

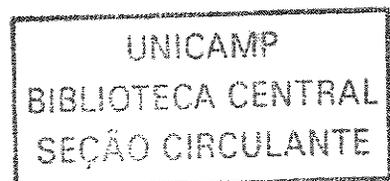
MARCOS JORGE

A PERIODIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Um
Exame Crítico do Estado Da Questão

200405089

UNICAMP

2003



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

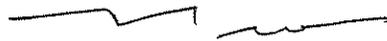
TESE DE DOUTORAMENTO

A PERIODIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Um Exame Crítico
do Estado da Questão

Autor: MARCOS JORGE

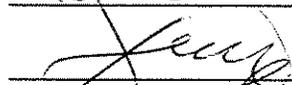
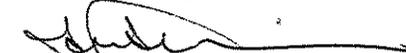
Orientador: MARIA ELIZABETE SAMPAIO PRADO XAVIER

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por MARCOS JORGE e
aprovada pela Comissão Julgadora.
Campinas (SP), 18 de Março de 2003



Orientador

Comissão Julgadora



CAMPINAS (SP)

2003

NIDADE 9C
ª CHAMADA T/UNICAMP
J768p
EX
OMBO BC/ 57489
ROC 16.117-04
D α
REÇO 11.00
ATA 14/04/2004
ª CPD

CM00196165-7

BIBID-314832

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Jorge, Marcos.
J768p A periodização na história da educação brasileira : um exame crítico do
"estado da questão" / Marcos Jorge. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação - História. 2. Historiografia. 3. História - Periodização.
I. Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-062-BFE

AGRADEÇO

À Profª Bete Xavier pela orientação

Aos membros da Banca Examinadora.

Ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

E a todos que contribuíram para a realização deste trabalho

RESUMO

O presente trabalho procurou investigar a periodização na História da Educação Brasileira. Inicialmente buscou problematizar a possível inadequação dos critérios comumente utilizados, como o político, o administrativo, o filosófico e, mais recentemente, o econômico. Utilizamos como fonte de pesquisa o que denominamos de “manuais”, ou seja, aqueles livros da disciplina História da Educação Brasileira, utilizados nos cursos de Magistério e Pedagogia. Procedemos a uma análise da concepção de História e História da Educação de seus autores, bem como de seus critérios de periodização, e em seguida procedemos a um estudo comparativo. Examinando as convergências e divergências nesses “manuais”, foi possível observar que, a rigor, os critérios de periodização utilizados são predominantemente os convencionais, o que parece não interferir nas análises históricas realizadas pelos autores, no que respeita ao seu caráter conservador ou inovador.

ABSTRACT

The present work looked for to investigate the periodization in the History of the Brazilian Education. Initially it searched to examine the possible inappropriate of the criteria comumente used, as the politician, administrative one, the philosophical e, more recently, the economic one. We use as research source what we call of “hand-books”, or either, those books of discipline History of the Brazilian Education, used in the courses of Mastership and Pedagogy. We proceed to an analysis of the conception of History and History of the Education of its authors, as well as from its criteria of periodization, and after that we proceed to a comparative study. Examining the convergences and divergences in these “manuais”, it was possible to observe that, the severity, the used criteria of periodization are predominantly the conventionals, what seems not to intervene with the historical analyses carried through by the authors, in whom respects to its character conservative or innovator.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1 - Periodização e Educação	
1 – O Problema	06
2 – O Materialismo Histórico como referencial de análise	09
Capítulo 2 História e Periodização	20
Capítulo 3 Historiografia da Educação Brasileira e Periodização	33
Capítulo 4 Concepções de História da Educação subjacentes à Periodização	42
Capítulo 5 Periodizações nos manuais	60
Capítulo 6 Análise comparativa das periodizações utilizadas	77
Considerações finais	94
Referências Bibliográficas	98

INTRODUÇÃO

Nossos primeiros estudos sobre as pesquisas em história da educação brasileira revelaram o predomínio da preocupação cronológica, a ênfase na fixação de “datas” e na escolha de “fatos” e personagens, “eminentes” ou “mártires” que constituiriam as bases ou a matéria prima da historiografia educacional.

Simultaneamente a esse processo, a produção acadêmica em história da educação brasileira fez aparecer trabalhos, em forma de dissertações, teses e livros, consolidando-se como disciplina acadêmica distinta da filosofia da educação, à qual ficou ligada por décadas¹.

Paulatinamente, algumas daquelas obras foram sendo incorporadas às bibliografias dos cursos de História da Educação Brasileira, integrantes das licenciaturas em Pedagogia, e também adotadas nos cursos do magistério secundário.

Isso possibilitou a constituição de um rol de títulos, sendo que alguns, devido a sua abordagem teórica, fontes e abrangência analítica, acabaram sendo considerados “manuais” da disciplina, e de leitura obrigatória.

Aquele conjunto trazia as marcas de seu tempo e embora tratasse de um mesmo fenômeno social e tivesse o mesmo objetivo, reconstituir a história da educação brasileira, numa análise de conjunto, o que se encontrou foi uma grande heterogeneidade no que se refere à seleção de fontes e dos fatos ou eventos, dos métodos e das análises.

¹ Mirian J. Warde. Questões Teóricas e de Método: A História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas. In: Dermeval Saviani. História e História da Educação – o debate teórico metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 1998.

É evidente que a percepção da diversidade contida nessa produção despertou o interesse em examinar os estudos que pretendiam contribuir para o avanço do conhecimento da nossa história da educação, no que se refere ao levantamento e catalogação das fontes, às abordagens explicativas, à revisão e ou abertura de novos temas, à influência de tendências teórico-metodológicas etc.

A partir do exame dos manuais, foi possível encontrar desde interpretações “autoritárias” de fortes acentos conservadores, concepções teológicas de mundo e de escola, até os paradigmas tecnicistas na leitura histórica da escola brasileira.

Essas abordagens, à época da ditadura militar, não se sustentaram dada a precariedade dos seus pressupostos, principalmente frente a paradigmas mais críticos. Em meados dos anos 70, localizados segmentos acadêmicos, ainda em plena vigência do regime militar, romperam com os conservadores e buscaram novos modelos de interpretação da problemática educacional brasileira, intensificando pesquisas, debates e seminários que, segundo Evaldo Vieira, levaram a explorar intensamente “à gênese e às condições sócio-políticas da educação brasileira”.

Depois de 70 brotaram no solo fértil da Universidade ou fora dela monografias fundamentais ao conhecimento de pontos relevantes da política educacional brasileira, olvidados por sua falsa desimportância, pelo acesso dificultoso ou quase impossível a documentos, pela impensável abrangência e multiplicidade de aspectos presentes no exame da educação no Brasil. (VIEIRA in: GERMANO,1994:14)

Esse movimento em direção ao político focalizou os estudos de história da educação brasileira nas implicações entre Sociedade, Estado, Educação e Democracia.

Um novo quadrante de análises educacionais se abriu, gerando estudos extremamente consistentes de política educacional brasileira e, ainda seguindo a avaliação de Evaldo Vieira, esses pesquisadores, com suas pesquisas, se atreveram a remexer

a matéria histórica brasileira para mostrar a origem das crises educacionais, os obstáculos ao desenvolvimento educacional, seus sucessos e insucessos, o sabor amargo dos limites da ação educativa. Mesmo díspares no valor das análises, mais citados ou menos citados, eventualmente criticáveis nas promessas e nos tropeços, estes livros e artigos assinalam uma tradição de pesquisa da política educacional, quase sempre histórica e socialmente mais abrangentes, cada qual influenciando diferente ou conjuntamente leitores e modos de ver, pensar e de atuar no campo educacional. (VIEIRA in: GERMANO, 1994:14-5)

Sem dúvida, a geração de educadores–historiadores que se debruçaram sobre a história da educação brasileira, durante os anos 70/80, firmada em princípios formalmente liberais e democráticos, ou numa perspectiva crítico - transformadora, proporcionou um salto qualitativo na reinterpretação (e, em alguns sentidos, desmistificação) da nossa realidade educacional.

Esses educadores-historiadores, ao reverem os paradigmas de entendimento de grande parte da produção acadêmica da história da educação brasileira, iniciaram, em fins da década de 70 e durante os anos 80, a análise marxista, colocando num novo patamar qualitativo as pesquisas e a historiografia da educação²

² Exemplos de trabalhos característicos desse período, e que nos subsidiaram na discussão de nosso objeto são:

- Barbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1978.
- Carlos Roberto Jamil Cury. *Ideologia da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- Casemiro dos Reis Filho. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- Dermeval Saviani. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- Ester Buffa. *Ideologias em conflito: escola pública e escola particular*. Cortez e Moraes, 1979.
- Evaldo Vieira. *Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1983.
- Flavio V. Luizetto. *O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna*. São Carlos, 1986.
- Gaudêncio Frigotto. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- Gilberto Luiz Alves. *Da História à História da Educação*. São Carlos (SP), UFSCAR, 1981 (Dissertação de Mestrado).
- Jorge Nagle. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.
- História da Educação Brasileira: problemas atuais*. Em Aberto. Brasília (DF), 1984.
- Luiz Antonio Cunha. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980
- A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- Manfredo Berger. *Educação e Dependência*. São Paulo: Ed. Difel, 1979.
- Maria Elizabete S. P. Xavier. *Poder Político e Educação de Elites*. São Paulo: Cortez, 1985.
- Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas (SP): Ed. Papirus, 1990.
- Maria Luisa dos Santos Ribeiro. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1978.
- Mirian Jorge Warde. *Educação e Estrutura Social – a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1979.
- Otaíza O. Romanelli. *História da Educação no Brasil. (1930/1973)*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1978.
- Paulo Ghiraldelli Jr. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- Pedagogia e luta de classes*. São Paulo, PUC/SP, 1989. (Tese de Doutorado).
- Vanilda P. Paiva. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Ed. Loyola, 1973.

Habitado a encontrar na História da Educação Geral a divisão periódica tradicional, Antiguidade Clássica, Idade Média e Tempos Modernos, durante o mestrado e em encontros de orientação, um tema frequente aparecia nas discussões. Tratava-se da periodização na história da educação brasileira e da tendência de grande parte das obras em reproduzir a divisão periódica nos moldes encontrados na referência da história política e administrativa brasileira, qual seja, Colônia, Império e República.

Uma vez que a dimensão educacional implica ou supõe entrelaçamento com outras esferas sociais, cujo conjunto ultrapassa em muito as estruturas do político e do administrativo, além de que há que se reconhecer os níveis de autonomia que essas esferas desfrutam, cogitamos questionar se o vínculo da periodização da história da educação brasileira apenas aos níveis político e administrativo foi, ou é, efetivamente predominante, e se expressa ou resulta numa limitação interpretativa da nossa realidade educacional.

Capítulo 1 – Periodização e Educação

1 – O Problema

As novas gerações vivem num mundo em que o tempo parece estar bem próximo de ser controlado. Nossas noções de temporalidade se “reconceitualizam” diante dos saltos da ciência e da técnica.

Nesse sentido algumas perguntas emergem. Será que estaríamos atravessando também alguma “transição” nas formas de usos e interpretações da cronologia tradicional, entendida como sendo os padrões tradicionais de segmentação temporal? Mensurar os fenômenos penetrou todos os ramos do conhecimento, o mundo é linguagem matemática pura e assim caminha construindo uma possível era do capital digital que vai levar a um impasse entre as dimensões da cronologia tradicional e do tempo real?

A reflexão em torno da periodização ou da organização temporal dos fenômenos educacionais, no decorrer da nossa história, acabou se transformando num campo bastante fértil de questionamentos e análises no interior das ciências humanas.

Presente em toda a ciência, a periodização consiste em construir, para efeitos analíticos, uma divisão em períodos ou eras, numa grande unidade temporal, e seu estudo parece pouco estruturado nas Ciências Humanas.

Neste trabalho, discorreremos sobre essa questão do ponto de vista das chamadas ciências históricas, e como ela (a periodização) se reflete no estudo da história da educação brasileira.

Ao iniciarmos a discussão sobre o problema da periodização, é necessário colocar alguns pontos que parecem relevantes para o encaminhamento da questão.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que o recurso da periodização tem sido considerado imprescindível aos estudos históricos. Em segundo, existem regras que “disciplinam” seu uso, mas elas carecem de consenso entre os profissionais.

Como já destacamos na Introdução deste trabalho durante as aulas e, orientações, em minha trajetória de pós-graduando, um tema frequentemente vinha à tona. Tratava-se da tendência, verificada em grande parte das obras de história da educação brasileira, a reproduzir a divisão periódica nos moldes encontrados na referência da história política e administrativa, qual seja, Colônia, Império e República.

Como lembramos, a dimensão educacional implica ou supõe um entrelaçamento de esferas sociais, cujo conjunto ultrapassa as estruturas do político e do administrativo. Daí as questões suscitadas: Em que medida essa periodização implica ou sugere um recorte que reduz o educacional aos níveis político e administrativo, comprometendo a apreensão plena da nossa realidade educacional? Como esses diferentes recortes refletem, ou pretendem refletir as reais relações entre Estado, Sociedade e demandas educacionais no momento em que se formulam critérios de periodização?

Tais perguntas nos impeliram a examinar o problema da periodização na história educacional brasileira, e nos movimentamos a buscar fontes onde essa questão poderia ser identificada e analisada.

Fizemos a opção pelos chamados “manuais” de história da educação brasileira, porque constituem a base, os principais e muitas vezes exclusivos instrumentos de estudos históricos educacionais dos nossos pedagogos, presentes nas bibliografias dos cursos de história da educação brasileira, nos cursos de Magistério e Pedagogia, não apenas no estado de São Paulo, mas no Brasil como um todo.

Pelo prestígio de que gozam, por sua divulgação e, principalmente, por serem exemplares no que se refere às opções de periodização, total ou parcialmente divergentes, destacam-se as seguintes obras:

- 1- Bárbara Freitag – Escola Estado e Sociedade;
- 2 - José Antonio Tobias - História da Educação Brasileira;
- 3 – Maria do Carmo Tavares de Miranda. Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico);
- 4 - Maria Elizabete S. P. Xavier. História da Educação – a escola no Brasil;
- 5 - Maria Luiza dos Santos Ribeiro - História da Educação Brasileira – a organização escolar;
- 6 - Otaíza Romanelli – História da Educação no Brasil;
- 7 - Paulo Ghiraldelli Jr. História da Educação;

Também optamos por utilizar trabalhos em que a principal preocupação dos autores não foi produzir um manual, mas que apresentam alternativas, conservadoras ou inovadoras, de periodização da história da educação brasileira.

Assim, incluímos, no exame, as seguintes obras:

- 1 - Antonio Joaquim Severino - Educação, Ideologia e Contra-Ideologia;
- 2 - Gilles Beaulieu Educação Brasileira e Colégio de Padres: Sacerdotização, Desclerização, Democratização;
- 3 - Henrique Dodsworth - Cem Anos de Ensino Secundário no Brasil (1826 – 1926);
- 4 - Luiz Alves Mattos - Primórdios da Educação no Brasil;
- 5 - Manfredo Berger - Educação e Dependência;

2 - O Materialismo Histórico como referencial de análise

Que relação podemos estabelecer entre o materialismo histórico e a questão da periodização?

Pretendemos discutir alguns pontos relevantes para o entendimento do materialismo histórico como método de interpretação da história e ao mesmo tempo como recurso para a periodização histórica.

O que define o marxismo como teoria da História? quais seus pressupostos científicos?

Segundo Lênin, historicamente

O marxismo é um sistema das idéias e das doutrinas de Marx. Marx continuou e desenvolveu plena e genialmente as três principais correntes ideológicas do século XIX, nos três países mais avançados da humanidade: a filosofia clássica alemã, a economia política clássica inglesa e o socialismo utópico francês, em ligação com as doutrinas revolucionárias francesas em geral. O carácter notavelmente coerente e integral das suas idéias, reconhecido pelos próprios adversários – e que, no seu conjunto, constituem o materialismo moderno e o socialismo científico moderno como teoria e programa do movimento operário de todos os países civilizados (LENIN,1982:7)

A “visão marxista de mundo” seria a visão dos trabalhadores, como contraponto à concepção liberal burguesa.

Como método, constituiu-se no estudo das sociedades humanas, identificando estruturas que compõem suas singularidades ou pontos coincidentes, observados em diferentes formas de organização social, destacando-se o exame da estrutura econômica ou “modo de produção” na configuração final das relações sociais. No século XIX, essa visão revolucionária deslocava as análises até então dominantes no estudo das sociedades humanas.

Essa postura de Marx chocava-se com o idealismo alemão, resultando num embate ideológico assim retratado por Lênin:

Marx repudiou categoricamente não apenas o idealismo, sempre ligado, de uma maneira ou de outra, à religião, mas também o ponto de vista, particularmente difundido nos nossos dias, de Hume e de Kant, o agnosticismo, o criticismo, o positivismo sob os seus diferentes aspectos, considerando esse gênero de filosofia como uma concessão “reacionária” ao idealismo, e, no melhor dos casos, “uma maneira envergonhada de aceitar o materialismo às escondidas, renegando-as publicamente”. (LÊNIN:1982:8).

