historiador al concepto de hecho histórico, que es entendido como un sistema dinámico y holístico que sufre procesos de cambios constantes (188).

no seio dessas teorias do conhecimento. Tal discussão nos remete a um dos campos tradicionais da Filosofia: a gnoseologia ou a teoria do conhecimento.

Segundo HESSEN (1987), o fenômeno do conhecimento apresenta-se nos seus aspectos fundamentais da seguinte maneira "*no conhecimento encontram-se frente a frente a consciência e o objeto, o sujeito e o objeto. O conhecimento apresenta-se como uma **relação** entre estes dois elementos* (p. 26). A relação entre esses dois elementos é, ao mesmo tempo, uma correlação.

*O sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito. Ambos eles são o que são enquanto o são para o outro. Mas esta correlação não é reversível. Ser sujeito é algo completamente distinto de ser objeto. A **função** do **sujeito** consiste em **apreender** o objeto, e do **objeto**, em **ser apreendido** pelo sujeito* (p. 26).

Dessa relação deriva-se o conceito de verdade. "*O **conceito de verdade** é, assim, o conceito de uma **relação**. Exprime uma relação, a relação do **conteúdo do pensamento, da 'imagem', com o objeto***" (30). Mas não é suficiente que um conhecimento seja verdadeiro, precisa saber os critérios pelos quais é verdadeiro. Isto é, a questão do critério de verdade, torna-se essencial. Assim, para que a relação entre sujeito e objeto se torne verdadeira é necessário considerar, como resultado, um terceiro elemento.

O conhecimento apresenta três elementos principais:

Sujeito	Imagem	Objeto
Esfera psicológica	Esfera lógica	Esfera ontológica

A psicologia dirige a sua atenção para a origem e desenvolvimento dos processos psicológicos do sujeito e a questão da verdade do conhecimento está fora do seu alcance. Se a psicologia procura resolver a questão da verdade cai no erro do ***psicologismo***". (p. 31)

O segundo elemento do conhecimento que penetra na esfera da lógica, não consegue resolver a questão da verdade.

*A imagem" do objeto no sujeito é uma entidade lógica e, como tal, objeto da lógica; a lógica investiga as entidades lógicas como tais, a sua arquitetura íntima e as suas relações mútuas (...). ela indaga a concordância do pensamento consigo mesmo e não da sua concordância com o objeto. O problema epistemológico (o problema do conhecimento) encontra-se igualmente fora da esfera lógica. Quando se desconhece este fato, então dizemos que se cai no **logicismo** (p. 32).*

O terceiro elemento se refere à esfera ontológica. O objeto aparece perante a consciência cognoscente como algo que é. Entretanto,

*(...) a ontologia não pode resolver o problema do conhecimento. Pois, assim como não é possível eliminar-se do conhecimento o objeto, não pode tão pouco eliminar-se o sujeito. Pertencem os dois ao conteúdo essencial do conhecimento humano. (...) Quando isto se ignora ou se vê o problema do conhecimento exclusivamente pelo lado do objeto, o resultado é cair-se no **ontologismo** (p. 32).*

Assim sendo, o problema da verdade é pertinente apenas para uma quarta esfera, que trata especificamente da inter-relação do sujeito e do objeto e, dos critérios de verdade: A Teoria do Conhecimento.

O quadro seguinte visualiza essa pertinência.

Psicologia	Lógica	Ontologia	Teoria do conhecimento
Origem e desenvolvimento psicológicos do conhecimento no sujeito.	Concordancia do pensamento consigo mesmo.	O objeto é algo que é : Estuda o objeto e o sujeito como seres.	estuda a relação entre o sujeito e o objeto.

Como a psicologia, nem a lógica, nem a ontologia dão conta da especificidade da relação entre o sujeito e o objeto, cabe à teoria do conhecimento cuidar dela. Entretanto, essa relação é problemática. HESSEN (1981), aponta cinco problemas principais: 1) o relacionado com a possibilidade do

conhecimento (pode o sujeito apreender o objeto?); 2) a questão da origem do conhecimento (a fonte está na razão ou na experiência?); 3) o problema da essência do conhecimento: (O que determina o conhecimento: o sujeito ou o objeto?); 4) a questão das formas do conhecimento (além do conhecimento racional existe como válido o conhecimento intuitivo?); 5) a questão da verdade do conhecimento (Qual o critério que nos diz, concretamente, se um conhecimento é verdadeiro?). Cada um desses problemas têm gerado respostas diferentes ao longo da história da filosofia¹⁵

Na produção do conhecimento histórico também acontece a relação entre um sujeito e um objeto. Historiadores como TOPOLSKY, ARÓSTEGUI, MORADILLOS, e FONTANA, dentre outros, abordam essa problemática.

O conhecimento histórico faz parte do processo do conhecimento humano como nas outras ciências. Por essa razão sua problemática nos leva a um campo comum, objeto, tanto da epistemologia, quanto da teoria do conhecimento, tradicionalmente, localizados na esfera da Filosofia.

Las reflexiones sobre los fundamentos del conocimiento histórico, interpretado aquí como el conocimiento de los sucesos pasados en la historia de la humanidad, deben comenzar con una descripción general del proceso cognitivo. Adquirir el conocimiento del pasado, cosa que ocurre a través de la investigación histórica es- al margen de las propiedades que se le puedan atribuir - parte del proceso cognitivo humano (TOPOLSKY, 1992: 239).

A historiografia, como ciência da história, também trabalha com o conhecimento, e como tal, tem um estatuto gnoseológico. *"La historia es una ciencia humana (...) y permite producir un tipo de conocimiento científico cuyo estatuto gnoseológico es idéntico al de todas las ciencias humanas/sociales y*

¹⁵ Hessen (1987), organizou o livro teoria do conhecimento em torno dessas respostas, assim para o problema.

parcialmente distinto al de las ciencias naturales y formales". (MORADIELLOS, s.d: 10).

A reflexão sobre o conhecimento científico e as relações entre as ciências com os diversos saberes constitui o domínio da gnoseologia ou teoria do conhecimento, uma das disciplinas da Filosofia. (disciplina que algumas correntes filosóficas também denominam de 'epistemologia'). Quando os historiadores refletem sobre os fundamentos gnoseológicos da sua prática científica, estão exercendo sua condição de filósofos sobre seu papel de historiador. Entretanto, a maioria dos profissionais da história sempre exercem a sua profissão sem preocupar-se com a reflexão teórica e, as vezes, com desconfiança das teorias sobre a história.

Incluso es comprensible la desconfianza y recelo que provoca entre los mismos la mención de temas como el discutido carácter científico del conocimiento histórico, la validez de sus conclusiones, la naturaleza de su relación con el pasado históricamente acontecido, la objetividad de sus afirmaciones. (MORADIELLOS, s/d: 21).

Apesar das resistências à teorização ou a abordagem filosófica dos problemas práticos encontrados na produção do conhecimento histórico, na produção do conhecimento do passado, temos sempre um processo, no qual o sujeito do conhecimento adquire informações sobre o objeto do conhecimento. Mas existem controvérsias sobre as diversas formas de conceber o conhecimento. Segundo TOPOLSKY (1992),

En general las diferencias entre las opiniones filosóficas sobre el problema del proceso cognitivo se pueden reducir a las que existen en la interpretación del objeto del conocimiento, de la relación entre el proceso cognitivo y conocimiento y del alcance de las posibilidades cognitivas del hombre (p. 239).

A primeira controvérsia situa-se na esfera da ontologia e discute se o objeto do conhecimento existe fora do sujeito ou se este é um produto do sujeito conhecedor. A primeira opinião é mantida pelo Materialismo Histórico e o objetivismo idealista, a segunda pelo idealismo subjetivista.

A Segunda controvérsia sobre a relação entre o processo cognitivo e conhecimento pertence à esfera da epistemologia e tem duas situações básicas. A primeira aceita um conhecimento *a priori*, independente da experiência (apriorismo platonismo cartesiano, kantismo) e na segunda situação é a experiência que serve como ponto de partida do conhecimento (Empirismo epistemológico Bacon, Locke, Hume, Mill).¹⁶

A terceira controvérsia sobre o alcance e a qualidade do conhecimento acontece entre os agnósticos, que negam a possibilidade de qualquer conhecimento do objeto cognitivo (impossibilidade de conhecer a essência das coisas "noumena" (Kant) e o positivismo que afirma que a percepção sensorial nos oferece um reflexo fiel do objeto. Essas duas visões são rejeitadas pelo materialismo dialético, que afirma a possibilidade do conhecimento, através de um processo complexo e difícil de construção em que, além do reflexo sensorial empírico, estão presentes atividades abstratas da mente humana.

A controvérsia também se apresenta nas concepções do conhecimento histórico, embora de forma mais complexa com relação a outras ciências, cujos objetos estão presentes ou se revelam no tempo de forma simultânea com o aparecimento dos fatos. Já na história, que tem como objeto diversos

¹⁶ Desdobra-se desse empirismo epistemológico duas versões: "Positivista (que considera al sujeto conocedor como un mero receptor pasivo) y dialéctica que acepta un papel activo del sujeto conocedor en el proceso cognoscitivo y un conocimiento creciente del objeto cognoscitivo"(TOPOLSKY, 1992: 240)

acontecimentos passados, o objeto não pode ser observado imediatamente, devido a nossa situação num tempo diferente.

Los problemas de interpretación implicados aquí se pueden agrupar en torno de respuestas a las dos preguntas básicas: 1) Es posible hacer afirmaciones con significado sobre el pasado, o sea, afirmaciones con un valor lógico? 2) Incluso, si asumimos que es posible (es decir, que nuestras afirmaciones sobre el pasado se refieren realmente al pasado), es posible dar una descripción verdadera (objetiva del pasado? (TOPOLSKI,1992 :143).

As respostas das diversas escolas filosóficas podem ser sintetizadas em dois tipos de ceticismos: o defendido pelo racionalismo lógico que exige comprovação empírica sobre afirmações do passado e do instrumentalismo, que considera tais afirmações como formas de organizar nosso conhecimento sobre os fatos e, nesse caso, não é essencial que se refira a nada real. As afirmações históricas não são afirmações sobre fatos.

Contra esses ceticismos se apresenta o empirismo, que valoriza as fontes do passado como vestígios, objetos materiais observáveis diretamente (observação direta) e o historicismo, que além da observação direta sobre os vestígios, aceita a sua interpretação à luz da possível conduta humana que os gera (observação indireta).

Apesar das resistências dos historiadores em se deter sobre esses problemas filosóficos do conhecimento, as diversas concepções de ciência que eles trabalham supõem pressupostos gnoseológicos. MORADIELLOS indica três exemplos de concepções de ciência 1) a entendida como " 'el resultado de una actividad cognoscitiva que recoge materiales de la experiencia, los contrasta y los sistematiza, formulando teorías explicativas, incluso axiomáticas, o modelos de reorganización" (MORADIELLOS, s/d:24). Mas, essa idéia além de não permitir

uma discriminação entre as diversas ciências, no plano gnoseológico, está ligada à tradição filosófica empirista e positivista, e supõe um único método científico¹⁷

Tal idéia de ciência é 'descricionista', pois entende os conteúdos da ciência como reprodução ou reflexo do material objetivo, que se supõe previamente dado. Nesse caso, a 'verdade científica' consiste num "desvelamiento". A verdade objetiva, reside na realidade material e o cientista apenas a descobre, desvela e descreve. Porém, o método indutivo, que predomina nessa concepção, não é suficiente para fundamentar nenhum conhecimento verdadeiro.

Competindo com a concepção "descricionista", aparece a idéia construtivista" de Ciência, de Popper, sublinhando a importância dos "constructos" na pesquisa científica. Os conteúdos da ciência estão vinculados às estruturas operatórias, sintáticas e formais, que não se elaboram no campo dos 'dados' experimentais. As dificuldades surgidas entre esse "suposto mundo autônomo e criador da ciência e o "mundo real dos fatos" é resolvido pelo conceito de "falsação" entre teorias e fatos. A teoria é autônoma e tem desenvolvimento próprio, mas quando uma das suas proposições não se adapta aos fatos, esta resulta falseada. Nesse caso, o critério de verdade é o critério da coerência da teoria (verdade lógico-formal), válida até se produzir o desmentido ou a falsação¹⁸. À luz da crítica gnoseológica, a tese da falsação é uma forma indireta

¹⁷ Cardoso, en un conocido manual de introducción a las ciencias históricas, se adscribe fielmente a esta idea de Ciencia, que parece fundamentar el carácter científico de investigación histórica; 'ciencia es un tipo de actividad (y el resultado de dicha actividad) que consiste en aplicar a un objeto el método científico, es decir, el método del planteamiento y control de problemas según el esquema básico: teoría -hipótesis- verificación - vuelta a la teoría; lo hace para construir reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos' MORADIELLOS, s/d. p. 25)

¹⁸ Por tanto, las teorías científicas se diferencian de las no científicas (por ejemplo metafísicas) en el hecho de que pueden ser falsadas. Sin embargo, tal solución mantiene la dificultad original de esta tesis: las proposiciones de las matemáticas no pueden ser desmentidas por los

de colocar os conteúdos materiais (privilegiados pelo descriçionismo) no campo das ciências. (MORADIELLOS, s/d:26).

A concepção de ciência denominada de "cierre categorial"¹⁹ apresenta uma alternativa às teorias anteriores, incorporando aspectos afirmativos *"del descripcionismo, su exigencia de una presencia positiva del material de una ciencia; del constructivismo, su afirmación de la realidad de una actividad constructiva, operativa, en toda ciencia"* (p.26).

A ciência trata de um conhecimento crítico-racional, organizado, sistematizado, transmitido e desenvolvido historicamente. Diferencia de outros conhecimentos e atividades humanas como, os conhecimentos míticos, mágicos, religiosos, tecnológico. (MORADIELLOS. S/d:26).

O desenvolvimento histórico-genético das ciências parte, na maioria das vezes, de outros conhecimentos técnicos, delimitados operativa e pragmaticamente. Antes e depois de cada ciência historicamente constituída encontramos técnicas, artes e elaborações tecnológicas a partir das quais são elaboradas formas de conhecimento e atividades mais complexas que (junto com a Filosofia) constituem uma construção racional crítica. O fecho parcial de um sistema de operações realizadas sobre o conjunto de materiais pertinentes e a definição de proposições e conceitos referidos a seu campo permitem constituir a sintaxe interna de toda ciência. Mas também as ciências apresentam uma semântica e uma pragmática, já que são atividades humanas coletivas que exigem códigos, nomenclaturas inteligíveis para os participantes dessa atividade coletiva, apresentando, também, uma dimensão institucional organizativa.

hechos; habría que concluir que no son ciencias sino una suerte de lenguaje puro, música coherente que nada dice sobre la realidad?

¹⁹ Formulada pelo filósofo español Gustavo Bueno.

No obstante toda essa articulação, que ganha uma identidade sintética (cierre categorial), tem sentido e expressa uma verdade quando compreendida na relação entre os materiais sintetizados e os sujeitos gnoseológicos operatórios.

"Esta identidad sintética material permite segregar los componentes subjetivos de las operaciones (la actividad del científico) y construir relaciones esencialmente objetivas: verdades científicas. Así pues, la verdad científica tiene lugar en la confluencia por identidad de las líneas objetivas recorridas por la propia actividad de los sujetos operatorios (que son en esse caso intercambiabiles y permutables sin afectar el resultado objetivo de la operación)"(p.36).

A participação dos sujeitos gnoseológicos operatórios sobre os restos (reliquias) materiais, consolidou a ciência da História. Sua antigüidade, como ciência, se remonta no final do século XVIII e o início do século XIX, quando cristalizou-se a palavra História e passa a significar: "1) acciones del pasado en si mismas (res gestae); 2) la indagación sobre las acciones realizadas por los hombres"(rerum gestarum)." (p.27).

Essa ambivalência oferece razões poderosas, de ordem gnoseológica, que fundamentam a evolução do conceito, justificam as críticas às diversas concepções de ciência histórica e permitem definir melhor o objeto da História. Por exemplo, a pretendida realidade objetiva procurada pelo positivismo de tipo 'descricionista', não caberia ser pensada na História, já que o passado como tal não existe. Por falta de fisicalidade e materialidade,

"el pasado no existe en la actualidad... y no puede haber conocimiento científico de algo que no tiene presencia ni existencia, porque dicho tipo de conocimiento requiere una base material, corpórea para poder construirse". (MORADIELLOS. S/D:37).

Dessa forma a história, entendida como o "estudo dos fatos humanos do passado", não tem objeto. O passado aparece como um recipiente real onde os acontecimentos estão situados, aguardando o historiador para serem descobertos e reconstituídos

Por definición, el Pasado no existe y no puede ser confrontado ni abordado por ningún investigador. No existe ninguna 'máquina del tiempo' que pueda retrotraernos a tiempos pasados para conocerlos en directo y las disciplinas históricas están incapacitadas para conocer el pasado tal y como realmente fue, porque es irreal, inexistente e incognoscible. En consecuencia, no cabe alcanzar nunca una verdad completa y absoluta sobre cualquier suceso pretérito porque es pasado incognoscible (p.37).

Se o objeto da história não é o passado, então qual é o campo dessa disciplina? Parece que somente temos do passado alguns indícios e sobre eles se constitui o campo da História.

Pues bien, este campo está constituido por aquellos restos y trazas del pasado que perviven en nuestro presente en la forma de residuos materiales, de huellas corpóreas, de ceremonias, de reliquias ('relinquere': lo que permanece). (p.37).

Esses resíduos são a presença viva do passado, que faz possível o conhecimento histórico, sobre os quais o historiador interpreta o passado. O resultado dessa construção sobre a base das reliquias é "*gnoseológicamente distinto del pasado perfecto acabado, del pasado tal y como realmente fue*".(MORADIELLOS, s/d:37).

Mas, como as relíquias não se apresentam ao historiador como dados 'puros' pois são corpos materiais, junto com outros corpos materiais, cabe então, ao historiador, selecionar as relíquias que lhe servem de provas e, sobre as quais constrói seu relato.

O historiador é capaz de realizar essa seleção de resíduos, quando identifica neles, as ações dos homens e as localiza em tempos passados. Para isso olha as semelhanças entre ele e os homens passados: as relíquias são restos de ações de indivíduos capazes de pensar e atuar, da mesma forma que o faz o historiador que os estuda.

Esa homogeneidad entre el sujeto gnoseológico actual (el historiador) y el sujeto operatorio pretérito (el hombre o los hombres del pasado) es condición de posibilidad del conocimiento histórico. Sólo gracias a ella puede darse una disciplina histórica que trate de las acciones, sucesos y acontecimientos humanos precedentes a nuestra época (...) No cabe una historia que no contenga a hombres, sujetos operatorios en su campo". (MORADIELLOS, s/d.:38).

Sem essa compreensão do caráter gnoseológico e ontológico da ciência histórica não podemos defini-la, nem caracterizá-la, nem entender os debates em torno da suas tendências. Daí a importância e a pertinência de levar a polêmica atual sobre a história da educação, apresentada no âmbito dos congressos ibero-americanos objeto de nosso estudo no contexto das teorias do conhecimento e da reflexão filosófica.

Com base nos antecedentes apontados anteriormente e com as referências recuperadas no capítulo anterior (II), elaboramos um quadro de categorias para a análise do debate teórico e metodológico, apresentado nos trabalhos dos congressos Ibero-Americanos.

Essas categorias abordam, em primeiro lugar, as características do debate teórico e metodológico, identificando os problemas referidos a essas dimensões da pesquisa histórica em educação.

Uma forma explícita de se colocar o debate é indicando autores e categorias que são utilizadas para identificar e delimitar as controvérsias entre as diversas abordagens ou modelos científicos utilizados pelo historiador da educação.

O debate se explicita e se desenvolve melhor quando identificamos e caracterizarmos essas diversas abordagens e recuperamos os argumentos contra e a favor de umas e outras, utilizando categorias explicitadas ao longo dos dois últimos capítulos.

Por se tratar de um debate específico da História da Educação, tanto de sua localização e pertença a um campo mais amplo, o campo da história em geral (semelhanças e diferenças), quanto à sua especificidade epistemológica como uma das ciências da Educação, nos leva ainda a considerar as características do debate teórico e metodológico, marcado por essas especificidades e pertenças.

Com base na tese amplamente defendida neste capítulo - de entender o debate teórico e metodológico dentro da problemática da teoria do conhecimento-, delimitamos outras categorias relativas à construção do conhecimento histórico. Referências a concepções e relações entre sujeito e objeto (problemas do conhecimento), e a problemas ontológicos como a compreensão do objeto, considerando a seus atributos de tempo, espaço e movimento.

Finalmente, considerando a compreensão do debate sobre a história como o desdobramento de projetos sociais FONTANA, (1999) e de perspectivas educativas (devido à especificidade da História da Educação), buscamos identificar essas concepções nos trabalhos analisados.

No próximo capítulo apresentamos o resultado dessas análises.

CAPÍTULO IV

O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No capítulo I, apresentamos a problemática inicial desta pesquisa, em que consideramos a necessidade de identificar o debate teórico-metodológico na História da Educação, e de justificar os Congressos Ibero-Americanos como espaço privilegiado para a análise desse debate. No capítulo II, recuperamos a trajetória dos conceitos básicos que servem de referência para a compreensão teórica dos resultados sobre a produção dos congressos. E, no capítulo III, colocamos o debate teórico-metodológico contemporâneo da História da Educação visando organizar elementos que nos auxiliam na comprovação das propostas centrais desta pesquisa.

Com base nas premissas abordadas elaboramos este capítulo IV, em que apresentamos os resultados da análise do debate teórico-metodológico nos quatro congressos da História da Educação¹.

A análise dos trabalhos encontra-se distribuída em dois momentos. No primeiro, agrupamos os dois primeiros congressos (16 trabalhos) e no segundo, os dois últimos (34 trabalhos). Finalmente, destacamos os resultados da discussão teórica e metodológica da pesquisa histórico-educacional, que apontam para o desenvolvimento das teorias do conhecimento histórico.

¹ Dos 80 trabalhos registrados nos quatro congressos (ver tabela 01, anexa), selecionamos as publicações relacionadas diretamente com a problemática estudada, limitando esse número a 60. Desses sessenta trabalhos, adquirimos, junto às comissões organizadoras dos congressos e aos pesquisadores, 50 trabalhos, que constituem a amostra a ser analisada.

Analisamos os 50 trabalhos, tomando como referência as categorias que apontamos no capítulo anterior e que servem de pauta para a leitura da amostra dos trabalhos selecionados para esta análise. Essas categorias são as seguintes²:

1. Os problemas teórico-metodológicos abordados e as justificativas e motivações para o estudo dos mesmos.
2. Categorias e autores utilizadas para a análise do debate teórico-metodológico.
3. Abordagens teórico-metodológicas identificadas, defendidas e ,ou criticadas.
4. Referências à especificidade da História da Educação e à suas relações com a História.
5. Referências à construção do conhecimento histórico. Referências a concepções e relações entre sujeito e objeto (problemas do conhecimento), entre espaço (micro, macro), tempo (sincronia, diacronia) e movimento (crise, conflito, mal-estar e transformação).
6. Referências às concepções de história, sociedade e educação e a relação entre elas.

Organizamos o resultado da análise em duas partes: a primeira, corresponde aos dois primeiros congressos, em que identificamos um grupo de pesquisadores preocupados com a problemática em estudo; a segunda, corresponde aos dois últimos, onde se manifestam indicadores da consolidação desse grupo de trabalho. Encontramos um significativo aumento de trabalhos e identificamos pesquisadores

² Para organizar a análise dos trabalhos elaboramos um roteiro de leitura (Ficha de registro, anexo 04) procurando caracterizar o debate teórico-metodológico e as abordagens apresentadas e

em sete países, em especial, no Brasil, na Argentina e, na Venezuela. Identificamos também, nesse segundo momento, trabalhos que explicitam melhor o debate entre as diversas abordagens.

4.1. O debate nos dois primeiros Congressos Ibero-americanos

Dos 36 trabalhos apresentados nos Simpósios sobre as tendências teórico-metodológicas durante os dois primeiros congressos, tomamos uma amostra de 16 trabalhos. Essa amostra revela uma maior participação dos pesquisadores oriundos do Brasil (5) e da Argentina (5), como aparece na próxima tabela.

Tabela IV
Trabalhos sobre métodos e teorias nos dois primeiros congressos.

País	I Congresso	II Congresso	Total
Argentina	2	3	5
Brasil	2	3	5
Colômbia	1		1
Espanha		2	2
Itália		1	1
Peru		1	1
Venezuela	1		1
Total	6	10	16

Inicialmente, com base nos resumos, identificamos os seguintes conteúdos: a) discussão sobre a especificidade da História da Educação e o conflito entre o específico (História da Educação) e o genérico (história geral, social e política); b) as novas tendências da historiografia, destacando-se os estudos sobre novas

discutidas. As diversas categorias indicadas na ficha de registro foram sintetizadas em seis grupos de categorias, visando a uma melhor organização do material registrado.

fontes, como a fotografia, a história oral e as novas formas de periodização; c) a utilização de novas categorias, tais como etnia, gênero, multiculturalismo, pós-modernismo, e globalização; d) a polêmica sobre as diversas representações de tempo e os conceitos de historicidade.

Procedemos à análise dos 16 trabalhos, considerando seus conteúdos com relação ao grupo de categorias anteriormente anunciadas e expicitadas a seguir:

4.1.1. Os problemas abordados

Os trabalhos apresentados nos dois primeiros congressos abordam os seguintes problemas.

Um grupo de pesquisadores trata de questões epistemológicas tais como: o *"locus epistemológico" da História da Educação, a "falácia" da recente historiografia educacional que proclama a necessidade de "novos métodos" "novos objetos" de análise, "novos métodos" de conhecimento e "novas fontes" que, "ao contrário de se constituir numa novidade, essa reflexão não passa de uma "retomada envergonhada" (na medida em que camufla suas raízes) das formas de pensamento irracionalistas, subjetivistas e céticas"* (LOMBARDI,1994); mudanças no plano epistemológico da História da Educação na medida que supera paradigmas clássicos (ESCOLANO, 1994); a discussão da articulação do particular (história da educação) com o geral (história política) configurando-se um objeto (educação) como parte integrante do Estado-Nação brasileiro (MONARCHA, 1994); as dificuldades conceituais nas produções teóricas sobre a História da Educação, "inconsistências y obscuridades", na história da educação na Venezuela (SMEJA,

1994); as limitações das abordagens da pesquisa educacional que desconhecem ou ignoram a historicidade do seu objeto (GAMBOA, 1994)³

Um segundo grupo discute a problemática da especificidade epistemológica da História da Educação perante as demais Ciências da Educação e da História: (CUCUZZA, 1992) e (ESCOLANO, 1994); o problema das divisões da ciência histórica em muitas disciplinas particulares (DABAT, 1994); o objeto amplo da história da educação que pretende oferecer uma visão panorâmica *"muito generalizada da educação"* (SMEJA, 1994); a História da Educação no espaço da História e, a definição do objeto de estudo da História da Educação. Quem define esse objeto? Historiadores ou pedagogos? Quais os agentes legitimados pela academia para escrever a História da Educação? (CUCUZZA, 1994). A difícil delimitação entre a História da pedagogia ou História da Educação (GENOVESE, 1994), e as dificuldades da configuração e institucionalização da História da Educação (brasileira) como disciplina e objeto de pesquisas acadêmicas (MONARCHA, 1994).