E, na sequência, Lênin observa:

Segundo Marx, “a unidade do mundo não consiste no seu ser ... A unidade real do mundo consiste na sua materialidade e esta última está provada ... por um longo e laborioso desenvolvimento da filosofia e das ciências naturais ... O movimento é o modo de existência da matéria. Matéria sem movimento é impensável do mesmo modo que movimento sem matéria... Mas, se se pergunta, depois disso, o que são o pensamento e a consciência, e donde provêm, conclui-se que são produtos do cérebro humano e que o próprio homem é um produto da natureza, o qual se desenvolveu no seu ambiente e com ele; daí se compreende por si só que os produtos do cérebro humano que, em última análise, são igualmente produtos da natureza, não estão em contradição, mas sim em correspondência com a restante conexão”.(LÊNIN:1982:7)

O posicionamento intelectual radical de Marx caracterizou a construção do seu entendimento global das posturas ideológicas do seu tempo, o que resultou na sua convicção materialista, quando ainda jovem

Desde 1844-1845, época em que se formaram suas idéias, Marx foi materialista; foi, em particular, partidário de Ludwig Feuerbach, cujo único lado fraco foi para ele, mesmo mais tarde, a falta de coerência e de universalidade do seu materialismo. Marx via a importância histórica mundial de Feuerbach, que “fez época”, precisamente na sua ruptura decisiva com o idealismo de Hegel e na sua afirmação do materialismo que já desde “o século XVIII e nomeadamente em França não foi apenas uma luta contra as instituições políticas existentes, assim como contra a religião, mas também ... contra toda a metafísica” (tomada no sentido de “especulação delirante” por oposição a uma “filosofia sensata”) (LENIN:1982:7)

E, seguindo na questão da confrontação ideológica com os idealistas alemães:

O defeito essencial do “velho” materialismo, incluindo o de Feuerbach, era para Marx e Engels: 1 – que este materialismo era “essencialmente mecanicista” e não tomava em conta os progressos mais recentes da química e da biologia (atualmente conviria acrescentar ainda a teoria elétrica da matéria); 2 – que o velho materialismo não tinha um caráter histórico nem dialético (sendo pelo contrário metafísico, no sentido de antidialético) e não aplicava a concepção do desenvolvimento de forma consequente e sob todos os seus aspectos; 3 – que concebia a “essência humana” como uma abstração e não como o “conjunto de todas as relações sociais” (concretamente determinadas pela história), não fazendo assim mais do que “interpretar” o mundo, enquanto aquilo de que se tratava era de o “transformar”, ou, por outras palavras, não compreendia a

importância da “atividade revolucionária prática”.
(LÊNIN:1982:9)

Nessa ótica, o passo inicial para transformar ou recriar a realidade requer a sua total inteligibilidade:

É o reconhecimento das leis objetivas que regem a natureza da transformação dialética da necessidade em liberdade da mesma maneira que a transformação da “coisa em si”, não conhecida mas cognoscível, em “coisa para nós”, da “essência das coisas” em “fenômenos”. (LÊNIN:1982:9)

No entanto, mesmo apontando as limitações do idealismo clássico como instrumento de análise social, adaptado à perspectiva liberal conservadora, e reacionário em relação ao movimento histórico, o marxismo encontra na dialética hegeliana um potencial revolucionário que constituiu as bases do método materialista histórico:

Marx e Engels viam na dialética de Hegel a doutrina do desenvolvimento mais vasta, mais rica de conteúdo e mais profunda, a maior aquisição da filosofia clássica alemã.
(LÊNIN:1982:9)

A dimensão da concepção hegeliana de dialética, observada e explorada por Marx e Engels, tratava da perspectiva da realização do movimento e da mudança a partir do conhecimento das leis gerais que os regem, não somente as suas bases metafísicas, mas principalmente as suas leis históricas

Foi esse o aspecto revolucionário da filosofia de Hegel que Marx adotou e desenvolveu. O materialismo dialético “não necessita de nenhuma filosofia colocada acima das outras ciências”. A única coisa que resta da filosofia anterior é a “teoria do pensamento e das suas leis, a lógica formal e a dialética”. E a dialética compreende na concepção de Marx, como na de Hegel, o que hoje se chama a teoria do

conhecimento ou gnoseologia, ciência que deve considerar o seu objeto também historicamente, estudando e generalizando a origem e o desenvolvimento do conhecimento, a passagem do *não* conhecimento ao conhecimento. (Lênin,1982:10)

Diferentemente do idealismo, que concebia a evolução da sociedade como um fenômeno “natural” da humanidade, omitindo o seu caráter transitório e histórico, o materialismo dialético:

como formularam Marx e Engels, apoiando-se em Hegel, é muito mais vasto e rico de conteúdo do que a idéia corrente de evolução. (LÊNIN:1982:10)

E o potencial revolucionário da dialética é assim expresso por Lênin:

“A grande idéia fundamental – escreve Engels – segundo a qual o mundo não deve ser considerado como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos em que as coisas, aparentemente estáveis, bem como os seus reflexos mentais no nosso cérebro, os conceitos, passam por uma série ininterrupta de transformações, por um processo de gênese e de deperecimento, esta grande idéia fundamental penetrou, desde Hegel , tão profundamente na consciência corrente que, sob esta forma geral, quase já não encontra contraditores. Nada há de definitivo, de absoluto, de sagrado para a filosofia dialética. Ela mostra a caducidade de todas as coisas e para ela nada mais existe senão o processo ininterrupto do surgir e do perecer, da ascensão sem fim do inferior para o superior, de que ela própria não é senão o simples reflexo no cérebro pensante”. Portanto para Marx, a dialética é “a ciência das leis gerais do movimento tanto do mundo exterior como do pensamento humano”. (LÊNIN:1982:10)

E essas concepções, aplicadas ao estudo das sociedades humanas, expressam-se como

um desenvolvimento que parece repetir etapas já percorridas, mas sob outra forma, numa base mais elevada (“negação da negação”); um desenvolvimento por assim dizer em espiral, e não em linha reta; um desenvolvimento por saltos, por catástrofes, por revoluções; “soluções de continuidade”; transformações da quantidade em qualidade; impulsos internos do desenvolvimento, provocados pela contradição, pelo choque de forças e tendências distintas agindo sobre determinado corpo, no quadro de um determinado fenômeno ou no seio de uma determinada sociedade; interdependência e ligação estreita, indissolúvel, de todos os aspectos de cada fenômeno (com a particularidade de que a história faz constantemente aparecer novos aspectos), ligação que mostra um processo único universal do movimento, regido por leis; tais são certos traços da dialética, dessa doutrina do desenvolvimento mais rica de conteúdo do que a doutrina usual. (LÊNIN:1982:10)

Dessa forma, o materialismo histórico impulsionou a análise da vida social, permitiu a inteligibilidade das suas contradições e a compreensão de eventos como guerra e paz, estagnação e progresso rápido ou de decadência. O marxismo deu o fio condutor que, neste labirinto, neste caos aparente, permite descobrir a existência de leis: a teoria da luta de classes. (LÊNIN,1982:12)

Marx trabalha a partir de dois eixos, 1^a) as “forças produtivas”, ou as técnicas e seus saberes, disponíveis num dado tempo e, 2^o) as “relações de produção”, definidas como formas “contratadas”, ou ainda, como os grupos “participam” com trabalho na produção/distribuição social da riqueza.

A relação entre esses eixos é a síntese histórica chamada “modo de produção”. Assim, o método marxista opera a partir da tese central de que “o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos sociais, políticos e espirituais da vida” (MARX, 1980:13).

E em Marx são os projetos das classes sociais, em que se divide uma sociedade e as suas contradições, que impulsionam o movimento histórico da humanidade

“A história de toda a sociedade até agora existente – escreve Marx no *Manifesto do Partido Comunista* (excetuando a história da comunidade primitiva, acrescentaria Engels mais tarde) – é a história de luta de classes”. (LÊNIN, 1982:12)

A história é assim construída a partir das contradições dos diferentes “modos de produção” (antigo, asiático, feudal e capitalista), definindo-se como a realização das potencialidades humanas de forma contraditória, a partir do constante choque interno de suas forças sociais.

No capitalismo, esse movimento conflitivo também ocorre porque

A moderna sociedade burguesa, saída do declínio da sociedade feudal, não acabou com os antagonismos de classe. Não fez mais do que colocar novas classes, novas condições de opressão, novos aspectos da luta no lugar dos anteriores. A nossa época, a época da burguesia, distingue-se contudo por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade está a cindir-se cada vez mais em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado (LÊNIN, 1982:13).

Assim, no capitalismo, a luta de classes é o movimento impulsionador; é resultado de um projeto compartilhado por homens históricos aglutinados em suas “classes”, cuja a identidade é a síntese de seus múltiplos interesses num “consenso”

- sujeito às contingências históricas - e portanto portador de contradições, instável e constantemente recomposto pela sociedade.

Ao empreendermos nossa pesquisa por esse método, num momento em que os paradigmas estruturais se encontram “depreciados”, diante das micro-abordagens sociológicas de vertentes pós-modernas, afirmamos nossa crença na sua fertilidade epistemológica e enfrentamos ainda as deficiências dos estudos sobre Marx (marxistas e marxianos) em nossas faculdades de educação, que dificultam a consolidação de uma “escola” de pensamento revolucionário no interior do campo educacional.

Essas circunstâncias, enfrentadas pelo marxismo na pesquisa educacional, são assim expressas Xavier

Esses conceitos, [imperialismo, dependência etc.] construídos no desenvolvimento da ciência marxista da história, conhecidos e difundidos na área das ciências sociais, simplificados e banalizados na sua apropriação por militâncias esquerdistas e nacionalistas, pouco espaço e rigor haviam alcançado no âmbito da pesquisa educacional. Os raros trabalhos na área que os tomavam como categorias de referência, cedo haviam sido rotulados de “economicistas”, “mecanicistas” e outros, graças aos humores, as modas e, sobretudo, às limitações dos “especialistas em educação”, por formação ou profissão. (XAVIER In:NOGUEIRA:1999:11)

A partir do reconhecimento da dialética do real, iniciamos nossa discussão partindo de um juízo emitido por Carlos Guilherme Mota, que atenta para o fato de que

não se pode conceber análise historiográfica eficaz que não seja, ao mesmo tempo, uma análise *ideológica* (MOTA, s/d:2)

Isto implica observar a relação política do intelectual com o mundo, ou seja, de sua “visão de mundo” ou ideologia derivam seus alicerces teóricos.

Tomamos essa perspectiva como aspecto importante, pois nos orienta a buscar as concepções e os valores de um determinado grupo na explicação dos fenômenos educacionais.

Essa intromissão da ideologia do pesquisador na sua produção teórica (em graus variados de consciência) pode alinhar, durante gerações, um relativo “consenso” na interpretação e condução dos conflitos da nossa realidade educacional.

Nesse sentido, toda investigação social deveria ter, como finalidade primeira, a dimensão da esfera pública, pois como opção política acreditamos que o coletivo e o público são os “palcos” da História, apesar de atualmente vigorar na academia aquilo que Wood define como um consenso

em torno dos “princípios pós-modernos”, da “ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, e a impossibilidade de qualquer política emancipatória baseada em algum tipo de visão “totalizante” o que [resulta] num forte ceticismo epistemológico e profundo derrotismo político.
(WOODS:1997:112)

Esses “princípios pós-modernos”, ao tentar negar a validade histórica do marxismo, adotam uma postura de profundo descrédito quanto à historicidade das relações sociais e, por isso, são “notavelmente insensíveis à história”.

Sustentados no materialismo histórico, afirmamos que a periodização pode ser construída e apreendida a partir de uma concepção metodológica de que, através da ciência, é possível ordenar o conhecimento dos fenômenos e se chegar a uma visão de totalidade, ou seja, da inteira relação a que esses fenômenos estão submetidos para a sua completa realização e, a partir dessa operação, talvez seja possível nos aproximarmos de uma visão de totalidade e, posteriormente, de uma generalização dos fenômenos e sua compreensão.

O conceito de totalidade é o pilar do materialismo histórico; é o ponto de partida e de chegada de toda a investigação.

A realidade, dentro de uma perspectiva dialética, é a articulação das múltiplas partes do todo social, sustentando-se num movimento contraditório dessas partes constituintes, que numa relação de afirmação e negação de suas perspectivas se superaram no movimento histórico.

Dessa forma, a história é o espaço da contradição, dos processos de negação/afirmação, de construção dos meios de superação de uma determinada realidade, visando a uma etapa qualitativamente superior à precedente.

RIBEIRO(1984) entende a perspectiva da totalidade como imprescindível para a “compreensão do fenômeno social”; é necessário que se tenha uma “visão do contexto social”, ou seja, o fenômeno social a ser estudado está sempre num determinado contexto histórico que é preciso ser apreendido. Portanto para o estudo da história da educação brasileira,

O necessário é que se tenha sempre presente esta relação e se estabeleça um movimento permanente entre os dois pólos
(RIBEIRO, 1984:12)

Em relação ao conceito de estrutura social, é fundamental ter em mente a relação entre infraestrutura econômica e superestrutura ideológica.

Esse conjunto entra em ação quando

elementos de superestrutura que, em unidade com seu contrário – infraestrutura -, formam a estrutura social (...) Esta infraestrutura, entendida como o modo do ser humano produzir sua existência, está em constante mudança com vistas a uma eficiência cada vez maior. Estas mudanças é que pressionarão, de forma determinante, as respectivas mudanças nos elementos que compõem a superestrutura.
(RIBEIRO,1984:12)

Sobre a categoria da contradição, diz a autora:

Aceita-se ser causa das mudanças pelas quais passam os fenômenos esta relação com elementos contrários. Mas a

contradição, causa primeira da mudança, não é esta exterior, mas a interior, isto é, aquela que cada elemento comporta dentro de si. (RIBEIRO,1984:13)

Finalmente, a mediação aparece como o conceito que permite a elucidação da relação entre elementos contrários, mas também

De outros elementos, ou mesmo de um dos aspectos contrários interiores a cada elemento em relação ao outro.
(RIBEIRO,1984:14)

Essas serão, portanto, as categorias teóricas que entendemos ser fundamentais ao empreendimento do nosso trabalho.

Capítulo 2 – História e Periodização

A ciência da História tem suas origens na Antiguidade grega, com Heródoto, considerado o pai da História. A primeira forma de “investigação”, ou tentativa de explicação “histórica” do mundo foi através do mito. Posteriormente, passou-se para a forma de relato vivo dos casos. Na modernidade, com o avanço das técnicas, o simples relato deu lugar às explicações mais complexas dos fenômenos históricos.

Atualmente, o campo historiográfico, em contato com as ciências sociais, em particular com a antropologia, alargou seu espectro de análise. Apresentaremos alguns autores alinhados com essa “revisão” que, embora não adotem o método marxista, trazem algumas contribuições para o entendimento do nosso objeto.

Essa “abertura” que a História empreendeu e que resultou em questionamentos temáticos como “cultura popular”, “mentalidades”, “longa duração” etc. afetou também conceitos clássicos como “fato histórico” que, em algumas análises, é até desconsiderado na construção do conhecimento historiográfico¹.

Segundo LE GOFF (1996), tais perspectivas tiveram seus aspectos “positivos” para as ciências históricas:

A crítica da noção de fato histórico tem, além disso, provocado o reconhecimento de “realidades” históricas negligenciadas por muito tempo pelos historiadores. Junto à história política, à história econômica e social, à história cultural, nasceu uma história das representações. Esta assumiu formas diversas: história das concepções globais da sociedade ou história das ideologias; história das estruturas mentais comuns a uma categoria social, a uma sociedade, a uma época, ou história das mentalidades; história das produções do

¹ Ver Fernand. Braudel: História e Ciências Sociais. 4^a ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

espírito ligadas não ao texto, à palavra, ao gesto, mas à imagem, ou história do imaginário, que permite tratar o documento literário e o artístico como documentos históricos de pleno direito (LE GOFF,1996:11-12)

Como se pode observar, a abertura propiciada pelo questionamento do conceito de fato histórico levou a indagar com mais veemência a noção de documento histórico.

O avanço tecnológico, aplicado às técnicas e ao tratamento das fontes, ampliou, para além do campo arqueológico, o entendimento e as possibilidades de que muitos outros objetos materiais que extrapolam o documento escrito e as lascas pré-históricas adquirissem o status de fontes documentais. Ilustrando esse movimento de ampliação de percepção, tanto do fato histórico como da noção de documento, diz LE GOFF (1996):

Ao mesmo tempo ampliou-se a área dos documentos, que a história tradicional reduzia aos textos e aos produtos da arqueologia, de uma arqueologia muitas vezes separada da história. Hoje os documentos chegam a abranger as palavras, o gesto. Constituem-se arquivos orais; são coletados etnotextos. Enfim, o próprio processo de arquivar os documentos foi revolucionado pelo computador. A história quantitativa, da demografia à economia até o cultural, está ligada aos progressos dos métodos estatísticos e da informática aplicada às ciências sociais. (LE GOFF,1996:10)

Outra noção que sofreu reconceitualização foi o de tempo. Para um trabalho objetivo, o historiador lança mão da cronologia como fio condutor do trabalho historiográfico e sua expressão mais concreta é o calendário que, sob o aspecto histórico, tem expressão em si mesmo, embora se constitua numa convenção arbitrária de uma sociedade.

Tais calendários nada mais são do que uma sistematização das sociedades que se esforçaram para controlar os fluxos do tempo natural, um rompimento com a marcação dos movimentos lunares ou solares, as estações do ano, o dia ou a noite etc.

Embora o calendário seja um produto desse rompimento, possui seu componente histórico que atravessou fases até chegar aos dias de hoje. Sua trajetória abrange uma fase mítico-religiosa, uma fase técnica que se exprime no esforço de o homem medir com exatidão o tempo, e uma fase econômico-cultural que inclui dividir o tempo, além do relógio, entre o espaço do trabalho e o espaço do lazer.

Dessa forma, essa convenção chamada calendário

manifesta o esforço das sociedades humanas para transformar o tempo cíclico da natureza e dos mitos, do eterno retorno, num tempo linear escandido por grupos de anos: lustro, olimpíadas, século, era etc...À história estão intimamente conectados dois progressos essenciais: a definição de pontos de partidas cronológicos (fundação de Roma, era cristã, hégira e assim por diante) e a busca de uma periodização, a criação de unidades iguais mensuráveis, de tempo: dia de vinte quatro horas, século etc.(LE GOFF, 1996:13)

A reflexão sobre os esforços da humanidade em controlar o tempo leva a indagar sobre a noção de passado-presente, que é fundamental para a aquisição de uma consciência social do passado. O ceticismo das concepções pós-modernas, em relação à “inteligibilidade” do passado, resultou na tese da negação do conhecimento objetivo do real a partir do entendimento do passado; no entanto, mesmo alguns expoentes dessa “nova história” afirmam:

o interesse do passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente (método regressivo de Bloch)
(LE GOFF, 1996:14)

Durante muito tempo, uma abordagem comum do passado consistia em:

Até o Renascimento e mesmo até o final do século XVIII, as sociedades ocidentais valorizaram o passado, o tempo das origens e dos ancestrais surgindo para eles como uma época de inocência e felicidade. Imaginaram-se eras míticas: idades do ouro, o paraíso terrestre ... a história do mundo e da humanidade aparecia como uma longa decadência. (LE GOFF, 1996:14)

A concepção do futuro como decadência, no entendimento da noção passado-presente, é recorrente entre os estudiosos e é em geral “produto de uma filosofia reacionária da História”, que tentava explicar o momento final de uma dada sociedade ou civilização como uma longa marcha de decadência; tal leitura aparece em intelectuais como “Vico, Montesquieu, Gibbon, Spengler, Toynbee” (LE GOFF, 1996).

Um momento importante no entendimento da noção de passado-presente foi a reviravolta na compreensão do passado: aquilo que antes era encarado como cheio de virtudes a serem seguidas pelas sociedades sofre uma reconceitualização: o antigo agora é visto como algo superado e ultrapassado e o futuro, o moderno adquire a conotação de progressista.

Tal movimento teve início no final do século XVII e início do século XVIII. Essa concepção, apropriada pelo Iluminismo, via no futuro e nos progressos da ciência e da técnica a promessa do progresso, da razão e da felicidade humana. Tais ideais atravessaram o século XIX e chegaram até o século XX, quando a idéia de progresso contínuo, comum a todas as sociedades, começou a sofrer críticas. Hoje tal concepção está definitivamente superada.

Por outro lado, o total desconhecimento desse movimento histórico-filosófico, no âmbito das ciências sociais, pode levar a comportamentos anti-científicos como, por exemplo:

com crenças que conhecem hoje um grande revival: profecias, visões em geral catastróficas do fim do mundo ou, pelo contrário, revoluções iluminadas, como as invocadas pelos milenarismos tanto nas seitas das sociedades ocidentais quanto em certas sociedades do Terceiro Mundo. É o retorno da escatologia. (LE GOFF,1996:14)

No entanto, com o rápido avanço tecnológico torna-se quase impossível não admitir que uma perspectiva de futuro baseada na idéia de progresso possa fazer parte das ciências humanas. Dentro desse quadro, a Nova História concebe a noção de passado-presente a partir de uma concepção de tempo histórico que lhe é muito própria:

A história seria feita segundo ritmos diferentes e a tarefa do historiador seria, primordialmente, reconhecer tais ritmos. Em vez do estrato superficial, o tempo rápido dos eventos, mais importante seria o nível mais profundo das realidades que mudam devagar (geografia, cultura material, mentalidades: em linhas gerais as estruturas) trata-se do nível das “longas durações” (Braudel). (LE GOFF, 1996:15)

No entanto, tal perspectiva histórica, quando aliada a “outras ciências sociais e com as ciências da natureza e da vida”, levou à possibilidade de interpretação de uma História “quase imóvel”, ponto de vista que entra em choque frontal com a perspectiva ainda atual de que as ciências históricas são antes de tudo fiadoras do conceito de movimento e, por conseguinte, da perspectiva da evolução da humanidade.

Presente no estudo de quase todas as disciplinas de Humanidades (Artes, Literatura, Sociologia, Antropologia etc.), e evidentemente também na História, o tema da periodização - que consiste na divisão em períodos ou eras, para efeitos de análise ou didáticos, de uma grande unidade temporal – parece ainda assim pouco estruturado nas Ciências Humanas.

Discorreremos, neste trabalho, sobre essa questão, apenas do ponto de vista das chamadas ciências históricas e como ela se reflete na história da educação brasileira.

Ao iniciarmos a discussão sobre o problema da periodização é necessário colocar alguns pontos que parecem relevantes para o seu encaminhamento:

- 1°) o recurso à periodização é imprescindível aos estudos históricos;
- 2°) como instrumento analítico, a periodização desperta polêmica.
- 3°) existem "cânones" para o uso da periodização, mas não há consenso quanto ao uso dessas regras.

A periodização é um processo controverso, mas tão importante para as ciências do homem que, para poder melhor entender e organizar o conhecimento da história da humanidade, é preciso partir de um corte temporal.

O primeiro grande corte realizado ou elaborado compreende dois períodos: Pré-história e História. A pré-história foi dividida em idade da pedra, que se subdivide em duas fases: Paleolítica e Neolítica. A primeira é marcada principalmente pelo uso de instrumentos de pedras lascadas (não se resumindo apenas a esse detalhe) e a segunda, pelo uso de instrumentos de pedras polidas e o aparecimento da agricultura.

Outra divisão elaborada da Pré-história é a da chamada Idade dos Metais, que comporta também duas fases: a do uso do bronze e a do uso do ferro.

Toda essa organização e divisão pré-históricas foram deduzidas a partir dos vestígios de materiais fossilizados de que a humanidade fez uso para a sua sobrevivência. A história, por sua vez, inicia-se a partir da escrita, e esta foi por muito tempo a principal fonte em que os historiadores se apoiaram para fundar cientificamente seus estudos (BESSELAAR, 1970:86-9).

Do exposto acima, é possível perceber que o "período" é um marco de tempo relativamente longo, que abrange características bem gerais e que comporta a possibilidade de ainda ser subdividido em fases ou eras.

Embora afirmemos que a periodização é um campo polêmico na História, despertando nos estudiosos cautela enquanto recurso explicativo, parece não restar dúvidas de que, do ponto de vista do trabalho historiográfico e dos procedimentos pedagógicos, o apelo ao seu uso parece indispensável.

A periodização não se tornou ainda um campo de conhecimento independente e é uma área onde não existe consenso, mas alguns trabalhos têm chamado a atenção sobre a necessidade da teoria da periodização. As limitações acarretariam problemas para o estudo das civilizações, sociedades e povos dispersos no tempo e no espaço, bem como na estruturação da historiografia brasileira

a proposição de uma *periodização* plausível torna-se, em si mesma, empresa arriscada não só pela complexidade do tema, como pelo relativamente baixo índice de crítica historiográfica (MOTA, s/d:5).

Iniciamos nossa discussão com RODRIGUES (1969), que observa um certo desconforto no uso da periodização para a análise histórica. Em certa medida, seccionar o tempo histórico, ainda que para efeito de método e de didática, entra em choque com o material de trabalho do historiador, que é o “desenrolar” ininterrupto de eventos, consequência dos atos humanos sobre a natureza; assim, “a história é realmente um suceder contínuo”; um todo de difícil apreensão pela partes.

No entanto, esse movimento encerra uma lógica interna que lhe dá estabilidade, coerência e impulso; integrariam esse mecanismo as “transformações e os nexos efetivos que as ligam como a um todo”. São justamente esses nexos que se prestam à análise histórica e devem ser dispostos em cortes ou períodos que comportariam as “tendências dominantes e que logo caracterizariam uma época”.

Assim, estabelecido o período, este teria a função de destacar, entre outras, toda a “cultura de uma época”, seus valores, crenças, seus objetivos materiais etc. Poderia ser que “uma pessoa, um simples fato, um acontecimento encarnam em si mesmos um período” (RODRIGUES, 1969:113).

Por outro lado, essas chamadas “tendências dominantes” carregam os seus opostos, convivendo em permanente tensão; preparam o futuro, quando então se impõem definitivamente. Dessa forma, um período histórico impulsiona outro, tem uma existência e validade temporal finita, limitada e superada sempre por novas transformações sociais, que por sua vez demarcarão novas “quadras históricas”.

O autor, ao traçar um panorama da história da periodização, observa que o recurso de subdividir a história da Humanidade em eras temporais não teve suas origens nas ciências históricas.

Foi o Cristianismo, ainda no tempos romanos, que fez a transposição dessa prática da astrologia para a história. Para isso utilizou o livro de Daniel (VII, 14,23), dividindo a Humanidade em quatro grandes impérios: Assírio, Persa, Macedônio e Romano. Esse esquema denominado de “quatro impérios universais”, que se sucedem, perdurou até o século XVI.

Nos Tempos Modernos começa a fase de reformulação desse modelo. Jean Bodin é o seu iniciador, mas serão os humanistas que farão a crítica do método. Resgatando o legado greco-romano, concebem a noção do *Medievo*, caracterizado como um período entre duas eras de “luzes”, período obscuro e “desprezível” - onde “a humanidade não tomou banho” e que sucumbiu ante a Renascença.

Assim é estabelecida a divisão tripartite da história: Antiguidade Clássica, Idade Média, Tempos Modernos. Essa caracterização, embora se pretenda universal, diz respeito à civilização ocidental, de difícil extensão aos povos do Oriente. E aqui temos um aspecto importante do ato de periodizar, que é o grau de sua validade em relação à extensão territorial que o período tenta caracterizar.

Esse padrão, sempre em dúvida quanto aos marcos iniciais e finais de cada época, perdurou por longo tempo, pois continha o principal elemento crítico da Modernidade, “que caracterizava os séculos de domínio absoluto da Igreja Romana como uma época de superstições obscuras e sombrias”.

Estabelecida tal divisão, e com o avanço das pesquisas históricas, as preocupações se concentraram em duas questões: definir o início e término do

período medieval, e como consequência rever o conceito de tempo obscuro na história do Ocidente. Tais movimentos resultaram em redefinições da questão:

A noção do Medievo foi implantada quando esse período era considerado de decadência e profunda estagnação. A Idade Média marca, ao contrário, do que se julgou por tanto tempo, o surgimento do mundo moderno. Ela é a matriz da civilização ocidental (...). É o instante em que a civilização penetra mais profundamente o mundo ocidental, ganha a Germânia e os países eslavos. Do ponto de vista da ciência matemática é o momento em que os árabes emprestam ao mundo ocidental a álgebra, que prepara os espantosos progressos do mundo moderno (RODRIGUES, 1969:116).

Essa divisão apresenta limitações uma vez que, como apontamos, não pode ser estendida a toda história da humanidade e se refere basicamente à Europa Ocidental. Um segundo questionamento é a duração de cada período.

A Antiguidade abrange três ou quatro milênios, a Idade Média quase mil anos, e os Tempos Modernos apenas quatro ou cinco séculos. E, finalmente, à tripartição foi acrescentado mais um quarto período, o “Contemporâneo”, com início em 1789 e que se estende aos dias atuais.

Tais considerações se prestaram à explicitação de alguns problemas deste trabalho, dos quais o principal talvez seja a demarcação “precisa” dos períodos tomados para estudo, uma vez que “*História non facit saltum*”, uma data “divisória” não pode ter senão valor aproximativo ou simbólico.

Ficam evidentes assim as artificialidades que encobrem a divisão periódica, os caracteres subjetivos que influem na escolha dos marcos de um período e muitos outros fatores.

Em toda periodização se intromete a idéia do mundo do historiador ou filósofo. Uns preferem periodizar segundo critérios econômicos, outros, como Troeltsch, marcam os períodos baseados nas transformações espirituais e culturais ou nas suas relações com as modificações econômicas, e outros, finalmente, como von Below, de acordo com a tradição, preferem apoiar-se nas modificações políticas (RODRIGUES, 1969:116)

Ainda quanto aos critérios de periodização, o autor apresenta alguns exemplos das ciências sociais: as periodizações “ideológicas” de Vico, Comte e Marx, que “interessam-se pela significação geral da história para a concepção do mundo”, onde fases se sucedem num movimento qualitativo à frente; as “sociológico-institucionais”, onde “se destaca o pensamento naturalista que condiciona esses esquemas”, postula um ideal evolutivo, “um período mais elevado” a ser atingido “para que o fim último da história universal seja alcançado”, esquemas dos quais participam as periodizações de Spengler, Toynbee, Werner Sombart e Max Weber.

Há ainda periodizações baseadas na teoria dos ciclos históricos ou repetição cíclica, e na teoria das gerações; ambas com raízes no pensamento biológico, não utilizadas atualmente (RODRIGUES, 1969:117-23).

Uma possível e prematura conclusão que se pode deduzir dos apontamentos indicados é que, embora seja temerário circunscrever num tempo e espaço o objeto de estudo, a periodização é um ato arbitrário e obrigatório que envolve o pesquisador, para responder às perguntas que lhe são colocadas.

Nesse sentido, periodizar é tarefa “intrínseca” ao historiador, uma vez que todo objeto de pesquisa está inserido num determinado tempo e espaço (BARREIRA, 1995:60).

Percebe-se também que “periodizar é interpretar”. O historiador, condicionado pelas “amarras” do seu tempo, procede a uma “leitura” das fontes

disponíveis de uma determinada época, estabelecendo um recorte para a análise. Ocorre que, devido ao avanço teórico, novas “interpretações” podem aflorar e portanto outros recortes sobre antigas fontes podem se estabelecer; processo esse que revela a relatividade e dependência da periodização às “especificidades” do seu tempo. Assim,

Não é possível uma periodização estritamente “científica” da matéria histórica: os períodos adotados nunca são unidades naturais no sentido de se apresentarem espontaneamente ao historiador como unidades unívocas (BESSELAAR, 1970:93)

Revelando uma preocupação com os estudos históricos educacionais no Brasil, ALMEIDA (1988) discute a periodização na história da educação brasileira. Inicialmente aborda a questão a partir das ciências históricas:

A periodização tem por objetivo descobrir a estrutura interna de uma determinada época histórica, ou seja, dar significado à passagem do tempo, identificando e ordenando sequências cronológicas. (ALMEIDA, 1988:114).

Enfatiza alguns aspectos já colocados, como a incoerência em dividir um “continuum” em partes, a inevitabilidade de discutir a História a partir de recortes arbitrários que, elaborados a partir de uma determinada referência teórica, direcionam o historiador aos seus “marcos históricos”; se estes são imprescindíveis, então devem estar obrigatoriamente ajustados “à área objeto de estudo”. Assim,

para a história política tais marcos deverão ser necessariamente de caráter político; para a história econômica, marcos econômicos; e para a história da educação, marcos educacionais (ALMEIDA, 1988:115).

Buscando uma maior “racionalidade” nessa questão, a autora apresenta, a partir da obra de Van der Pot, alguns critérios que possam “garantir uma periodização mais isenta de falhas ou menos arbitrária”:

1°) a divisão não se deve fundamentar numa lei histórica; 2°) é desejável determinar o caráter dos períodos antes de fixar seus limites; 3°) é impossível estabelecer *a priori* diretrizes para indicar a proporção correta na duração dos períodos ou para estabelecer o número dos mesmos; 4°) em vez de fixar o começo de um período no momento em que se dá o início do novo fenômeno que caracteriza tal período, é preferível fixá-lo no momento em que esse fenômeno novo adquire primazia; 5°) não se deve determinar limites demasiado precisos para os períodos; 6°) é desejável que o valor tipológico das denominações dos períodos só abarque um aspecto da civilização; 7°) é desejável que essas denominações refram-se todas ao mesmo aspecto da civilização; 8°) é desejável que a História seja dividida considerando o aspecto da civilização tido como mais importante à luz da concepção que se tem do mundo; 9°) a influência desta sobre a divisão da História em períodos deve limitar-se ao critério de divisão e não deve levar a construções apriorísticas da própria História (ALMEIDA, 1988:117).

Ainda quanto aos parâmetros para um periodização relativamente rigorosa, encontramos a proposta metodológica de Bauer

1°) cada período deve ser deduzido de seu objeto, isto é, dos fatos ou das concepções da época que abarca; ou seja, o historiador não deve usar os seus próprios conceitos para caracterizar uma época histórica; 2°) todo período deve constituir um conjunto naturalmente bem delineado e configurado em si mesmo, que se distinga claramente do que o antecede e do que o sucede; 3°) o critério utilizado para a distinção dos períodos deve ser de natureza uniforme, isto é, a

divisão de um período não se deve fundamentar em fatos jurídicos-políticos e a de outro em mudanças histórico-culturais ou econômicas – o fundamento para a distinção deve ser o mesmo para todos os períodos (In ALMEIDA, 1988:117-8)

Apenas para exemplificar as diversas possibilidades de se periodizar a história da humanidade, apresentamos a proposta de BESSELAAR (1970), que usa como critério os “meios de subsistência” que o homem empregou para sobreviver:

- a) fase nomádica que abrange o período paleolítico (60.000 – 6.000 a.C.): o homem é caçador, pescador, colecionador etc..., sem praticar a agricultura ou o pastoreio;
- b) fase agrária e pastoril, que se iniciou (em algumas regiões) no período neolítico (6.000 a.C.): o homem passa a viver da agricultura e do pastoreio; formação de Estados; aglomeração em cidades, etc.
- c) fase industrial e técnica, que teve seu início (pelo menos, em alguns países) por volta de 1800 d.C. e, hoje, começa a abranger o mundo inteiro (BASSELAAR, 1970:94).

Uma vez colocados os critérios que disciplinariam a periodização, a autora pontua alguns problemas frequentes na temática. O primeiro seria a chamada “falsa periodização”, que é a divisão em “períodos rígidos, procustianos, de cem ou dez anos exatos cada um”; outra forma seria utilizar “um esquema temporal válido e funcional para o problema “X”, aplicando-o sem alteração ao problema “Y”; também pode ocorrer confusão entre “efemérides com fatos históricos”, ou ainda um quarto erro, de se “atribuir excessiva importância a um fato e/ou data, estendendo indevidamente sua influência a um longo período”. (ALMEIDA, 1988: 118-9).

Capítulo 3: Historiografia da Educação Brasileira e Periodização

O primeiro trabalho sobre o tema da periodização na história da educação brasileira é a “A Educação Brasileira e a sua Periodização”, apresentado no Encontro Internacional de Estudos Brasileiros e no I Seminário de Estudos Brasileiros na USP de 13 a 25 de setembro de 1971, sob a coordenação do professor Laerte Ramos de Carvalho. Esse texto teve a colaboração dos professores José F. Carrato, Ma. De Lourdes M. Haidar e Heládio C. G. Antunha.

Sobre a questão, diz o autor:

À medida que nos aprofundamos na análise do nosso passado educacional mais se nos reforçam as convicções sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compreensão da história da escola brasileira. O paralelismo entre desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional parece nos bastante discutível. (CARVALHO,1971:1).