Nos trabalhos do primeiro momento, destacam-se, também, a polêmica entre as prioridades da História da Educação: história das idéias pedagógicas Vs. história social; história das instituições educativas Vs. história das políticas educativas. (CUCUZZA, 1994); história da pedagogia e História da Educação, história das teorias e doutrinas pedagógicas e dos fatos educacionais (GENOVESE 1994); a compreensão da história cultural em relação com, ou desde, a História da Educação: a história dos processos de profissionalização docente e formação das disciplinas

³ Os dados enunciados entre parêntese se referem aos trabalhos apresentados no anexo 02. A referência completa dos mesmos encontra-se no anexo 02.

acadêmicas como história intelectual, história da cultura e organizações escolares e, história da mente humana como produto sócio-histórico. *"Todo ello desde el rechazo de una concepción de la cultura como sistema unitario y uniforme en el que predomina la conformidad, así como desde una consideración no escindida de la historia social y cultural"* (VIÑAO, 1994:2).

Um terceiro grupo de trabalhos discute sobre a necessidade de estabelecer algumas categorias que indiquem o caráter histórico da Educação: a necessidade de compreender a Educação como fenômeno histórico, localizada nas categorias de espaço, tempo e movimento, sem as quais, torna-se difícil compreender a sua historicidade (Cfr. GAMBOA, 1992); a denuncia sobre a falta de *"investigaciones que hacen referencia al pasado, que intentan entender el presente a la luz de una perspectiva histórica, o sea, buscando analizar los hechos através del tiempo"* (MARTINEZ, 1994); a História como saber válido socialmente que deve fornecer conhecimentos para compreender o presente (MACEDO, 1994).

Um quarto grupo de trabalhos discute questões técnicas e metodológicas: periodizações macro-políticas nas pesquisas histórico-educacionais e suas consequências no plano teórico-metodológico (NARODOWKI, 1994); abordagens qualitativas vs abordagens quantitativas na pesquisa, a história oral como possibilidade metodológica qualitativa. (MARTÍNEZ, 1994); possibilidades metodológicas da história nova, da história oral, das abordagem bibliográfica e dos mapeamentos das abordagens interdisciplinares, *"recuperar os jogos de ator e os jogos sociais em constante processo de negociação de suas representações de mundo pesquisa e conhecimento"* MACEDO (1994).

Em síntese, identificamos o seguinte grupo de problemas: a) a polêmica em

torno das questões teórico-metodológicas da História da Educação, enfatizando a sua especificidade perante as demais Ciências da Educação e da História. Essa polêmica se amplia quando indagamos sobre os pontos de partida das pesquisas. Se são definidos desde a História ou desde a Pedagogia, pelos pedagogos ou pelos historiadores; c) Problemas sobre o uso de categorias que não representam os atributos de espaço tempo e movimento dos fenômenos, de abordagens cuja visão de mundo desconsidera a sua historicidade. Tais categorias relativas à construção do objeto remetem à discussão à teoria do conhecimento em História; d) a polêmica surgida em torno das inovações técnicas e metodológicas advindas com a nova história, com a história oral, com a história qualitativa e a quantitativa. Tais questões não podem ser separadas das abordagens teóricas nem do problema do conhecimento em História.

4.1.2. Categorias e autores utilizados

As principais categorias desenvolvidas nos trabalhos dos primeiros congressos estão relacionadas com diversos conceitos: crise, enfoques da historiografia, histórias setoriais, periodização e questões teóricas da História.

Dentre as categorias mais utilizadas está o conceito de crise. Para alguns pesquisadores a História da Educação passa por diversas crises de identidade quando ocupa um lugar secundário dentro da História como uma *"cenicienta"*. Crise relativa a suas origens e seu objeto: *"la Historia de la Educación surge como una necesidad de legitimación de los "pedagogos" y eso la lleva a una visión recortada del objeto de estudio"*, CUCUZZA (1992), ou à necessidade de uma redefinição de seu objeto de estudo, por exemplo, o objeto da *"historia social de la Educación"* que ultrapassa os limites da categoria escola. *"La historia social de la Educación no sería*

así sinónimo de historia de la escuela y, dirigiría su atención hacia otras modalidades de transmisión de saberes que no transcurren en las aulas. De esta manera se amplía el objeto de la Historia de la Educación más allá de la escuela" (p.102).

A categoria "enfoques da historiografia" é outro conceito que aparece. Na categoria *enfoques* podemos identificar a diversidade de formas de caracterizar o trabalho de historiador. Assim temos "*historia cultural*", "*nova história cultural*" (VIÑAO, 1994), fala-se de uma "*historia novd*" (ESCOLANO, 1994), (MACEDO (1994), de uma "*nova historid*" (VIÑAO, 1994), (ESCOLANO, 1994), critica-se a "*historia tradicional*" (ESCOLANO, 1994), propõe-se uma "*historia total*" (GENOVESI, 1994), propõe-se uma "*historia oral*" (MARTINEZ, 1994), (MACEDO, 1994) e fala-se de uma "*historia política*" (MONARCHA, 1994).

Aparecem as categorias grandes "*pedagogos*" (CUCUZZA, (1992), "*protagonistas de la historid*" (SMEJA,1994), acompanhada da categoria "*modelos educativos*" (CUCUZZA, 1992), "*discursos pedagógicos*" (SMEJA, 1994), "*corrientes pedagógicas*", "*modelos pedagógicos*", "*ideas pedagógicas universales*" (PRIETO, 1994), "*doutrinas pedagógicas*" (GENOVESI, 1994) para identificar objetos ou prioridades da História da Educação.

As pesquisas trabalham, igualmente, com histórias setoriais: História da Educação Brasileira LOMBARDI, 1994), (MONARCHA, 1994), historiografia argentina (CUCUZZA, 1994).

Trabalha-se igualmente a categoria de "*macro e micro-histórid*" (MACEDO, 1994), história dos processos de profissionalização docente e, formação das disciplinas acadêmicas, tais como: história intelectual; história da cultura e

organizações escolares; história da mente humana como produto sócio-histórico (VIÑAO, 1994), história da pedagogia (GENOVESI, 1994).

Categorias como interdisciplinaridade, aparecem como novas propostas para a pesquisa em História da Educação: "*interdisciplinaridade*" (GENOVESI, 1994), "*lutas interdisciplinares*", "*interdisciplinaridade*" (MACEDO, 1994).

A Categoria da periodização é abordada pelo trabalho de (NARODWSKI, 1994) quando critica as periodizações de caráter macro-político, nas pesquisas histórico-educacionais. E o trabalho de (ZAMORA, 1994) que aborda o tema das periodizações e das fontes em História da Educação.

Autores como (ESCOLANO, 1994) e (CUCUZZA, 1992) abordam o problema dos "*modos de producción de la Historia*" e, "*modos de producción de la historia sectorial*", respectivamente, apontando para uma problemática que já discurremos no capítulo anterior, referente à produção do conhecimento histórico e que confirma uma das teses deste trabalho: a problemática sobre as tendências deve ser abordada no contexto das teorias do conhecimento histórico.

Por último, destacamos as categorias relacionadas com questões teóricas da história tais como: "*el papel de conocimiento del pasado*" ESCOLANO (1994); a "*teoria do conhecimento*" MONARCHA (1994); "*obras conceptuales utilizadas en la formación de los educadores venezolanos*" SMEJA (1994); "*naturaleza del conocimiento histórico*" CUCUZZA (1994); "*constitución de la Historia como ciencia*" DABAT (1994); "*revisión crítica sobre el papel del conocimiento del pasado*" ESCOLANO (1994). Destacamos também, as questões teórico-metodológicas, tais como: "*la especificidad de la Historia de la Educación*" CUCUZZA (1992); "*la investigación cualitativa que enfatiza el proceso y no el producto y considera el*

punto de vista de los participantes” MARTÍNEZ (1994:1).

Dentre os autores citados das outras áreas das Ciências Sociais e da Filosofia temos: Goldmann, Habermas, Foucault, Gramsci, Vigostsky, Ricoeur, Dewey, Makarenko, Freire, Marx, Comenius, Locke, Bourdeau.

Autores da história: Chartier, Le Goff, Le Febvre, Braudel, Thompson, Laudan, Veyne, Burke, Gueertz, Dominique Julia, Viñao, Elias, De Certeau, Vilar, Duby, Hunt, Fontana, Helliot e Zeitlin.

Autores da História da Educação: Manacorda, Larroyo, Ponce, Perè Solà, Tiana Ferrer e Escolano⁴

Da História da Educação na América Latina: Warde, Cucuzza, Cano, Saviani, Puiggrós e Ossenbach.

O número de autores oriundos da Filosofia e das Ciências Sociais, assim como da História, indica-nos que a problemática das tendências está atrelada a um debate mais amplo que ultrapassa a História da Educação e que se relacionada com os modelos científicos gerais que permeiam a Filosofia e as ciências contemporâneas.

4.1.3 Abordagens teórico-metodológicas identificadas, defendidas e ou criticadas.

Devido ao caráter polissêmico do termo *abordagem*, vale ressaltar que, no contexto deste trabalho, o entendemos como modos de elaborar o conhecimento científico. Numa abordagem articulam-se técnicas, métodos de pesquisa e teorias.

⁴ Ver bibliografia dos autores mais citados no anexo 05

Técnicas e métodos relativos ao tratamento e organização de fontes, informações e teorias, ou, modos de explicar e compreender os fenômenos estudados. A Abordagem refere-se também ao modo de conceber a ciência, de compreender os diferentes critérios de verificação ou de elaboração da prova científica. Uma abordagem tem como base critérios sobre os modos de construção dos conhecimentos, refere-se também à teoria do conhecimento que fundamenta a produção da pesquisa.

Uma parte dos trabalhos apresentados nos primeiros congressos, organiza suas abordagens ou enfoques de pesquisa histórica, do seguinte modo: (ESCOLANO, 1997), fala de concepções no século XIX: a) idealista, b) historicista, c) positivista e dentre os enfoques atuais: a) estruturalismo e pós-estruturalismo, b) Annales, c) marxismo, d) hermenêutica, e e) nova história. (GENOVESI, 1994) considera as influencia na História da Educação Italiana do historicismo crítico (Dilthey, Ricoeur, Weber, Braudel, Febvre, Bloch) e do marxismo (Manacorda, Cambi). (SMEJA, 1994) anuncia o racionalismo tradicional, o positivismo linear, o evolucionismo, o determinismo estruturalista, o idealismo culturalismo e os modelos descritivos e (GAMBOA, 1992), classifica as abordagens na pesquisa na historiografia em ciências sociais em empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialéticas.

Não é nossa intenção analisar cada uma dessas classificações, pois, os textos apenas as enunciam ou as definem sucintamente. No entanto, vejamos algumas das referências e críticas feitas a tais abordagens.

A primeira abordagem identificada pelos autores é a ciência analítica. Segundo essa perspectiva, a Educação tem sido tratada como objeto recortado

(CUCUZZA, 1992). A História é dominada pelo naturalismo científico e pela abordagem funcionalista, com base na gnoseologia objetivista e positivista. O programa naturalista que se articula a uma epistemologia centrada na concepção de pensamento como espelho ou cópia da realidade, disso resulta o que se poderia denominar naturalismo científico. Esse enfoque corresponde a uma epistemologia reflexionista (descrever a história conforme o original) e considera o sujeito do discurso acadêmico como neutro, que produz uma descrição obnisciente da realidade. (MONARCHA, 1994) A presença da abordagem naturalista-funcionalista ainda é forte na área. "*Na institucionalização acadêmica do campo do conhecimento da História da Educação (Brasileira) promove-se a retomada e atualização desse programa naturalista, o qual se articula a uma epistemologia centrada na concepção de pensamento como espelho ou cópia da realidade. Disso resulta o que se poderia denominar naturalismo científico*" (p. 60) A abordagem analítica é relacionada também com o método funcionalista e comparativo. De acordo com (MONARCHA, 1994).

Sob a presidência do método funcionalista, enfatiza-se a analogia entre vida social e organismo humano, formulando-se, assim, uma teoria da evolução social, segundo a qual, uma atividade específica é concebida como necessária à auto-conservação de todo(...) Sob a presidência do método comparativo, enfatiza-se o método experimental e mostra-se a associação frequente dos fenômenos entre si ou a ocorrência frequente numa ordem de sucessão regular (p.61).

Outra forma de caracterizar o positivismo é, assim, apresentada:

La historia adopta un modelo epistemológico propio de las ciencias naturales, vigorosamente desarrollado desde si mismo y sacralizado por Comte. El clasificacionismo, el divisionismo, la hiper-especialización, son una cría del positivismo: cada hecho en su casillero; cada casillero, en su especialidad; cada especialidad, una disciplina; cada disciplina, una ciencia. (DABAT, 1994:2).

Essa abordagem positivista e analítica encontra-se associada ao

anacronismo que conduce a leer modos históricos de transmisión de saberes desde los modos presentes. -El eurocentrismo que conduce, igualmente, a leer una historia de la Educación sedicentemente «universal», desde el modo hegemónico euro-occidental. - La corta visión del tiempo histórico centrada en el episodio. - La mirada escolarizante unidimensional del objeto. - El aislamiento disciplinario. - El reduccionismo (sociologismos, sicologismos.. (CUCUZZA, 1994: 8).

Na mesma linha de crítica às limitações da abordagem analítica ESCOLANO (1994), expressa:

arropada, en ocasiones, con un lenguaje sociologista, la historiografía positivista ofreció una imagen mas modernizada que la del controvertido idealismo, pero sus elaboraciones no fueron mas allá de la mecánica erudición y el almacenamiento bancario de datos. (...) Por otra parte, el historicismo, aunque puesto en parte al discurso positivo, coincidió con este en la valoración de los hechos históricos como datos singulares y en el repudio a las interpretaciones generalizadoras (la historia como ciencia de lo ideográfico)(4).

A Segunda abordagem identificada é a História compreensiva que

abarca la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores... u la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico... en el sentido vigostkiano y la de los sistemas de significados compartidos - en el sentido geertziano. Todo ello, además no desde una perspectiva fragmentada sino conectada e integrada. (VINÃO, 1994:2).

Incluimos nessa abordagem a história nova, a história oral, historiografia e etnografia, práticas de pensamento relacional, cotidiano e representação. " *A nossa reconstrução histórica busca, desta forma, recuperar os jogos dos atores sociais em constante processo de negociação de suas representações de mundo, pesquisa e conhecimento*" (MACEDO, 1994:1).

Na defesa da abordagem contra as perspectivas totalizantes NARODWSKI

(1994), afirma:

en nuestro entender, la falacia de la covariancia y la mirada totalizante del objeto, debe ser reemplazado por una mirada más bien parcial que asuma que las discontinuidades operan a partir de distintos ritmos y en distintos tiempos históricos puesto que las leyes que regulan a cada uno de los niveles son diferentes entre si, aunque a veces las mismas estén interrelacionadas. (8).

A história social e cultural traz uma renovação conceitual, metodológica e temática

motivada pelo processo de identificação que tem conduzido a certo distanciamento da pedagogia à qual estava tradicionalmente vinculada e a uma aproximação dos setores acadêmicos da história geral. Essas mudanças evidenciam-se na renovação dos posturas teórico-metodológicas e nos modelos do trabalho científico. A história da educação passa de estudos descontextualizados da história geral a uma linha da chamada história social e cultural (ESCOLANO, 1994).

Já VINÃO (1994), fazendo eco à crítica da história em Migalhas de DOSSE (1992), entende que essa orientação reafirma a crise epistemológica sobre a possibilidade de chegar ao conhecimento do passado e se identifica com " *...quienes desmigajan la historia en una serie de acontecimientos, personajes y relaciones de naturaleza singular que no permiten ni reflexiones teóricas ni generalizaciones más o menos provisionales tal y como corresponde a toda investigación científica.*" (P. 18).

A crítica a essa abordagem, focalizada na nova história (novos objetos, novas fontes, novos métodos) que valoriza o singular, o efêmero o fragmentário, já é antiga " *Ao contrário, porém de se constituir numa novidade, essa reflexão não passa de uma tomada envergonhada (na medida em que camufla suas raízes) das concepções ontológica e epistemologicamente vinculadas às formas de pensamento irracionalistas, subjetivistas e céticas*" (LOMBARDI, 1994: 1).

Outro autor reafirma a crítica às diversas orientações teóricas ou conceituais que *"reducen, "obscurecen", "silenciar"* os aspectos mais complexos da realidade educativa. *"distorcionan y reducen los ángulos de explicación histórica de los discursos explicativos educativos"* (SMEJA, 1994: 1).

Outras críticas são direcionadas aos pressupostos ontológicos implícitos na pesquisas compreensivas.

As pesquisas com preocupação sincrônica concebem os fenômenos enquanto fixos e situados num cenário, ambiente ou contexto. Em alguns casos os contextos são ignorados ou controlados (variáveis intervinientes), em autores, referem-se às condições circunstanciais, ou macrosistemas com os quais os fenômenos ou (sistemas) estabelecem relações funcionais. Para outros enfoques, os contextos, os ambientes externos, podem mudar, embora o fenômeno, na sua "essência", permaneça fixo, variando apenas suas circunstâncias. Desde outras perspectivas, a realidade é percebida como totalidade presente, universo de significados, fonte de múltiplos sentidos, universo oculto, que aparece, e, ao mesmo tempo se esconde, mas fundamentalmente está aí, permanece mais ou menos estático. Os fenômenos estão aí para serem compreendidos. Embora adquiram movimento na variação das circunstâncias ou no conflito das interpretações, eles são a manifestação de uma essência permanente (ou invariante) (GAMBOA, 1995:143).

Nesse tipo de abordagem a historicidade aparece apenas como mudança superficial, mudança de formas, mas a sua transformação não aparece.

Uma terceira perspectiva de estudo da História da Educação é a fundada no materialismo histórico. *"o marxismo continua a se constituir numa concepção atual, viva e revolucionária, e por isso mesmo, numa alternativa para o fazer científico do historiador"* (LOMBARDI, 1994 : 1).

A perspectiva dialética, com sua visão diacrônica de realidade, fundamenta-se numa concepção dinâmica da realidade, em noções ontológicas de *"mundo inacabado"* e *"universo em construção"* ao mesmo tempo expressa uma visão de

mundo em que os fenômenos são percebidos no seu devir e na sua historicidade" (GAMBOA, 1995: 148).

4.1.4. Referências à especificidade da História da Educação e a suas relações com a História.

O debate teórico-metodológico aborda, também, o problema da especificidade da História da Educação e discute as suas relações com a História, com a Filosofia com as outras Ciências Sociais. Apresenta propostas, visando localizar a História da Educação no tecido contemporâneo da interdisciplinaridade.

As relações com a História têm sido conflitiva" :

La historia de la educación aparecía como un apartado residual en los manuales de historia. Alejada del interés de los historiadores "tradicionales" preocupados por la historia de las dinastías, genealogías y batallas. Era un subtítulo dentro de la historia de la filosofía, de la historia de la cultura, de la historia de las civilizaciones, etc.; «la cenicienta de la historiografía» (CUCUZZA, 1994: 101).

Os autores interpretam a situação secundária da História da Educação devido à falta da formação do pesquisador no campo da historiografia. Algumas expressões ampliam essa assertativa: *"El síndrome de la cenicienta, aparecía expresado en su máxima crudeza, en la afirmación de que, si la historia de la educación se encontraba en el oscuro lugar en que se encuentra, ello obedecía a que había sido escrita por los pedagogos"* (p.101). Outra afirmação menos radical, assim justifica a relação problemática com a História.

Justifica-se ainda, porque

la vieja historia de la educación se configuró como materia pedagógica, es decir, como una ciencia de la educación, mas que como una disciplina histórica.

En su construcción primó mas su papel formativo y hagiográfico que las exigencias de la explicación científica lo que insertó en ella fuertes interpolaciones ideológicas de difícil justificación epistémica (ESCOLANO, 1994:5).

Outros autores entendem que a discussão em torno do "locus" epistemológico da história da educação é, em última instância, a tentativa de redefinir seu objeto no lugar das historiografias regionais dentro do marco geral da historiografia. Mas a História da Educação é vista mais uma vez como a "cenicienta" quando ocupa um lugar secundário nas histórias setoriais como parte da história social ou da história política. Como exemplo, (VINÃO, 1994), alerta sobre a situação da História da Educação como um fragmento da história social. *"explorar algunas de las posibilidades de la historia cultural en relación con o desde la Historia de la Educación, otro fragmento más de esa historia parcelada"* (p.2). E (MONARCHA, 1994) questiona o lugar secundário da História da Educação no contexto da história política.

Desde esse ponto de vista, a história da educação (Brasileira) é parte integrante e caudatária da história política que persegue a genealogia do Estado-Nação: origem dos tempos modernos e do pacto político instituidor da liberdade humana, a imagem objetivada do progresso. Por necessidade de coerência interna e de substantivar a ilusão de realidade, apenas os objetos que explicitam a constituição do Estado-Nação são elevados à dignidade histórica. Sintetizando: a história da educação (Brasileira) aparece como articulação do particular com o geral, produzindo-se a noção de contexto histórico com sentido presumível: modernização da educação e da cultura e constituição do Estado-Nação (63).

Esse mesmo raciocínio é acompanhado por (NARODWSKI, 1994), quando interpreta que a periodização macro-política (períodos presidenciais, períodos constitucionais: de promulgação de constituições) também afeta intrinsecamente à educação. *"Supone mutaciones de la Historia de la Educación a partir de una mutación en alguno de los dos niveles señalados el gubernamental o el legislativo"* (p.

3).

As relações da História da Educação e da História têm conflitos no que se refere ao lugar secundarizado da História da Educação. Porém, o mesmo não se afirma quando a História da Educação se beneficia do debate teórico-metodológico próprio do campo da História, ainda que o mesmo seja recente. *"Apesar da longevidade desse debate na História, ele é muito recente na historiografia educacional"* (LOMBARDI, 1994: 3).

Mas essa aproximação não deixa de ser controvertida, pois,

la asimilación que la Historia de la Educación ha hecho del mismo lenguaje acuñado por las distintas corrientes historiográficas (Annales, marxismo, estructuralismo, funcionalismo...), así como de todo el bagaje de las disciplinas humano-sociales, es la prueba más visible de la incorporación de nuestra disciplina a los discursos y, todos dominantes en la investigación histórica actual. Esta puesta al día se ha llevado a cabo a menudo, como ya se dijo, de forma ecléctica, sin compromisos epistémicos o ideológicos, y en función de criterios pragmáticos y de eficacia metodológica (ESCOLANO, 1994:9).

No caso de Espanha a influência dos estudos de micro-história são contraproducentes para uma perspectiva comparativa. *"El localismo \regionalismo de los trabajos, las tendencias filopositivistas (siempre difíciles de eludir), los análisis de ciclos cortos y la frecuencia de los estudios de "casos" han reforzado estilos historiográficos tradicionales alejados de los modelos comparativistas"*. (ESCOLANO, 1994 P. 16).

A relativa universalidade, no âmbito das ciências sociais, do debate teórico-metodológico, tem permitido rever as relações com as outras ciências afins, como exemplo exemplo, com a Sociologia e com a história social. Por um lado, sofre a direção interpretativa sociológica, no caso da história da educação (Brasileira) que

explica a crescente positivização do saber e com ele a positivização da sociedade. *"Nesse entrecruzamento com a Sociologia, a História -enquanto ciência- enfatiza... "leis de filiação histórica" (fenômenos sociais circundados por um condicionamento inevitável, que se caracteriza por uma ordem constante e permanente); e estudos da causalidade" (fatos históricos vinculados entre si através de laços de coexistência e sucessão)" (MONARCHA, 1994: 61). Entendemos que essa influência não acontece pela aproximação com a sociologia, senão, porque as ciências sociais trabalham com uma "gnosceologia objetivista e positivista que recomenda ocupar-se, apenas com aquilo que é dado imediatamente à percepção"(p. 61).*

Numa outra perspectiva, CUCUZZA (1994) considera que

la historia social de la educación, se hallaría así, en una situación no muy diferente de las otras historias sectoriales, en un momento de profunda reflexión sobre los "paradigmas" de las ciencias en su conjunto. La ampliación en la definición del objeto de estudio conducía a una redefinición de las relaciones interdisciplinarias con nuestros vecinos de las ciencias sociales (4).

Reafirma-se, assim que a reflexão teórica-metodológica comum às ciências sociais, pode oferecer elementos para uma redefinição dos objetos de estudos e a suas relações com as demais ciências.

Entretanto, GENOVESI (1994), considera que a constituição da historiografia da Educação acontece na medida em que conquista sua autonomia, superando a marca herdada da história filosófica.

São ultrapassados, enfim, os impasses das filosofias da História que a interpretam a partir de explicações globais indefensáveis no plano da pesquisa científica, entendendo-a como manifestação ora da decadência, ora da coação a se repetir seja nas ações individuais (os estoicos), seja nas funções (Spengler), ora como progresso problemático (Vico, Voltaire), ou como produto de um plano providencial (Orígenes, Agostinho, por exemplo, com um quadro de referência religioso e, depois, Fichte, Hegel, Croce, troeltsch, Meineke, Comte, Marx, com um quadro de referência filosófico).

Tal história era tudo menos História, já que a investigação desse campo, erguida em bases verdadeiramente científicas, escapa a qualquer controle racional (pág. 15).

A historiografia nasce quando surgem as histórias setoriais - dentre as quais também a Educação - impondo-se então, à pluralidade das escolhas dos objetos a serem investigados e, quando seu domínio próprio é delimitado, nesse momento morre a História. Em outras palavras, a historiografia nasce quando se assumem apenas fatos escolhidos, graças às técnicas próprias da área, que os verificam, ilustram, significam e explicam. Junto com a superação da História "filosófica" a História da Educação, segundo Genovesi, também deve delimitar seus objetos.