O evento apontou problemas em torno da periodização da história da educação brasileira, e o autor propôs seu modelo:

Dada a íntima associação entre a Igreja e o Estado leva a proposição em caráter de hipótese uma periodização diferente das convencionalmente adotadas. (CARVALHO,1971:3)

Esse primeiro marco se estende da chegada dos jesuítas, em 1549, até a sua expulsão em 1759, uma vez que, em “dois séculos, a Cia de Jesus manteve com quase exclusividade o ensino público no Brasil.”

Quanto ao segundo período, de 1759 (expulsão de jesuítas) até 1889 (fim do Império), o autor argumenta que o sistema educacional vivenciou

um processo de secularização do ensino de feição regalista,.
Este processo não sofre nenhum abalo institucional até o
advento do regime de separação entre o Estado e a Igreja
introduzido na Constituição Republicana de 1891
(CARVALHO,1971:3)

No terceiro período, que se iniciaria com a República e iria até 30, “dentro dos quadros do descentralismo federativo e através de sucessivas reformas”, tem início o processo de organização do sistema escolar brasileiro, que marcaria

uma ruptura da linha de desenvolvimento [de] identificação do Estado com a Igreja que condicionara a estruturação das instituições escolares (CARVALHO,1971:3)

Nesse contexto, a República teria tido efeito de ordenamento de uma incipiente política educacional, embora seus efeitos tenham sido díspares devido à falta de uma orientação mais consistente

O regime federativo favorece a estruturação de sistemas estaduais. Com o surto de desenvolvimento cafeeiro e o incipiente incremento industrial, o Sul e, particularmente, São Paulo abre caminho para a escalada do progresso educacional (CARVALHO,1971:4)

O quarto período se iniciaria em 30. Para o autor, tal marco serve de “centro polarizador de tendências inovadoras”, cuja penetração se deu na sociedade durante os “últimos anos da década de 10 e, particularmente, ao longo de toda década dos anos 20”

Entre 1930 e 37, todas as manifestações da arte moderna, da ABE às reformas estaduais, o Manifesto etc. impulsionaram as condições para a implantação dos “fundamentos legais para a institucionalização nacional” de uma real escola brasileira.

O quinto período, na análise do autor, abrangendo o Estado Novo (1937-1945) e se estendendo até a promulgação da LDB/61, teria sido marcado pela “linha do centralismo característica notória do modelo coimbrão”, consolidada na reforma Capanema, que institui a

divisão do ensino secundário em dois ciclos – o ginásial e o colegial – e a criação dos cursos clássicos e científicos abre caminho para a expansão da rede de ensino ginásial e sua transformação numa escola comum, básica para todos os ramos de ensino.(CARVALHO,1971:5)

A LDB/61, considerando toda a sua herança histórica, é caracterizada como a lei que

mantém ainda a estrutura de ensino médio por ramos separados. Sómente agora, com a reforma de 1° e 2° graus é que o ginásio reunido ao ensino primário os torna uma escola comum e obrigatória e o colégio (escola de 2° grau) ganha condições para efetiva integração, eliminando a dualidade existente consubstanciada na estrutura de ramos “segregados” de cursos profissionais (CARVALHO,1971:5).

E, encerrando seu modelo de periodização para a história da educação brasileira, o autor conclui que

O ensino brasileiro encontra-se presentemente num processo de total reformulação. Iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, êste processo vem alcançando o ensino superior e as Universidades em decorrência principalmente da Lei 5540/68 e do Decreto Lei de 1969. No ensino de 1° e 2° graus, a Lei aprovada no corrente ano, permitirá a organização de uma escola comum, obrigatória e

gratuita de oito anos e de um colégio de acentuada orientação profissionalizante integrado com flexível e variado espectro curricular. (CARVALHO,1971:5-6)

Como alertamos, esse primeiro registro sobre o tema da periodização nos estudos de história da educação brasileira é importante para explicitar a dimensão das preocupações que já envolviam o tema. Parece-nos que a tônica dessa primeira discussão foi a convicção de que os textos legais teriam alterado o quadro da escolarização brasileira.

Apesar das particularidades dos estudos da história da educação brasileira e a sua periodização, nosso trabalho parte do pressuposto de que, apesar das poucas referências disponíveis, uma nova análise da questão é necessária.

Esses diagnósticos, pessimistas quanto ao avanço no trato da questão, não implicam, entretanto, uma escassez de monografias, dissertações ou teses na área da história da educação. Ao contrário, sob esse aspecto, desde o final da década de 60, é possível constatar o quanto o tema da história da educação brasileira se ampliou, até se configurar numa disciplina autônoma dentro das chamadas Ciências da Educação.

A maioria desses trabalhos teve origem nos programas de pós-graduação em Educação, implantados nos anos 70, e refletem em grande medida as mudanças institucionais que a sociedade sofria à época. Ao que parece, a Universidade se constituía num dos únicos pontos de pesquisa da história da educação brasileira e os trabalhos eram realizados em grande parte por profissionais oriundos dos departamentos de educação, vinculados principalmente à disciplina história da educação brasileira.

Como acontece nas ciências históricas, e de forma mais intensa na história da educação brasileira, o problema da periodização padece com a escassez de uma literatura especializada para tratar o tema de forma teórica e abrangente, e não conseguiu estimular um expressivo número de trabalhos a ponto de transformar o problema num tópico específico ou particular.

Observou-se que o assunto geralmente aparece em artigos de publicações especializadas e sua bibliografia é muito esparsa. Dessa forma, o fenômeno da periodização se encontra “pulverizado”, destacando-se como apêndice ou observação em relação a algum outro tema. Autores, com maior ou menor ênfase, apontaram o problema, fizeram críticas, sugeriram caminhos para discussão e procuraram indicar soluções.

Dessa forma, estima-se que a discussão sobre as fases ou períodos na história da educação brasileira esteve quase sempre presente nas preocupações dos acadêmicos. No entanto, acreditamos que adentrou mais diretamente a literatura educacional através de MATTOS (1958) e CARVALHO (1971), e reforçou-se a partir dos anos 80, através de ALVES (1981), WARDE (1984, 1990), NAGLE (1984), ALMEIDA (1988), BUFFA (1990), BARREIRA (1995), autores que, avaliando as pesquisas na área, apontaram ou discutiram a questão da periodização na história da educação brasileira.

Embora não se trate de discussões rigorosas, em alguns casos, quando o tema aparece apenas secundariamente, subsidiando outras questões, essas discussões revelam o “estado da arte” no que se refere à compreensão do problema.

A partir do exame do conjunto dos trabalhos acadêmicos, alguns estudiosos delinearam críticas a essa produção; para os nossos objetivos, importa ressaltar as análises que incidem sobre o uso da periodização.

Um problema detectado por esses críticos refere-se à origem das obras, em sua maior parte saídas das Universidades e em sua esmagadora maioria das Faculdades de Educação e não dos Departamentos de História. A pesquisa em história da educação brasileira se revelaria, assim, um campo de estudos exclusivamente dos profissionais da Pedagogia.

Uma vez estabelecidas as origens dessas pesquisas, e constatado o fato de que esses trabalhos não são produzidos por “especialistas” em História, adentramos mais especificamente a questão metodológica do uso da periodização. Se no interior das

ciências históricas ela se apresenta polêmica, deve –se supor que, na área educacional, seu manuseio demanda redobrado cuidado.

Na historiografia da educação brasileira, mas de modo geral também nas ciências históricas, a periodização muitas vezes aparece pelo critério cronológico, porém nem sempre se esgota nele.

A cronologia, por si só, fornece elementos e já traz implícita uma periodização. Como vimos ela se caracteriza por seccionar o “continuum” histórico em lapsos temporais, seja por anos, décadas, séculos ou milênios. Esse recurso é conveniente, pois facilita a exposição didática; e é natural, portanto, que apareça como base da periodização com relativa frequência. É evidente que a periodização ultrapassa a mera indexação cronológica e admite outros critérios. Aqui já começamos a adentrar o campo específico da teoria da periodização, que trata da escolha dos marcos que comporão a delimitação da pesquisa.

Na historiografia da educação brasileira, nota-se a fragmentação dos padrões. Nessa direção, NAGLE (1984) aponta:

não existe esforço de periodização ajustada ao domínio especificamente educacional; o que ocorre, nesse último caso, é a reprodução acrítica das periodizações existentes, estabelecidas, quase sempre, à base de critérios político-administrativos. (NAGLE,1984:27)

Também BUFFA (1990) reitera:

A periodização da História da Educação constitui outra dificuldade. Há diversas periodizações possíveis, porque vários são os critérios que lhes servem de base: o político, o econômico, às vezes o pedagógico e outros (BUFFA,1990:15)

Este parece ser, segundo os que se ocuparam da questão, um dos grandes problemas a serem enfrentados pela pesquisa histórico-educacional brasileira: buscar elementos oriundos do campo pedagógico, na intenção de produzir trabalhos em que

se evite a imposição de critérios externos ao campo pedagógico, quanto à sua periodização.

Outro desvio é a utilização de diferentes critérios (políticos, administrativos, econômicos etc.) num mesmo trabalho analítico. Para um certo período, o critério econômico; para outro, o critério político; para um terceiro, o critério administrativo, e assim sucessivamente.

Outra crítica foi feita por WARDE (1984), sumariando a pesquisa histórico-educacional brasileira, é a de que:

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 do qual ele é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência política - Colônia, Império, Primeira República, Período de Vargas, República Populista, e o Pós-64 (WARDE, 1984:1)

A autora explicita, portanto, duas tendências de periodização contidas na amostra estudada. Uma, em concordância com NAGLE (1984) e posteriormente reafirmada por BUFFA (1990), que trata da opção pelos critérios “clássicos” (político-administrativos), e outra que se caracteriza por selecionar o período por intermédio do objeto, o que acarreta, como resultado, uma gama de opções em termos de periodização.

Ainda seguindo nessa discussão sobre os critérios, ALMEIDA (1988) faz uma tentativa de classificar tendências:

Alguns trabalhos, abrangendo um longo percurso cronológico, para efeito de análise e/ou por motivos didáticos, apresentam uma periodização **explícita**, que sofre variações conforme os critérios adotados por seus respectivos autores. Pode-se falar em periodização **implícita**, que se configura em duas instâncias: a) nos estudos que têm por objetivo analisar a educação brasileira numa

determinada faixa temporal, a delimitação cronológica feita já sugere uma periodização que, contudo, não é explicitada em toda sua extensão. (...) e b) em outros trabalhos, a periodização pode ser inferida a partir da distribuição interna da matéria (ALMEIDA, 1988:119)

Parece existir uma certa unanimidade entre os críticos: para o trabalho do historiador em geral, ou do historiador da educação em particular, quando da análise dos fatos históricos, deveria ser utilizada uma periodização com base em critérios intrínsecos ao objeto de estudo.

No entanto, no interior da própria disciplina História da Educação brasileira, encontramos discordância quanto a esse critério básico de coerência interna. Essa questão é apontada por BARREIRA (1995) e diz respeito ao ponto de vista de ALVES (1981):

Para Alves, “ a forma científica de periodizar, assim como o entendimento da educação dentro do movimento da produção, estão muito distantes do fazer do historiador da educação brasileira” (Alves, 1981:73). Para ele, 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. Isto é, devem acompanhar o movimento histórico do modo de produção, que alicerça toda a estrutura social. Nesse sentido, a história da educação brasileira, ou seja, todo e qualquer fenômeno histórico-educacional ocorrido no Brasil só pode comportar, na ótica desse autor, uma única forma de periodização: dos seus primórdios, até meados do século XIX, “deve ser tratada no contexto do período manufatureiro” (Alves, 1981:72); 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 no Brasil (BARREIRA, 1995:61).

Ainda segundo BARREIRA (1995), encontramos diversas periodizações possíveis na análise das principais dissertações de mestrado e teses de doutorado em história da educação brasileira, o que reforça os diagnósticos já apresentados.

Dando continuidade a essa espécie de preocupação, o propósito deste trabalho é fazer um levantamento crítico das periodizações da história da educação brasileira, elaboradas pelos estudiosos da área.

Capítulo 4 – Concepções de história da educação subjacentes às periodizações

Antes de identificar e examinar as periodizações utilizadas nos manuais selecionados, procuramos conhecer as concepções de história ou da história da educação explicitadas pelos seus autores.

MATTOS (1958) observa que a “verdadeira história da educação no Brasil ainda está por escrever” e, apesar de admitir expoentes dessa disciplina acadêmica, tais como Afrânio Peixoto, Serafim Leite, Pedro Calmon etc., constata que, àquela época, “nada mais temos sobre a evolução histórica da educação no Brasil”.

Essa é a preocupação do autor em “Primórdios da Educação no Brasil”. A constatação da deficiência de monografias especializadas, que traria consequências negativas para o estudo da educação brasileira, pois

abundam em nossa parcimoniosa literatura sobre a história da educação brasileira, generalizações apressadas, meias verdades e afirmações superficiais que não encontram confirmação nos documentos que vão surgindo à luz da publicidade.
(MATTOS,1958:14)

Quanto às teses em voga no seu tempo, o autor afirma:

Muitas teses, aparentemente pacíficas e por todos aceitas, estão a exigir uma cuidadosa revisão e redefinição à luz de novos elementos.(MATTOS,1958:14)

E em relação aos trabalhos historiográficos, considera:

Impõe-se principalmente firmar nítidas linhas de demarcação entre as diversas fases de nossa evolução educacional. Afirmações válidas para um determinado período, soam

completamente falsas quando se estendem ao período antecedente ou subsequente, deturpando a verdade histórica de nossa evolução. (MATTOS,1958:14)

Esse “falseamento da verdade histórica” era

devido à falta dessa pesquisa monográfica dos fatos em cada um dos períodos que compõem a nossa história educacional. (MATTOS,1958:14)

No entanto, o autor não elabora uma reflexão mais aprofundada do seu método de trabalho, reafirmando apenas suas esperanças de que

Qualquer esforço honesto de trabalho monográfico, procurando identificar e caracterizar com exatidão e objetividade históricas os fatos de cada período do nosso passado educacional poderá representar uma contribuição valiosa para a restauração de nossa verdade histórica nesse campo da educação. (MATTOS,1958:15)

Outro autor cujo conceito de história da educação investigamos é MIRANDA (1965), bastante consultada nos anos 70 e 80. Embora afirme que o seu trabalho na área foi feito para “figurar como apêndice”, procurando justificar “o sintético das páginas que seguem, onde a rigor não se poderá esperar nem um estudo profundo da educação brasileira”, que teria resultado em “apenas um esboço de estudo histórico da educação no Brasil”, o texto merece consideração.

Essa autora expõe assim as suas intenções:

Tivemos em mente preparar algum texto que fosse de auxílio aos estudantes dos cursos de pedagogia (...) aos quais fosse dada uma visão sumária das fases educacionais do Brasil. Também pensávamos em poder oferecer um roteiro de apreciação histórica a todos que se interessam pelos nossos problemas educacionais. (MIRANDA, 1965:7)

Quanto ao seu método de análise, a autora esclarece:

Delineamos interpretações mas não nos detivemos nela (...) Isto decorreu do interesse e propósito que tivemos de apresentar fatos e procurar inserí-los historicamente, enquadrando-os numa unidade de visão em que se apanhasse, sucintamente, a sucessão de aspectos cronológicos implicando procedência e encaminhamento, ou sejam, conexões dos fatos educacionais em sua especificidade própria. (MIRANDA, 1965:10)

Tornando mais transparente sua perspectiva, a autora afirma:

Para uma pequena análise, mesmo que venha constituir apenas um esboço sobre o problema da educação no Brasil não poderemos abandonar um critério de abordagem dos fatos singulares e um juízo que se refira à consciência do homem, que explique ou busque explicar uma unidade através da pluralidade de dados.(MIRANDA,1965:11)

E conclui:

A partir da análise das apresentações dos fatos singulares já se implica o critério de selecionamento e uma comparação deste critério, ao mesmo tempo que já se estabelece, também uma unidade valorativa que serve para interpretar. História vista assim, não apenas cronologicamente e como uma crônica,

biografia, ou narração, mas vista em sua dinamicidade e progressão, marcada mesmo por uma idealidade, uma futurição, uma exigência de progressão.(MIRANDA,1965:11)

O estudo do presente trabalho:

será feito sob duas perspectivas: uma de verticalidade e outra de horizontalidade. A segunda abarca o estudo dos acontecimentos através das épocas e dos lugares; poderíamos também chamar o estudo de zonas da educação; a primeira é o questionamento ou inquirição sobre os fatos e sua interpretação, quando então, os acontecimentos são compreendidos em um processo histórico e tempóreo. (MIRANDA,1965:11)

Finalmente, a autora define a sua visão de história da educação nos seguintes termos:

Um estudo de nossa história da educação tem como objetivo tomar consciência de nossa originalidade, ou seja, a nossa identidade o nosso existir, exigência de uma análise do que somos e do que temos sido, mas que também é reflexão do que nos tornamos e estamos a ser; é uma visão, portanto, do passado como tradição e raiz de nossa existência atual, no seu presente, e já este, como antecipação e inovação, projeção devida de uma forma concreta, a do ser que somos, o ser-brasileiro. (MIRANDA,1965:12)

BEAULIEU (1966), em “Educação Brasileira e Colégio de Padres - Sacerdotização, Desclerização, Democratização”, faz uma crítica histórica do ensino secundário confessional no Brasil.

Este trabalho foi preparado em 1963 e apresentado no Capítulo Provincial da Congregação de Santa Cruz no Canadá (...) isto determina os limites dessas reflexões. Elas abordam tão somente o problema das instituições de educação dirigidas por sacerdotes e abordam incidentalmente o da escola particular. (BEAULIEU, 1966:10)

Embora o autor trabalhe numa perspectiva histórica, seus objetivos se dirigem a um determinado público:

As questões aqui levantadas são, pois, dirigidas diretamente aos padres – educadores e não têm a menor pretensão de abordar os problemas da educação em sua totalidade.(BEAULIEU, 1966:10).

Novamente reforçando a tese de que o estudo não se dirige à comunidade acadêmica em geral, o autor reafirma seu compromisso:

Somos sacerdotes e educadores. Educadores que são padres, padres que são educadores (...) todas as nossas reflexões se desenvolvem nesse contexto. (BEAULIEU,1966:6)

Justificado por essas reflexões, embora trabalhe numa perspectiva histórica e produza no interior de seu estudo uma periodização para a educação brasileira, não se preocupa com a discussões teórico-metodológicas.