Portanto, embora uma nítida separação entre doutrinas pedagógicas e fatos educativos, e, em última análise, entre história da pedagogia e História da Educação não esteja consolidada, é necessário e, não apenas legítimo, considerar, que o foco da atenção sobre as teorias educacionais se inscreve no campo da história da pedagogia. Da mesma forma, a atenção sobre os fatos educacionais inscreve-se no ramo da história da educação, que, posteriormente, pode se articular em história da escola, em história das instituições educacionais, história do costume educacional, história dos métodos educativos etc., dependendo dos enfoques ulteriores (GENOVESI, 1994:15).

No quadro da discussão sobre a especificidade da História da Educação, onde se se apontam desvantagens e benefícios, perdas e ganhos, os autores também desenham algumas propostas, integrando-a a outras disciplinas:

A História da Educação não pode estar separada das problemáticas sociais e por isso deve ser entendida como uma ciência integrada à história social. CUCUZZA, (1992).

O historiador da Educação é igual a todos os outros e não alguém que submete por profissão a história a pseudoteologismos educativos. Ele é historiador como o é o da política, da arquitetura, da física, da medicina etc. O que os diferencia entre si são os saberes, do ponto de vista técnico e epistemológico, que cada um tem na disciplina que é objeto de sua pesquisa.

Tendo todos porém - e não poderia ser diferente - uma base comum... a atividade historiográfica. (5).

Por diversas razões a Educação também pode entrar no novo modelo da multidisciplinaridade, seja por entender a Educação como fenômeno atado a processos institucionais, sem hierarquia e sem autonomia entre os estratos E, nesse caso, *"el orden de lo escolar, el dominio de la institución escolar, no obedece a regulaciones micropolíticas sino a determinaciones sociales muy generales o, en el mejor de los casos, toda la dinámica micropolítica aparecerá inevitablemente determinada (o «sobredeterminada») por factores externos a su constitución"* (NARODWDSKI, 1994: 4); seja devido a necessidade de considerar as múltiplas facetas da Educação que contraditoriamente *"abren la perspectiva al estudio multidisciplinario"*, porém, *compromete a especificidade das Ciências da Educação "Y vuelve a diluírsenos la Pedagogía"* (DABAT, 1994: 6).

4.1.5. Referências à construção do conhecimento histórico: as relações entre sujeito, objeto entre espaço, tempo e movimento.

Os trabalhos apresentados nos dois primeiros congressos justificam a reflexão sobre a construção do conhecimento devido à necessidade de questionar as formas de legitimação do saber histórico, os modos como os diversos agentes dos sistemas educativos em construção se apropriam do passado e do presente (CUCUZZA, 1992) e devido à urgência em explicitar as ferramentas epistemológicas que os historiadores utilizam para rastrear *"desde las alturas teóricas proporcionadas por Foucault, Bourdieu, Gramsci, Saussure, Derrida, etc., las interpretaciones de los sucesos educativos"* ou para *"replegados en un empirismo cerril, desempolvaban archivos regionales, promocionaron actores ocultos o*

ignorados, recorrieron a historias de educadores «alternativos», dando a luz documentos y fuentes primarias desconocidas por la historiografía tradicional” CUCUZZA (1994).

A reflexão crítica sobre a construção do conhecimento, também, permite elaborar uma “*consciência metodológica*”.

A pesquisa histórico-educacional hoje certamente não resolveu todos os seus problemas, meta, aliás, não apenas impossível, mas também indesejável. De fato, o discurso em torno das problemáticas epistemológicas está longe de estar concluído, assim como ainda está bastante insatisfatório o aprofundamento da investigação em inúmeros setores. Ao contrário, muitos campos, períodos e situações permanecem ainda na sombra, na expectativa de sair da zona de silêncio a que foram relegados, continuando o caminho já aberto, como vimos, por alguns estudiosos de uma contra-história da educação voltada a individuar mais acuradamente aspectos que a historiografia oficial sempre negligenciou propositadamente.” (p.23). “ Mas então, a contra-história da Educação não é senão a única história possível da educação. Uma exigência essa que, como vimos, encontrou nestes últimos anos uma resposta sempre maior graças ao suporte de uma mais refinada consciência metodológica e historiográfica”. (GENOVESSI, 1994: 24).

Essa consciência metodológica chama a atenção para problemas técnicos, de falta de fontes, de localização das mesmas e para problemas sobre o rigor científico. Mostra a necessidade de se fazer “*un esfuerzo documentado, con todo rigor histórico: desde la presentación cronológica hasta la preferencia por las fuentes primarias*”. (ZAMORA, 1994: 9).

A reflexão sobre as formas de construção do conhecimento conduz o historiador a estar atento para a crítica das concepções que segmentam, que dividem, que reduzem a realidade, em oposição as que propõem uma visão de realidade complexa. Essa reflexão crítica permite revelar, como exemplo, os limites do positivismo, na sua pretensão de construir o conhecimento como cópia da

realidade, ou das visões culturalistas, idealistas e deterministas, assim como, dos modelos teorizantes que reduzem a realidade a categorias instrumentais (cfr.SMEJA, 1994).

Essa chamada de atenção sobre as formas do conhecimento nos ajuda a compreender diversas visões sobre uma mesma realidade. Segundo DABAT (1994),

demos por sentado -sin explorarlo epistemológicamente- que la realidad es una y única, pero que tal realidad unívoca se expresa en diversas formas, a veces contradictorias u opuestas. Para el caso del pasado, esa realidad ofrece manifestaciones testimoniales más nítidas de unas expresiones que de otras. Así como en el mundo presente las expresiones de los sectores hegemónicos son más transparentes que las de los oscurecidos grupos que sobreviven en los pliegues marginales de la sociedad, de la realidad pasada surgen más contundentes los testimonios de unos sectores y con tímida luz los de otros (3).

A reflexão sobre a construção do conhecimento nos permite revelar as diversas perspectivas e a suas implicações ideológicas, como por exemplo: a perspectiva fenomenológica que trabalha com as dimensões do "explícito e do implícito" pode revelar na história das transformações, as continuidades e descontinuidades nas práticas educativas (Cfr.VIÑAO, 1994). Assim também, a procura pelos pressupostos da pesquisa histórica nos revela as implicações ideológicas imersas na abordagem epistemológica e na teoria de conhecimento utilizada pelo pesquisador (Cfr. GAMBOA, 1994).

Uma vez justificada a reflexão crítica sobre as formas de construção do conhecimento, passamos a conferir as respostas oferecidas pelos trabalhos dos primeiros congressos às indagações sobre a relação que existe entre o objeto e o sujeito, dois elementos essenciais da construção do conhecimento.

Segundo os autores selecionados, a relação entre o sujeito e o objeto é

conflitiva, apresenta-se como predomínio das perspectivas subjetivistas ou objetivistas ou como a procura de um equilíbrio difícil entre subjetividade/objetividade.

A primazia da subjetividade é entendida como uma recuperação das percepções e intenções dos indivíduos, em oposição à ênfase dada pelos paradigmas estruturalistas e marxistas às estruturas e às relações que comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas do discurso, desconhecendo essas percepções e intenções individuais. Essa "virada"⁵, se materializa quando os historiadores tentam restaurar o *"papel dos indivíduos na construção dos laços sociais"*, a partir de novas abordagens antropológicas e sociológicas. *"Daí resultaram vários deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares"*. (CHARTIER, 1994:102, citado por MARTINEZ, 1994).

Os objetos da história deixam de ser, as estruturas e os mecanismos que as regulam sem qualquer controle subjetivo. Com a virada subjetiva, a atenção dos historiadores está *voltada às racionalidades e às estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos*. Desvia-se o olhar, das regras impostas, para suas aplicações inventivas, para as condutas forçadas, para as decisões permitidas por recursos próprios de cada um. À história social atribui-se novos objetos, como a biografia (cfr. MARTINEZ, 1994).

⁵ Chartier, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, vol. 7. nº 13, 1994

Mas, o retorno da biografia, do sujeito, do indivíduo, do acontecimento, frente à explicações realizadas desde as estruturas, tanto de "*Les Annales*" como do marxismo, significa o retorno da narrativa frente à "*pretensão*" de construir o discurso científico da História, de dissolver a História num gênero literário (Cfr. CUCUZZA, 1994: 1).

A primazia da objetividade também é defendida pelos autores dos primeiros congressos. Vejamos alguns exemplos.

Para que as ciências humanas possam dar conta do realismo dos objetos materiais, os quais, preexistem ao conhecimento, devem desenvolver uma *epistemologia reflexionista* que tem por objetivo conhecer os fatos e feitos de diferentes épocas, através de uma lógica do procedimento descritivo, para "*escrever a história conforme o original*" e para que isso aconteça o sujeito também desempenha um determinado papel.

O organizador desse conhecimento - o sujeito do discurso acadêmico - realiza sua obra como sujeito onisciente e neutro que produz, por sua vez, uma descrição onisciente da realidade: busca de reprodução da realidade preexistente, com o máximo de exatidão e fidelidade, através da absorção da positividade científica'. (MONARCHA, 1994: 62).

Outros autores procuram um equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade

Sabendo do difícil equilíbrio objetividade\subjetividade presente em toda e qualquer pesquisa de abordagem qualitativa, optamos por trabalhar com a abordagem biográfica (contida nas entrevistas semi-estruturadas), transitando também pelo universo dos relatos e das conversas\relações que se estabelecem entre narradores e pesquisadores. Desse mundo criado na\pela pesquisa, caberá ao entrevistador durante a narrativa captar o singular e o geral, o simbólico e o estrutural no processo em que está sendo produzido e inserido o diálogo entre pessoas, mas também entre posições e papéis sociais".(MACEDO, 1994: 2)" (.....) "Pensar relacionamente está na base da pesquisa, na construção por aproximações sucessivas do objeto. De um conjunto de relações estabelecidas pelo pesquisador entre as fontes

documentais em si, entre as fontes documentais e as análises conjunturais (textos e contextos) - pode se retirar o essencial de cada documento visitado, lido e interpretado (MACEDO, 1994: 5).

A relação entre o sujeito e o objeto não é o único ingrediente na construção do conhecimento histórico. Outros elementos - espaço, tempo e movimento - são categorias que compõem os contextos dinâmicos, explicitando, onde, quando e como acontece a relação do conhecimento. Entretanto, alguns autores priorizam um desses ingredientes, seja o espaço, o "*topos*", o contexto; a periodização, a data, a sincronia, a contemporaneidade; a evolução, a transformação, a diacronia. Outros percebem essas categorias como sendo dimensões ou atributos da realidade, que revelam um modo de ver o mundo (ver capítulo III).

Como auxílio para a nossa análise, procuramos nos trabalhos, referências a essas categorias e partindo das várias perspectivas encontradas, tentamos reconstituir as visões de mundo, implícitas na articulação dessas categorias.

A categoria do espaço é compreendida pelos autores dos primeiros congressos em dois sentidos: a) como regionalização setorização ou territorialização e b) como dimensão ontológica relacionada com os sujeitos e sua maneira de conceber a realidade.

No primeiro sentido, o espaço delimita o local, o regional, o nacional, o geral, o urbano e o rural. Vejamos alguns exemplos.

No caso dos estudos da Educação na Espanha, o espaço histórico se polariza entre o local e o regional.

La anterior tendencia há dado origen a una cierta «balcanización» de la investigación histórico-educativa, que en parte es una reacción compensatoria al centralismo de la historiografía tradicional y por otro lado es la expresión del renacimiento de los nacionalismos y regionalismos. Este giro há sido sin duda necesario y saludable para profundizar en

los hechos diferenciales que conforman la realidad histórica de España, pero está exigiendo una reconstrucción basada en la comparación y en la síntesis histórica que contrasta con esas aportaciones (ESCOLANO, 1994: 12).

Espaço, refere-se, também, ao lugar de elaboração do discurso, por exemplo, desde a capital ou desde a província: *"se trataba de cambiar el lugar desde el cual se contruía el discurso, de variar la trama geo-político-cultural en la cual se constituía el investigador» (CUCUZZA, 1994)* A mudança de lugar permite

abrir las compuertas que impedían a los educadores de las provincias contarnos qué se sentía cuando llegaban las resoluciones de política educativa del gobierno nacional. Cómo se veían los sillones ministeriales y qué cosas ocurrían en circuitos que escapaban a la larga mano del Consejo Nacional de Educación, como por ejemplo, los sistemas educativos provinciales. (CUCUZZA, 1994: 6)

Espaço significa, também, "rural/urbano" para indicar por exemplo. *"La atención referente a la educación urbana, en el siglo XIX; el viraje pronunciado en el siglo XX hacia la educación rural"* (ZAMORA, 1994: 7).

O segundo sentido do conceito espaço é entendido como uma construção social. O espaço não será jamais neutro, senão símbolo e marca da condição e das relações de quem o habita.

El espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado - territorio - y espacio dispuesto y habitado - lugar - . En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en el territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por lo tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales - distancias, territorio personal, comunicación, contactos, conflictos,-, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los cuerpos, ubicación y posturas - y de los objetos, a su jerarquía y relaciones (VIÑAO, 1994: 8).

Os espaços escolares mais que cenários ou "containers" são *"los marcos para*

el aprendizaje sensorial o retórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos (...) Es una forma silenciosa de enseñanza . Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa' (VIÑAO, 1994: 12).

Desdobra-se disso a possibilidade de transformação desses espaços de frios e mecânicos, em quentes e vivos, dependendo do pedagogo, que como arquiteto, pode transformar a Educação em processos de configuração de espaços.

Espaço e tempo são indicadores dos tipos de histórias da pedagogia ou da educação. *"Esta indicación temporo-espacial se constituye en una condición necesaria para cualquier dirección teórica-histórica, por lo que en modo alguno diferimos críticamente de tal posición. Nuestro cuestionamiento se impone, mas bien, en las concepciones que sirven".* (SMEJA, 1994:4).

Exemplos dessas concepções de espaço e tempo encontramos, também, em outros trabalhos.

Na busca da objetividade, a História da Educação, restitui/resgata o passado supondo-o distanciado da interpretação. O foco de atenção está centrado nos indicadores que testemunham a evolução e o sentido da História sobre um fundo e/ou contexto objetivos. Construtos como as reformas de ensino ou as biografias *"são utilizados como unidades de comparação de diferentes épocas, que testemunham permanências e rupturas, mudanças e progressos: o verdadeiro sentido do tempo"*(MONARCHA, 1992: 62).

Outro exemplo encontra-se na concepção da periodização atribuída aos grandes momentos políticos de um país que,

incluye el supuesto (de carácter teórico) de que los fenómenos macro y

micro-institucionales constituyen un «paquete inseparable», un bloque, un «cambio-Gestalt» (Festalt-Shift) en el que la periodización abarca, desde la cima, a todos los elementos que componen el problema educacional. Este fenómeno puede ser denominado «falacia de la covariancia» lo que significa la falacia de asumir que los elementos pueden sólo mudar de una sola vez y no sucesivamente. (...) Segundo a "falacia de la covariancia" (LAUDAN) significa que os elementos, por exemplo a Escola mudam de uma só vez quando muda a política educacional e não sucessivamente, sendo esta uma visão de carácter totalizador (...). Sin embargo - "O mundo não se revela como uma totalidade, como algo mecânico e positivo, e sim em facetas descontínuas (NARODWSKI, 1994: 5).

Tempo e espaço se complementam na articulação entre "mapeamento" e "longa duração" proposta, como estratégias de pesquisa educacional.

Obviamente uma tal impostação, voltada a criar novos espaços e o acesso a uma ótica de «longa duração» das diferentes estruturas em jogo, e aprofundar a análise de cada peça do mosaico para obter uma construção mais completa deste, desenvolveu uma maior atenção à relação escola\projeto formativo\sociedade, com base no pressuposto de que o momento político e ideológico estabelece vínculos constantes com os fenômenos formativos, com as teorias e estruturas educacionais (GENOVESSE, 1994: 20).

Na construção de tal mapeamento, o pesquisador não pode esquecer nenhum setor da sociedade, pluralizando o objeto histórico-educacional (escolas, métodos, instrumentos e subsídios didáticos, instituições, teorias, estratégias educativas, folclore (GENOVESI, 1994:23).

Entretanto, o uso do tempo pelo historiador não pode se limitar a períodos. Pode indicar processos de transformação que ainda continuam no presente, condicionando nosso olhar sobre a história. Essa perspectiva de projeção articula o presente com o passado.

Esta es la razón por la que una concepción de este tipo se opone tanto a la teoría de la educación como búsqueda de un conjunto sistemático de principios y reglas de índole inmutable -es decir, supra-temporal y universal, a-histórica y normativa - para la que el contenido de la historia de la

educación sería el de mostrar como estos principios y reglas de índole inmutable se han encarnado a lo largo de la historia (VIÑAO, 1994: 18).

O uso da categoria tempo também pode estar relacionada com a categoria movimento. O tempo em movimento se traduz como "*diacronia*", categoria encontrada nas pesquisas com orientação fenomenológico-existencialista e dialética.

A preocupação diacrônica apresenta-se em algumas pesquisas fenomenológicas existencialistas, que privilegiam na análise, a existência viva e dinâmica, em vez da essência realizada, definida ou pré-definida, e em algumas «estrutura encarnada», no acontecer ou na história dos fenômenos ou na presença do «símbolo encarnado». Essa preocupação diacrônica é mais marcante nas pesquisas dialéticas que consideram a «existencialidade» como eixo da explicação e da compreensão científicas, e têm na ação, uma das principais categorias epistemológicas (GAMBOA, 1992: 146).

Ao lado do espaço, o tempo e o movimento, constituem-se as categorias primárias da realidade histórica, como afirmamos com base em TOPOLSKY (1992), no capítulo anterior. A forma de enfatizá-las ou articulá-las determina as diferentes abordagens na pesquisa histórica GAMBOA (1994). Segundo esses critérios podemos diferenciar algumas perspectivas da pesquisa.

Entender o movimento dos eventos educacionais numa inter-relação dinâmica com os eventos políticos, culturais e econômicos de toda sociedade "*com a firme intenção de captar o entrelaçar-se das múltiplas concausas que determinan aquela situação e não outra possível*". (GENOVESSI, 1994: 15). Isso indica uma perspectiva compreensiva.

O movimento pode ser entendido como sequência linear. Essa perspectiva de movimento linear é próprio das abordagens positivistas. Vejamos alguns exemplos que apontam para essa interpretação no registro de fatos: "*As continuas mudanças de governo, a sucesão de presidentes e a sua política educativa, os grandes movimientos sociales, greves de operários e estudantes etc.*" ou os ciclos de violência

de ações-reações" ZAMORA (1994). Essas formas de registro escondem outro tipo de movimento da sociedade. "A dinámica de la realidad con su particular unicidad-diversidad histórica, interventora y generadora de problemas, contradictoria, se silencia o mutila trasladando la idea de movimiento e de progreso lineal al conocimiento histórico" (SMEJA, 1994:7).

Numa perspectiva diferente, o movimento pode ser entendido como um jogo de substituições, de aparecimentos e desaparecimentos próprios das perspectivas estruturalistas.

Segundo a visão arqueológica de Foucault a visão de realidade apresenta-se como "aparicão e desaparecção de positivities" "jogo de substituições" não é um processo hegemônico nem apresenta um único caminho, pelo contrário descontinuidades = "formação reticulada", "interrelaciones complexas" (NARODWSKI, 1994).

O movimento, nas formas da escrita da história, indica mudanças de percepção, como as identificadas por ESCOLANO (1994), quando comenta as relativas mudanças dos modelos estruturalistas e a necessidade de superar os modelos positivistas:

el cambio en los modos de erudición de la historia muestra, por una parte, un notorio cansancio del uso y abuso que se ha hecho de los modelos estructuralistas, que han terminado por matar al hombre y a la propia historia, y un cierto saludable retorno a la narración (...) y a los viejos géneros como la biografía, la etnología, los relatos de vida y los acontecimientos, que son presentados con un lenguaje modernizado y en modelos en el fondo también estructuralistas. (...) En relación con los programas de síntesis, la crítica parece subrayar la necesidad de trascender el positivismo acumulativo bancario. Para ello es preciso definir con más rigor los modelos de investigación, diseñando paradigmas sistémicos que permitan examinar los problemas educativos desde una perspectiva más global, totalizadora y contextual (ESCOLANO, 1994: 14).

Essas mudanças de percepção podem ser uma expressão da tentativa de

recuperar o conceito de totalidade, seja como uma interrelação com contextos ou sistemas mais abrangentes, seja como articulação com fatos anteriores ou posteriores, seja como forma de articulação numa cadeia de ações e reações entre diferentes eventos. Tal ideia de totalidade aparece apenas enunciada nos trabalhos, ficando em aberto para diversas interpretações, dentre elas, a da compreensão da história, no contexto das sociedades onde se produz, como tentaremos explicitar no próximo item.

4.1.6 referência às concepções de história, sociedade e educação

Tomamos como base a perspectiva traçada por (FONTANA, 1999), que propõe entender a História nos contextos sociais em que os autores se inserem, (ver capítulo III). No caso da História da Educação, o conceito educação articula-se também ao contexto social e da concepção de história. Articulamos, então, esses três conceitos, educação, sociedade e história, utilizando para tanto, uma ficha de registro (anexo 4).

Nos trabalhos do primeiro momento (congressos de 1992 e 1994), as relações entre História, Educação e sociedade, são apresentadas de forma diversificada.

A Educação aparece na maioria dos trabalhos, relacionada com a sociedade. Assim, pode ser compreendida e inserida nos projetos sociais, vista como um fator na cronologia de desenvolvimento da sociedade, como modos dominantes de transmissão de saberes, ou como elemento inovador da sociedade. Destacamos, a seguir, alguns exemplos dessas concepções.

A Educação inserida na cronologia de desenvolvimento da sociedade

no puede substraerse a su contexto histórico, por ello hubo necesidad de

ubicarla en su momento social, político, económico y cultural; ofreciendo así mayor número de elementos para entender cada uno de los proyectos y disposiciones educativas, razón por la cual incluimos capítulos enteros sobre principales acontecimientos de cada una de las etapas históricas de nuestro país, de manera cronológica (ZAMORA, 1994: 4).

Ou a Educação como ingrediente constitutivo da totalidade social:

É necessário destacar mais um aspecto, isto é, o que diz respeito ao papel fundamental da educação na abordagem historiográfica concreta, global, já que o interesse pela totalidade das facetas humano-sociais não pode prescindir da educação e de seus problemas (GENOVESI, 1994: 20).

A Educação é identificada, de forma reducionista - como denuncia Cucuzza - como modos dominantes de transmissão de saberes, formuladas desde o modo dominante escolar de raiz euro-occidental, que destacam as formas de escolaridade e excluem formas alternativas de transmissão de saberes. Assim, desde essa perspectiva "*la Historia de la Educación, remitiría al estudio del pasaje de MODOS ACCIONALES a MODOS INSTITUCIONALES, susceptibles de medir por el acotamiento progresivo de los tiempos, espacios, agentes, contenidos.; en que se realiza la transmisión de saberes*" (CUCUZZA, 1992: 3). A expressão modos "*accionais e institucionais*" supõe não aceitar outras categorias formuladas desde a mentalidade escolarizante, tais como: Educação não formal, a-sistemática e espontânea.

A Educação também é entendida como elemento inovador da sociedade, na perspectiva de uma visão pedagoga. Entretanto, essa versão dominante na sociedade é criticada pelos autores.

De acordo com PRIETO (1994), as concepções de educação dominantes na atualidade atribuem ao homem educado a capacidade de modificar a sociedade "*el hombre sujeto de la Educación y la Educación reformadora de la sociedad*" (p.1).

Se diz que a Educação deve preparar para a vida, para a sociedade utópica, melhor e mais justa, para enfrentar e superar as desigualdades e misérias da sociedade *"Si seguimos atentamente a las tendencias teórico-metodológicas actuales que nos hablan de un mejoramiento del desarrollo individual y social, hemos de responder a la recreación de un mundo mejor (...) La educación no puede ser conservadora sino reformadora de la sociedad"* (p.7). Tal ideário utópico contrasta com as condições reais da sociedade.

Outra categoria identificada nos trabalhos dos primeiros congressos referem-se à sociedade, entendida como: a) cenário ou contexto onde os homens sujeitos da história atuam; b) campo controlado e submetido pelo poder político e pelos interesses econômicos e, c) como fenômeno em permanente mudança, submetida a conflitos e crises.

A sociedade é a realidade onde se inserem os protagonistas. As pesquisas que abordam o *"hombre-protagonista se hacen insuficientes (....) al silenciar o mantener al margen las condiciones histórico estructurales de la realidad social donde se insertan los protagonistas"* (SMEJA, 1994: 9).

Outro exemplo é apresentado por DABAT (1994), quando indica que, a compreensão da educação deve ser feita no contexto da *"naturaleza de la sociedad - y de la educación en ella - la que queremos comprender, y de la que necesariamente deviene un compromiso con la acción social"* (p.10).

A Sociedade entendida sob os comandos do poder político presente em todas suas esferas, é argumento que aparece nos trabalhos analisados, por exemplo:

la política ha sido factor determinante en todos los aspectos de la vida nacional, en el caso educativo influye en su orientación, en la vigencia de algunas ideas pedagógicas, planes de estudio, en la aplicación de ideas de

Secretarios de Educación dominante, en la atención al magisterio y sus demandas, en la cobertura nacional del sistema educativo (SMEJA, 1994: 5).

A sociedade também sofre desses determinantes. No caso da comunidade espanhola de historiadores, seus atrasos explicam-se pelas vicissitudes peculiares que *"nuestra comunidad nacional ha sufrido en el último medio siglo de guerra civil, ruptura con las tradiciones intelectuales, aislamiento, descontextualización"*. (ESCOLANO, 1994).

O conceito de sociedade dinâmica, submetida a crises e conflitos, também é apresentada nos trabalhos.

As sociedades inseridas na economia capitalista sofrem *"sus crisis y tentativas de reforma, sus "dependencias" o "independencias" respecto a los cambiantes proyectos de inserción de la Argentina, en las cambiantes condiciones del capitalismo en el siglo XX"* (CUCUZZA, 1994: 5) e, *"consequentemente, com essa perspectiva, a pesquisa historiográfica é conduzida para ser relacionada com a dinâmica dos eventos políticos, culturais e econômicos de toda a sociedade"*. (GENOVESI, 1994: 15). *" Nesse sentido, a violencia política também determina o trabalho do historiador na medida em que torna-se "represiva/inibidoura da memória"* MARTINEZ,(1994).

Além das referências à Educação e à sociedade os trabalhos dos primeiros congressos contêm indicações sobre o conceito de história. A história é concebida como: a) contexto dos fatos sociais; b) ingrediente da construção social da realidade; e, c) como categoria ontológica da toda realidade social.

Nas três concepções, o conceito de história está atrelado ao conceito de sociedade e de Educação. A História é entendida como configuração das

diversidades sociais do passado. *"Na maioria das vezes representa, não só o sentido geral que preside a evolução da História, como também o espelhamento de tal evolução, através do objeto específico da "Educação" - no caso da História da Educação- que, para essa lógica, história é mudança"*(MONARCHA, 1994: 62).

O histórico pode ser entendido como a recuperação do entorno social ampliado da Educação. Dependendo da abordagem, essa ampliação é melhor valorizada do que outras. No caso da história social da Educação, a educação como objeto é ampliada no contexto do social, permitindo um olhar mais abrangente do fenômeno educativo e um enriquecimento nas análises, *"La ampliación del objeto nos permite trabajar con otras acciones educativas leídas desde la mirada escolar como «no formales», «a sistemáticas» etc. ".(CUCUZZA, 1994: 102) "y permite enriquecer la polemica sobre las características do Estado e sua influencia sobre a educação..". (CUCUZZA, 1994: 105).*

A História também é entendida como ingrediente da construção social da realidade, o que pode ser verificado nas seguintes expressões:

el tiempo social y humano, múltiple y plural, es un aspecto más de la construcción social de la realidad. Esta construcción es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre el antes, el después y el ahora -el pasado, el futuro y el presente -, de una determinada temporalización de la experiencia en relación com el presente también concreto (VIÑAO, 1994: 12).

Outra forma de entender a História é como estudos do passado, explicação dos modos de constituição das formações sociais (Cfr. ESCOLANO, 1994).

A história também é entendida como categoria ontológica de toda realidade social. Isto é, toda sociedade se transforma, ao longo do tempo, e é histórica em si mesma. O conhecimento dessa realidade deverá, nesse sentido, considerar essa

característica básica. Vejamos alguns exemplos: "*sin la aportación histórica, sin la perspectiva de la realidad como proceso, sin esa articulación temporal que permite la consideración genealógica de lo analizado, no es posible conocer su naturaleza*" (VIÑAO, 1994: 18). Outro exemplo é oferecido por GAMBOA (1992).

A história, tomada como categoria gnosciológica inerente à concepção ontológica da realidade, marca a diferença entre as várias abordagens. No universo de pesquisas estudadas destacam-se duas. Grandes concepções. Por um lado, aquela que tem uma preocupação sincrônica, compartilhada pelas pesquisas com abordagens empírico-analíticas e fenomenológicas (especialmente as de corte estruturalista), por outro lado, aquela que tem preocupação diacrônica, compartilhada por algumas pesquisas com abordagens "a nossa reconstrução histórica busca, desta forma, recuperar fenomenológicas (existencialistas e hermenêuticas) e dialéticas (p. 145).

A consideração do tempo em movimento (diacronia) e da historicidade é própria de algumas abordagens de pesquisa que privilegiam os processos e a dinâmica da realidade. Outras abordagens previligiam as estruturas, as permanências, os fatos acabados. Tais diferenças na consideração do tempo influenciam nas diversas visões de mundo implícitas nessas abordagens da pesquisa científica.

Uma vez analisados os trabalhos dos primeiros congressos, com base no quadro de categorias relativas ao debate teórico-metodológico e a sua inserção no campo das teorias do conhecimento, passamos a analisar os trabalhos do segundo momento (Congressos de 1996 e 1998).

4.2. As controvérsias nos dois últimos congressos (1996 e 1998)

Selecionamos 34 trabalhos para aprofundar esta análise. Destacam-se, dentre eles, os apresentados pelos pesquisadores oriundos da Argentina, do Brasil e

da Venezuela, como apresentamos na seguinte tabela.

Tabela V

Trabalhos sobre o debate teórico-metodológico nos dois últimos congressos.

País	III Congresso	IV Congresso	Tot al
Argentina	5	4	9
Brasil	5	9	14
Colômbia	1	--	1
México	2	--	2
Venezuela	5	3	8
Total	18	16	34

Os 34 trabalhos expostos nos últimos congressos dão continuidade às temáticas desenvolvidas nos primeiros congressos, no que se refere à definição da especificidade da História da Educação e à inclusão de novas categorias de análise (a complexidade, o universal e o particular, a história regional, a segregação, as novas fontes, a periodização, a história das mentalidades, o debate entre a modernidade e a pós-modernidade). Entretanto, aparecem em maior número os estudos sobre os novos paradigmas da pesquisa (história social, micro-história, arqueologia, história oral) e sobre as novas abordagens (memória social, cidadania),

e uma maior preocupação pelos pressupostos epistemológicos. As críticas aos modelos positivistas, presentes no primeiro momento, são ampliadas ao "*neopragmatismo*", ao "*relativismo*" e ao "*hiper-contextualismo*". A diferença entre os congressos anteriores e estes aparece pela preocupação em definir melhor as categorias das abordagens comparativas.

Destaca-se, o interesse pelas questões epistemológicas e pela tomada de consciência sobre a importância da reflexão, a respeito das teorias e dos métodos da História da Educação. Razão pela qual a Epistemologia, área do conhecimento dedicada a essas questões, deve ser entendida, não como um instrumental exterior, mas como algo intrínseco à produção do conhecimento histórico. Os trabalhos de caráter epistemológico tratam da avaliação crítica de produções em História e utilizam referências na teoria do conhecimento e na Filosofia da História na tentativa de ampliar um novo campo de estudos que elabore o diagnóstico dos principais aspectos das irresoluções epistemológicas contemporâneas, e amplie a discussão de suas repercussões nas propostas teóricas das pesquisas em História da Educação.

Propõe-se, também, um traslado da análise, da relação escritura/poder, para a relação leitura/poder apoiando-se no contexto da "*Lei de Revoltas*" da Inglaterra do século XVIII. Define-se o cenário da leitura como o lugar em que se realiza/materializa a escritura como prática social.

A descrição anterior dos conteúdos dos trabalhos apresentados nos congressos, que toma como base os resumos publicados nos anais, nos indica a riqueza e a diversidade das temáticas abordadas e o confronto de diversas perspectivas da pesquisa em História da Educação, justificando-se, assim, um

estudo mais aprofundado, que leve em conta a importância e o significado que têm para a comunidade científica latino-americana. Para isso selecionamos a amostra dos trabalhos que oferecem maiores elementos de análise.

A análise específica sobre os 34 trabalhos apresentados nos últimos congressos segue, como no primeiro grupo, as seguintes especificidades.

4.2.1. Problemas abordados

Organizamos os problemas abordados, "*no segundo momento*", em três partes: os relacionados com a crítica dos modelos em História da Educação, os que ampliam a discussão do conflito dos paradigmas; e os que justificam a necessidade de novas categorias de análise.

Com relação à crítica dos modelos, os autores alertam para a necessidade da prudência ou vigilância epistemológica sobre as limitações dos métodos e das teorias na pesquisa histórica (Cfr. GAMBOA, 1996), e sobre o conflito entre o particular e o geral (Cfr. ALVES, 1998); (Cfr. OSSANNA, 1996).

Dada à impossibilidade da história total, surge o problema da articulação dos elementos particulares com os gerais. Vejamos algumas referências dos autores em relação a essa problemática: *"ante la imposibilidad de abordar la historia de la educación como una totalidad absoluta 'temática, temporal y espacialmente' existen algunas opciones discutidas y discutibles' que se toman en cada oportunidad en relación con el objetivo del proyecto del investigador"* (OSSANNA, 1996:1). Um desses problemas que afetam o trabalho do pesquisador *"que, por lo menos, suscitaron una buena parte de la reflexión historiográfica há sido el de la articulación de los elementos particulares con los generales"* (p. 2).

Essa problemática é abordada a partir de diferentes pontos de vista. Uma dessas perspectivas alerta para as limitações do uso de categorias particulares que ignoram o universal, resultando disso as análises excludentes. *"As formulações que dão autonomia a aspectos isolados da realidade humana, não levam em conta nem a sua unidade nem a sua complexidade, mas a sua diferencia. O universal deixa de ser parâmetro"* (ALVES, 1998: 1).

Em oposição à perspectiva anterior, anuncia-se a crise dos modelos totalizantes (a desestruturação dos modelos totalizadores, a desestruturação do discurso e a construção do leitor), e a necessidade da revisão permanente das teorias e dos métodos no campo historiográfico-educacional latinoamericano, suscitada pelo tema da História comparada da Educação (Cfr. NARODWSKI, 1996:9).

Com relação à discussão do conflito de paradigmas, os trabalhos justificam o debate como forma de enriquecimento da análise historiográfica. Vejamos algumas afirmações nesse sentido.

El análisis historiográfico constituye una herramienta importante para los investigadores que trabajan en el campo de la Historia, ya que a traves de él es posible someter a crítica las elaboraciones de carácter histórico llevadas a cabo en los diversos periodos, las cuales han contribuido a enriquecer de una u otra forma, el bagaje acumulado por el conocimiento histórico dentro de las sociedades en las que han tenido lugar. (HERRERA, 1996).

Diversos olhares com as quais se estuda a formação dos sistemas educativos indicam *"posibles formas de acceder al estudio de la Educación en el período... la combinación de los diversos aspectos de la historia regional -historia económica,*

política, cultural- con la Historia de la Educación en la región" (URDANPILLETA, 1996:1). De igual forma, diversos e contraditórios modelos de interpretação e explicação dos processos sociais permitem identificar a complexidade e historicidade do conhecimento do educativo. (Cfr. PEREYRA, 1998: 1).

Entretanto, na perspectiva de outros autores, essa diversidade de abordagens obedece a modelos dominantes que impõem suas interpretações, divergindo de outras perspectivas.

A diferença individual da nossa História é dominada pelos poderes implícitos nas histórias totais TELLEZ (1998).

Las sociedades expansionistas o los grupos sociales dominantes han designado el mundo y han impuesto sus explicaciones, sus puntos de vista, sus formas de entender el tiempo y el espacio, sus cosmovisiones y sus valores desde los principios de la homonización. (...)Han explorado y parcelado tanto el espacio como el tiempo. Establecieron fosas, levantando murallas, extendiendo alambrados, creando fronteras naturales. Establecieron calendarios y formas diversas de medir y representar el tiempo así como medidas de longitud y de superficie para medir el espacio. Graficaron sus representaciones imprimiéndoles sus perspectivas. (GUEVARA, 1998: 1).

Outros trabalhos apresentam o problema dos vazios ou "*lacunas teóricas*" e a insuficiência de categorias para a compreensão da História.

"No caso da história comparada, por exemplo, "Esta 'laguna teórica' es fácil de comprobar al observar la escasa bibliografía disponible para el tratamiento del tema... e - Por causa de esa "laguna"- la reflexión teórico-metodológica correspondiente há quedado relegada a un segundo plano" (PRONKO, 1996:1).

A falta de categorias vem sendo preenchida pelas novas tendências: *"La nueva historia abre la posibilidad de trabajar con categorías que anteriormente no eran usuales para los historiadores"*. (GALVAN, 1996:1). A História-memória, a História oral, as categorias diferenciadas entre documento e monumento; entre fonte e fato histórico; entre memória coletiva e memória social preenchem vazios conceituais (Cfr. MARTINEZ, 1998:1)

Outros problemas identificam-se com a necessidade de estabelecer formas alternativas de se pensar e trabalhar a História da Educação. Apresentam, também, inovação nas fontes. *"A história oral procura reaver as memórias, as reminiscências, as recordações de sujeitos que, geralmente, não são reconhecidos nos documentos ou não produziram documentos, e assim ficam distantes da história oficial"* MONTAIGNER, CUNHA (1998).

4.2.2. Categorias e autores utilizados

Assim como novas fontes e tendências oferecem alternativas para solucionar as lacunas teóricas, as categorias, tornam-se um recurso importante para o trabalho do historiador. Destacamos algumas indicadas pelos autores. A presença de categorias que relacionam política, poder e saberes nas sociedades latino-americanas são úteis para compreender os acontecimentos prévios à consolidação dos estados nacionais (CERCÓS, 1998: 2). Assim também a relação entre leitura, educação e poder oferece outro contexto da compreensão histórica da leitura e da escritura. *"La historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de la escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos"*. (CUCUZZA, 1998: 4).

Desse modo, podemos constatar, que diversas formas do monopólio do saber,

definem as relações entre a leitura e a escrita.

De aquí sale que, en distintos períodos 'unos' leen mientras 'otros' escuchan, hasta que en la lectura silenciosa ambas prácticas sociales confluyen en la cabeza de un sólo individuo; y, regresando a las hipótesis anteriores, la lectura silenciosa sería el punto de inflexión en que las prácticas sociales de escritura pasaron a determinar las prácticas sociales de lectura (CUCUZZA, 1998: 4).

Outras categorias destacadas nos trabalhos dos últimos congressos, são:

- Transdiscursividade, que diferencia a história globalizante e a história nova. (NARODWSKI, 1996).
- Especificidade e temporalidade. O nacional e o regional. Homogeneidade e heterogeneidade, categorias essas que identificam conflitos na prática do historiador (OSSANNA, 1996). Homogeneidade e heterogeneidade (URDANPILLETA, 1996).
- O riso, o corpo, o imaginário, fontes fotográficas novas categorias para o estudo da História da Educação (Cfr. GALVAN, 1996).
- O populismo (categoria transversal na história comparada) Abordagem comparativa (PRONKO,1996).
- Novas redefinições do sujeito. Sujeito Estado Nação. Relação de forças, controle social e formas de construção e desconstrução dos sujeitos (Cfr. URDANPILLETA, 1996).
- Memória individual e memória coletiva (NORA) e a biografia , como novo objeto da história social (CHARTIER), citados por (Cfr. MARTINEZ ,1998: 2).
- Categoria de contradição que é assim entendida:

difícil construir una historia social de la lectura y escritua concebida como el relato de la constitución de la primera barrera de las diversas formas del

monopolio del saber. A fines del siglo, puesto en colores de denuncia, surge un mapa irregular y segmentado de la distribución de la riqueza que reproduce el mapa de la exclusión del acceso de los sectores populares a la lectoescritura comprensiva, sea desde el papel o desde la palabra biteada de los odenadores CUCUZZA, 1998.

- A Análise excludente dos modelos que não consideram os parâmetros do universal. (Cfr. ALVES, 1998)
- Conflito e continuidade na Sociedade Brasileira ALVES (1998).

Os autores mais citados, como nos primeiros congressos, são cientistas sociais e filósofos: Goldmann, Habermas, Heller, Foucault, Lowy, e Comenius. Outros são da História como Le Goff, Braudel, Revel, Cardoso, Dosse, Vilar e Fontana. Da história da Educação temos apenas, a historiadora argentina Puiggrós⁶.

4.2.3. Abordagens teórico-metodológicas identificadas, defendidas e/ou criticadas

Vejamos algumas classificações das abordagens na História da Educação. Seleccionamos as mais significativas e explicitamos as justificativas e críticas mais importantes apresentadas nesse segundo momento (1996-1998).

GAMBOA (1996) identifica, num estudo sobre os congressos anteriores, as seguintes abordagens: Positivistas, fenomenológicas, materialistas históricas, e Escola dos Annales. Outras classificações encontradas são; história total, história nacional, história regional (OSSANNA, 1996); nova história e história social (GALVAN (1996); positivismo e Escola dos Annales (PRONKO, 1996); historiografia clássica, micro-história, método arqueológico (URDANPILLETA, 1996); história

⁶ As referências completas das obras desses autores encontram-se no anexo 05.

tradicional, marxista, foucaultiana, e história social e cultural (HERRERA, 1996); a escola dos Annales e o positivismo (TERRENO, 1996); Positivismo, Materialismo Histórico e nova história (TOLEDO, 1998); Positivismo e Arqueologia. (NARODWSKI, 1996). Positivismo e genealogia de Foucault (TELLEZ, 1998); marxismo e estruturalismo (MRTINEZ, 1998: 1); abordagens da pesquisa empírico-analítica; fenomenológica e dialética (SILVA, 1998).

Com base nas justificativas e nas críticas desenvolvidas, destacamos as seguintes abordagens: o positivismo e/ou analíticas; materialismo histórico; história social (Annales); nova história e outras como a arqueologia e a história comparada.

O positivismo destaca-se mais pelas críticas recebidas do que pela defesa dessa abordagem.

O positivismo é considerado a partir do ponto de vista de outros modelos de pesquisa. Afirma-se que a história, *"surgida nos braços do método positivo, ela terá, porém, um amante rival, o método dialético que apresenta um modelo unificado. Concepção de realidade com parâmetros universais, 'a realidade humana'"* (ALVES, 1998).

O positivismo e o marxismo são duas teorias constitutivas da sociedade moderna, que têm em seus pressupostos teóricos, rivalidades no modo de entender a realidade, na forma de compreender o sujeito do conhecimento e a história. Para perceber as diferenças radicais dessas teorias, torna-se necessário considerar seus princípios metodológicos (Cfr. TOLEDO, 1998: 2).

Segundo o positivismo,

la sociedad es regida por leyes naturales, invariables, independientes de la voluntad y de la acción humana, una vez establecidas dichas leyes, es posible clasificar las sociedades en el 'continuo' de la historia, a partir de su grado

de evolución o de desvío (posteriormente) de aquella considerada como modelo. (...) Las nociones de 'desarrollo' y 'progreso' y los análisis funcionalistas se inscriben, de alguna manera, en esa misma línea de pensamiento (PRONKO, 1996:3).

Comte propõe um método para conhecer a "evolução" social da humanidade. Por meio deste método, diz o autor, o cientista conhece o máximo de coisas, com o mínimo de regras possíveis. É um método "certo", "inquestionável", "controlável", que ele denomina *de método positivo*.

O caráter principal da filosofia positiva consiste em considerar todos os fenômenos como submetidos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e a redução ao menor número possível são finalidades de todos os nossos esforços, tendo como absolutamente inacessível e vazio de sentido para nós a busca do que se chamam as causas, quer primeiras quer finais Comte, Curso de filosofia positiva, Apud, Toledo 1998:2).

Nessa perspectiva, a história aparece como algo revestido de uma historicidade meramente cronológica, uma narrativa de eventos e de fatos acontecidos, a serviço da apologia da(s) Nação(s) em desenvolvimento contínuo, para a negação da prática humana como intervencionista na conduta "natural" da sociedade (Cfr. TOLEDO 1988: 2)

O positivismo também é associado às abordagens analíticas. O modelo empírico-analítico *"escamoteou a possibilidade crítica, abstraiu o processo de conhecimento da dinâmica social e parcializou e descontextualizando, a investigação da realidade (...). A tendência da abordagem empírico-analítica dominante demonstra o quanto concepções e princípios conservadores continuam se mantendo e seguem orientando a pesquisa na área"* - da história da educação física (SILVA 1998: 3 e 5).

A descrição linear própria do modelo analítico é assim analisada.

en la preocupación por la descripción lineal y la secuencia cronológica los

estudios de corte positivista se limitan a ofrecer una visión 'presentista' e instantánea de un hecho o secuencia de hechos, como si una máquina fotográfica lo hubiese registrado en determinados momentos. Esos estudios presentan el retrato de los acontecimientos. Se grava el instante en que se hace el registro o elabora el documento. En investigaciones más complejas es posible registrar los fenómenos en varios 'presentes' colocando el tiempo como variable. Entre un presente y otro se establece una cadena casual de antecedentes y consecuentes (GAMBOA, 1996:7).

Nesse mesmo sentido, a linearidade é atribuída à perspectiva positivista, "en el terreno de la producción historiográfica aún persiste, con arraigada fuerza, la tendencia a aferrarse a la necesidad de organizar el pasado conforme a la narración ordenada de los "hechos" en una temporalidad secuencial que permite tanto la comprensión del presente como la previsión de futuros posibles" (TELLEZ, 1998: 1).

Aplicando essa abordagem à História da Educação, aparece a necessidade de homogeneizar e unificar os períodos do seu desenvolvimento na perspectiva da evolução linear. *"La historia de la Educación fue planteada, (...), como el estudio sobre la evolución del sistema educativo, cada periodo se articula con el otro y con los acontecimientos a nivel macro-político y económico global que determinan, en cierta forma, la aparición de la escuela" (URDANPILLETA, 1996: 2).* Ou como história total e única, que não aceita a heterogeneidade ou as *diferenças regionais* (Cfr. OSSANNA, 1996).

O segundo tipo de abordagem discutido nos trabalhos dos últimos congressos é o materialismo histórico.

Para alguns autores o materialismo histórico constitui um dos modelos interpretativos da sociedade moderna.

Dois pólos teóricos como expressão da sociedade moderna: Positivismo e

Materialismo Histórico... Esta mesma sociedade, norteadada pelo cientificismo e pelo estudo da natureza, voltou-se contra os seus pressupostos à medida em que cria, nesse movimento, uma outra forma de pensar a realidade: material, dialética e historicamente, o que, em última instância, traria a negação da sociedade instituída, o marxismo TOLEDO (1998).

Outros autores ampliam as referências da abordagem dialética, destacando suas características e contribuições. Essa abordagem permite reconhecer as relações entre o real e o conceitual, entre a unidade e a multiplicidade (Cfr. OVELAR PEREYRA, 1998: 5). O caminho oferecido pela dialética é *"inverso ao daquele trilhado pelo regionalismo e pelo senso comum"* (ALVES, 1998:2)

Segundo essa perspectiva, Marx devolve ao homem seu caráter de criador e, à história, seu privilégio, no âmbito do conhecimento humano, concluindo que, só existe uma única ciência, a *ciência da História*. Para o método do materialismo histórico-dialético, a história se coloca, **para e pelo** homem, que vive em condições materiais determinadas e historicamente construídas e, a partir de sua prática humana fundamental, o trabalho, ele se reproduz. (cfr.TOLEDO, 1998:3).

O trabalho, categoria básica do marxismo é entendido como

a primeira premissa de toda a existência humana, e portanto, também, de toda a história, ou seja, a premissa de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem "fazer história". (...). O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da vida material,(...). A primeira coisa a fazer em qualquer concepção da história é observar este fato fundamental em todo o seu significado e em toda a sua dimensão, e atribuir-lhe a importância devida .(MARX, Karl, A Ideologia Alemã.São Paulo: Moraes, 1984.p. 31).

Marx modifica a forma de conceber o real, não aceitando como natural a historicidade das relações (Cfr.TOLEDO, 1998: 3). Nesse mesmo sentido, GAMBOA (1996) reafirma a *"historicidade dos fenômenos e a visão dinâmica da realidade"*

como uma das características das abordagens dialéticas.

A concepção dialética considera, também, o pensamento elaborado sobre a realidade como histórico.

Ante una realidad compleja e histórica, se requiere un pensamiento complejo e histórico-crítico, que permita el abordaje de los diversos modos y niveles de conocimiento, y al mismo tiempo reflexione sobre ellos dentro de una perspectiva histórica, que permita su comprensión crítica. El pensamiento histórico-crítico exige ubicar las teorías y conceptualizaciones dentro del marco socio-histórico en que ellas se han producido (OVELAR PEREYRA, 1998: 3).

A esse respeito é citada a observação de Horkheimer:

tanto la fructuosidad para la transformación del conocimiento presente, de las conexiones empíricas que se van descubriendo, como su aplicación a los hechos son determinaciones que no se reducen a elementos puramente lógicos o metodológicos, sino que, en cada caso, sólo pueden ser comprendidas en su ligazón con procesos sociales reales⁷ (Horkheimer, Max: "Teoría crítica. Amorrortu Editores. Bs. Aires. 1990p.229).

Os conhecimentos produzidos não são verdades absolutas, nem validos para sempre, são apenas aproximações à realidade e dependem das condições espaço-sócio-históricas, *"son verdades objetivas y significativas de acuerdo con las necesidades e intereses históricos (...) Hay necesidad de una epistemología histórica, desde el mismo momento en que el hombre y su razón son históricas"* (OVELAR PEREYRA, 1998: 9).

Além da defesa, os trabalhos também apresentam críticas ao modelo marxista no que se refere a sua pretensão totalizante. *"Como paradigma transdiscursivo e utópico, elabora uma história totalizante"* (NARODOWSKI, 1996).

⁷ O sublinhado é de Ovelar Pereyra.

Ou como paradigma dominante, que junto com o estruturalismo, tem a crença num passado fixo e determinável onde as estruturas e as relações que comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais e engendram as formas do discursos, independente das percepções e intenções dos indivíduos (Cfr. MARTINEZ, 1998).

A terceira tendência exposta se refere à denominada nova história. A nova história apresenta-se como uma abordagem inovadora. "*La nueva historia nos abre la posibilidad de trabajar con categorías que anteriormente no eran usuales para los historiadores*" (GALVAN, 1996: 1). De acordo com MARTINEZ (1998), a historia dita "nova", tenta construir uma história científica a partir da memória coletiva. Hoje apresenta-se uma rotação em torno de alguns eixos fundamentais, como a renúncia da temporalidade linear em proveito dos tempos vividos múltiplos, enraizando o individual no social e no coletivo (Cfr. P. 3).

Dentre as metodologias predominantes na nova história encontra-se a história oral que apresenta outra perspectiva diferente às generalizações macropolíticas dos modelos tradicionais (...) "*desde uma outra perspectiva, diferente daquela oficialista, positivista, da história dos vencedores presente nos paradigmas dominantes -marxismo e estructuralismo- e da crença num passado fixo e determinável, representa uma grande mutação para a história*" (MARTINEZ, 1998: 1).

Outros autores complementam a defesa da história oral.

A escolha em se trabalhar com a História Oral na educação acontece, em tese, por esta deixar pinçar elementos que não constam, ou estão além das evidências documentais, por permitir que se encaixem peças que estavam fora da órbita tradicional, por garantir que se trabalhe com uma maior diversidade de informações sobre as atividades humanas. A História Oral nos

permite o acesso a novas versões sobre a educação. Nos coloca frente a frente com aqueles que não elaboram teorias, não criam leis, não constróem escolas, nem ocupam cargos administrativos, mas que vivem o cotidiano da sala de aula e da prática escolar (MONTAGNER E CUNHA, 1998: 3).