Assim, BEAULIEU (1966) é mais um autor que, referência constante de nossos historiadores da educação, não se preocupa em teorizar sobre a perspectiva histórica que o move.

Para DODSWORTH (1968), seu trabalho, “Cem anos de ensino secundário”, foi “especialmente escrito para o livro do Centenário da Câmara dos Deputados – 1826-1926”. Nessa obra, o autor, que atuou no ensino secundário durante a Primeira República e que, além de lecionar nesse nível de ensino, se voltou para a política e para a administração pública, apresenta um extenso rol de projetos, memórias,

pareceres e decretos relativos à educação secundária durante o período de 1826-1926. Todos eles aparecem como referência em nossas pesquisas históricas.

Talvez por ser objetivo principal da obra apresentar a herança legislativa referente à educação, entre os anos selecionados, o autor não tece nenhuma abordagem teórica a respeito do método utilizado, limitando-se à descrição puramente cronológica daqueles decretos, pareceres e memoriais. Ele parece ter sido o modelo ou a expressão exemplar da historiografia educacional tradicional.

Em seu trabalho, BERGER (1976) assim se expressa sobre seu objeto de estudo:

Propõe o presente trabalho investigar o sistema educacional brasileiro, considerando especialmente a relação entre a sociedade e o sistema educacional no contexto do processo societal global de uma sociedade dependente. (BERGER,1976:9)

Sua pesquisa baseia-se no princípio de que:

A teoria sociológica sobre educação é universalmente pouco desenvolvida. É estranho que na literatura examinada haja pouca ou nenhuma preocupação com problema da relação entre sociedade e sistema educacional. (BERGER,1976:15)

Novamente encontramos aqui um estudo educacional em que o autor, para sedimentar algumas de suas teses, faz uso de uma periodização da realidade educacional brasileira, que não apresenta inovação substancial ao trato do tema.

Os autores que vão embasar a pesquisa em questão são todos saídos da sociologia e da economia: Mannheim, Marx, Fernando H. Cardoso, Florestan Fernandes, Celso Furtado Octavio Ianni, etc.

Um trabalho que ensaia uma periodização particular da história da educação brasileira é o de FREITAG (1978). O período principal da análise é aquele entre os anos 65-75.

Em nenhum período da história da educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas (...) desenvolvem-se planos (trienais, quinquenais, decenais) globais e setoriais em que a educação é destacada como fator estratégico do desenvolvimento, redefinem-se as leis para os três níveis de ensino, reformulam-se os currículos e instrumentos de avaliação dos alunos; e, o próprio conceito de educação é revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o econômico. (FREITAG,1978:13)

E será a partir desse enfoque econômico que o trabalho de FREITAG se orientará. A autora justifica que seu estudo “merece especial atenção” pois a educação adquire importância “capital” como variável do desenvolvimento econômico, e também porque

durante longos períodos da história brasileira a educação como fator de desenvolvimento foi total ou parcialmente negligenciada (FREITAG,1978:13)

E um dos objetivos do seu estudo será

Estudar a educação no contexto da realidade brasileira recente, a partir de um enfoque sociológico (FREITAG, 1978:15)

E para tal empreitada, a autora irá buscar suporte intelectual em

Um referencial teórico que pode ser encontrado em parte na sociologia e na economia da educação (FREITAG,1978:15)

Dessa forma, a teorização de FREITAG (1978) é toda embasada em autores como Durkheim, Parsons, Dewey, Mannheim, Althusser, Karl Marx, Luis Antonio Cunha e Celso Furtado.

Já para RIBEIRO (1984), o estudo da nossa educação se impõe enquanto:

muitos acham até que pelo fato de a escola atender basicamente aos interesses da minoria da população o seu estudo perde em significado (RIBEIRO,1984:10)

Para a autora,

O estudo tem razão de ser, porque apesar de este tipo de escola, bem como a importância social dada a ela, serem frutos de uma visão burguesa da realidade, pelos próprios mecanismos de dominação (persuasão) acabam por se tornar uma aspiração da maioria. E como tal mecanismo não dispensa, pelo contrário, até exige a dissimulação desta mesma prática, a evidência de tal dissimulação pela demonstração histórica da impossibilidade de concretização do discurso liberal na educação se faz necessária. (RIBEIRO,1984:10)

E esse trabalho justifica-se ainda porque:

Uma segunda consideração é a de que quando fiz uso da categoria de dependência, a minha preocupação era a de buscar os motivos pelos quais a dominação capitalista provoca, em países periféricos como o Brasil, uma exploração bem maior entre dominantes (em números bastante reduzidos) e dominados. (RIBEIRO,1984:10)

E, finalmente:

Em terceiro lugar, este traço de dependência, limitando as possibilidades, tanto infra quanto superestruturais da sociedade brasileira, acaba por reforçar ainda mais a função dissimuladora da ideologia liberal (...) Daí a necessidade de entender e constatar concretamente como este processo está se desenvolvendo no Brasil. (RIBEIRO,1984:10)

Para tal empreitada, a autora utiliza os referenciais do materialismo histórico, tais como a visão de totalidade, reforçando:

Aceita-se que para chegar a uma compreensão do fenômeno social – organização escolar brasileira - há que se ter uma visão do contexto social – sociedade brasileira – do qual é parte e com o qual estabelece uma relação permanente. (RIBEIRO, 1984:12)

Sua segunda ferramenta teórica seria a noção de estrutura social, assim compreendida:

Aceita-se que para chegar a uma compreensão do fenômeno social – organização social brasileira – há que se ter em mente ser ele um dos elementos da superestrutura que, em unidade com seu contrário – infraestrutura – formam a estrutura social. (RIBEIRO, 1984:12)

O terceiro conceito em que se embasa refere-se às mudanças e suas causas e, partindo do princípio de que a contradição é o vetor dessa mudança, a autora esclarece:

Mas a contradição, causa primeira da mudança, não é esta exterior mas a interior, isto é, aquela que cada elemento comporta dentro de si. (RIBEIRO, 1984:13)

Quanto ao uso dessa categoria em seu trabalho, complementa:

No caso da organização escolar, a contradição existente é resultado de ela ter que atender a uma determinada clientela (quantidade) e atendê-la bem (qualidade). O presente trabalho é decorrência de uma série de indagações, motivadas por esta contradição entre quantidade e qualidade. (RIBEIRO, 1984:13)

O quarto referencial de análise utilizado pela autora é o conceito de mediação, ou relação entre os contrários:

Neste trabalho será feito um estudo considerando-se dois elementos mediadores na solução da contradição – quantidade x qualidade – presente na organização escolar brasileira, que são os recursos financeiros e a teoria educacional. (RIBEIRO, 1984:14)

Finalmente, é possível apreender um outro conceito, que parece capital para o entendimento do seu trabalho; trata-se da noção de transplante cultural, entendido como:

Um mecanismo de importação de idéias, negativas pelo fato de resultar num atraso constante de quem consome em relação a quem cria, levando, de acordo com a intensidade deste transplante, a um comportamento da própria ação criadora.(RIBEIRO,1984:15-16)

ROMANELLI (1978) fundamenta sua preocupação com a história da educação como:

Antiga preocupação nossa de compreender a trama das relações existentes entre os fatores que atuam no sistema educacional e respondem pela maioria de seus problemas. (ROMANELLI,1978:13)

Ao discutir essas questões, no âmbito da história da educação brasileira, a autora salienta suas primeiras impressões sobre o quadro da realidade educacional:

Em princípio descobrimos que substancialmente pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. Depois pudemos verificar que houve tempos em que essa visão tinha uma razão de ser, dado o contexto sócio-cultural em que estava inserta a instituição escolar brasileira. Mas também verificamos que, em períodos recentes, toda a ideologia que alimentava o sistema, assim como sua própria

estrutura, começava a chocar-se com o referido contexto.
(ROMANELLI,1984:13)

Para o estudo dessa defasagem entre teoria e realidade, a autora esclarece que o entendimento do fenômeno educacional dentro dessa perspectiva decorre da compreensão da “evolução dos fatos e do estudo dos dados e do contexto em que eles se deram”. Assim apresenta a sua metodologia de análise:

as constatações empíricas e as interpretações periódicas constituíram arcabouços para uma síntese que nos fizeram vislumbrar que a teoria da dependência, como atualmente vem sendo formulada, esclarece pontos básicos para a evolução do sistema educacional brasileiro. (ROMANELLI,1984:16)

E mais especificamente em relação ao método de trabalho, conclui:

Na tentativa de análise da evolução do sistema educacional brasileiro e suas relações com o contexto político e econômico, nós nos valem, para a interpretação dos fatos, dos estudos realizados por economistas e sociólogos, cuja autoridade nos pareceu incontestável. Não nos detivemos na discussão das posições por eles assumidas, já que, para tanto, nos falta competência. Ao demais, não se justificaria, a nosso ver, que nos ocupássemos dessa discussão em um trabalho que se limita à área da educação escolar. (ROMANELLI,1984:17)

SEVERINO (1986), em seu livro Educação, Ideologia e Contra-Ideologia, na busca de uma “discussão crítica das questões epistemológicas, axiológicas e antropológicas relacionadas com a ideologia”, elabora uma

Retomada histórica da educação brasileira, buscando mostrar qual tem sido sua inspiração e sua significação ideológica e quais as consequências dessa situação para seus objetivos e resultados. (SEVERINO,1986:XVII)

Nessa retomada, o autor expressa uma particular preocupação quanto à história da educação brasileira, ao justificar o seu trabalho na pressuposição de que a filosofia da educação tem um papel importante a cumprir:

A formação de professores e especialistas em educação tem negligenciado sua fundamentação teórico-filosófica. (SEVERINO,1986:XVII)

Para assegurar um instrumental crítico-interpretativo, o autor leva seu foco de preocupações em direção à disciplina da Filosofia da Educação

Cabe à Filosofia da Educação assegurar aos educadores essa fundamentação (SEVERINO,1986:XI)

Há deficiências graves quanto ao embasamento teórico que orienta a prática pedagógica dos nossos educadores e os cursos de Pedagogia são deficientes em transmitir uma compreensão adequada das práticas educacionais, e aí reside a importância da filosofia da educação. Afirmo Severino:

Nesta tarefa deve investir com maior sistematicidade a filosofia da educação, de tal modo que garantam aos educadores os instrumentos adequados para a compreensão da integralidade do fenômeno educacional (SEVERINO,1986:XI)

Portanto, nesse trabalho, as reflexões do autor encaminham-se numa perspectiva filosófica e propõe uma periodização fundada na concepção de ideologia, como se pode verificar pelas referências usadas: Durkheim, Marx e Engels, Mirian Limoeiro Cardoso, Marilena Chauí, Althusser, Bourdieu.

Já a discussão que GHIRALDELLI JR (1994) apresenta sobre as concepções de história e história da educação incidem sobre os estudos de cunho tradicional, que vêem a história como um questionamento do passado a partir do presente. Segundo o autor,

A palavra história tem, entre outros, dois significados básicos. Ela se refere tanto aos processos de existência e vida real dos homens no tempo como ao estudo científico, à pesquisa e ao relato estruturado desses processos humanos.(GHIRALDELLI JR, 1994:11)

Como decorrência do entendimento dessas duas acepções do conceito de história, o autor atenta para a noção de historiografia cujo “objeto consiste no discurso sobre a história”, ou um “produto da investigação histórica”. Seguindo essas reflexões, é possível compreender a história da educação a partir de dois sentidos, o primeiro:

Corresponde às tramas objetivas criadas pelos homens no trabalho, sistemático ou assistemático, de transmissão de vários tipos de conhecimento, valores etc.(GHIRALDELLI JR,1994:11)

E o segundo sentido estaria vinculado ao

Estudo científico e as exposições [daquelas] tramas (dando origem, portanto, a historiografia da Educação).
(GHIRALDELLI,1994:12)

Quanto à distinção entre história da educação e história da pedagogia, o autor assume o ponto de vista de que:

Como a educação é sempre feita com a inserção de graus variados de reflexão teórica, é possível dizer que a pedagogia – a teoria da educação- não se desliga da própria educação, o que implica compreender a história da educação como história da educação e da pedagogia.(GHIRALDELLI JR,1994:12)

Assim, para o autor, a história da educação e da pedagogia

Deve ser vista em seus dois principais planos: o das políticas educacionais e o das construções pedagógico-didáticas. (...) o segundo plano envolve construções pedagógico-didáticas, diz respeito ao trabalho prático e às teorizações das classes sociais quanto ao fazer pedagógico nas unidades escolares ou unidades educacionais. (GHIRALDELLI JR,1994:12)

Finalizando suas reflexões, o autor alerta:

Este livro foi elaborado à luz desses princípios. Entretanto não se pretendeu construir um manual de história da educação e da pedagogia mas um roteiro de estudos destinado aos professores da matéria e aos estudantes dos cursos de formação para o magistério no nível de 2° e 3° graus, referente ao desenvolvimento educacional e pedagógico brasileiro no período republicano. (GHIRALDELLI JR, 1994:12)

XAVIER (1996) é, entre todas as nossas referências, a que parece preocupar-se em fundamentar seu trabalho. Para as autoras (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1996) a pesquisa teve como ponto de partida

Uma reflexão teórica sobre o significado da análise histórica empreendida, enquanto instrumento para investigação e para atuação na realidade educacional. (XAVIER,1996:8)

As autoras observam ainda que:

Os possíveis leitores exercem uma influência significativa sobre os autores. Determinam em grande parte a seleção dos dados (quais, em que quantidade etc.) o grau de abrangência e aprofundamento da análise interpretativa e, até a linguagem a ser usada. (XAVIER, 1996:7).

Dessa forma, identificam o público a quem endereçam o livro:

É bom que se afirme desde o início que este é um livro que foi escrito buscando privilegiar, como público leitor, os estudantes do que hoje é denominado de habilitação magistério em nível de segundo grau. (XAVIER,1996:7).

E o pressuposto teórico que orienta o estudo é assim expresso:

A abordagem histórica, tal como a efetuamos, objetiva levar o estudante do magistério a entender o fenômeno educacional dentro da realidade em que ele se produz.(XAVIER,1996:298).

Fornecendo subsídios teóricos para um público específico, estabelecem, como objetivo, combater o “velho pensamento escolanovista” e lutar contra o “imobilismo reprodutivista”, tendências que retomam espaço nas práticas e discursos educacionais da atualidade.

A preocupação em superar tais obstáculos induz a repensar “as possibilidades concretas da escola”, retirando-a do âmbito da mera “especulação filosófica”, pois

Conforme verificamos em nosso estudo, essas possibilidades emergem historicamente a partir das múltiplas determinações que produzem e configuram a instituição escolar em diferentes momentos da construção e reconstrução da realidade econômico-social e político-cultural. (XAVIER, 1996:298).

E, finalmente, a tese que orientou o trabalho é assim explicitada:

O nosso estudo pretendeu “operacionalizar” a noção segundo a qual, em cada momento histórico, em função das condições econômico-sociais e político-culturais dadas, a sociedade produz a escola de que necessita e a transforma dentro das possibilidades concretas e dos limites impostos pelo avanço real da totalidade dentro da qual ela se organiza e se reorganiza no tempo. (XAVIER, 1996:298-299).

Nesse exame inicial, conforme definido, nossa preocupação centrou-se em indicar as concepções e motivações teóricas dos historiadores da educação enfocados, em seu ofício. Como observou um pesquisador: “Pensar a História já é, certamente, dividi-la, periodizá-la (RODRIGUES, 1969).

Arriscamos, com base em tal juízo, a afirmar que pensar a história da educação brasileira já pressupõe uma periodização da parte de quem a teoriza, pois tal procedimento parece inerente ao fazer historiográfico. Ainda segundo o autor em questão: “Na capacidade de bem periodizar estaria a força do grande historiador”. (RODRIGUES, 1969:113)

Deduzimos que um dos elementos importante a destacar, quando pesquisamos quais as periodizações utilizadas ou elaboradas pelos nossos autores da história da educação brasileira, é a sua concepção de história ou de história da educação brasileira, pois supõe-se que o procedimento da periodização depende, ou está intimamente relacionado a essa questão.

Pudemos observar que variadas concepções de história da educação emergem na obra dos autores pesquisados. Nossa amostra mostrou que encontramos pesquisadores que, em sua análise histórica, privilegiam o aporte filosófico da educação, como SEVERINO (1986), enquanto outros buscaram seus fundamentos teóricos na sociologia e na economia da educação, como BERGER (1976), FREITAG (1978) e ROMANELLI (1984).

É possível localizar um rol desses estudiosos cuja concepção de história vincula-se àquelas abordagens cronologicamente descritivas. Dentro dessa perspectiva, é possível indicar MIRANDA (1965), DODSWORTH (1968) e, para ilustrar essa tendência, citamos:

o objetivo da história da educação brasileira é arrolar fontes, pesquisá-las, ordená-las, coordená-las e fazer história, isto é narrar os fatos, pois a história é a ciência da construção do passado humano (TOBIAS,1972:16)

Em outro autor, examinado, BEAULIEU (1966), os reais interesses em pesquisar a história da educação se fundamentam na preocupação com as “instituições de educação dirigidas por sacerdotes”, e cujos estudos não têm a “menor pretensão de abordar os problemas da educação em sua totalidade”. Vale ressaltar que, apesar do caráter restrito do estudo histórico que realiza, é um dos poucos autores que se preocupam com uma periodização minuciosa e detalhada da história da educação brasileira.

Em contraposição a essa abordagem, encontramos autores que, ao contrário, têm na totalidade da realidade educacional o cerne de suas preocupações. É assim com RIBEIRO (1994), que justifica seu fazer teórico para, entre outros objetivos, mostrar “a impossibilidade de concretização do discurso liberal na educação”. GHIRALDELLI JR (1994) também trabalha no mesmo sentido e XAVIER (1996) já aprofunda e orienta suas pesquisas na perspectiva de

Uma reflexão teórica sobre o significado da análise histórica empreendida, enquanto instrumento para a investigação e para a atuação na realidade educacional. (XAVIER,1996:8)

E, indicando o objeto e método da pesquisa, a autora esclarece:

A abordagem histórica, tal como a efetuamos, objetiva levar o estudante do magistério a entender o fenômeno educacional dentro da realidade em que ele se produz.
(XAVIER,1996:298)

Uma vez indicadas as concepções de história da educação brasileira encontradas em nossos autores, enfocaremos os seus critérios de periodização para a história da educação brasileira, implícitos ou explicitamente apontados.