Uma outra versão da História, tem como referência Foucault que defende as inovações na História da Educação porque tem o mérito de "*Desestructuras os discursos utópicos*" (NARADOWSKI, 1996). Tal abordagem justifica-se nas seguintes afirmações de Foucault:

uno de mis objetivos es mostrar que muchas de las cosas que forman parte de su paisaje –la gente piensa que son universales– no son sino el resultado de algunos cambios históricos muy precisos. Todos mis análisis van en contra de la idea de necesidades universales en la existencia humana. Muestran la arbitrariedad de las instituciones y muestran cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios pueden todavía realizarse (FOUCAULT.M., "Verdad, individuo y poder". En *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 144)

Dessa proposta é possível derivar algumas conseqüências que podem se formular da seguinte forma:

la importancia de dirigir nuestra mirada hacia el pasado reciente radica no en hacer memoria de lo que fuimos o dejamos de ser, sino en comprender la posibilidad de lo que somos como diferencia. Ciertamente, una de las principales enseñanzas de las investigaciones históricas de Foucault, precisamente por su orientación genealógica, es la de volcar nuestra atención sobre el pasado para dilucidar en el presente sus diferencias respecto de aquél, y para movilizar otras maneras de pensar, decir y hacer, que puedan ser construidas, con nuestra intervención, como condición de posibilidad de los cambios susceptibles de ser realizados (TELLEZ, 1998: 1).

No caso da microhistória, o historiador encontra a possibilidade de delinear o micro campo de forças onde surge a escola. Entretanto, a visualização do "*eminentemente pedagógico*" somente acontece quando aparecem os sujeitos da educação no meio dos "*registros estatísticos da época*"

es importante reconocer la posibilidad que nos brinda el uso de una metodología variada que no haga hicié en los procesos macro políticos, educativos, económicos como determinantes: sino como una parte mas que permite desagregar el conjunto de fuerzas que dieron origen a la escuela y a los dispositivos que se establecieron para su constitución (URDANPILLETA, 1996: 12).

Mas as críticas à nova história e à perspectiva foucaultiana surgem, também, no grupo de autores dos últimos congressos.

As propostas de mudanças trazidas pelo grupo da "*nova história*" para o âmbito historiográfico têm no multifacelamento dos objetos, nas múltiplas preocupações em adentrar em outras ciências, sua caracterização básica (TOLEDO, 1998: 1).

A história passa a ser analisada especificamente do *lugar onde se fala*. Conforme M. De CERTEAU⁸, representa interesses que não são universais, são sempre representações de interesses particulares, específicos, relativos de grupos, é por isso que não se fala de uma história, mas sim, de várias "*histórias*". Por outro lado, o que é possível conhecer dessas "*histórias*" são as representações, as imagens, as idéias, as estruturas de poder. Não mais a historicidade racional em sua lógica global.

Acreditamos que a "*nova história*" reflete esses princípios criados pelos que consideram que estamos vivendo uma pós-modernidade. Principalmente quando apregoam a impossibilidade de compreender o movimento histórico-global das relações humanas. Isso significa que no mundo em que vivemos, há um pressuposto de que qualquer mega-discurso, qualquer teoria global torna-se impossível de ser

sustentada devido ao colapso das crenças nos valores universais. Tudo torna-se relativo e particularizado. Não há mais sujeito historico-social, mas sujeitos culturais.

Ao buscar entendimento do que somos, ao buscar a nossa especificidade, do que somos, tem enfatizado exclusivamente o que nos diferencia. Quase sempre os trabalhos produzidos acabam sendo manifestações de um regionalismo estreito e excludente(...) "Assim, o universal deixa de ser parâmetro. O critério excludente, por esse motivo, termina por revelar-se cientificamente insuficiente, por fundamental, tão somente, formulações preconceituosas e pseudocientíficas (ALVES, 1998: 10).

Nessa busca por um novo caminho, a "*nova história*" realiza a abertura para outros objetos e outras ciências que não aqueles desenvolvidos pela chamada "*historiografia tradicional*" e pelo marxismo.

Uma dessas abordagens aceita pela nova história é a etnologia que se considera como apropriada para as fontes alternativas e para o cotidiano. Recusa-se a "*primazia do escrito e a tirania do acontecimento*" e, guia a história pelo caminho lento e imóvel da longa duração. A etnologia, "*Reforça a tendência da história a se internar no nível do cotidiano, do ordinário, dos 'pequenos'*" (TOLEDO, 1998: 5)

Outra crítica refere-se à escolha dos novos objetos. Quando se propõe que o historiador volte seus olhos para o universo particular dos excluídos, pretende se superar os recortes do positivismo, uma vez que a História, naquela perspectiva, preocupa-se quase que exclusivamente com os heróis e os eventos oficiais e pretende-se também oferecer alternativas às abordagens macrosociais do marxismo.

⁸ (LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre, História: Novos Problemas. 4a.edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995: 17)

A nova história *"por outro lado, enfrenta também o marxismo, à medida em que pretende abordar essas questões a partir do próprio cotidiano destes objetos, permanecendo no particular, no singular, no "pequeno", ou seja, não pretende reconstituir a totalidade, entendida como síntese das "múltiplas determinações" sociais"* (TOLEDO, 1998:5).

Outra forma de elaborar a História da Educação, discutidas nos trabalhos referem-se à história comparada, independente de localizá-las nas três abordagens anteriores.

A história comparada é assim justificada: *"la comparación enriquece el conocimiento de los elementos comparados, en la medida que el conocimiento del otro plantea interrogantes y perspectivas nuevas al conocimiento de si mismo"* (PRONKO, 1998: 4).

Na história comparada é possível identificar dois tipos de estudos que se diferenciam pela forma de tratar o tempo (sincronia e diacronia). As abordagens sincrônicas com dimensão que podemos denominar de *"estática"* entre sociedades que coexistem em espaços geográficos comuns, favorecem os estudos de conjuntura. (Cfr. GUEVARA, 1998)

A través de cortes tempo-espaciales arbitrarios permite hacer estudios simultáneos y observar el desarrollo desigual: de diversas civilizaciones, pueblos, etnias, naciones, géneros, clases o grupos sociales. Favorece la comprensión de relaciones de dependencia, opresión, servilismo, alianzas, pactos, acuerdos, luchas, enfrentamientos, interinfluencias, intercambios, comercio, sumisión, identificación, resistencia, etc. Las representaciones del espacio social que cada una de las sociedades asume permiten obtener ideas fértiles respecto de las relaciones de poder existentes en cada momento (2)

Já a abordagem diacrônica permite observar a evolução e o desenvolvimento das sociedades, suas origens, sua herança, suas lutas, suas conquistas e suas

decadências. *"Esa dimensión 'dinámica' favorece los estudios estructurales, es decir, desde la larga duración"* (GUEVARA 1998: 2).

4.2.4. Referências a especificidade da História da Educação e a suas relações com a História.

Os resultados da análise dos trabalhos do segundo momento, que tratam da especificidade da História da Educação, encontram-se organizados nos seguintes tópicos: a) a crise das ciências da Educação e sua relação com outras ciências; b) a reprodução do debate teórico-metodológico da História que também acontece na História da Educação; c) a especificidade epistemológica da História da Educação.

A História da Educação, assim como as denominadas Ciências da Educação, passa por uma indefinição, devido ao "*colonialismo epistemológico*", e à falta de objeto próprio.

La educación ha sido objeto de estudio de varias ciencias, de la filosofía, la historia, la sociología, la psicología, la economía, etc., En el proceso de elaboración de los conocimientos sobre los fenómenos educativos há predominado el colonialismo epistemológico, entendido como una forma de conocer esos fenómenos a partir de teorías o categorías elaboradas previamente en un área de conocimiento vinculada a esas ciencias (básicas) e aplicadas posteriormente a la educación. Esta es tomada como punto de pasaje o pretexto; el proceso retorna a las teorías, confirmando hipótesis, o verificación de la aplicabilidad de las mismas teorías en el campo educacional (...) La historia de la educación además de estar sometida a esa indefinición epistemológica, como ciencia de la historia aplicada a la educación, en el propio campo de la historia también no tiene una clara definición, o es considerada secundaria por ser un campo también sometido a la historia política, como un elemento vinculado a la construcción de los Estados Nacionales (GAMBOA, 1996:3).

Mas o colonialismo não acontece apenas na aplicação de teorias ao campo

educacional. A próprias formas de abordar os problemas indicam um ponto de vista, a partir de um lugar central. Um exemplo disso encontramos nas Ciências Sociais.

Londres se convierte en el centro universal del progreso cartográfico y el meridiano "0" pasa a ser, en la práctica, el "de Greenwich" que deja de preocupar a los países en pugna ya que además de pasar por Londres pasa también por Francia y España" (Guevara, 1998: 2) Nesse contexto de colonialismo a história da educação deverá "pensar el espacio desde otros lugares, desde otras sociedades, desde la representación que las mismas tenían de si mismas en el mundo (....)La ubicación espacial, tal como la concebimos en nuestros días, está condicionada por fuertes tintes ideológicos (Guevara, 1998: 2)

A história da pedagogia registra, também, a sua dependência e seu colonialismo com relação às,

*utopías sociopolíticas" la pedagogía parece recluirse (...) en la búsqueda de un modelo perfecto de enseñanza, un modelo sin fisuras que permita procesar adecuadamente y sin errores la transmisión de conocimientos. En otras palabras, la pedagogía abandona la utopía del **para qué** y se recluye en el más cómodo espacio de la utopía del **cómo**. (NARODWSKI, 1996:4). Nessa situação "a pedagogía moderna puede 'pensarse a si misma', analizando sus propias características y produciendo inferencias acerca de su propio status (...) a partir de ordenar su propio universo y por lo tanto pasar a problematizar su propia palabra (p.6).*

A reflexão sobre o conflito teórico-metodológico da História da Educação encontra-se atrelado ao debate da História. Os autores analisados assim o registram.

La discusión sobre las tendencias - en la historia de la educación- también está marcada por la ruptura con las concepciones lineales, causales, de tiempo uniforme, de las concepciones positivistas de ciencia, blanco común de las críticas de los trabajos que abordan el debate entre los diversos métodos científicos desarrollados en la investigación en historia (...) En el confronto entre los diversos paradigmas, se destaca la crítica a la historiografía de vertiente positivista, fundamentada en el tiempo lineal, en la cronología y la relación casual. El debate entre la llamada 'Nueva Historia' y sus supuestos irracionalistas, subjetivistas, agnosticistas y antihistoricistas también es objeto de crítica. El materialismo histórico aún es considerado una

alternativa válida para la producción de historia de la educación (GAMBOA, 1996:4).

Particularmente em alguns países a influência dos Annales, da nova história, da arqueologia e da dialética é marcante. Vejamos algumas constatações:

- *"Las corrientes historiográficas, de manera especial el movimiento de los Annales', prevalecientes en Argentina permiten identificar posibles vinculaciones con la historiografía educativa" (TERRENO, 1996:1).*
- *E, "a presença de diretrizes da "nova" forma de pesquisar em história, nos permite afirmar que, atualmente no Brasil, a pesquisa em educação, sofre a influência da historiografia francesa contemporânea.(TOLEDO, 1998 P. 6).*

Na Venezuela e na Colômbia, de acordo com TELLEZ (1998):

*no es posible obviar el decisivo impacto que la propuesta genealógica puede tener en el ámbito de la investigación histórica de las prácticas educativas, tanto en el orden institucional como en el orden discursivo, toda vez que tal propuesta implica la posibilidad de abordar y mostrar cómo han sido y siguen siendo constituidas e instituidas culturalmente dichas prácticas, desde las referencias paradigmáticas de la Modernidad y, en consecuencia, lo que ellas significan respecto de los **modos de constitución de los sujetos** en relación a: (i) determinado régimen de verdad al que responden los discursos configuradores de la educación como dominio para saberes, ii) determinadas formas y mecanismos de poder-saber, y iii) determinados procedimientos y mecanismos por los cuales se producen los sentidos del sí mismo, la experiencia de sí (TELLEZ, 1998: 2).*

.Também a dialética se coloca como alternativa dentre as tendências da pesquisa em educação. As contribuições das abordagens críticas

só se efetivam quando não se perde de vista o próprio sentido da luta social que também se trava a nível teórico. Insistimos na necessidade de que esses trabalhos (sobre história da educação no Brasil) se voltem para a reconstituição da totalidade do conhecer, onde se poderá perceber o sentido da educação na sociedade capitalista, os nexos históricos que se estabelecem entre Estado X Educação e possam perceber a importância do

compromisso intelectual com a luta pela superação desta forma de produzir a vida (TOLEDO, 1998 P. 6).

Na Venezuela, também, as abordagens dialéticas estão presentes:

en el campo pedagógico, cuyo objeto de estudio lo constituyen los procesos educativos puede observarse esa confluencia de teorías y modelos, lo que se imprime a la Pedagogía el mismo carácter complejo e histórico que caracteriza a las otras disciplinas sociales (...) en el estudio del campo pedagógico es crucial el análisis histórico-crítico que permita abordar las diferentes corrientes de pensamiento y teorías pedagógicas en su dimensionalidad histórica y su complejidad. Metodológicamente eso implica reconocer la historicidad de las concepciones y teorías pedagógicas; requiere que las ubiquemos como elaboraciones asociadas a procesos sociales históricos reales, que las condicionan y determinan (OVELAR PEREYRA, 1998:1).

Com relação à especificidade epistemológica da história da educação, os trabalhos apresentados propõem objetivos, especificidades, novos objetos e rumos para caracterizá-la como campo consolidado de pesquisa.

Com relação aos objetivos, os autores assim se manifestam: *"La historia de la educación consiste en diversas formas de ver y de pensar la educación através de los tiempos en diferentes momentos y circunstancias* (NOGUERA, 1992:94). *"Las prácticas educativas diversas, múltiples y diferentes serían entonces el objeto de la historia de la Educación"* (GAMBOA, 1996:4). *"Comprender la situación educativa del presente, extendiendola al pasado en el afán de encontrar allí explicaciones a dicha problemática. historizar los fenómenos educativos y pedagógicos"* (HERRERA, 1996:6).

La historia de la educación le permitía a la pedagogía efectuar un 'uso del pasado' que pudiese justificar y legitimar la estipulación de determinadas finalidades (la dimensión sociopolítica de las utopías). Desde otra concepción, el historiador de la educación se erigía como el constructor de los mitos que alguns aoutores propoem que, além das técnicas com circularán en la oferta discursiva de la pedagogía moderna (NARODWSKI, 1996:5).

E os novos rumos são assim explicitados: *"Renovación conceptual y metodológica en el ámbito de la historia de la educación marcada por el distanciamiento de la filosofía de la educación y su paulatino acercamiento a la historia"* (TERRENO, 1996:12). *"Incluir en el campo de la historia de la educación no sólo las formas institucionales sino también englobar '" todos los tipos formales e informales, de influencias ejercidas sobre los individuos o sobre los grupos' "* (p.14).

4.2.5 .Referências à Construção do conhecimento histórico (relações entre sujeito/objeto, tempo, espaço e movimento e visões de totalidade)

Os resultados da análise dessas categorias, encontram-se organizados nos seguintes tópicos: justificativa da discussão em torno das teorias do conhecimento histórico, os contextos do conhecimento histórico, a relação do sujeito-objeto, as categorias de tempo, espaço e movimento, como atributos básicos da compreensão da realidade como totalidade.

A análise sobre as teorias de conhecimento em história é assim justificada:

A análise historiográfica justifica-se pela necessidade de indagar elementos conceituais

procurando establecer al interior de las investigaciones la existencia de tendencias, enfoques y perspectivas de investigación futuras que se desprenden del balance llevado a cabo, renovando así el interés dentro de un medio historiográfico por nuevos temas, proponiendo nuevos enfoques y nuevas perspectivas de investigación que conduzcan al avance del conocimiento histórico que se tiene sobre una época, período, o campo de interés determinado (HERRERA, 1996:5).

A análise epistemológica justifica-se, também, na medida em que é preciso analisar a própria pesquisa, investigando os caminhos que se adotam para o seu

desenvolvimento, investigando os interesses e determinantes sócio-econômico-políticos que a norteiam e explicando as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. *"Isto para que, não apenas os problemas identificados pelo homem na realidade sejam superados, mas também, para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar"* (SILVA 1998: 6).

O estudo das diversas formas de produzir o conhecimento na História da Educação justifica-se, também, pela necessidade de dar suporte a algumas metodologias, tais como, a história oral que, para abordá-las de forma multiparadigmática, faz-se necessário conhecer diversos modelos científicos de compreensão da diversidade de formas com as quais esse tipo de história trata o objeto do conhecimento.

Exatamente por a História Oral não pertencer a um único campo limitado do conhecimento é que ela se presta a diferentes abordagens, ela é multidisciplinar. Portanto, ela é um método de pesquisa que permite uma avizinhação com o objeto de estudo, ou seja, ela documenta uma versão do passado, não como esse efetivamente ocorreu, e sim a versão do depoente. Isso conjectura que, essa versão e a comparação entre diferentes versões, tenham passado a ser relevantes para vários estudos (MONTAGNER e CUNHA 1998: 4).

A análise dos trabalhos mostra-nos a importância de tomar os contextos da produção do conhecimento como uma categoria básica. O fato de considerar os contextos já nos revela o predomínio de abordagens compreensivas no trato com o conhecimento, em oposição, às abordagens analíticas que centralizam sua análise nos fatos ou nos próprios textos, sem dar maior importância às condições de produção dos mesmos.

Os trabalhos analisados referem-se à construção do conhecimento histórico, como sendo uma relação entre um sujeito e um objeto, em determinados contextos

e condições.

A ênfase dada a um determinado elemento define diversas abordagens e tendências. A primeira constatação refere-se às considerações sobre os contextos históricos complexos da produção, entendidos como condições da relação do sujeito e do objeto. Quando recuperamos os contextos sócio-históricos entendemos melhor os diversos sentidos da produção do conhecimento sobre Educação e sobre suas determinações. Destacamos a continuação alguns exemplos dessa forma de entender o contexto:

além de serem determinados pelo contexto social mais amplo e complexo e pela própria visão de mundo do pesquisador, as características e tendências da pesquisa científica também são influenciadas por contextos mais específicos, relacionados pela história de cada centro de pesquisa onde se produz o conhecimento, seu processo de criação e desenvolvimento. Seus avanços, limitações e potencialidades (SILVA, 1998: 1) .

Outro autor assim considera o contexto.

Esta complejidad e historicidad del conocimiento de lo educativo, se expresa en el campo pedagógico a través del despliegue de un abanico de representaciones teóricas que se diferencian tanto por su paradigma o matriz epistémica en que ellas se inscriben, como por la condicionalidad sociohistórica en la que se hallan insertos tanto el sujeto, la problemática - objeto de conocimiento-, como su forma de relación y producción. (OVELAR PEREYRA, 1998: 1).

Destacar outro elemento da relação cognitiva - o sujeito - também depende dessas relações com o contexto.

Este sujeto construye su historia dentro de un entramado de relaciones y determinaciones que lo dinamizan, siendo las relaciones básicas aquellas vinculadas al modo en que los hombres se organizan para la producción. Estos hombres son por lo tanto, no sólo síntesis de las relaciones en las cuales están insertos sino que también son "síntesis de la historia de esas relaciones (OVELAR PEREYRA, 1998: 2).

Igualmente, o contexto pode ser entendido como um âmbito mais abrangente, caracterizado por uma parcela maior da sociedade. Pode esclarecer vários problemas e servir como instrumento de superação de situações dadas, como diz Cornelius Castoriadis⁹: *"Não podemos mudar o que foi, contudo podemos mudar o olhar sobre o que foi"*. Esse olhar deve ser um ingrediente de pretensas mudanças e de alteração de modelos ultrapassados e alienados da realidade. Esse olhar que deve estar presente naqueles que não pretendem somente o avanço do conhecimento, mas também o avanço da sociedade. O saber é produzido pelos homens, condicionados pela sua prática social e por uma determinada visão de realidade, marcada de intencionalidade.

Intencionalidad que alude a la presencia en el investigador de una concepción teórica -explícita o no- sobre la realidad social y que apunta también a una particular selección del objeto, a una forma de abordar y analizar ese objeto, a un por qué y para qué se realiza la producción de conocimientos (OVELAR PEREYRA, 1998: 2 e 4).

A discussão sobre a produção do conhecimento histórico também destaca a compreensão dos sujeitos Históricos. Podem ser entendidos como sujeitos históricos: o estado, os sujeitos pedagógicos e atores educativos. *"Los estudiantes universitarios, la mujer, los docentes, el campesinado, los adultos, los niños de sectores populares, son ejemplos de sujetos que han sido trabajados"*. (TERRENO, 1996:9).

Outra forma de compreensão do sujeito è dada à construção discursiva, *"a construção da "exterioridade" do sujeito através da estatística. A construção*

⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto - 3*. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 112.

discursiva da escola que nos permite "mirar la aparición de la escuela, como un ámbito institucional de creación reciente, una creación discursiva, que se articula con otros acontecimientos no discursivos -de origen político, económico, demográfico y social- singulares también" (URDANPILLETA, 1996:5).

A produção do conhecimento histórico pode ser entendida tomando como critério a subjetividade, na medida em que se nega o conhecimento objetivo e se defende a impossibilidade ou empobrecimento da objetividade. Nesse caso, o conhecimento objetivo é entendido como

desentrañamiento de las esencias -de las cosas, de una época, del pasado, de las ideas, de las instituciones, del sujeto, etc.,- mediante los conceptos" que representan o conocimiento histórico e que revelan en los "objetos" lo que permanece más allá de ellos para mostrar las formas a través de las cuales se han manifestado, a lo largo de la historia, sus causas esenciales últimas (TELLEZ, 1998: 8).

A essa forma de entender o conhecimento, a partir da essencialidade dos objetos, opõem-se às análises denominadas genealógicas, que contrariamente, não partem do objeto.

En efecto, no se parte del "objeto" -sexualidad, locura, Estado, individuo, colectividad, educación, por ejemplo- sino del análisis de las prácticas, a los efectos de saber cuándo y cómo -bajo qué condiciones de posibilidad- estos dominios surgieron como tales, esto es, como problemas a ser tematizados, pensados, dichos. Así, tales análisis implican el dislocamiento radical de los procedimientos historiográficos tradicionales, toda vez que deconstruye lo que se supuso como "objeto dado" a partir del cual buscar sus formas de evolución histórica, al mostrar las intrincadas redes en las que se sitúan sus condiciones y formas de constitución histórica y su pretendida naturalización. (TELLEZ, 1998: 8).

Trabalhar com construções discursivas histórico-culturais e não com "objetos naturalizados" define a perspectiva genealógica amplamente defendida por

autores que tomam como referência Foucault e Veyne e sua maneira de compreender as redes de poder-saber que se tecem nas práticas discursivas que constituem determinadas configurações histórico-culturais, das quais resulta determinada produção de objetos para determinados domínios de saber¹⁰. Segundo VEYNE essa proposta não aceita a "*legaliforme de secuencias temporales*" mas a visão do *Caleidoscopio*:

ese es el sentido de la negación de los objetos naturales: no hay, a lo largo del tiempo, evolución o modificación de un mismo objeto que ocupe siempre el mismo lugar. Caleidoscopio y no semillero. Foucault no afirma: "Por mi parte, prefiero lo discontinuo, los cortes", sino: Desconfiad de las falsas continuidades". Un falso objeto natural como la religión o una religión determinada reúne elementos muy diferentes (ritualismo, libros sagrados, seguridad, emociones diversas, etc.) que, en otras épocas, se resuelven en prácticas muy diferentes y son objetivados por ellas bajo rostros muy distintos. Como diría Deleuze, no existen árboles: sólo existen rizomas (TELLEZ, 1998: 9).

Na mesma seqüência de argumentações a favor de tendências que dão ênfase à relatividade do subjetivo são propostas novas categorias e novas abordagens.

As mutações oferecidas pelo relativismo respondem, de um lado, ao fato de que alguns historiadores tentam restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais, a partir de novas abordagens antropológicas e sociológicas. Daí resultam vários deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares. Os objetos da história deixam de ser as estruturas e os mecanismos que as regulam, sem qualquer controle subjetivo. Agora, os

¹⁰ Esses autores têm relações entre si e constituem uma tendência dentre a pesquisa educacional nos congressos. Alguns dos mais importantes são Martinez Boom, Naradoski, Tellez e Urdanpilleta.

historiadores voltam a sua atenção às racionalidades e às estratégias criadas pelas comunidades, as famílias, os indivíduos. O olhar se desvia, das regras impostas para suas aplicações inventivas, das condutas forçadas, para as decisões permitidas pelos recursos próprios de cada um.

À História Social atribuiu-se novos objetos e novas fontes. É o caso da biografia e das fontes orais que nas sua utilização parecem identificar falsas dualidades e falsas dicotomias.

*Acho que hoje a questão objetivo versus subjetivo está um pouco ultrapassada. (...) Não aceito portanto essa oposição, que não é mais entre subjetivo e objetivo, mas entre técnica romanesca -vista como restituição verdadeira do social- e escrita científica -vista como reducionista. (...) Acho que é muito mais interessante estudar as condições de possibilidades dessas oposições do que levá-las a sério em si mesmas (POLLAK, M. Memória e Identidade social **Estudos Históricos**, V.5. Nº10, 1992: 211) citado por MARTINEZ, 1998: 7).*

A primazia do subjetivo e as formas de desfazer-se do objetivo tem gerado, como vimos no capítulo anterior, e no debate teórico-metodológico da História da Educação no começo deste capítulo, críticas que também estão presentes no trabalhos dos últimos congressos.

Para tanto destacamos que, tanto a arqueologia, quanto a nova história recusam os paradigmas modernos e propõem um novo paradigma *emergente "pós-moderno"*, ancorado no **imanentismo**, ou seja, na idéia de que a única coisa possível de ser conhecida são os símbolos, o que é imanente ao sujeito cognoscente, suas idéias, as imagens, as representações, e não mais a realidade do objeto. Ao mesmo tempo estão ligadas a um empirismo **fenomenista** (onde só é possível reconhecer o fenômeno, não a coisa em si) e também ao **estruturalismo** de Claude Lévi-Strauss, quando se pretende atingir as estruturas mentais e os temas ligados à etnologia.