Capítulo 5 - Periodizações nos manuais

No entender de BARREIRA (1995), “periodizar é uma atividade inerente ao ofício do historiador”; assim sendo, se todos os trabalhos examinados foram escritos na intenção de serem estudos historiográficos consistentes, quais as periodizações aí utilizadas?

Vamos utilizar, como critério básico, a ordem cronológica desses trabalhos. Pretendemos nos ocupar primeiro dos que não se constituem, por intenção ou utilização, em manuais. São aqueles trabalhos que, num determinado momento, e em um de seus capítulos, esboçaram uma preocupação em apresentar ou problematizar a periodização para a história da educação brasileira.

MATTOS (1958), em seu prefácio, apresenta a seguinte periodização para a história da educação brasileira:

A nosso ver, a história da educação no Brasil se divide em seis períodos nitidamente diferenciáveis

1 – Período Heróico (1549 – 1570)

2 – Período de Organização e Consolidação (1570 – 1759)

3 – Período Pombalino (1759-1827)

4 – Período Monárquico (1827 – 1889)

5 – Período Republicano (1889-1930)

6 – Período Contemporâneo (1930 até nossos dias)

(MATTOS,1958:15)

No entanto, o autor faz uma opção, para efeitos de análise, como se verifica a seguir:

O presente trabalho limita-se ao primeiro período a que chamamos de “período heróico”, que vai da chegada dos primeiros missionários e educadores ao Brasil em 1549 até a morte de Pe. Manuel da Nóbrega no Rio de Janeiro em 1570, ano que marca também o início dos cursos regulares de

bacharelado e mestrado em artes no “colégio máximo” da Bahia. (MATTOS,1958:15)

Em seguida, explica a marca do período:

Em nenhum outro período da nossa história educacional, os educadores se revelaram tão empreendedores, dinâmicos e preocupados com as realidades humanas e sociais que os cercavam, como neste período heróico. (MATTOS,1958:16)

MIRANDA (1965), em sua obra Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico), adverte que o livro “foi escrito em princípios de 1963”, com o objetivo de figurar como apêndice, que indicasse sumariamente os momentos educacionais brasileiros, de uma obra sobre História da Educação (...) daí o sintético das páginas que se seguem, onde a rigor não se poderá esperar nem um estudo profundo da educação brasileira, em seu processo sócio-cultural, nem uma análise do ambiente nacional através do estudo das condições físicas, étnicas, psicológicas, econômicas, sociais, políticas (MIRANDA, 1965:7)

E a autora conclui, afirmando:

Assim o presente trabalho, mesmo ultrapassando o objetivo para o qual foi escrito, é apenas um esboço de estudo histórico da educação no Brasil (MIRANDA,1965:7)

No entanto, preocupa-se com a periodização , e a baseia em três critérios.

- 1 – as zonas de educação ou períodos da história
- 2 – os fatos educacionais em análise de sua especificidade própria, a delimitarem as características de uma época, isto é, o ideológico, ou a exigência de uma “forma” como pressuposta a toda formação
- 3 – e a disciplina pedagógica em relação com a vida de um povo, sua situação, circunstâncias, condições concretas do

meio, necessidades e aspirações, variabilidade de sua efetivação, contingência e diversidades de manifestações sociais, culturais, econômicas.(MIRANDA,1965:8)

Contudo, a partir desses pressupostos, estabelece os períodos; dentro dos moldes tradicionais:

- 1 – Brasil Colônia – Fundamentos Históricos
- 2 – Brasil Colônia - Anseios de Autonomia
- 3 – Brasil Monarquia – Questões e Debates sobre o ensino e a educação
- 4 – Brasil República – Educação e Consciência nacional.
(MIRANDA,1965:8)

Nossa próxima referência é BEAULIEU (1966), cujo trabalho problematiza a educação secundária brasileira unicamente sob o ponto de vista confessional. No capítulo intitulado “A evolução da escola secundária no Brasil”, é apresentada uma periodização para a educação brasileira. Diz o autor:

Embora a presença jesuítica tenha sido uma constante na educação brasileira, o seu predomínio absoluto e indisputado, nos dois primeiros séculos da colonização – de 1549 a 1759 – marca uma fase bem nítida, não só da evolução da escola secundária, mas do ensino em geral no Brasil.
(BEAULIEU,1966:18)

E, em seguida, acrescenta:

Partindo desse dado inicial incontestado, poder-se-ia dividir a evolução da escola secundária, talvez mesmo da escola, *tout court*, nas terras brasileiras, em sete períodos principais com algumas subdivisões. (BEAULIEU,1966:18)

Seriam estes os sete períodos:

Feito o necessário desconto da relativa impropriedade de todas as designações que pretendem caracterizar quadras históricas,

essas épocas do ensino secundário, no Brasil, seriam as seguintes: 1) *período jesuíta*, que vai de 1549, quando aqui aportaram os primeiros filhos de Santo Inácio, até 1759, quando eles foram expulsos pelo poderoso ministro de D. José I; 2) *período de tentativas reformistas* compreendido entre a proscrição da Ordem em 1759 e a transmigração da família real portuguesa em 1808, no qual se desmantelou a obra da Sociedade de Jesus, sem que nada a substituisse, quer em qualidade, quer em quantidade, já que não vingaram as medidas reformistas do Marquês de Pombal; 3) *período de reconstrução*, em que se procurou implantar, no país, um sistema escolar, primário e secundário (aliás, com alguma independência em relação às diretrizes firmadas pelos jesuítas), iniciado pelo Príncipe Regente Dom João, continuado no Primeiro Império e na Regência até a promulgação do Ato Adicional de 1834; 4) *período de anarquia no ensino* inaugurado com o Ato Adicional, que fragmentou o sistema educacional do país, então ensaiando os primeiros passos, ao reservar unicamente o ensino superior ao governo central e deixando às Províncias tanto a instrução elementar como a instrução secundária, o que acarretou imediato declínio do incipiente ensino oficial, primário e médio, situação que perdurou até a Proclamação da República; 5) *período de reformas sucessivas e desconexas*, que se estende por quase toda a Primeira República, desde a queda da Monarquia, até 1925, quando começa uma época de transição, período esse subdividido em quatro fases distintas (1889-1901; 1901-1911; 1911-1915; 1915-1925) e que se caracteriza, de um lado, pela concepção de que os cursos secundários são

únicamente “preparatórios” para o ingresso na escola superior, e, de outro lado, pela desconexão entre os diversos graus de ensino, dada a autonomia que a Constituição de 1891 conferiu aos Estados para a organização de seus sistemas escolares, de nível primário e médio; 6) *período de transição para o sistema de ensino unificado* (1925-1931), assinalado, principalmente pela ação e pelas reformas inspiradas pelos “pioneiros da educação nova”; 7) período de sistema de ensino unificado, estabelecido pela Revolução de 1930 e no qual nos encontramos até hoje, pois não nos parece que a recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) tenha rompido com os princípios fundamentais, que dominam o período, não obstante as suas indiscutíveis inovações, especialmente no que diz respeito à flexibilidade dos currículos. (BEAULIEU,1966: 18-21)

DODSWORTH (1968), em sua obra *Cem Anos de Ensino Secundário no Brasil – 1826- 1926*, escrita para o “Livro do Centenário da Câmara dos Deputados – 1826-1926”, apresenta uma periodização onde divide a história desse nível de ensino em período colonial (1500-1822), período imperial e período republicano.

Quando trabalha o período imperial, subdivide-o em três “épocas históricas”:

1° Da Independência ao Ato Adicional (1822-1834);

2° Do Ato Adicional à reforma geral da instrução em 1879 (1834 – 1879);

3° Da reforma de 1879 à República. (DODSWORTH,1968:86)

O período republicano é subdividido em duas quadras, (1889-1891) e (1891-1925).

Já TOBIAS (1972) ressalta que:

O critério para a periodização da História da Educação Brasileira, para ser objetivo e científico, deverá basear-se em

fatores e fatos educacionais marcantes; não poderá, sob pena de se tornar deficiente e transviar toda a exposição da História da Educação Brasileira pretender fundamentar-se em critérios políticos, ou sociais, ou econômicos, ou outros quaisquer que naturalmente existem, mas somente depois dos critérios educacionais. Assim, não é objetivo e nem científico dividir-se a História da Educação Brasileira em educação colonial, educação do Brasil - Império, Educação do Brasil-República e do Brasil-Contemporâneo. (TOBIAS,1972:15)

Pensando de acordo com esses princípios, o autor estabelece a seguinte periodização para a história da educação brasileira: 1º período Educação Cristã (1549-1759); 2º período Aristocratização do Ensino Brasileiro (1759 – 1889); 3º período de Transição (1889 - 1920); 4º período de Socialização do Ensino Brasileiro (1920- 1950); 5º período Procura de Autenticidade (1950 em diante). Essa última quadra mostra um ímpeto em que a

Nação baseada na realidade nacional, procura, por si mesma, soluções para seus próprios problemas educacionais. (TOBIAS,1972:16)

Outro é o trabalho de BERGER (1976), que analisa as relações entre realidade educacional e dependência econômica. Num dos capítulos dessa obra, é esboçada uma periodização para a história da educação brasileira, que comportaria oito períodos:

- 1) Período do monopólio jesuítico, a vinda dos primeiros jesuítas no ano de 1549 pode ser considerada como o início da educação escolar no Brasil. Nos próximos 210 anos os jesuítas foram os únicos educadores no país. Pelo fato de deterem em suas mãos o “monopólio da educação”, vendo nesta sua mais importante atividade desenvolveu-se um tipo de sistema

educacional que ficou profundamente marcado pelos objetivos e a doutrina dos jesuítas. (BERGER,1976:136)

O segundo período seria o do “ensaio de secularização”, assim entendido pelo autor:

Quando em 1759, em consequência da influência do iluminismo europeu, o ministro português Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e de suas províncias ultramarinas, a até então influência ilimitada dos jesuítas foi cerceada (...) Mas com a expulsão dos jesuítas a colônia brasileira não veio a sofrer uma reforma educacional, como seria de se esperar, mas a paralisação temporária de todo o sistema educacional até então desenvolvido(...) Pelo fato de o sistema educacional erguido pelos jesuítas não poder ser substituído com sucesso pelo Estado a tentativa de secularização fracassou completamente. (BERGER,1976:136)

O terceiro período, é por ele chamado de “reconstrução e academização”, assim contextualizadas:

Transferindo-se a Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, inicia-se um novo período na história educacional do Brasil(...) Com a fundação de algumas escolas técnicas (principalmente a Academia Militar) transformou-se um pouco a paisagem escolástica do sistema educacional (...) Não havia ademais uma instância administrativa específica destinada à educação, quer centralizada, quer descentralizada. (BERGER,1976:137)

O quarto período é denominado de “abandono público e fase áurea da iniciativa privada”:

Através de uma mudança na Constituição (o assim chamado “Ato Adicional”) no ano de 1834, foram tomadas determinadas decisões administrativas que atingiram

profundamente o desenvolvimento posterior do sistema educacional: a partir de então foram as províncias declaradas como responsáveis pela escola primária e secundária, enquanto que o governo central se ocupava exclusivamente com as escolas superiores e o sistema escolar do Distrito Federal(...) Em oposição à situação de abandono público pelo Estado do sistema educacional, a iniciativa particular atingiu entre 1860 e 1890 no setor das escolas secundárias um primeiro auge. (BERGER,1976:137-38)

O quinto período concebe como o de “reformas consecutivas e desconexas”, correspondente ao recorte da República Velha (1889-1930), e foi assim caracterizado pelo autor:

Em sua última “fala do trono” o imperador D. Pedro II tratou largamente do problema educacional (...). Como porém, logo após, foi proclamada a República (1889) tudo não passou de uma manifestação de boas intenções (...) Nas próximas décadas a história do sistema educacional é marcada por uma corrente de “reformas” consecutivas, mas inteiramente desconexas (...) No período de 1889- 1930, que para o sistema educacional nada mais representa do que uma sequência frustradora de experiências reformistas, foram fundadas algumas escolas superiores e construídas muitas escolas primárias e secundárias mas fundamentalmente nada havia se alterado. (BERGER,1976:138)

O sexto período é por ele denominado de “ensaio de democratização e tentativa de adaptação às condições da realidade brasileira” e tem como contexto a modernização que o país atravessava e abarca os anos entre 1930 e 1945:

Sob a influência mais direta de fatores como a industrialização, urbanização, populismo, despertar nacional,

Revolução de 30, etc... analisados anteriormente, inicia-se uma fase que pela primeira vez na história brasileira, juntamente com o incipiente processo de “democratização”, traz consigo uma abertura das chances educacionais para as camadas populacionais mais amplas(...) Essa tendência do desenvolvimento educacional conduziu então com a realização da IV Conferência Nacional sobre Educação no ano de 1931, a um resultado concreto: o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, dirigido ao povo e à Nação. (BERGER,1976:139)

A sétima quadra é caracterizada como “período da expansão de um sistema escolar alheio à realidade”, e corresponde ao ano de 1946 até a promulgação da LDB de 1961:

A “redemocratização” do Brasil no ano de 1945 e a nova Constituição de 1946 possibilitaram o reinício dos debates em torno da teoria e política educacional, iniciadas na parte da década de 30. Simultaneamente resulta uma discussão em torno de uma “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” já proposta no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” e já prevista na Constituição de 1934, que domina o clima de discussão da política educacional de 1946 a 1961. (BERGER,1976:139)

O sétimo e último período é chamado de período de “tentativas de aproximação do sistema educacional às necessidades da sociedade global” e abarca os anos de 1961 até meados dos anos 70, data em que o autor escreve o livro. O golpe de 64 marcaria outra etapa na história da educação brasileira:

Não obstante, todas as medidas induzidas sofrem uma certa ruptura de continuidade com a Revolução de 1964. Isto todavia não significa que após esta data o problema educacional fosse relegado a um plano secundário. O governo

militar que assume o poder, entretanto, se afasta ideologicamente de todas as tentativas e projetos anteriores, fazendo inclusive, em alguns casos, uso da força, conduzindo o sistema educacional para um novo caminho e dando-lhe novos rumos. (BERGER,1976:140-141)

FREITAG (1978) também procura uma periodização que fuja das tradicionais periodizações político-administrativas. Em seu trabalho, sua periodização segue os ritmos dos ciclos econômicos. Assim explica a autora:

essa periodização correspondem três modelos específicos da economia brasileira. O primeiro abrange o período colonial, o Império e a Primeira República (1500 – 1930). Para esse período é característico o modelo agro-exportador de nossa economia. Ao segundo período, que vai de 1930 a 1960 aproximadamente, corresponde o modelo de substituição de importações. O terceiro, no qual justamente nos deteremos mais, vai de 1960 aos nossos dias e foi caracterizado como o período da “internacionalização do mercado” (FREITAG, 1978:12)

O trabalho de RIBEIRO (1984), quanto à questão da periodização, é um marco na história da educação brasileira. Após as periodizações tradicionais, de caráter político-administrativo, sua obra trouxe uma inovação:

A divisão dos períodos foi feita seguindo o critério de destacar os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos – político, econômico social – dos instantes de crise mais intensa e que causaram as substituições dos modelos referidos. Estes, sob o ponto de vista educacional, são bastante significativos dada a efervescência das idéias que apontam as deficiências existentes, bem como propagam novas formas de organização escolar. (RIBEIRO,1984:16)

A partir daí, enumera os oito períodos da nossa organização escolar: 1º período 1549 a 1808 (consolidação do modelo agrário-exportador dependente); 2º período 1808 a 1850 (crise do modelo anterior e início da estruturação do modelo seguinte); 3º período 1850 a 1870 (consolidação do modelo agrário-comercial-exportador dependente); 4º período 1870 a 1894 (crise do modelo anterior e tentativa de incentivos à industrialização); 5º período 1894 a 1920 (Ainda o modelo agrário-comercial-exportador dependente); 6º período 1920 a 1937 (crise do modelo anterior e início da estruturação do seguinte) 7º período 1937 a 1955 (o modelo nacional-desenvolvimentista e a industrialização); 8º período 1955 a 1964 (crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização).

A categoria que sustenta a periodização de RIBEIRO (1984) é a da contradição entre os interesses de classe na sociedade brasileira. Em cada período, há o choque desses interesses econômicos, determinantes em última instância da nossa história educacional.

ROMANELLI (1984) trabalha com os conceitos de texto e contexto, em lugar de período ou de periodização, o que enriquecia, à época, a abordagem da problemática que tratamos. Diz a autora:

As incursões pelo campo da História da Educação Brasileira ajudaram nos a elucidar alguma coisa. Em princípio, descobrimos que, substancialmente pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. Depois, pudemos verificar que houve tempos em que essa visão tinha uma razão de ser, dado o contexto sócio-cultural em que estava inserta a instituição escolar brasileira. (ROMANELLI, 1984:13)

Seria possível referir-se a um sistema educacional jesuítico fora do contexto do chamado período colonial? Prosseguindo, a autora coloca:

Mas, também verificamos que, em períodos recentes, toda ideologia que alimentava o sistema, assim como sua própria

estrutura, começava a chocar-se com o referido contexto. A partir daí nossa preocupação tem consistido em descobrir possíveis fatores dessa defasagem. (ROMANELLI,1984:13)

A autora trabalha com o contexto da industrialização, contexto que começa em 1930 e termina, em sua versão nacionalista, em 1964. Nesse período, a realidade urgente de transformar um país agrário numa possível potência industrial impôs, à esfera educacional, um certo nível de adaptação ao projeto do nacional-desenvolvimentismo.