Revelando-se filha de seu tempo, cremos que a '*nova historia*' realmente não está presa diretamente ao positivismo clássico, mas ao grupo do "*Círculo de Viend*". Este grupo está filiado epistemologicamente ao chamado "*neo-positivismo*". Que na apreciação de *Ciro F. Cardoso* seria

*Um movimento filosófico bastante variado que se constitui a partir da década de 1920, com o Círculo de Viena. Recusa a Filosofia tradicional, como um amontoado de debates sobre falsos problemas(...). O neo-positivismo constitui uma modalidade radical de empirismo (na linha fenomeísta de Hume), caracterizando-se pelo ceticismo, pelo nominalismo (negação do fundamento real dos conceitos e idéias) e pelo imanentismo (o único universo acessível ao conhecimento é o imanente ao sujeito cognoscente: ideias, imagens) (CARDOSO, *Ciro F. Uma Introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1982.: 120, citado por TOLEDO, 1998: 7).*

Outro grupo de categorias que ajudam a compreender a problemática da construção do conhecimento são o tempo, o espaço e o movimento. Os trabalhos analisados nesta segunda parte assim o consideram:

Tempo, espaço e movimento são apresentados como atributos básicos da compreensão da realidade. A maneira como esses atributos são concebidos ou privilegiados nos indicam diversas abordagens dessa realidade. Vejamos como os autores explicitam essas categorias.

Em primeiro lugar, essas categorias são consideradas importantes no trabalho do historiador: "*O historiador deve considerar as categorias básicas ou pontos nodais de temporalidade, espacialidade e historicidade, tempo, espaço, movimento*" (*OSSANNA, 1996*) e,

el análisis de la historicidad se fundamenta en el supuesto de que todo fenómeno y particularmente los histórico-sociales, tales como la educación, están determinadas por las categorías básicas de la existencia de lo real, el tiempo, el espacio, y el movimiento (*GAMBOA, 1996: 6*)

Em sentido semelhante outro expositor afirma:

el pensamiento histórico, que parte de concebir la realidad en movimiento, no niega los conocimientos históricamente logrados sino mas bien plantea su análisis desde una perspectiva, donde se concibe la historia no como, la colección y descripción de hechos, sino como el entretejido donde se articulan situaciones presentes y por construir, proceso que se da en diferentes escalas de tiempo y espacio, donde el sujeto, es el hombre político, el hombre protagonista de su propia historia. (OVELAR PEREYRA 1998:4).

Os autores acima citados consideram, tempo e espaço, articulados com o movimento. Dessa forma é possível conceber a realidade carregada de historicidade. Já outras maneiras de olhar a realidade priorizam espaço ou o tempo, sem ênfase no movimento. Vejamos alguns exemplos.

A categoria do espaço é entendida como um lugar. *"Allí donde se aprende y se enseña siempre es lugar, se crea un lugar"*⁽¹¹⁾. *En esos "lugares" se conjugaban as relações entre os sujeitos por exemplo "aquellos sitios en donde los individuos se agrupan o simplemente se cruzan. En esos lugares pues, los mandatos, los saberes esenciales para el desenvolvimiento social, se hacen presentes"* (CERCÓS, 1998: 10).

Na história trabalha-se com diversas dimensões do espaço, seja este nacional, ou regional *"Se ocupa entre otros problemas con la movilidad social y espacial, grados de participación política, acceso a la propiedad de la tierra, etc. (URDANPILLETA, 1996:3)* e a História da Educação ocupa-se entre outros aspectos de *"la formación del sistema educativo determinada desde el gobierno*

¹¹ VIÑAO FRAGO, Antonio; Espacio y Tiempo. Educación e Historia, Cuadernos del IMCED N°11, México, 1996.pg.83

nacional e considerando los procesos económicos y políticos de la región" (URDANPILLETA, 1996:5).

Outro participante reafirma a importância dos espaços nacional, regional, institucional e pedagógico para o desenvolvimento dos saberes *"Con un basto uso de fuentes primarias los investigadores no reconstruyen fenómenos referidos a la educación en general, sino específicamente los que permiten trazar las características del oficio del maestro, del saber pedagógico que lo caracterizó, y de las instituciones en las que dicho saber circuló"* (HERRERA, 1996:13).

GALVAN (1996), assim destaca a importância do espaço na construção do conhecimento histórico.

Le Goff explica que en el espacio existe un campo de fuerzas. algunas son positivas, otras negativas. La derecha es positiva, buena, en cambio la izquierda es negativa, mala. Otro espacio es arriba y abajo. Lo que está arriba es positivo, es bueno, ya lo que está cerca del cielo, en cambio lo que está abajo es negativo, es malo, ya que está cerca al infierno. Este sistema también se encuentra en el cuerpo del hombre, La risa proviene del vientre, de la parte baja del cuerpo, por lo tanto es mala^a.....^a Habría que preguntarse en qué momento, por ejemplo, en una escuela se permite que un niño ría o no. Hay que recordar que, de hecho, se proibe reir en clase y solo se permite durante el recreo (p. 2).

Outro participante entende o espaço como território.

el territorio como red" se refiere al complejo entramado de caminos, rutas, ferrocarriles, ríos o arroyos que se hallarían "anudados" por ciudades, pueblos, puertos y aldeas; y "el territorio como límite" que ha permitido desde fijar fronteras "políticas" o convencionales aceptando al mismo tiempo las fronteras naturales hasta representaciones fantásticas acerca de lo desconocido; ambos permiten la observación de cada particularidad (GUEVARA, 1998: 3).

Embora priorizada ou destacada por alguns autores, a categoria espaço também é relacionada à categoria de tempo, particularmente, pelos participantes

que abordaram a memória como aspecto fundamental na construção do conhecimento histórico.

Por exemplo Nora¹², citado Por MARTINEZ (1998), introduz a noção de lugares da memória, lugares que precisam existir para não desaparecerem no movimento da história. Estes lugares da memória constituem restos, segregações com uma dimensão material ou simbólica (monumentos, arquivos, museus, festas, aniversários) que necessitam se eternizar para não serem ignorados ou apagados.

No ato de lembrar nos servimos de campos de significados -os quadros sociais- que nos servem de pontos de referência. As noções de tempo e de espaço, estruturantes dos quadros sociais da memória, são fundamentais para a rememoração do passado na medida em que as localizações espacial e temporal das lembranças são a essência da memória..... Assim, vemos que ao ponderar a noção de memória como uma construção social, de carácter coletivo, a expõe a flutuações, transformações e mutações constantes próprias da dinâmica da vida histórica, com a qual mantém poderosos cruzamentos e íntimos contatos (MARTINEZ, 1998: 4).

Segundo o próprio autor,¹³ além dos acontecimentos e das personagens, pode-se falar dos lugares da memória, ainda que, com um significado mais restrito que o atribuído por NORA:

lugares da memória, para Pollak, seriam aqueles lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória de uma pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração, como por exemplo, os monumentos aos mortos (MARTÍNEZ, 1998: 8).

¹² NORA, *Entre memória e historia* **Projeto História** São Paulo, nº 10, dez 1993 p. 7-28.

¹³ POLLAK, *Memória e Identidade social* **Estudos Históricos**, V.5. Nº10, 1992, p.200-212).

A categoria espaço está estreitamente relacionada com a categoria tempo.

A categoria tempo é assim referida nos trabalhos: *"no sólo como medición sino como criterio que orienta, según Braudel, las 'fragmentaciones' de la duración"* (TERRENO, 1996:12). A categoria tempo também se vincula com diversas explicações acerca da mudança em educação e diferencia diversos enfoques:

de manera esquemática puede diferenciarse una postura de base evolucionista, que considera los cambios como progresión acumulativa y en consecuencia privilegia la continuidad y la sucesión, y otra postura, donde la dinámica de los cambios provienen de las contradicciones y por ende acentúa las rupturas y transformaciones (TERRENO, 1996: 13).

Outro participante, destaca a importância da categoria tempo na compreensão da História da Educação,

el tiempo debe ser analizado en la dimensión de la concepción y de la dinámica del tiempo de la sociedad local o de los grupos que actúan: en el tiempo del docente para llegar a su escuela, para incorporar innovaciones, para actuar en su medio, para transformar o no lo preexistente; pero ese tiempo también es el tiempo que lo separa o lo acerca al tiempo de los otros lugares cercanos o lejanos ' el tiempo de la escuela rural, el de la escuela urbana, el de la colonia de inmigrantes, el de la escuela rancho de los criollos, el de la consmovisión aborígen fuertemente arraigada detrás de los barnices cristianos '; no escapa a esta consideración del tiempo aquel vinculado a las acciones de gobierno, es decir al dictado de leyes, establecimiento de currículas, visita de inspectores. (OSSANNA, 1996:3).

Podemos também considerar a espacialidade ligada ao tempo:

desde aquel maestro que debe viajar muchos kilómetros a pie, a caballo o a lomo de mula para llegar a su escuela, de alumnos en condiciones similares, de la cercanía o lejanía de las relaciones sociales que esto conlleva, _ el contacto entre los grupos humanos, el acceso al conocimiento de otras realidades, la construcción de una sociabilidad_, la posibilidad de acceder a otras realidades que pongan tal vez en crisis o en otra dimensión el valor de la escolaridad, o de la escrituración, por ejemplo (OSSANNA, 1996: 4).

Tempo e espaço estão juntos na compreensão da historicidade dos processos

educacionais CUCUZZA (1998) e GAMBOA (1998):

Os historiadores têm tarefas imediatas, tais como:

descubrir quién, en un determinado lugar y tiempo, empleaba el medio de la escritura para comunicarse con quién y sobre qué (BURKE: 1996: 23); para agregar la tarea 'inmediata' complementaría e inversa: quiénes, cómo, cuando, donde y para qué, leían o escuchaban leer comunicación (...) Definiremos la escena de lectura como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Para describir los componentes de la escena tendremos en cuenta los siguientes itens: 1) los actores; 2) las finalidades; 3) los espacios; 4) los tiempos; 5) los soportes materiales o la tecnología de la palabra (CUCUZZA, 1998:4).

Entretanto, a visita a outra fase da história como a Idade Média - outro tempo - é realizada em função de *"compreender la propuesta de la modernidad de que a todos se debe enseñar a escribir y a leer, habiendo variado las condiciones sociales de producción de lectores, en términos de Bourdieu, pueden darse las condiciones escolares de su producción".(CUCUZZA, 1998; 6). Citando a MORIN¹⁴:*

todo fenómeno incluso y especialmente presente, debe ser restituido en el tiempo, es decir, resituado en función de sus orígenes, de su génesis, de transformaciones y deformaciones, derivas, y nuevos cursos que permitan interpretarlo de nuevo (MORIN, 1982: 152).todo conocimiento debe ser historizado, todo pensamiento debe ser historizante.

Complementando e elaborando uma síntese, GAMBOA (1998), assim identifica o jogo de primazias entre espaço e tempo, nas várias abordagens da pesquisa em História da Educação. Nas pesquisas encontram-se diversos conceitos de tempo:

¹⁴ MORIN, Edgar. **Para salir del siglo XX.**, Barcelona: Kairos, 1982).

conceitos de tempo como: presente-conjuntural e sincrônico e como tempo-movimento e diacrônico. Os conceitos de tempo sincrônico e um espaço como cenário predominam nas abordagens fenomenológicas e o conceito diacrônico de tempo é próprio das abordagens dialéticas (...) Esa preocupación diacrónica es mas marcante en las investigaciones dialécticas que consideran la historia como eje de la explicación y de la comprensión científica y tienen en la acción una de las principales categorías epistemológicas (1996:9).

A inclusão da diacronia e do tempo em movimento, como propriedade ou atributos da realidade, é característica das abordagens dialéticas que consideram a realidade em permanente movimento. Por essa razão, seus estudos históricos exigem a presença desse movimento.

Pensar na realidade em movimento significa que não podemos pensá-la como eventos ou fatos acabados, senão, como processos em construção, com toda uma potencialidade presente, passível de enriquecer ou variar determinações preestabelecidas.

Tiene que ver con el movimiento real, con el movimiento de las sociedades humanas, con sus totalidades y sus manifestaciones individuales; con la oposición a todo intento de rigidificación que eluda la afirmación sobre las fuerzas, luchas, conflictos, tensiones que existen en lo real y en lo conceptual (OVELAR PEREYRA, 1998: 6).

Complementando a perspectiva do movimento, outras categorias são apresentadas pelas abordagens críticas de alguns participantes:

la categoría de totalidad constituye una noción fundamental dentro del tipo de reflexión epistemológica de corte histórico-crítico que estamos asumiendo. La totalidad se constituye en criterio organizador de nuestros razonamientos y de las relaciones que pueden establecer entre conceptos, para aprehender de manera más compleja y total la realidad (Strimska, Zsdeneck: Modos de producción teórica en Sociología. La dialéctica y las dialécticas (Doctorado Ciencias Sociales UCV, 1981. Mimeo 1981) citado por PEREYRA, 1998: 6).

Assim, a categoria de totalidade nos leva a pensar na articulação de

processos, em campos de realidade, onde se observam dinâmicas no tempo e no espaço. A tarefa do historiador é analisar tais articulações.

4.2.6. Referências às concepções de história sociedade e educação.

Consideradas como categorias básicas na nossa análise, as concepções de história, educação e sociedade revelam a articulação e a especificidade da História da Educação, inserida na história das sociedades. Procuramos saber como essas categorias são compreendidas e relacionadas nos trabalhos do segundo momento (1996-1998). Os participantes justificam a inter-relação dessas três categorias e definem os conceitos de educação sociedade e história, assim: os fenômenos sociais e educativos são sociais, e como tais, históricos.

El carácter social e histórico de la educación debe ser preservado en el registro y en el posterior estudio de ese fenómeno, de tal manera que es de suponer que toda investigación en educación, debe trabajar necesariamente con la comprensión de la dinámica social dentro de la cual 'sucede' la acción educativa, o en la cual está sumergida y de la cual se nutre todo acto pedagógico (GAMBOA, 1996: 6).

São dados fundamentais para compreender a educação:

la composición étnico- lingüística de la población, la densidad de la misma, la composición de los grupos sociales, las actividades económicas desarrolladas y por lo tanto las formaciones sociales que emergen y que son potencialmente requirientes de educación en diverso grado y manera^a (OSSANNA, 1996: 5).

Ao educador, por exemplo, "hay que analizarlo específicamente para poder dar dimensión real del maestro que llega a la selva misionera como un adelantado del estado y de la sociedad organizada" (p. 5).

Outra perspectiva propõe que a educação seja inserida na totalidade do social.

Estas realidades sociales, incluyen las formas amplias de la vida colectiva: las economías, las instituciones, las arquitecturas sociales y, por último (y sobre

todo), las 'civilizaciones'(..) la aparición de la escuela como una institución pública presenta dificultades que se relacionan con la movilidad espacial y social de una población heterogénea (URDANPILLET A (1996:10).

Nas elaborações historiográficas sobre a educação, identificadas na Colômbia, *"al tiempo que se indaga el contexto social y cultural en el que éstas han tenido lugar"* (HERRERA, 1998: 3), também, *"Buena parte de estos trabajos se apoyaron en herramientas conceptuales del marxismo para interpretar las relaciones entre educación y sociedad"* (p. 10).

Quanto às concepções de educação, destacamos exemplos que argumentam a favor de uma compreensão articulada entre sociedade e educação, na forma de uma história social da educação ou, de uma visão da totalidade complexa.

Analisando os momentos das reformas do sistema educativo argentino, *"la definición de los contenidos básicos comunes de la escolaridad obligatoria, en especial la lectoescritura, reclama el aporte de la historia social de la educación"*. (CUCUZZA, 1998:7).

La educación es en efecto, parte inseparable de una totalidad concreta, social, e históricamente determinada, influida por diversos factores de índole económico, político, cultural, y ético. ..Es importante también destacar el carácter procesual de la educación. Ello implica concebirla como proceso y no como hecho puntual sino como proceso dinamizado por fuerzas sociales al mismo tiempo, que es factor dinamizador de otros procesos sociales. La educación es dinámica, cambiante, con una génesis, desarrollo y alcance de orden social...Los procesos educativos forman parte a su vez, de una red de relaciones sociales caracterizadas por su historicidad (ALVEAR PEREYRA, 1998:2).

Admite-se a unidade da realidade humana sem excluir o reconhecimento de seu caráter complexo e multifacetado. *"Essas formulações não desconsideram a*

autonomia a aspectos isolados da realidade humana, mas aludem tanto a sua unidade quanto a sua complexidade"(ALVES, 1998: 1)

Os trabalhos analisados não se detêm na definição de história, entretanto, as concepções de história são apresentadas retomando as formas diversas da sua construção e da sua relação com a História específica da Educação.

Com relação às formas de construção da História podemos destacar concepções particulares que fazem referência à história da pedagogia, à história regional, à história oral e à história comparada com um sentido pragmático da sua conveniência ou utilidade.

La historia existe para abrir paso a hechos nuevos y superiores en relación con la utopía. En resumen tanto la elaboración de tradiciones como la adjudicación de sentidos totalizantes muestra que la pedagogía, por medio de la oferta historiográfica es capaz de revivarse, hallando el curso de sus propios acontecimientos" (NARODWSKI, 1996: 7).(...) la historia sirve, básicamente, para explicar la naturaleza del cambio y el sentido de la permanencia (p. 9).

Outra manifestação dessa forma pragmática de conceber a História é assim exposta: *"La historiografía se ocupa de la producción escrita acerca de temas históricos (...) o sea del pensamiento de que se sirve efectivamente el historiador para orientar su trabajo"*(TERRENO, 1996:12).

PRONKO (1996), citando a Marc Bloch, entende que a utilidade da comparação histórica

tenía como fin el permitir al historiador acceder a las causas fundamentales de los fenómenos y revelar el verdadero origen de las semejanzas y las diferencias. Permitía, por otro lado, salir de las fronteras artificiales que, muchas veces, fundamentan la investigación y proveía de un amplio horizonte para el testeamiento de hipótesis (Dosse, 1992). Una generación después, Braudel, recuperaría la comparación de « historia total(PRONKO, 1996: 4).

Na forma específica da história oral se mostra um campo bastante fértil quando usada como referencial metodológico em Educação:

servindo como instrumento de re-integração e re-significação da historicidade daqueles indivíduos ou grupos que estavam à margem de estudos oficiais, resgatando, além da memória individual, a memória coletiva. Não se quer afirmar com isso que, ao coletarmos a narrativa dos reminiscentes, estaremos realmente conhecendo o passado tal e qual como ocorreu, pois sabemos que os atos do passado afloram através do filtro do presente. O passado só é recitado dentro da percepção que se tem no presente" (MONTAGNER E CUNHA, 1998, 6).

No mesmo sentido dessa pragmática, OSSANNA (1996) destaca a importância de uma História articulada numa perspectiva de totalidade.

Las historias regionales y sus elementos diferenciales requieren de esfuerzos específicos para ser articulados entre si y con las políticas o movimientos generados desde lo nacional general, de manera que la pretensión «totalizante» pueda resultar en un discurso más integrado y a la vez diferenciado, en donde coexistan lo hegemónico, lo subordinado, lo contestatario, a partir de los cuales, a la vez cada uno de ellos pudo constituirse (11).

Outros autores abordam o conceito de história retomando a especificidade da História da Educação na sua inter-relação com a dinâmica social. *"La historia de la educación consiste en diversas formas de ver y de pensar la educación através de los tiempos en diversos momentos y circunstancias (...). Las prácticas educativas diversas, múltiples y diferentes serían entonces el objeto de la Historia de la Educación?" (GAMBOA, 1996: 3).*

A História na sua conceituação polêmica está sujeita à carga ideológica das categorias daí porque é necessário

investigar, detenidamente, la relación existente entre las producciones culturales peculiares y las representaciones espacio - temporales implícitas en las mismas" - por exemplo- "Nuestro lugar de Latinoamericanos debiera inducirnos a sospechar de las categorías que, ajenas a nosotros porque nos

miran desde "el Hemisferio Noroccidental", pretenden imponer las tesis de atemporalidad, aespacialidad o indolencia congénita propias de la "inferioridad del nativo". Trato esse que "desde el autoritarismo o desde la más fina cultura, lo tratan como bárbaro oignorante. Como manipulable (GUEVARA, 1998: 6).

Na forma de síntese OVELAR PEREYRA (1998) destaca essa concepção crítica da História

esa historia tal como la concebimos no es lineal, uniforme, sino llena de dinamismos y contradicciones. El ámbito de lo social se caracteriza en efecto, por la presencia de antagonismos ideológico-políticos generados por la divergencia de intereses presentes en una sociedad, antagonismos que se expresan en concepciones ideológicas, articuladas a las necesidades y expectativas de las fuerzas sociales existentes (p.4).

A própria história é construção dos homens em suas interrelações dinâmicas e complexas. O pensamento que expressa essa elaboração é um processo histórico e representa um momento histórico inserido numa totalidade histórica (Cfr. OVELAR PEREYRA, 1998).

4.3 Aproximações, continuidades e novos desafios

O fato de trabalhar separadamente o primeiro e o segundo congresso, como "*primeiro momento*" e, o terceiro e quarto, como "*segundo momento*", ajuda a perceber continuidades e progressões e permite ver de que forma uma linha de pesquisa vai se consolidando no seio dos congressos, assim como, identificar um grupo de pesquisadores preocupados com essa problemática.

Confrontando os *dois momentos*, identificamos que tanto os trabalhos dos primeiros congressos, como dos dois últimos, abordam amplamente o debate em torno das questões teórico-metodológicas da História da Educação, discutem a problemática da especificidade da História da Educação perante as demais Ciências da Educação e a História.

A Polêmica se diferencia quando nos primeiros congressos indagamos sobre os pontos de partida da pesquisa histórica em educação. Se é a pedagogia ou a história que gera os problemas a serem pesquisados o se esses pontos são definidos pelos pedagogos ou pelos historiadores. Já no segundo momento discute-se amplamente os colonialismos e as dependências da história das Ciências da Educação e dentre elas da História da Educação.

As maiores progressões entre os primeiros congressos e os últimos se referem a ampliação das categorias.

Enquanto nos primeiros as categorias se referem à crise da História, aos novos enfoques da historiografia, às histórias setoriais, à periodização e às inovações técnicas e metodológicas, os 34 trabalhos expostos nos últimos congressos, incluem novas categorias de análise (complexidade, o universal e o particular, história regional, segregação, novas fontes, periodização, história das mentalidades, o debate entre a modernidade e a pós-modernidade).

Acrescenta-se, também, os estudos sobre os novos paradigmas da pesquisa (história social, micro-história, arqueologia, história oral) e sobre as novas abordagens (memória social, cidadania).

Os trabalhos dos últimos congressos oferecem maiores referências para aprofundar o debate sobre os pressupostos epistemológicos e gnoseológicos da pesquisa histórica em Educação. As críticas aos modelos positivistas, presentes no primeiro momento, são ampliadas ao "*neopragmatismo*", ao "*relativismo*" e ao "*hiper-contextualismo*". À diferença dos anteriores congressos, nestes, aparece a preocupação por definir melhor as categorias das abordagens comparativas.

Destaca-se, no segundo momento, o interesse pelas questões

epistemológicas e pela tomada de consciência sobre a importância da reflexão, sobre as teorias e os métodos da História da Educação.

Nesse sentido, as teorias de conhecimento aparecem como uma necessidade inerente ao trabalho do historiador e não como um instrumental exterior, vindo da Filosofia, mas como algo intrínseco à produção do conhecimento histórico. Os trabalhos dedicados à avaliação crítica de produções em História, utilizam com maior intensidade as referências à teoria do conhecimento na tentativa de ampliar a discussão das suas repercussões nas propostas teóricas das pesquisas em História da Educação.

Encontramos uma diferença entre o primeiro momento analisado e o segundo momento, que reflete a mudança de concepções, o despertar para novos campos, aparece a crise dos paradigmas, criticam-se, portanto, os modelos anteriores e propõe-se novos conceitos como pós-modernidade, retoma-se a ênfase na história oral, aparece uma preocupação por novos objetos e novos métodos e novos objetos. A história oral é valorizada.

Os autores citados e comuns aos dois momentos são: das Ciências sociais e da filosofia: Goldmann, Habermas, Foucault, Marx, Comenius. Da História: Chartier. Le Goff, Braudel Thompson, Vilar, Fontana. E da História da Educação: Escolano, Cucuzza e Puiggrós.

As abordagens identificadas e criticadas nos dois momentos são semelhantes. Nos primeiros congressos classificamos as seguintes: a) ciência analítica, naturalismo científico, gnoseologia objetivista e positivista; b) história compreensiva, história nova. História oral. Historiografia e etnografia; e, c) materialismo histórico. E nos últimos congressos: a) O positivismo e/ou analíticas; b)

materialismo histórico; c) história social (Annales), nova história; e, d) outras como a arqueologia e história comparada.

As relações da História da Educação com a História tem sido conflitantes, particularmente, pela insuficiência de categorias para compreender a realidade educativa e pelos vazios ou "*lacunas teóricas*" o que obriga a partilhar categorias com outras ciências, tal situação justifica, no primeiro momento, a saída que a História da Educação encontra, de inserir-se no tecido contemporâneo da interdisciplinaridade. Já no segundo momento (3º e 4º congressos) constata-se a reprodução do debate teórico-metodológico da História na História da Educação, reforçando seus vínculos com a História e distanciando-se das ciências pedagógicas. Tal situação pode significar maior dependência ou uma definição mais clara da sua identidade.

Com relação à teoria do conhecimento os trabalhos dos dois momentos coincidem sobre a importância que tem a reflexão epistemológica, pois, permite desenvolver no pesquisador uma consciência do método e apresenta-lhe os problemas técnicos decorrentes dos diversos tratamentos dados às fontes.

A reflexão sobre a construção do conhecimento nos permite revelar as diversas perspectivas da ciência e a suas implicações ideológicas. Essa reflexão revela que a relação entre o sujeito e o objeto é conflitante. O predomínio seja das perspectivas subjetivistas ou das objetivistas ou a procura de um suposto equilíbrio entre subjetividade/ objetividade, difícil de conseguir revela as implicações ideológicas, políticas e filosóficas do trabalho do historiador. Revela, ainda, a necessidade de esclarecer seus compromissos com os projetos de sociedade que motivam o seu trabalho (Cfr. FONTANA 1999).

Nos dois *momentos* dos congressos, os trabalhos apresentam as categorias de tempo, espaço e movimento como atributos básicos da compreensão da realidade. A maneira como esses atributos são concebidos ou privilegiados nos indicam diversas abordagens dessa realidade. No entanto tem ênfases nos vários momentos: nos primeiros congressos a categoria do espaço é compreendida prioritariamente como: a) como regionalização setorização ou territorialização e o tempo como periodização atribuída aos grandes momentos políticos.

Já *segundo momento*, além do conceito de espaço, entendido como o nacional, o regional, o institucional e o pedagógico, é introduzida a noção de lugares da memória, lugares que precisam existir para não desaparecerem ou serem ignorados ou apagados no movimento da história. Esses lugares da memória constituem restos, (com uma dimensão material ou simbólica) tais como monumentos, arquivos, museus, festas, aniversários.

Também, no *segundo momento* aparecem as categorias de "*mapeamento*" e de "*longa duração*" que articulam tempo e espaço, propostas como estratégias de pesquisa educacional. Também aparece outra perspectiva do uso do tempo que vai além da limitação de períodos. O tempo pode indicar processos de transformação que ainda continuam no presente condicionando nosso olhar sobre a história. Essa perspectiva de projeção articula o presente com o passado.

O espaço, o tempo e o movimento como categorias articuladas na descrição dos contextos dinâmicos, são anunciadas no *primeiro momento*, mas é no *segundo momento* onde essas concepções colocam-se de modo mais claro, com a inclusão do conceito de diacronia e de tempo em movimento, como propriedade ou atributos da realidade, aplicada nas abordagens dialéticas que consideram a realidade em

permanente movimento. Razão que justifica a presença dessas categorias que indicam movimento, transformação, nos estudos históricos.

Nos *dois momentos* dos congressos explicitam-se diversas justificativas da importância da discussão em torno das teorias do conhecimento histórico que abordem os contextos do conhecimento histórico, a relação do sujeito-objeto, e os atributos básicos da compreensão da realidade e da compreensão da categoria de totalidade: o espaço, o tempo, e o movimento.

Finalmente, sobre outras categorias explicitadas nos trabalhos podemos considerar, a modo de síntese, que os conceitos de história, sociedade e educação, aparecem menos desenvolvidos. Entretanto, os trabalhos dos primeiros congressos entendem a história como: a) contexto dos fatos; b) ingredientes da construção social da realidade; e c) como categoria ontológica da toda realidade social. No segundo momento, as concepções de história são apresentadas retomando as formas diversas da sua construção e da sua relação com a história específica da educação, mas com um marcante sentido pragmático de conveniência e utilidade, no caso das histórias particulares que fazem referência à história da pedagogia, à história regional, à história oral e à história comparada.

As concepções de sociedade, no *primeiro momento* são entendidas como a) cenário ou contexto onde os homens sujeitos da história atuam; b) a sociedade controlada e submetida pelo poder político e pelos interesses econômicos e c) como fenômeno em permanente mudança, submetida a conflitos e crises. Já no segundo momento as concepções de sociedade aparecem atreladas à Educação.

As concepções de educação, embora, nos *dois momentos* apareçam relacionadas com a sociedade e com a História, essas idéias encontram uma maior

presença nos trabalhos dos últimos congressos em que se confirma a inter-relação dessas três categorias e se definem os conceitos de educação sociedade e história, justificando, que os fenômenos educativos são sociais, e como tais, históricos.

No *segundo momento* destacam-se exemplos que argumentam a favor de uma compreensão articulada entre sociedade e educação, na forma de uma história social da Educação ou, de uma visão da totalidade complexa.

Com essa síntese das continuidades e dos novos desafios entre os *dois momentos* dos congressos podemos confirmar nossas hipóteses iniciais da ampliação do debate teórico-metodológico e do seu aprofundamento ao longo desses congressos.

Acreditamos que a identificação dos principais traços do referido debate, no campo da História da Educação, tomando como amostra os trabalhos dos congressos Ibero-Americanos, permite compreendê-lo como um dos fatores importantes de desenvolvimento da área, com significativas repercussões na consolidação da comunidade latino-americana e na formação dos futuros pesquisadores

Conclusões

O propósito inicial desta pesquisa consistiu em caracterizar o debate teórico e metodológico, tomando como base os trabalhos apresentados nos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-Americana da última década do século passado. Propusemo-nos, neste estudo, a compreender o referido debate no contexto das teorias do conhecimento histórico.

Os resultados que apresentamos encontram-se relacionados nos seguintes itens: 1) dados relevantes do levantamento sobre a produção dos congressos; 2) elaboração de um quadro de referência para a compreensão do debate teórico-metodológico na História da Educação; 3) confirmação das hipóteses básicas da pesquisa e 4) recomendações para o trabalho do pesquisador e para formação do historiador da Educação.

1. O levantamento sobre a produção dos quatro Congressos nos permitiu sistematizar e discriminar um total de 1239 trabalhos, organizados em vinte temas diferentes e em oito simpósios permanentes. Nestes Eventos participaram pesquisadores de 27 países dos quais 18 da América Latina (92% dos trabalhos), os dois países da Península Ibérica, Espanha e Portugal (7%) e, outros 07 países, 05 de Europa, mais Austrália e Israel (1%). Os trabalhos apresentados pelo Brasil representam 40% da totalidade dos trabalhos expostos, que, somados à representação dos outros países da América Latina, chegam a um total de 82% das participações.

Para realizar nosso estudo tomamos como base uma amostra de 50 (78%), retirada dos 80 trabalhos registrados nos quatro Congressos, os quais abordam o problema das tendências teórico-metodológicas. Três países se

destacam: Brasil, Venezuela e Argentina, com 66 trabalhos (82.5%). Esses dados são uma prova da importância do debate e da consolidação de grupos de pesquisa dedicados à reflexão sobre o problema das teorias e dos métodos na História da Educação nos países da América latina, em particular, nos três países que se destacam.

Prosseguimos a análise dos trabalhos, para o qual tomamos como base categorias que nos permitiram identificar e caracterizar as tendências teórico-metodológicas na História da Educação. Tais categorias foram elaborados com base numa revisão bibliográfica em que rastreamos a evolução dos vários sentidos dos conceitos de história e historiografia (capítulo II), e com base, também, na identificação dos principais tópicos que integram um quadro de referência sobre o problema do conhecimento em História (capítulo III).

Identificamos os traços mais significativos do debate contemporâneo sobre a crise da História enquanto ciência, o que nos obrigou a definir os conceitos pilares que auxiliam o trabalho do historiador. Assim constatamos que a crise tornou-se mais aguda, nas últimas décadas do século passado, com a dissolução das grandes escolas, responsáveis pela orientação do trabalho historiográfico e com a dispersão de concepções básicas que orientaram as elaborações dos pesquisadores.

Destacamos a importância das crises na medida em que levantam a polémica e a reflexão sobre as questões teórico-metodológicas, e sobre os pressupostos epistemológicos e gnosiológicos que sustentam a cientificidade do trabalho do historiador.

A necessidade de compreender essa polémica e de procurar um eixo

articulador dos vários níveis de discussão, nos levou a identificar na polissemia dos próprios conceitos de história e historiografia, níveis de compreensão dessa crise. Com base em autores que vêm discutindo a reconceitualização desses termos básicos, trabalhamos com a hipótese de entender que os vários sentidos dos termos indicam níveis diferentes de compreensão da produção do conhecimento histórico.

Assim, a História pode ser entendida como a realidade passada e como objeto de estudo dessa realidade, e a Historiografia como a escrita da História, como uma ciência com seus métodos, seus discursos, suas narrativas e suas ideologias (nível epistemológico), como teoria do conhecimento da História, como reflexão sobre a natureza da História, como estudo dos processos do pensamento histórico ou como estudo dos problemas do conhecimento histórico (nível gnosiológico). E também, a historiografia pode ser entendida como a ciência que se ocupa da organização dos escritos dos historiadores de acordo com uma perspectiva filosófica de visão de mundo (nível ontológico).

Desse modo, aceitamos que os conceitos de História e de historiografia (dado ao seu caráter polissêmico), relacionam-se com a epistemologia da História, com a teoria do conhecimento histórico (gnoseologia) e com a Filosofia da História), e oferecem-nos um eixo articulador para entender que o debate teórico e metodológico pode se localizar no âmbito das teorias do conhecimento, tese básica de nosso estudo.

A revisão bibliográfica nos permitiu identificar antecedentes importantes, tanto no campo da História, quanto no campo da História da Educação. Estes abordam o debate teórico e metodológico, como um problema

do âmbito da epistemologia e das teorias do conhecimento (gnosilogia) que implicam, igualmente, visões de sociedade, conceituações de historicidade, e visões de mundo (âmbito da ontologia).

Por meio dessa revisão bibliográfica, além de definir e de justificar esses níveis de compreensão do debate, elaboramos categorias de análise úteis para clarificar a leitura dos trabalhos apresentados nos congressos.

3. Assim, indagamos sobre os problemas abordados, sobre as categorias e sobre os autores mais citados, com a finalidade de confirmar as influências exercidas pelo debate que se trava na História e nas outras Ciências Sociais, sobre os métodos e teorias da pesquisa histórica em Educação. Desse modo confirmamos as hipóteses de que *o atual debate teórico e metodológico em História da Educação apresenta características semelhantes do debate que acontece na História e que a História da Educação, (como história setorial) não pode estar alheia às orientações teórico-metodológicas dominantes na História.*

Procuramos saber, outrossim, sobre as relações entre as tendências da História e as tendências da História da Educação e nos referimos à especificidade epistemológica da História da Educação. Os resultados da análise nos mostram a polêmica que se desenvolve, entre uns e outros, no sentido de estabelecer o ponto de partida das pesquisas em História da Educação. Os resultados levam-nos a questionar, também, se estas se originam na História ou na Pedagogia; se a definição desse ponto de partida é um ofício do historiador ou do pedagogo.

Essa polêmica, amplamente discutida nos trabalhos, nos indica que as relações entre os historiadores da Educação e os historiadores propriamente

ditos, têm sido conflituosas. Entretanto, a crise comum de identidade, tanto das Ciências da Educação, quanto da História como ciência, tem despertado, na comunidade acadêmica destas áreas, a necessidade de refletir sobre as crises ou conflitos dos paradigmas científicos e de colocar esses problemas no contexto maior das epistemologias e das teorias do conhecimento. Fato esse, que tem aproximado o campo da História da Educação ao da História, e constatado que existe uma espécie de reprodução do debate teórico e metodológico da História, na História da Educação.

Tal situação cria polêmica porque poderia comprometer a pretendida especificidade epistemológica da História da Educação por falta de uma reflexão própria sobre o debate teórico e metodológico e sobre as suas tendências, porém, tem seu lado interessante, uma vez que a História da Educação – como diz uma das nossas teses – *ganha maior especificidade e autonomia com relação à pedagogia e às demais Ciências da Educação, à medida que se aproxima da História*. Tese essa que, de modo parcial, foi confirmada na nossa análise. Essa constatação, ainda que parcial, nos permite sugerir um alargamento (além dos Congressos Ibero-americanos) dos estudos teóricos sobre a pesquisa Histórico-educacional e sobre as suas tendências.

Questionamos, igualmente, sobre as abordagens teórico-metodológicas identificadas, defendidas e criticadas. Tanto na revisão bibliográfica, que nos permitiu indicar antecedentes (capítulo III) sobre o estudo do debate teórico e metodológico, quanto nos trabalhos analisados nos dois momentos dos congressos, confirmamos a presença de diversas abordagens da pesquisa em Educação e da exposição de argumentos em defesa de algumas, ou ainda de críticas sobre os limites e implicações de outras. A presença da diversidade de

abordagens caracteriza, amplamente, a existência do debate no seio da comunidade de historiadores da Educação.

Em resumo, foi possível identificarmos, no "primeiro momento" (primeiro e segundo congressos), defesas e críticas sobre as seguintes abordagens: a) naturalistas e funcionalistas fundadas na "gnosceologia objetivista e positivista; b) história nova, história oral, historiografia do cotidiano e das representações e c) a fundada no materialismo histórico. No "segundo momento" (congressos de 1996-1998) identificamos as seguintes abordagens: a) as fundadas no positivismo e/ou analíticas; b) as fundadas no materialismo histórico; c) história social (Annales); d) nova história e f) arqueologia (Foucault).

Tal constatação nos possibilita entender o debate teórico e metodológico e conhecer as tendências da pesquisa histórica em Educação, no campo maior da construção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que confirma outra das nossas hipóteses: "o debate teórico e metodológico na História da Educação pode ser compreendido no campo da teoria do conhecimento e dos diversos processos de construção do conhecimento histórico".

A problemática da construção do conhecimento histórico em Educação pode ser abordada quando identificamos, nos trabalhos dos congressos, categorias relativas às concepções de sujeito-objeto e aos atributos de realidade, espaço, tempo e movimento. Tanto no "primeiro momento" quanto no "segundo", a relação entre o objeto e o sujeito - elementos essenciais da construção do conhecimento - é explicitada amplamente. Entretanto, essa relação é conflituosa, apresenta-se como predomínio de perspectivas, seja

subjetivistas, seja objetivistas; ou como a procura de um equilíbrio difícil entre subjetividade e objetividade. As categorias de tempo, de espaço e de movimento - como atributos básicos da compreensão da realidade - e a compreensão da categoria de totalidade, também são motivos de múltiplas interpretações e de ênfases diversas que diferenciam entre si as abordagens. A ênfase no espaço e no tempo, que desconsidere o movimento, pode ser interpretada como uma negativa em aceitar a historicidade dos fenômenos.

O uso de categorias que não representem os atributos de espaço, de tempo e de movimento dos fenômenos, e de abordagens que se sustentem em visões de mundo que omitam a sua historicidade, isto é, as relações temporais entre passado, presente e futuro, são, também, categorias relativas à construção do objeto, que remetem a discussão ao campo da teoria do conhecimento em História e à problemática dos pressupostos ontológicos, ou visão de mundo do historiador. Essa discussão crítica permite revelar as limitações desse tipo de abordagens.

Quando questionamos, nos trabalhos, sobre os conceitos de sociedade, de educação e de história, descobrimos que os pressupostos ontológicos são timidamente trabalhados ou pouco desenvolvidos. No entanto, os participantes dos congressos justificam a inter-relação desses três conceitos, com base na compreensão da educação como fenômeno social e deste como sendo essencialmente histórico. Para eles a educação deve ser entendida como realidade inerente à sociedade e a sociedade deve ser compreendida na sua perspectiva histórica.

4. Consideramos pertinente retomar, nestas conclusões, um dos itens registrados na ficha de resumo dos trabalhos (anexo 04) relacionado com as

referências ao trabalho do historiador e com a formação do Historiador da Educação. A História da Educação nasce recortada e atrelada à idéia de que os educadores precisam conhecer as práticas do passado para, de certo modo, legitimar a sua prática presente.

Trabalhar nessa perspectiva não parte, pois, da iniciativa dos historiadores, porém, dos educadores, que se apropriam dos métodos da disciplina histórica, com os quais definem, seu recortado objeto de estudo (história das idéias pedagógicas, história das instituições escolares ou história das políticas educacionais).

Para superar esses "recortes" os participantes consideram pertinente que o historiador da Educação abra mão da prudência que o acorrenta e assuma o risco de procurar novos campos, desde o "*estudo do presente*", até a utilização de "*novas metodologias*", que conheça e participe de problemáticas vindas de outras ciências, e que se aventure no trabalho interdisciplinar. Entretanto, alertam, que nesta tarefa, o historiador da Educação encontra inúmeras barreiras, na hora de relacionar-se com as outras disciplinas ou de estabelecer um trabalho inter-disciplinar.

Isto porque, sua formação tem sido feita nos moldes da "*biografia escolar*", acompanhada da linguagem específica do seu "*claustro acadêmico*" e das "*jergas*" das suas respectivas disciplinas, o qual lhe dificulta dirigir seu olhar para outros horizontes ou compartilhar seus guardados tesouros.

Esse paradoxo que carrega o historiador da Educação de ser, ao mesmo tempo, um historiador e um pedagogo, poderá ser equacionado, na medida em que ele seja um historiador que saiba definir claramente o conceito de Educação.

Se o historiador da Educação domina perfeitamente seu objeto de

estudo só resta a ele *"vestir cada vez mais a camisa do historiador adquirindo seus instrumentos e sua mentalidade"* no campo da história geral. Assim, dominando o campo específico da Educação e da teoria pedagógica não poderá aparecer como um decorador de fórmulas da história que enfeitam sua pesquisa pedagógica. Por outro lado, com o domínio desses instrumentos e com essa mentalidade de pesquisa histórica, o educador da Educação poderá despojar-se *"daquele vizez pedagogista que o faz ver como um edulcorador moralista de eventos históricos"*.

Sendo assim, pensar na formação do historiador da Educação implica *"fortalecer una formación reflexivo-crítica que produzca rupturas contra los narcicismos y cierres de la razón"*, que em muitos casos impedem a compreensão do trabalho do educador e do historiador, e a realização de projetos históricos com perspectivas mais promissoras.

Como proposta concreta para o trabalho do historiador da Educação em tempos de crise, de discussão de paradigmas, de despertar dos debates, GAMBOA (1994), deposita no investigador a opção pela seriedade do trabalho científico, por meio da responsabilidade de:

la reflexión crítica sobre los presupuestos y los condicionantes de la producción científica en el área" o qual "permite a la comunidad científica estar en permanente 'vigilancia epistemológica' haciendo posible el desarrollo de investigaciones con criterios de cientificidad más claros y con contribuciones más significativas para el conocimiento de la problemática de la Educación en América Latina. (12).

Coadunando-nos com a proposta do autor, sugerimos que as pesquisas do historiador da Educação observem as recomendações anteriores e, desse modo, assistamos a um crescimento qualitativo da nossa área, no que se refere

ao conhecimento da problemática da Educação latino-americana, básica para futuras ações no campo do compromisso social.

A análise da construção do conhecimento historiográfico, aqui pretendido, poderá enriquecer o atual debate sobre as tendências e sobre os conflitos da pesquisa histórica; "apontar possíveis modismos"; oferecer subsídios para uma avaliação mais ampla da produção em História da Educação na América Latina e mostrar indicadores para melhorar a qualidade dos trabalhos apresentados nos Congressos. A necessidade de desenvolver suportes teóricos mais sólidos para a formação dos pesquisadores dedicados à História da Educação, ficou saliente em nossa análise.

E, num sentido social, que deverá ser a finalidade de todo trabalho científico, acreditamos contribuir, junto com a produção crítica do conhecimento, à melhoria da consciência social do historiador da Educação, quanto ao seu compromisso com a realidade latino-americana, que assim o exige.

BIBLIOGRAFIA

- AJDUKIEWICZ, K. **Problemas e Teorias da Filosofia: Teoria do Conhecimento e Metafísica**. São Paulo. Ed. Ciências Humanas, 1979.
- ANDERY E SÉRIO. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In ANDERY M. A. et al. **Para compreender a Ciência; uma perspectiva histórica**, São Paulo: Educ. 1996, pp. 395-436.
- ARÓSTEGUI, Julio. **La investigación histórica: teoría e método**, Barcelona, Crítica, 1995.
- BARREIRA, L. C. **História e Historiografia: As escritas recentes da História da Educação Brasileira**, Campinas, FE/UNICAMP, 1995 (tese de doutorado) ; resumo In Trajetos, vol. 2, ano 1, fev. 1995, pp. 88-103.
- BLOCH, Marc. **Introducción a la Historia**. México: fondo de Cultura Económico, 1987.
- BOURDÉ, Guy, HERVÉ Martin. **As escolas Históricas**. Sintra: Europa-América, 1983.
- BURKE, P. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989**). Trad. Nilo Odália. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- CARBONELL, C.O. **La historiografia** , México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- CARDOSO, C.F.S. **Introducción al trabajo de la investigación histórica**. Barcelona: Crítica, 1982.
- CARR, E. H. **Que é História?** São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto - 3**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- CROCE, B. **Teoria e storia della historiografia**, Bari, Laterza, 1966.

- CUCUZZA, H. R. (org) , **História de la Educación en Debate**, Buenos Aires, Miño e Dávila Editores, 1996.
- DANTO, A. C. **História y narración**, Barcelona, Crítica, 1989.
- DOSSE, François. **A História em Migalhas: dos Annales à Nova História**. Campinas: Ensaio, 1992.
- ESCOLANO, A.. a historiografia educativa. Tendencias generales. In GABRIEL, N.; VINÃO FRAGO, A. **La investigación histórico-educativa**, Barcelona, Ronsel, 1997, pp. 51-84.
- ESCANDELL, B. **Teoria del discurso historiográfico. Hacia una práctica científica consciente de su método**, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1992.
- FONTANA, J. **História: análisis del pasado y proyecto social**, Barcelona, Crítica, 1999.
- GABRIEL, N.; VINÃO FRAGO, A. **La investigación histórico-educativa**, Barcelona, Ronsel, 1997.
- GADAMER H. G. et al. **História e Historicidade**. Lisboa: Gradiva, 1988.
- . Los límites de la razón histórica, In **El giro hermenéutico**, Madrid, Cátedra, 1998.
- . **Verdad y Método**, Salamanca, Sígueme, 1977.
- GARCIA VILLADA, Z. **Metodología y Crítica históricas**, Barcelona, El Albir, 1977.
- GASPARD, Pierre. L'état e l'individu en Histoire de L'éducation: problèmes de sources et de méthode. INEP, Belo Horizonte: Série documental, 1995, p. 12. Conferência.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.

- . **GRAMSCI, A. Obras Escolhidas**, São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HELLER, A . **Uma teoria da história**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993.
- HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**, Coimbra: Armenio Amado, 1987.
- HERNÁNDES SANDOICA, E.. **Los Caminos de la Historia: cuestiones de historiografía y método**. Madrid: Síntesis. (s/f).
- HIGOUNET, C. MAZAURIC, C., PALMADE, G. [et al], **História e Historicidade**, tradução revista pôr Ana Isabel Buescu, Lisboa: Universidade de Lisboa, 1988.
- HONÓRIO, J. **Teoria da História do Brasil**, São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1978.
- HOBBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**, Buenos Aires: A Morrortu, 1990.
- IGGERS, G. **La ciencia histórica en el siglo XX, las tendencias actuales : una visión panorámica y crítica del debate internacional**. Barcelona, Editorial Labor, 1995 .
- KAHLER, Erich. **Que es la Historia?** México: fondo de Cultura Económico, 1966.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOMBARDI, J. C. **História da Educação Brasileira e Marxismo**, In **Trajetos**, FE/UNICAMP, Vo.1, Ano 1, dez, 1994, pp. 1-19.
- . **Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a Historiografia Educacional brasileira recente**, Campinas, UNICAMP., FE, Tese de Doutorado, 1993.
- MARX, Karl. **A Ideologia alemã**: São Paulo: Moraes, 1984.
- MORADIELLOS, E. **Las Caras de Clío: introducción a la historia y a la historiografía**. Oviedo: Universidade de oviedo..(sin año).

- MANDROU, R. o estatuto científico da história. In, GADAMER H. G. et al. **História e Historicidade**. Lisboa: Gradiva, 1988, pp. 15-33.
- MORIN, Edgar. Para salir del siglo XX. Barcelona: Kairos, 1982.
- . **El conocimiento histórico**, Barcelona: Labor, 1968.
- NOIRIEL G. **Sobre la Crisis de la Historia**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.
- NORA. Entre Memória e História. São Paulo, No 10, 1993, p. 7-28.
- NOVICK, P. **That Noble Dream, The objectivity Question and the American Historical Porfession**, Cambridge University Press, 1990.
- PALMADE, G. História da história, in Gadamer, H.G, et al., **História e Historicidade**, Lisboa, Gradiva, 1988.
- POLLAK, Memória e Identidade Social. Estudos Históricos, v5. No 10, 1992, p. 200-212.
- RAMA, C. **La Historiografia**, Barcelona, Montesinos, 1989.
- RIBEIRO, Maria Luisa. INEP, Belo Horizonte: Série Eventos No 6., 1995.
- RICOEUR, P., **Tempo e Narrativa**, Campinas/SP, Papirus, 1994.
- RUIZ TORREZ, P. **La Historiografía**. Madrid, Ayer, 1993.
- SAITA, A., **Guía crítica de la historia y la historiografia**, México, FCE, 1989.
- . Las categorias de tiempo e historicidad en los actuales enfoques de la historiografia educativa en Brasil, In CUCUZZA, Hector Ruben (org.), **Historia de la educación en debate**, Buenos Aires, Ed. Miño y Davila, 1995.
- . Apresentação. In **Perspectiva**, Revista do centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora UFSC, na.16, n. 30, jul-dez, 1998, pp:9-13.
- SANDOICA, Helena. **Los Caminos de la Historiografía y Método**. Madrid: Síntesis, S/D.

- SAVIANI, D. et al (orgs). **História e História da Educação: O debate teórico-metodológico atual**, Campinas: Autores Associados, 1998, 141p.
- SCHAFF, A. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SEVILLA, S. problemas filosóficos de la historiografia. In RUIZ TORREZ P. Org. **La Historiografia**. Madrid: Marcial Pons, Ayer, 1993.
- sUÁREZ FERNÁNDEZ, L. **Corrientes del pensamiento histórico**, Navarra: Eunsa, 1996.
- TOLEDO. Uma Introdução à História. São Paulo: Brasiliense 1998.
- TOPOLSKY, J. **Metodología de la Historia**. Madrid, Cátedra, 1992.
- VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: UnB, 1961.
- VIÑAO, Antonio. Espacio y Tiempo. Educación e Historia, cuadernos del IMCED, No 11, México, 1996. Pg. 83.P. 221
- VILAR P. **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**. Barcelona: Crítica 1980.
- VILAR P. **Une Histoire en construction: Approche marxiste et problématiques conjoncturelles**, Paris: Gallimardi, 1982.
- WARDE, M. J. Contribuições da História para a Educação. In INEP, Contribuições das Ciências Humanas para a Educação, a História, **Em Aberto**, Brasília, MEC-INEP, ano IX, nun. 48, 1990.
- WARDE, M. J. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira, In **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 23, p. 1-6, sep/out, 1984.

ANEXO 01

TEMAS CENTRAIS DOS CONGRESSOS IBERO-AMERICANOS

Os congressos Ibero-Americanos optaram por não definir um tema central único. Os trabalhos apresentados nos Congressos foram organizados em torno de temas e simpósios, de acordo com a seguinte distribuição:

I Congresso

Legislación y reformas educativas

Movimientos docentes y estudiantiles

Política educacional

Institucionalización de la escuela

Historia de Colegios y universidades

Educación de grupos minoritarios

Papel de las comunidades religiosas

La escuela Nueva

Pedagogos latinoamericanos: Trayectoria y pensamiento

Sistemas educacionales y mentalidad positivista

Difusión y enseñanza de la ciencia

Centros y redes de información

Tendencias conceptuales y metodológicas

Enseñanza de la historia

Manuales escolares.

II Congreso

Los Pueblos Indígenas y la Educación en América Latina

Educación y transferencia cultural

Movimientos sociales y Educación

Políticas Educativas en A.L.

Tendencias teórico - metodológicas en la historia de la Educación

Movimientos docentes y estudiantiles en América Latina

Historia de las Ideas Pedagógicas

Historia de los Colegios coloniales y de las Universidades

Escuela Nueva en América Latina

Nuevas alternativas en la enseñanza de la Historia

Historia de la institucionalización de la escuela

Historia de la difusión y la enseñanza de la ciencia

Las comunidades religiosas y la Educación en América Latina

Pedagogos Latinoamericanos: su trayectoria y pensamiento

Manuales escolares y libros didácticos de Historia

Centros y redes de información educativa en América Latina

III Congreso

Movimientos sociales y educación popular en América Latina

Políticas educativas en América Latina

Movimientos docentes y estudiantiles en América Latina

Institucionalización de la escuela en América Latina

El pensamiento pedagógico en América Latina

Historia de la Universidad Latinoamericana

Los modelos educativos de las instituciones eclesásticas en América Latina

Historia de la difusión y la enseñanza de la ciencia en América Latina

Historia de los saberes pedagógicos

Transferencia cultural y educación de pueblos indígenas en América Latina

Historia de la Educación de la mujer

Inmigración, exilio, educación en América Latina

Tendencias teórico - metodológicas en la investigación de la Historia de la Educación Latinoamericana

Concepciones y prácticas en la enseñanza de la Historia de la Educación Latinoamericana

Centros y redes de información para la investigación histórica de la educación Latinoamericana

IV Congreso

Temas y subtemas

I. Historia de las ideas educacionales en América Latina

1.1 Ideas políticas y educación en América Latina

1.2 Historia de la educación, experiencias regionales

1.3 Los principales movimientos ideológicos y su relación con la educación

1.4 Aportes de España, Portugal y otros países europeos a la educación latinoamericana.

Tema II

Historia de las instituciones educacionales en América Latina

2.1 Las instituciones formadoras de profesores

2.2 Las instituciones de educación superior

2.3 La influencia educativa de las instituciones eclesiásticas

2.4 Influencia del Estado en el desarrollo educativo

Tema III

Influencia recíproca entre los países latinoamericanos

3.1 La historia de la educación en relación con los proyectos modernizadores y modernizantes.

3.2 La ciencia y su relación con la educación

3.3 Educación técnica: desafío satisfecho?

Tema IV

Historia de los movimientos socioculturales en Latinoamérica

4.1 Educación popular en las diferentes realidades

4.2 Los proyectos educativos de los partidos políticos

4.3 Las organizaciones del magisterio y su influencia en el desarrollo educativo

4.4 La educación frente a la heterogeneidad

4.5 Lo público y lo privado en la historia de la educación latinoamericana

Tema V

Aplicación del conocimiento científico a la educación

5.1 Presencia del conocimiento científico en el desarrollo de los sistemas educativos

5.2 Estudio histórico de proyectos educativos específicos

5.3 Los desafíos epistemológicos y metodológicos de la historia de la educación

5.4 Textos escolares en la educación latinoamericana

Tema VI

Los protagonistas de la educación latinoamericana

6.1 el niño y su realidad como sujeto de la educación en el proceso histórico

6.2 La realidad histórica en la juventud como sujeto de la educación en los contextos latinoamericanos

6.3 Las familias como instancias socializadoras en el proceso histórico

6.4 Mujer, educación y sociedad

6.5 Historia de la realidad social y cultural del profesor en los diferentes contextos

Tema VII Personas e ideas en el desarrollo educativo

Organizando os temas podemos obter as seguintes freqüências.

Temas	I Congreso	II Congreso	III Congreso	IV Congreso
1 Legislación y reformas educativas	Tema 01	-----	-----	-----
2 Movimientos docentes y estudiantiles	Tema 02	Tema 06	Tema 03	Subtema 4.3
3 Política educacional	Tema 03	Tema 04	Tema 02	Subtema 1.4
4 Institucionalización de la escuela	Tema 04	Tema 11	Tema 04	Subtema 2.1
5 Historia de Colegios y universidades	Tema 05	Tema 08	Tema 06	Tema 02
6 Educación de grupos minoritarios	Tema 06	Tema 02	-----	-----
7 Papel de las comunidades religiosas	Tema 07	Tema13	Tema 07	Subtema 2.3
8 La escuela Nueva	Tema 08	Tema 09	-----	-----
9 Pedagogos latinoamericanos: trayectoria y pensamiento	Tema 09	Tema 14	Tema 05	Tema 07 y Tema 06
10 Sistemas educacionales y mentalidad positivista	Tema 10	-----	-----	-----
11 Difusión y enseñanza de la ciencia	Tema 11	Tema 12	Tema 08	Tema 05
12 Centros y redes de información	Tema 12	Tema 16	Tema 15	-----
13 Tendencias conceptuales y metodológicas	Tema 13	Tema 05	Tema 13	Subtema 5.3
14 Enseñanza de la historia	Tema 14	Tema 10	Tema 10	-----
15 .Manuales escolares...	Tema 15	Tema 15	-----	Subtema 5.4

16. Los Pueblos Indígenas y la Educación en América Latina.	-----	Tema 01	Tema 10	-----
17. Movimientos Sociales y Educación	-----	Tema 03	Tema 01	Tema 04
18. Historia de las Ideas Pedagógicas	-----	Tema 07	Tema 09	Tema 01
19. Historia de la inmigración y Exilio en América Latina.	-----	-----	Tema 12	Subtema 1.4
20. Influencia recíproca entre los Países Latinoamericanos	-----	-----	-----	Tema 03
Total: TEMAS 20	15	16	15	7
Nuevos temas en cada congreso	15	03 (1,3,7)	01 (19)	01 (20)

Los temas presentes en todos los Congresos

1) Historia de Colegios Coloniales y Universidades	Tema 5	Tema 8	Tema 6	Tema 2
2) Difusión y enseñanza de la Ciencia	Tema 11	Tema 12	Tema 8	Tema 5
3) Pedagogos Latinoamericanos, Trayectoria y Pensamiento	Tema 9	Tema 14	Tema 5	Tema 7
4) Movimientos docentes y estudiantiles	Tema 02	Tema 06	Tema 03	Subtema 4.3
5) Política educacional	Tema 03	Tema 04	Tema 02	Subtema 1.4
6) Institucionalización de la escuela	Tema 04	Tema 11	Tema 04	Subtema 2.1
7) Papel de las comunidades religiosas	Tema 07	Tema13	Tema 07	Subtema 2.3
8) Tendencias conceptuales y metodológicas	Tema 13	Tema 05	Tema 13	Subtema 5.3

Temas presentes em 3 congresos

1) Enseñanza de la historia	Tema 14	Tema 10	Tema 10	-----
2) Manuales escolares...	Tema 15	Tema 15	-----	Subtema 5.4
3) Movimientos Sociales y Educación	----- --	Tema 03	Tema 01	Tema 04
4) Centros y redes de información	Tema 12	Tema 16	Tema 15	-----
5. Historia de las Ideas Pedagógicas	----- -	Tema 07	Tema 09	Tema 01

Temas presentes en dos Congresos

1). Los Pueblos Indígenas y la Educación en América Latina.	----- -	Tema 01	Tema 10	----- -
2. Historia de la inmigración y Exilio en América Latina.	----- -	-----	Tema 12	Subtema 1.4

En Chile se presentaron subtemas que se encuadran dentro de las grandes temáticas presentadas en los anteriores Congresos. En Chile fueron creados nuevos subtemas: 1.2 Experiencias regionales; 1.3 Educación Técnica; 4.2 Los proyectos educativos de los partidos políticos; 4.4 La educación frente a la heterogeneidad; 4.5 Lo público y lo privado en la historia de la educación latinoamericana; 6.1 El niño y su realidad; 6.2 La realidad histórica en la juventud; 6.3 Las familias como instancias socializadoras en el proceso histórico; 6.5 Historia de la realidad social y cultural del profesor en los diferentes contextos.

ANEXO 02

RELAÇÃO DE RESUMOS DE TRABALHOS E COMUNICAÇÕES DOS CONGRESSOS IBERO-AMERICANOS SOBRE O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO

(Fuentes: anales y resúmenes)

I Congreso, Bogotá, septiembre de 1992

Autor	Título	País	Pertinencia	Texto completo
1.1Edgardo Ossana	Hacia la construcción y reconstrucción de la historia de la educación argentina	Argentina	sim	X
1.2Violeta Goyot	Historia de la Educación y epistemología en la fundamentación de la teoría pedagógica	Argentina	sim	
1.3Jose Subirats	De los cuadernos de la Cárcel a la cotidianidad andina	Bolivia	não	
1.4Armando Martins	Guia de fontes fotográficas en Historia de la educación regional	Brasil	não	
1.5Silvio Sánchez Gamboa	La historicidad del objeto en la investigación educativa nuevo objeto para la historiografía.	Brasil	sim	X
1.6Alcir Lenharo	História e Cotidiano: o lugar de uma categoria conceitual pesquisa histórica.)	Brasil	sim	X
1.7Hector Santiago Garcés	Principales acontecimientos Chile socio-cultural-educativos acaecidos en Chile desde la prehistoria hasta hoy	Chile	não	
1.8Carlos Noguera	Historia de la educación o historia de las prácticas educativas. R.	Colombia	sim	X
1.9Roberto R. Hernández	La Escuela Cubana y las tendencias educacionales latinoamericanas.	Cuba	não	
1.10Carlos Paladines	Historia del pesnamiento pedagógico ecuatoriano.	Ecuador	não	
1.11José Echeverría.	Dos conceptos fundamentales de la historiografía contemporánea en aplicación a América Latina.	Puerto Rico	sim	
1.12Magaldy Tellez	La investigación histórica de la educación: notas sobre sus obstáculos y retos.	Venezuela.	Sim	X

1.13Ruben Cucuzza	Peronismo y Educación	Argentina	sim	X
Total	13		8	6

II CONGRESO, Campinas, 1994

GRUPO 5. tendências Teórico-Metodológicas na História da Educação

Autor	Título	País	Pertinencia	Texto completo
2.1Antonio Viñao Frago	Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas cuestiones.	Espanha	sim	X
2.2Carlos Monarcha	Notas sobre história da Educação brasileira	Brasil	sim	X
2.3Elizabeth F. de Macedo	Possibilidades metodológicas para história do currículo.	Brasil	não	X
2.4Hector Ruben Cucuzza, Argentina,	Reflexiones sobre algunos problemas en la historiografía educativa argentina.	Argentina	sim	X
2.5Giovanni Genovesi	A historiografia da Educação: tendências e problemas.	Italia	sim	X
2.6José Claudinei Lombardi	História da Educação brasileira e marxismo.	Brasil	sim	X
2.7Lúcio Kreutz,	Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: desafios e perspectivas de pesquisa.	Brasil	não	---
2.8Magaldi Telles	El concepto de genealogía en Foucault: alcances para la investigación histórico-pedagógica.	Venezuela	sim	---
2.9Maria A. Ciavatta Franco.	A "escola do trabalho" - como se constroem as categorias.	Brasil	não	----
2.10Maria R. Filgueiras Antoniazzi	A historicidade da práxis pedagógica dos jesuitas no Brasil colonia, 1549-1697.	Brasil.	Não	----
2.11Mariano Norodowski	La utilización de periodizaciones macro-políticas en historia de la educación: algunos problemas.	Argentina	sim	X
2.12Marina Smeja.	Obscuridades e inconsistência em histórias de la pedagogia	Venezuela	sim	----
2.13Marli Santos Mutschele	O "paidocentrismo" (a criança no centro do processo educacional)	Brasil	não	----

2.14Martha Patricia Zamora Patiño	Tendencias oficiales educativas en México	México	sim	----
2.15Ranulfo Carrasco Cavero	Apuntes para una historia de la educación en el Perú: un enfoque antropológico.	Peru	sim	
2.16.Roque Esteban Dabat	Historia de la Educación: de la investigación a la acción. Conflicto ético-político	argentina	sim	X
2.17. Silvia Alicia Martínez	La Historia Oral como alternativa metodológica.	México	sim	x
2.18. Agustín Escolano.	Tendências teórico-metodológicas de la Historia de la Educación en España	España	sim	X
2.19. Silvio Gallo.	O paradigma anarquista em educação.	Brasil	Não	----
2.20. Sonia Maria Silva Araújo	Um estudo da representação de tempo dos professores da escola básica: percorrendo a senda da singularidade cultural.	Brasil.	Não	----
2.21. Zaia Brandão	Assim é se lhe parece: memórias do movimento renovador	Brasil	não	----
2.22. Alex Prieto de Martínez	Tendencias Teórico Metodológicas en la Historia de la Educación.	Paraguay	sim	----
Total	22		14	10

III Congresso, Caracas, 1996

Simpósio 13: Tendências teórico-Metodológicas em Investigación en América Latina.

Autor	Título	País	Pertinencia	Texto Completo
3.1Silvio A. Sánchez Gamboa	As Tendências teorico-metodológicas nos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação.	Brasil	sim	x
3.2María da Conceição de A. Moura	Por uma leitura complexa do mundo: notas sobre o pensamento de Edgar Morin, Henri Atlan e Pièrre Lèvy	Brasil	sim	X

3.3. Mirta E. Teobaldo e Amélia B. García.	Algunas reflexiones acerca de los supuestos epistemológicos que se articulan en la producción historiográfica en Historia de la Educación.	Argentina	sim	---
3.4. Mariano Narodowski.	Olvidar a Comenius? Relaciones entre Historia "Social" de la Educación e Historia de la Pedagogía.)	Argentina	sim	X
3.5. Maria Célia de Moraes	Relativismo e hiper-contextualismo: resonancias do neopragmatismo na pesquisa histórica em Educação.	Brasil	sim	X
3.6. Gilberto Luiz Alves	Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional	Brasil	sim	X
3.7. Beatriz Calvo Pontón e Robert Austin.	Investigando Educación en América Latina	México o Australia	sim	X
3.8. Edgardo O. Ossana	Algunos problemas teórico-metodológicos para la construcción de una Historia de Educación regional en la Argentina.	Argentina	sim	X
3.9. Luz Elena Galván de Terrazas.	Propuestas de nuevas categorías para el análisis de la Historia de la Educación.	México	sim	X
3.10. Raúl Guevara.	Historia de la Educación: otras categorías y enfoques para abordarla.	Argentina	sim	---
3.11. Marcela Pronko	El problema del abordaje comparativo en la Historia de la Educación	Argentina	sim	X
3.12. Pascual Mora	Paradigmas emergentes de la investigación histórico-pedagógica latinoamericana (caso Venezuela y Colombia)	Venezuela	sim	X
3.13. Reinaldo Rojas	Historia social e institucional de la educación en la región centrooccidental de Venezuela: Teoría e Práxis de una línea de investigación	Venezuela	sim	X
3.14. Ana Daniela Urdampilleta.	Desde la microhistoria a la mirada arqueológica	Argentina	sim	X
3.15. Violeta Guyot	La investigación de la Historia de la educación latinoamericana: entre el dispositivo y las líneas de fuga.	Argentina	sim	---
3.16. Marta Cecília Herrera Cortez	Tendencias en la historiografía de la Educación en Colombia.	Colombia	sim	X
3.17. Ana Terreno,	Aportes para el análisis de la historiografía	Argentina	sim	X

Graciela Domínguez y Griselda Pécora.	argentina: ponencias y programas de estudio.	tina		
3.18 Julieta. Ramos Besaulniers	Memória Social e cidadania..	Brasil	sim	X
3.19. Neri .de Medina, Yudit González José G.Mendoza.	La historia oral: técnica de la metodología etnográfica aplicada a la investigación del proceso socio-histórico de la Universidade de Zulia. 1891-1992).	Venezuela	sim	X
3.20. Osmery Becerra	La dimensión histórica en el estudio e investigación de los problemas educativos: sobre una tendencia creciente a su segregación. M.	Venezuela	sim	X
3.21. Carlos Salmerón	El debate modernidad / postmodernidad en América Latina: sus implicaciones sobre las teorías socioeducativas y la investigación pedagógica.	Venezuela	sim	X
Total	21		21	18

IV Congresso, Chile - 1998.

Simpósio 5. Tema Aplicación del Conocimiento Científico a la Educación.

Subtema: Los Desafíos Epistemológicos y Metodológicos de la Historia de la Educación.

Autor	Título	País	Pertinencia	texto completo
4.1 Maria Ap. Leopoldino Tursi Toledo.	Algumas considerações sobre a tendência recente da Historiografia contemporânea e suas relações metodológicas com a História da Educação.	Brasil.	Sim1	sim 1
4.2 Cercós Sérgio	Voluntad de la autoridad y pedagogía del mandato: aportes a la Historia de la Educación en la provincia de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX.	Argentina	sim2	sim 2
4.4 Lombardi Jose Claudinei	Concepções teórico-metodológicas de História da Educação brasileira.	Brasil	sim3	sim 3
4.4 Adrian Ascolani.	La historiografía argentina: continuidades y rupturas (1930-1990).	Argentina	Sim4	sim 4
4.5 Célia Linhares	Política e Ciência nas comparações	Brasil	não	não

	educacionais: Pistz na História da América Latina			
4.6Silvia Alicia Martínez.	Os usos da memória na História da Educação	Brasil	sim5	sim 5
4.7Raul Guevara	Las representaciones espaciales: herramientas para la reconstrucción de la Educación.	Argentina	sim6	sim6
4.8Mariano Narodowski.	Periodização micropolítica en Historia de la Educación. Un ejercicio posible.	Argentina	sim7	não
4.9Rosangela Montagner e Jorge Luiz da Cunha.	História oral: uma metodologia para a História da Educação	Brasil.	Sim8	sim7
4.10Pascual Mora	La historia das mentalidades: una alternativa metodológica para la Historia de Educación en Venezuela.	Venezuela	sim9	sim8
4.11Humberto Quinceno C.	Discursos y saberes en la escuela.	Colom-bia	não	não
4.12Luz Helena Toro de Sánchez	Algunas categorias para o estudo da história da universidade latino-americana.	Brasil	sim10	sim9
4.13Eyra Valdivieso de Jiménez	Propuesta metodológica de análisis ideológico de discursos pedagógicos no teóricos	Venezuela	não	não
4.14Maria Célia Marcondes de Moraes.	Aventuras e desventuras da epistemologia na História da educação.	Brasil	sim11	não
4.15Rossana Valéria de Souza e Silva	Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas.	Brasil	sim12	sim10
4.16Nora Ovelar	Imporância del análisis histórico en el estudio de la pedagogía.	Venezuela	sim13	sim11
4.17Antônio Carlos Ferreira Pinheiro.	A tradicional e a recente historiografia da História da Educação paraibana-Brasil.	Brasil	não	não
4.18Silvio a. Sánchez Gamboa	Historiografia da educação e os novos campos epistemológicos.	Brasil	sim14	sim12
4.19José Gonçalves Gondra.	A exibição do privado. História, Literatura e memória no "Livro de Maldades".	Brasil	não	não
4.20Frank Simon e Marc Depaepe.	Classroom History: some methodological aspects.	Bélgica	sim15	não
4.21Magaldi Telles	Otro modo de pensar la historia de prácticas educativas: contribuir al trazado	Venezuela	sim16	sim13

	de respuestas sobre ¿quienes somos?.			
4.22 Wenceslau Gonçalves	Educação no jornal: análise histórico-ideológica de jornais da região do Triângulo Mineiro, MG.	Brasil	sim17	sim14
4.23 Maria Chiavatta Franco	A fotografia como fonte histórica: conceitos, teorias e métodos fundamentais para a interpretação da imagem fotográfica.	Brasil	não	não
4.24 Silvana Rosa	O Brasil: a Literatura como fonte Alternativa.	Brasil	não	sim15
4.25 Ruben Cucuzza	Oír o leer: el poder y las escenas de lectura	Argentina	sim18	sim16
Total			18	16

ANEXO 03

FICHA DE PERTINÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS RESUMOS

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Congresso: I ____; II ____; III ____; IV ____.

1.2. No. de ordem (segundo relação do anexo 01): ____

1.3. Autor _____

1.4. País de origem: _____

1.5. Título: _____

2. Pertinência teórica (questões teóricas abordadas, supostos teóricos, modelos e categorias de interpretação, teorias de história, escolas históricas, teorias de educação, de sociedade discutidas)

3. Pertinência metodológica (problemática sobre métodos, fontes, procedimentos, modelos de pesquisa, paradigmas de investigação, debate metodológico, formas de escrita da história)

4. Outras informações

ANEXO 04

FICHA DE REGISTRO

1. IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	N.
1.1 . NÚMERO DO CONGRESSO: _____	
1.2.TÍTULO: _____	
1.3.AUTOR _____	
1.4. PAÍS: _____	

2. TOPICOS ABORDADOS

2.1. Problemas abordados:

2.2. Justificativas e motivações para abordar o problema teórico-metodológico:

2.3. Categorias utilizadas

2.4. Autores citados

2.5 Abordagens teórico-metodológicas identificadas:

2.6. Abordagem privilegiada ou desenvolvida:

2.7. Argumentos a favor dessa abordagem

2.8. Argumentos contra outras abordagens

2.9. Relações entre História da Educação e História em geral:

2.10. Referências ao trabalho do historiador e à formação do pesquisador:

2.11. Referências à especificidade epistemológica da história da educação:

2.12. Referências ao estatuto epistemológico das ciências da Educação:

3. PRESSUPOSTOS GNOSEOLÓGICOS (TEORIAS DO CONHECIMENTO) E ONTOLÓGICOS (CONCEPÇÕES DE REALIDADE)

3.1. Referências ao problema do conhecimento histórico:

3.2. Referências a concepções de espaço e tempo

3.3. Referências a concepções de movimento:

3.4. Referência a concepções de sociedade e educação e a relação entre elas:

3.5. Referências a concepções de história

Outras informações:

Anexo 05

Autores mais citados nos trabalhos sobre as tendências teórico-metodológicas

1. Autores nos dois primeiros congressos (1992-1994).

1. Autores mais citados das outras áreas das ciências sociais e da filosofia:

BERTAUX, D. L' Approche Bibliographique: as validité metodologique, se potencialités. *Cahiers Internationaux de Sociologi*, v. LXIX, jul./dez. 1980, p. 197-225.

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOLDMANN, L. Dialética e Cultura, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse, in *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FOUCAULT, M. *Microfísica del Poder*, Madrid: La Piqueta, 1978.

1.2. Autores da história:

CARR, Edward H. *Que é História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

LE GOFF, Jacques, *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

-----, *La Nouvelle Historie*, Paris, RETZ CEPL, 1978.

LE FEBVRE, L. *Combate por la Historia*, Buenos Aires: Ariel, 1979.

BRAUDEL, Ferdinand, *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Presença, 1990.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado. Historia Oral*, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEYNE, Paul. *Como se Escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 1987.

TOPOLKY J. *Metodologia de la Historia*. Catedra, Madrid, 1985

VILAR, P. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. BARCELONA: Crítica, 1980

ZEITLIN, I. *Ideología y Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Amarroutou, 1973.

LA CAPRA, Dominik. *Rethinking intellectual history and reading texts*. In D. La Capra e S.L. Kaplan. *Moderns european intelectual history. Reappraisal and new perspectives*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

1. 3. Autores da História da Educação

MANACORDA. História da Educação: da antigüidade a nossos dias. São Paulo: Cortez, 1986

LARROYO. F. Historia de la pedagogia. México. Perrúa catorceava, 1982

PONCE, Educación y lucha de clases. Caracas: rojo, s/d,

1. 4. Autores da História da Educação na América Latina

NUNES, Clarice; CARVALHO, Martha Maria c. Historiografia da Educação e fontes. Cadernos ANPED (5). Porto Alegre: ANPED, 1993, 7-64.
na América latina.

PUIGGRÓS . A . BALDUZZI J. Hacia uma pedagogia de la imaginación para a América Latina. Buenos Aires. Contrapunto 1988

Autores mais citados nos últimos Congressos (1996-1998)

2. 1. Autores mais citados das outras áreas das ciências sociais e da filosofia:

MARX, K. ENGELS, F. A Ideologia Alemã. S. Paulo, Ciências Humanas, 1979.

-----, Sobre literatura e arte. Lisboa: Estampa, 1974.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 1989.

-----, Cosas dichas. Buenos Aires: Gedisa, 1996.

LACLAU, Ernesto. Política e ideologia en la teoria marxista. Capitalismo, fascismo y populismo. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1986.

LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Cortez Editora, 5 edición revisada, São Paulo, 1994.

WILLIAMS, Raymond (1982) Cultura. Sociologia de la comunicación y del arte. Barcelona: Paidós, 1982.

2. 2. Historia geral.

LEON, Antoine. La historia de la educacion en la actualidad. UNESCO, Paris, 1985.

BRAUDEL, F. La Historia y las Ciencias Sociales, 2ª ed. Madri: Aliança, 1970.

BURKE, Piter. Hablar y Callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia,; Barcelona, Gedosa, 1996 a .

CARDOSO, Ciro. Introducción al trabajo de investigación histórica. Barcelona: Grijalbo, 1981.

------. Los Métodos de la Historia. 6ª ed. Barcelona: Grijalbo, 1986.

CARR, Edward H. Que é História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CHARTIER, Roger. A História Cultural. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

------. A História Hoje: dúvidas e desafios, propostas. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 7. n.13 , 1989.

DUBY, Georges. Atlas Histórico Mundial. Debate: Barcelona, 1992.

LA CAPRA, Dominick Rethinking intellectual history and reading text In D. La Capra e S.L. Kaplan. Moderns european intelectual history. Reappraisal and new perspectives. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: editora Unicamp, 1992.

NORA, P. Entre memória e historia. Projecto História São Paulo, n. 10, dez 1993 p. 7-28.

1. 3. Autores da História da Educação.

PONCE, Anibal. Educación y Lucha de Classes. Buenos Aires: Omeba.

THOMPSON, Paul. História Oral: a voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POLLAK, M. Memoria, esquecimento, silêncio Estudos Históricos, V.2. n. 3, 1989.

------. Memória e Identidad social Estudos Históricos, v.5. n. 10, 1992.

Historia da Educação

VILAR, Pierre. Iniciación al vocabulario del análisis histórico, s/d.

TIANA FERRER, Alejandro. La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos. Madrid: cuadernos de la UNED, UNED, 1988.

2. 3. História da Educação na América Latina.

NUNES, Clarice & Carvalho Marta Maria C. Historiografia da educação e fontes. Cadernos ANPED (5). Porto Alegre: ANPED, 1993, 7-64.

CUCUZZA, Héctor Rubén. "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la História Social de la Educação", in CUCUZZA, Héctor Rubén (comp), História de la Educación en Debate, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

PEREIRA, Carlos. Historia para qué? México: siglo XXI, 1982.

PUIGGROS, Adriana. La Historia de la Educación en Argentina. Buenos Aires: Galerna, 1993.