Portanto, não aparece a intenção de demarcar um período, na história da educação brasileira, mas sim um período da história da sociedade brasileira, no qual a educação foi chamada a desempenhar uma tarefa crucial. Se não se pode falar de um período educacional que se estenda de 30 até 64 é apropriado falar de um contexto econômico-social que domina esse período inteiro, o contexto da industrialização brasileira.

Esse contexto de industrialização, contudo, não chegou a produzir um período educacional, pois, segundo a autora, havia uma “defasagem” entre a dimensão social e a educacional e os movimentos internos em cada uma. Citamos ROMANELLI (1984):

A manutenção e o aprofundamento dessa defasagem, por seu lado, estão relacionados com as contradições políticas ocasionadas pela luta existente entre vários setores das camadas dominantes na estrutura do poder. Essa relação se torna evidente na organização do ensino que evoluiu, refletindo aquela luta, de modo que se pode perceber, nessa evolução, ora a conciliação das facções opostas, ora a predominância de uma delas, sendo a tendência geral favorável às facções conservadoras. (ROMANELLI,1984:15)

Essa contradição se expressaria, na educação, de forma que:

A predominância dos interesses da facção conservadora, por seu lado, tornou-se responsável por duas formas de controle da expansão do ensino:

- a) o controle quantitativo, feitos através de dispositivos legais que criaram uma estrutura de ensino rígida, seletiva e discriminante, socialmente falando;
- b) o controle qualitativo que se exerceu pelos dispositivos que favoreciam a expansão do ensino de tipo acadêmico e prejudicavam a expansão do ensino técnico.

(ROMANELLI,1984:15)

Esses elementos podem reforçar a tese de que, embora o consenso social se ampliasse em favor da industrialização, ela não se fazia, entretanto, com a colaboração da escola. Essa contradição teria sido superada depois da instauração do regime militar, que tentou resolve-la

Neste sentido, ganhou importância a necessidade de afastar do sistema tudo quanto tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade “pré-capitalista”, e os termos “eficácia” e “produtividade” adquiriram um conteúdo ideológico. (ROMANELLI,1984:15)

Dessa forma, esse livro trabalha o período ou o contexto de 1930-1964, e o de 1964 até 1973. Mas o que delimita o período é o contexto da industrialização brasileira.

Na obra examinada de SEVERINO (1986), o autor traça, com base numa abordagem filosófica, como a define, uma periodização “ideológica” para a história da educação brasileira. Seu primeiro período, chamado de “Predomínio da Ideologia Católica”, abarca os anos de 1500 a 1889, e é assim caracterizado:

A História da educação brasileira nesse período está intimamente ligada à presença e à atuação da Igreja Católica, que para aqui veio logo após o descobrimento, com o

propósito de desenvolver trabalho de evangelização missionária. (SEVERINO,1986:XII)

O segundo período seria o chamado de “Consolidação da Ideologia Liberal”, e vai de 1889-1964. Segundo o autor,

Este período se caracterizou pelo abandono da ideologia católica por parte da política educacional do Estado e pelo progressivo predomínio da ideologia liberal, própria de uma burguesia leiga. Este processo de superação da ideologia católica e de afirmação da ideologia liberal se deu mediante uma longa e lenta luta, característica de um real confronto entre as novas camadas dominantes e a Igreja. (SEVERINO,1986:XII)

Finalmente, o terceiro período é o da “Vitória e Supremacia da Ideologia Tecnocrática”. Segundo o autor:

A mudança do regime político administrativo do país, em 1964, significou, também, momento de reorientação ideológica na política educacional do Estado brasileiro. Apesar de as mudanças aí decorrentes só se manifestarem a partir de 1968, a política por elas responsável estava implícita na decisão maior da derrubada do regime anterior. Daí a escolha dessa data como marco de início da terceira etapa da nossa periodização. (SEVERINO,1986:XIII)

Esse terceiro período da nossa história educacional foi assim sumulado pelo autor:

Tão logo se instalou o novo regime, foram assinados pelo Brasil uma série de convênios com a USAID, para a assistência técnica e financeira à reorganização do sistema educacional brasileiro. São os famosos acordos MEC-USAID (...) Várias reformas do ensino foram então aprovadas e

implantadas, ao lado de medidas práticas tomadas para enfrentar a crise educacional que o país vivia e das medidas de repressão para conter a contestação estudantil. Em 1968, com a Lei 5540 reformulou-se o ensino superior; em 1971, com a Lei 5692, reformulou-se o ensino de 1º e 2º graus. E nesse novo contexto político-econômico ocorreu também uma reorientação ideológica da educação. O novo regime de poder do Estado dispensará não apenas a ideologia religiosa, mas também a ideologia liberal do período anterior. (SEVERINO,1986:XIII)

Na obra examinada de GHIRALDELLI JR. (1994), o autor se propõe a ordenar em períodos a história da educação brasileira, para alunos do “curso de 2º grau, abrangendo a disciplina do núcleo comum e da habilitação Magistério (antigo curso normal)”. Dirige-se, portanto, a um público específico, de perfil diferente ao da Pedagogia.

Em termos de periodização, o autor não inova e se mantém fielmente preso à de cunho político-administrativo (Primeira e Segunda Repúblicas, Estado Novo, Quarta República, Ditadura Militar e o advento da Nova República).

No interior dos “períodos”, uma explanação do contexto histórico e o desenvolvimento da sociedade se dá através de “choques” entre os seguidores da Pedagogia Tradicional, Pedagogia da Escola Nova e Pedagogia Libertária.

São os grupos e suas lideranças as marcas da História. As leis, os “movimentos ideológicos”, as lutas operárias anarquistas etc.; esses são os atores da nossa história da educação brasileira.

A periodização tradicional utilizada, a de cunho político-administrativo, não corresponde às inovações na escolha dos agentes históricos e da espécie de análise realizada.

A periodização do autor, portanto, não inova. No prefácio apresenta algumas advertências sobre o termo história e suas ambiguidades filosóficas e uma discussão em que reafirma as categorias de ideologia, dominação cultural, práxis etc.

Finalmente, conceitos de história e historiografia e história da educação encerram as referências conceituais do autor, que termina alertando que “não se pretendeu construir um manual de História da Pedagogia, mas um roteiro de estudos destinado aos professores da matéria e aos estudantes do curso de formação para o magistério no nível de 2° e 3° graus”.

A pretensão do livro de GHIRALDELLI JR. (1994) foi organizar e dar intelegibilidade aos “fatos” educacionais brasileiros, fazendo juz o seu caráter de “roteiro de estudos”.

CUNHA (1994), outro autor investigado nesse estudo, embora saliente que a periodização que utilizou “corresponde em linhas gerais, à da historiografia brasileira corrente”, ressalta que:

embora tenha utilizado referências pertencentes ao “campo político”, para denominar os períodos, os marcos fundamentais que os delimitam são interiores ao campo educacional. (CUNHA,1994:8)

Dessa forma, o autor se utiliza dos seguintes marcos históricos:

O primeiro período é o da Colônia, iniciando-se em 1572, data de criação dos cursos de artes e teologia no Colégio dos jesuítas da Bahia, provavelmente o primeiro curso superior no Brasil, estendendo-se até 1808, quando da transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro. O segundo período, o do Império, inicia-se, de fato, quando o Brasil era ainda Colônia, em 1808, com a criação de um novo ensino superior, estendendo-se até 1889, com a queda da Monarquia. O terceiro período, o da República oligárquica, tem início com o governo provisório de Deodoro e termina com a instalação

do governo provisório de Vargas em 1930. O quarto período, a era de Vargas, começa com a revolução de 30 e finda com a deposição do ditador, em 1945. (CUNHA,1994:8-9)

XAVIER (1996) utiliza uma periodização sustentada no econômico; seu primeiro período, agrário exportador, abrange integralmente os tradicionais períodos colonial e imperial, até a década de 10/20 do século XX; o segundo estende-se dos anos 20 até os anos 90 do século XX. A primeira parte de sua obra destaca “como centro de atenção, o processo de elitização” da escola no Brasil.

Tem seu início com a chegada dos jesuítas (1549) e termina nos primeiros anos do Período Republicano (XAVIER,1996:9)

Portanto, é uma periodização que foge dos modelos convencionais, que utilizam as referências político-administrativas.

Tal esforço resultou numa subdivisão, no interior do período republicano, compreendido entre os anos 10 e os anos 90:

O primeiro, da passagem de uma base rural-agrária/comercial para uma base urbano-industrial, vai dos anos 10 aos anos 60.

O segundo subperíodo, o da consolidação social da base urbano – industrial, vai dos anos 50 aos 90.(XAVIER,1996:9)

Podemos dizer que a autora inovou na periodização, sempre marcando a preocupação de examinar seu objeto de estudo, a história da educação brasileira, de “maneira articulada às questões econômico- sociais, políticas e culturais”.

Capítulo 6 - Análise comparativa das periodizações estudadas

SEVERINO (1986) não pretende “refazer a história da educação brasileira”, mas procura buscar:

as significações ideológicas gerais que tiveram os vários momentos da história da educação brasileira, procurando assim entender o sentido latente do processo educacional no seu todo histórico-social.

Com vista em tal objetivo, periodiza seu estudo em três grandes marcos. O primeiro trata do chamado “predomínio da ideologia católica” que se inicia em 1500 se estendendo até 1889. O segundo período recebe o nome de “consolidação da ideologia liberal” que vai de 1889 até 1964. E, finalmente, o terceiro marco é designado de “a vitória e a supremacia da ideologia tecnológica”, e abrange de 1964 até os dias atuais. O autor esclarece que:

Estes períodos não estão separado de maneira estanque, as divisões se caracterizando antes pela diferente configuração da política educacional do Estado, decorrente da predominância de uma orientação ideológica que vai se diferenciando. (SEVERINO, 1986:XI).

BEAULIEU (1966), como vimos, orienta seu estudo tendo em vista um tipo específico de escola confessional.

De outro lado, isto determina também os limites dessas reflexões. Elas abordam tão somente o problema das instituições dirigidas por sacerdotes. Elas não atingem, pois, senão indiretamente, o problema da escola dirigida por religiosos, irmãos ou freiras, da mesma forma que abordam apenas incidentalmente o da escola particular. As questões aqui levantadas são, pois, dirigidas diretamente aos padres-educadores e não têm a menor pretensão de abordar os

problemas da educação em sua totalidade. (BEAULIEU, 1966:12)

Apesar disso, para os objetivos do nosso trabalho interessa sublinhar a periodização utilizada pelo autor porque salienta “a relativa impropriedade de quase todas as designações que pretendem caracterizar quadras históricas” e, assim, a história da escola secundária no Brasil poderia ser subdividida nos 7 períodos que seguem: 1) período jesuíta, 1549 até 1759, quando são expulsos pelo Marquês de Pombal; 2) período de tentativas reformistas entre 1759 e 1808 que compreende o tempo dos ensaios da reforma pombalina na colônia até a chegada de D. João VI; 3) período de reconstrução, de 1808 até 1834, caracterizado pelo momento de implantação dos ensinos primário e secundário até à promulgação do Ato Adicional de 1834. 4) período de anarquia do ensino, de 1834; até 1889, ou seja, momento em que os sistemas de ensino primário e secundário ficaram a cargo das províncias;. 5) período de reformas sucessivas e desconexas (1889 – 1925) que os autores subdividem em quatro fases distintas (1889-1901; 1901-1911; 1911-1915; 1915-1925) e cuja principal distinção é a “desconexão entre os diversos graus de ensino” devido à descentralização da Constituição de 1891;. 6) período de transição para o sistema de ensino unificado (1925-1931), assinalado pela atuação e pelas reformas inspiradas pelos “pioneiros da educação nova” e 7) período de sistema de ensino unificado (1930 – 1961), estabelecido pela Revolução de 30 até a LDB de 1961 que, segundo os autores, “não rompeu com os princípios fundamentais que dominam o período”.

Também BERGER (1976) observa que não tem sentido “orientar a periodização do sistema educacional brasileiro a partir da história político-administrativa” e conclui que o mais adequado é “tomar a própria evolução das instituições educativas como critério fundamental”.

Com base nesse critério, propõe os seguintes períodos: 1) monopólio jesuítico, ou seja, inicia – se em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas e vai até sua expulsão em 1759; 2) ensaios de secularização: período entre as reformas

pombalinas e a chegada de D. João VI em 1808; 3) reconstrução e academização: abrange as medidas tomadas por D. João VI a partir de 1808 até a Independência em 1822; 4) abandono público e fase áurea da iniciativa privada (1822 –1889), período que compreende a instituição do Ato Adicional de 1834; 5) reformas consecutivas e desconexas, abrange a Proclamação da República, todo o período da República Velha e suas múltiplas reformas até a Revolução de 1930; 6) ensaio de democratização e adaptação às condições brasileiras que permeia os marcos de 1930 até o fim do Estado Novo em 1945; 7) expansão de um sistema educacional alienado da realidade (1945-1960) e, finalmente, o oitavo período caracterizado como aproximação às necessidades da sociedade global.

Observamos que TOBIAS (1972) sublinha que “fatores e fatos educacionais marcantes” devem ser os critérios norteadores de qualquer periodização na história da educação brasileira, concluindo:

Assim, não é objetivo e nem científico dividir-se a História da Educação Brasileira em educação colonial, educação do Brasil-Império, Educação do Brasil-República e do Brasil-Contemporâneo.(TOBIAS,1972:15)

A partir de seus critérios educacionais, o autor propõe os seguintes marcos históricos: primeiro período, Educação Cristã (1549-1759); segundo período, Aristocratização do Ensino Brasileiro (1759 – 1889); terceiro período de Transição (1889 - 1920); quarto período de Socialização do Ensino Brasileiro (1920- 1950); quinto período, Procura de Autenticidade (1950 em diante).

Já DODSWORTH (1968) mantém a seguinte periodização na divisão da história do ensino secundário no Brasil: 1) período colonial. (1500-1822).

No Império, apresenta uma subdivisão: 1º Da Independência ao Ato Adicional (1822-1834); 2º Do Ato Adicional à reforma geral da instrução em 1879 (1834 – 1879); 3º Dessa Reforma à Proclamação da República (1879-1889).

O período republicano é subdividido em duas quadras, 1º Período 1889-1891; 2º período 1891 – 1925.

MATTOS (1958), em prefácio de sua obra *Primórdios da Educação no Brasil*, ressalta que a “história da educação no Brasil se divide em seis períodos nitidamente diferenciáveis”, destacando-os: 1º período heróico (1549-1570); 2º período de organização e consolidação; 3º período pombalino (1759-1827); 4º período monárquico (1827-1889); 5º período republicano (1889-1930); 6º período contemporâneo (1930 até os dias atuais).

No entanto, nesse trabalho, o autor esclarece que

o presente trabalho limita-se ao primeiro período que chamamos de “período heróico”, que vai da chegada dos primeiros missionários e educadores ao Brasil em 1549 até a morte de Pe. Manuel da Nóbrega no Rio de Janeiro em 1570, ano que marca também o início dos cursos regulares de bacharelado e mestrado em artes no “colégio máximo” da Bahia. (MATTOS, 1958:15)

CUNHA (1994) observa que sua periodização “corresponde, em linhas gerais, à da historiografia brasileira corrente” e, na totalidade, suas referências são inerentes ao campo político, embora o autor esclareça que “os marcos fundamentais” que distinguem a divisão periódica são “interiores ao campo educacional”. E a periodização que utiliza traz o marco político-administrativo, Colônia, Império, República.

MIRANDA (1965) trabalha com quatro períodos históricos: o primeiro período é chamado de Brasil Colônia – fundamentos históricos e abrange os séculos XVI e XVII; o segundo período, a autora denomina também de Brasil Colônia – anseios de autonomia e abrange todo o século XVIII; o terceiro período denomina-se Brasil Monarquia – questões e debates sobre o ensino e a educação, findo com a República em 1889; e finalmente, o quarto período denomina-se Brasil República – educação e consciência nacional e tem seu final em 1930.

CARVALHO (1971), em “A educação brasileira e sua periodização”, adverte:

À medida que nos aprofundamos na análise do nosso passado educacional, mais se nos reforçam as convicções sobre a inadequação do modelo tradicional de periodização para a compreensão da história da escola brasileira. O paralelismo entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional parece-nos bastante discutível. (CARVALHO,1971:1)

Justificado seu método em relação ao tema da periodização, o autor estabelece seus critérios:

a íntima associação entre a Igreja e o Estado que encontramos ao longo da história luso-brasileira, associação que se mantém, com oscilações pendulares, mas invariavelmente, desde os primeiros tempos até a República, nos leva a propor, em caráter de hipótese, um modelo de periodização bem diferente do convencionalmente adotado. (CARVALHO,1971:2)

A periodização adotada pelo autor segue cinco quadras históricas: uma primeira que abrange os anos de 1549-1759, a chegada dos jesuítas até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. O segundo período, entre 1759-1889, o autor assim explica:

Com a expulsão dos jesuítas inicia-se um processo de secularização do ensino de acentuado feitiço regalista [...] um esforço autônomo de desenvolvimento educacional que analisado em função dos seus condicionantes institucionais mais profundos não alterou substancialmente as tendências de nossa herança colonial. (CARVALHO,1971:3)

O terceiro período (1889-1930) marca uma ruptura da identificação do Estado com a Igreja.

Com a República inicia-se assim, dentro dos quadros do descentralismo federativo e através de sucessivas reformas, o

processo de organização do sistema escolar brasileiro (...) o regime federativo favorece a estruturação dos sistemas estaduais. Com o surto de desenvolvimento cafeeiro e o incipiente incremento industrial, o Sul e, particularmente São Paulo abre caminho para a escalada do progresso educacional. (CARVALHO,1971:4)

O quarto período inicia-se com a Revolução de 30 e se estende até o Estado Novo. O quinto período tem seu início em 1945 e finaliza com a promulgação da LDB/61. É o momento de “expansão e consolidação do sistema escolar brasileiro”. Esse momento apresenta-se como um “processo de total reformulação”.

Iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, este processo vem alcançando o ensino superior e as Universidades em decorrência principalmente da Lei 5540/68 e do Decreto Lei nº 464 de 1969. No ensino de 1º e 2º graus, a Lei aprovada no corrente ano, permitirá a organização de uma escola comum, obrigatória e gratuita de oito anos e um colégio de acentuada orientação profissionalizante integrado com flexível e variado espectro curricular. (CARVALHO,1971:6)

COSTA (1981), em capítulo intitulado “A educação no Brasil”, que faz parte do livro História da Ciências no Brasil, afirma:

Qualquer esboço de periodização da educação brasileira, necessário como balizamento cronológico, levará à constatação de que os momentos de mudanças significativas no setor não correspondem à clássica divisão da História do Brasil: Colônia, Império e República. Melhor ficaremos com os seguintes períodos: Jesuítico (1549-1759); Pombalino (1759-1808); Inovador (1920-1942); Centralizador (1942-

1961) e Modernizador (1961 aos dias atuais).
(COSTA,1981:283)

Em seguida, a autora acrescenta:

Aparentemente, à nomenclatura adotada faltaria coerência conceitual. Em verdade, as expressões Jesuítico, Pombalino e Joanino exprimem tendências filosófico-administrativas, da mesma forma que Inovador e Modernizador.(COSTA,1981:283)

Também SAVIANI (2000) tenta uma periodização segmentada por fases. Suas quadras históricas assim se caracterizam:

1º período (1549-1759) Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional subdividido nas seguintes fases:

- a) Pedagogia de Nóbrega ou, o período heróico. (1549-1570)
- b) A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1570-1759)

2º período (1759-1932). Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional subdividido nas seguintes fases:

- a) A pedagogia pombalina ou, as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827).
- b) Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)

3º período (1932-1969) Predominância da pedagogia nova, subdividida nas seguintes fases:

- a) Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947)
- b) Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961)
- c) Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969)

4º período (1969-1996) Confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, subdividido nas seguintes fases:

a) Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista (1969-1980)

b) Emergência da pedagogia histórico – crítica e propostas alternativas (1980-1991)

c) Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. Que rumo tomarão as idéias pedagógicas no Brasil? (1991-1996). (SAVIANI,2000:5-6)

Uma vez apresentada as periodizações, passamos a uma apreciação crítica, tendo como balizamento os critérios utilizados pelos autores.

Assim, independente de a periodização ser explícita ou implícita iremos tentar detectar possíveis influências de um trabalho para outro.

MATTOS (1958) trabalha com cinco períodos. O primeiro (1549-1570), a que a obra é inteiramente dedicada. Os outros períodos, citados pelo autor, merecem observações. O segundo marco de “organização e consolidação”, que termina em 1759, é o da expulsão dos jesuítas do território da colônia e dos Alvarás que realizaram as Reformas Pombalinas. Seu início, 1570, é a data da morte de Manuel da Nóbrega no Rio de Janeiro.

O terceiro período, designado de pombalino, não deixa dúvidas de que começa em 1759 e tem seu término em 1827. O autor não explica o motivo de tal marco, mas é possível aventar a hipótese de ser a data da criação dos primeiros cursos jurídicos de Olinda e São Paulo.

Esses três primeiros período estão em parte configurados dentro das referências inerentes ao campo educacional; porém os outros dois períodos são definidos por critérios políticos, explícitos em suas nomeações: monárquico e

republicano. É possível ainda uma crítica ao aspecto anacrônico do seu chamado período contemporâneo, cujo início é 1930 se estendendo até aos dias atuais.

BEAULIEU (1966) concebe sua periodização em sete períodos. Comparando com MATTOS (1958), seus dois períodos foram reduzidos a um único: período jesuítico. O período pombalino de MATTOS (1958) é denominado de “tentativas reformistas”, com final em 1808. Para o autor,

os 49 anos que medeiam entre o banimento da Ordem e a vinda do futuro D. João VI, cobrem um período de retrocesso e abandono da instrução pública colonial uma vez que a reforma pombalina não alcançou o Brasil (BEAULIEU,1966:18)

O terceiro período, chamado de “reconstrução” é tido pelo autor como “um dos mais fecundos” e tem seu término em 1834, com o Ato Adicional.

Consideramos discutível esse ponto de vista, uma vez que, além da criação de algumas instituições leigas e da instalação dos cursos superiores de Olinda e São Paulo, nada mais aconteceu de relevante no campo educacional brasileiro nessa quadra histórica. O autor reforça essa tese, quando reconhece que a intenção de uma

legislação destinada a incrementar um ensino primário, popular e gratuito não produziu frutos almejados (BEAULIEU,1966:18)

E o “curso secundário continuou esquecido”. O que houve foi

uma tímida tentativa de reunir em liceus as esparsas aulas e escolas régias, vindas do regime pombalino. (BEAULIEU,1966:18)

Assim, esse período de “reconstrução” e o anterior, chamado de “tentativas reformistas”, parecem não se diferirem substancialmente, uma vez que ambos são uma sucessão de malogros educacionais.

O período denominado “anarquia no ensino” (1834-1889) é assim designado dado o Ato Adicional, que entregou às Províncias a responsabilidade pela

organização dos níveis primário e secundário, mas, por outro lado. Outros autores denominam a quadra como “fase áurea da iniciativa particular”, referindo – se ao nível secundário. O final do período é delimitado em 1889.

O quinto período chamado de “reformas sucessivas e desconexas” tem um marco político – 1889, e termina com um marco educacional, a reforma Rocha Vaz de 1925. O período é constituído pelas fases que caracterizam as reformas do ensino na Primeira República, 1901, 1911 e 1915, terminando com a reforma João Alves ou Rocha Vaz, de 1925.

O próximo período, ou período de “transição” (1925-1931), é assim caracterizado pelo autor:

durante este curto período, estiveram em gestação as reformas mais vastas e profundas, que dariam nova feição ao ensino secundário brasileiro, depois de 1930. (BEAULIEU,1966:21)

Entendemos que não é muito preciso caracterizar uma quadra histórica de “transição” uma vez que todos os períodos são, em princípio, transitivos e as reformas a que o período (1925-1931) alude já estavam em gestação nas quadras anteriores.

O último período 1930 em diante, caracterizado por um marco político, carece de significado, uma vez que os autores não estabeleceram a sua quadra terminal.

A periodização proposta por BEALIEAU (1966) não apresenta uniformidade. O autor, na sua longa periodização, alterna referências político administrativas com referências educacionais pouco consistentes, além da imprecisão na caracterização interna dos períodos.

MIRANDA (1965) afirma que seu trabalho foi escrito com o objetivo de:

figurar como apêndice que indicasse sumariamente os momentos educacionais brasileiros [...] onde a rigor não se poderá esperar nem um estudo profundo da educação brasileira, em seu processo histórico social (MIRANDA,1965:12),

E acrescenta, à guisa de conclusão:

Assim, o presente trabalho, mesmo ultrapassando o objetivo para o qual foi escrito, é apenas um esboço de estudo histórico da educação no Brasil. (MIRANDA,1965:12)

Sua divisão periódica é, no mínimo, anacrônica, pois incorre num esquema de quatro quadras a partir de grandes marcos seculares, estabelecendo períodos rígidos e extremamente amplos, impossibilitando a aparecimento de marcos divisórios menores e mais definidos.

Ao demarcar sua periodização, a autora utiliza o esquema divisório cronológico e político diretamente para a esfera educacional. Assim, as duas primeiras quadras fogem de uma possível padronização educacional, as duas últimas secções chegam a ter pertinência em relação à área educacional, mas se mostram inadequadas quanto à extensão dada aos períodos. Uma incorreção que precisa ser aventada é o fato de a periodização ir até 30 e a obra ser publicada em 1965.

Ao apresentar dividir sua periodização em cinco quadras, e tendo em vista princípios metodológicos para essa periodização, CARVALHO (1971) apresenta um trabalho com certa consistência e pertinente ao campo educacional, se comparado aos anteriores, embora o autor tenha preferido não atribuir nomes específicos.

BERGER (1976), com seus oito períodos, deixa a impressão de ter sido influenciado pela periodização de BEAULIEU (1966). Inicialmente, há o primeiro período chamado de “monopólio jesuítico”, com as mesmas datas limítrofes, ainda que o termo monopólio seja inapropriado, pois se houve a predominância dos jesuítas, não houve exclusividade de sua ação na realidade educacional do período.

O segundo período, em BERGER (1976), chamado de “ensaios de secularização”, aproxima - se muito da análise de CARVALHO (1971).

O terceiro período inicia-se com uma data de marco político e termina com um marco educacional (1808 – 1827), e é denominado, no mesmo espírito, de “reconstrução e academização”, algo similar a BEAULIEU (1966).

No quarto e no quinto períodos fica explícita a escolha do autor por marcos da esfera política (1822-1889) e (1889-1930). Tais datas, no entanto, no seu conjunto, nada representam no sentido da expressão de melhorias ou avanços no sistema educacional do país.

A caracterização do sexto período (1930-1945) é pertinente, mas precisaria ser mais bem explicitada, uma vez que não abarca acontecimentos importantes na esfera educacional.

A periodização usada por BERGER (1976) não é uniforme. Ele utiliza referências das esferas políticos-administrativas, a caracterização das épocas se torna falha e os recortes parecem inconsistentes.

RIBEIRO (1984) apresenta, em sua periodização, oito fases. Sua justificativa para tal procedimento é frágil e polêmica. Faremos um estudo balizado por algumas dúvidas que detectamos na sua justificativa para as oito subdivisões estabelecidas.

Na extensão de sua pesquisa são feitas subdivisões internas nos períodos: fase jesuítica (1549-1759) e fase pombalina da escolarização colonial (1759-1808) no primeiro período. No segundo período, temos também duas fases: fase joanina (1808-1822) e fase politicamente autônoma (1822-1850). O terceiro período não apresenta divisão interna.

O quarto período apresenta as seguintes subdivisões: fase imperial (1870-1889) e fase republicana (1889-1894). O quinto período também não sofre divisões.

O sexto período, no entanto, apresenta as seguintes subdivisões: fase anterior à Revolução de 30 e fase posterior à Revolução de 30.

O sétimo período é subdividido internamente em três fases: 1937-1945; 1946-1950; 1951-1954 seguindo as referências políticas. O último período não sofre subdivisões.

Acreditamos que os critérios adotados por RIBEIRO (1984) são ambíguos em relação à justificativa apresentada para defini-los, problema esse que os tornou muito frágeis.

A idéia proposta por RIBEIRO (1984) de seguir a lógica econômica que pressupõe sincronia entre fenômenos econômicos e educacionais, ao que parece não vingou, uma vez que ao longo do trabalho a autora recorre às divisões balizadas pelo critério político-administrativo (fases jesuíticas, pombalinas ou imperial, republicana etc.)

Seu trabalho oferece a impressão de que há um livre trânsito das esferas econômicas para as esferas políticas e dessas para a educacional, como se fossem todas de igual dimensão, sem particularidades umas em relação às outras, o que parece contrariar os pressupostos metodológicos nos quais propõe sustentar o seu estudo.

A periodização de COSTA (1981) obedece a critérios “filosóficos administrativos” (Jesuítico, Pombalino, Joanino). Seus dois primeiros períodos mantêm a divisão tradicional (jesuítico e pombalino) tanto, em relação às designações como aos marcos cronológicos.

O terceiro período, chamado de Joanino tem uma designação ambígua pela sua longa extensão (1808-1920). Embora pretenda uma caracterização filosófico-administrativa, a autora ignora o fato de que o Ato Adicional de 1834 alterou também, do ponto de vista administrativo, os rumos da educação brasileira, o que

justificaria a abertura de um novo período, e não a extensão daquele até 1920. Assim, acreditamos que falta também coerência à periodização utilizada pela autora.

SEVERINO (1986) apresenta, em seu trabalho, uma tríade para caracterizar a educação brasileira, composta pelas seguintes quadras históricas: predomínio da ideologia católica (1500 – 1889); consolidação da ideologia liberal (1889-1964) e vitória e supremacia da ideologia tecnológica (1964 em diante).

Nossa primeira crítica à periodização do autor é a longa duração do primeiro período (1500-1889). Sua designação (predomínio da ideologia católica) revela uma opção por um critério filosófico. Tratando-se de história da educação, tal quadra não é pertinente pois omite eventos que alteraram a face da política educacional no período estudado.

Um exemplo disso é o Ato Adicional de 1834, que pode não ter alterado as linhas filosóficas da educação nacional, mas alteraram substancialmente sua configuração administrativa.

No segundo período, identificamos os mesmos problemas. Agora a designação “consolidação da ideologia liberal – 1889-1964”, também abarca uma extensa quadra histórica dentro de uma designação que, do ponto de vista histórico-educacional, ignora importantes fatos que modificaram substancialmente a face do quadro educacional.

Finalmente, o terceiro período, “vitória e a supremacia da ideologia tecnocrática – 1964 – em diante”, parece ser o único que se sustenta como um marco se o autor não o mantivesse aberto até os dias atuais.

Finalmente é necessário atentar para os esclarecimentos do autor que servem também para medir a preocupação do mesmo em relação ao tema da periodização:

Não se tratará aqui de refazer a história da educação brasileira. Trabalhos excelentes neste sentido já estão à disposição dos estudantes e dos educadores, mostrando, com a precisão do detalhe histórico, as articulações ideológicas da política educacional do Brasil em cada momento e em cada setor da educação. (SEVERINO,1986:XVIII)

A periodização elaborada por DODSWORTH (1968) subdivide a história da educação brasileira nos marcos tradicionais da referência política e administrativa. Têm – se, dessa forma, o “período colonial”, e o “regime imperial” internamente subdividido em: “primeira época” (1822-1834), inicia com a Independência e termina com o Ato Adicional; “segunda época” (1834-1879), quando o decreto 7267 de 19 de abril daquele ano reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

Finalmente, a terceira época (1880-1889), nas palavras do autor:

Na 3ª época (1880-1889) nada há digno de menção, sobre instrução secundária (DODSWORTH,1968:86).

A República aparece subdividida internamente em dois períodos: o primeiro (1889-1891) e o segundo (1891-1925) que se inicia com a Constituição de 1891 e termina com o Decreto 16782/25, que reforma o ensino secundário e superior.

Seguindo esse critério, novamente o autor cai em confusão ao iniciar o período com um marco de caráter político-administrativo e terminar com um marco legislativo interno ao campo educacional, ou seja, a dita reforma dos ensinos secundário e superior.

O trabalho de XAVIER (1996) apresenta a seguinte periodização: primeiro período, A Sociedade Agroexportadora e a Constituição do Ensino de Elite (1549-1920); o segundo período, caracterizado como A Sociedade Urbano-Industrial e o

Desafio da Constituição do Ensino Popular (1910-1990). Esse período é subdividido internamente em duas quadras: a primeira designada A Luta pela Ampliação das Oportunidades Escolares (1910-1960) e a segunda, também, A Luta pela Ampliação das Oportunidades Escolares (1950-1990).

Nesse trabalho, as autoras utilizam o critério econômico, qual seja: o primeiro período chamado de agrário-exportador dependente e subdividem o período nacional-desenvolvimentista em duas fases, para a análise histórica.

No entanto, a segunda dessas subdivisões, grosso modo, poderia (e talvez devesse) ser caracterizada como um período, o chamado período de internacionalização do mercado interno.

No trabalho de FREITAG (1984) aparece novamente uma periodização baseada em “três modelos específicos da economia brasileira”. O primeiro vai abranger “o período colonial, o império e a primeira república” e diz respeito à fase agrário exportador dependente. O segundo período é caracterizado pela autora como “substituição de importações”, entre 1930 e 1960. Essa caracterização corresponde, em parte, a XAVIER (1996).

O terceiro período, no entanto, FREITAG (1994), identifica-o como um período único, caracterizado pela “internacionalização do mercado interno que vai de 1960 aos nossos dias”; enquanto em XAVIER (1996), tal recorte não aparece.

Podemos afirmar que, do ponto de vista da periodização da história da educação brasileira, a tentativa de FREITAG (1994) de fugir ao clássico cânone dos critérios político-administrativos ou filosófico tem seu valor, no entanto permanece uma questão em aberto, que é a articulação do econômico com as esferas educacionais, ou seja, a periodização pelos critérios econômicos é um instrumento adequado para se entender a totalidade da realidade educacional?

CUNHA (1994) faz opção pela periodização tradicional, baseada em critérios políticos e administrativos, Colônia, Império e República. No entanto, o autor adverte que a caracterização interna do período buscou marcos “interiores ao campo educacional”. Assim, o período colonial teve como marcos os anos de 1572 e 1808,

a primeira é a data da criação do Colégio de Artes e Teologia da Bahia, “provavelmente o primeiro curso superior no Brasil”

O segundo período inicia-se “ainda na colônia”, em 1808, com a chegada de D. João VI e seus decretos instituindo cursos superiores de fato. Finalmente, o terceiro período, 1889-1930, segue a divisão clássica da periodização político-administrativa.

Percebe-se que a divisão periódica utilizada alterna marcos da esfera educacional com marcos da esfera político-administrativa, fato que percorre basicamente todos os autores estudados, com exceção de XAVIER (1996) e FREITAG (1984), que se mantêm nos marcos da referência econômica.

GHIRALDELLI (1994), ao contrário, produz um trabalho que, em relação à periodização, se mantêm fiel aos critérios políticos e administrativos. Iniciando no período republicano, o autor segmenta-o em Primeira e Segunda República, Estado Novo, Quarta República, Ditadura Militar e Nova República.

Considerações finais

Na crítica que empreendemos, adotamos a orientação de deixar falar os autores, selecionando aspectos fundamentais de suas respectivas obras no sentido de explicitar suas concepções de história da educação brasileira e suas opções metodológicas quanto ao recurso da periodização.

Depois desse exame, parece bastante nítida a pluralidade em relação a qualquer padrão estabelecido.

Confirmamos que o problema da periodização não é uma temática geradora de consenso enquanto recurso metodológico, mesmo no interior da disciplina de História.

No interior do campo historiográfico, convivem posições antagônicas sobre o assunto. Há historiadores que defendem o estabelecimento de regras mínimas para a periodização, enquanto há profissionais que se alinham em outro extremo, defendendo critérios pessoais para a periodização.

Com o advento da Nova História, aparece também a perspectiva da não periodização, dado o específico metodológico desta corrente historiográfica, que se explica segundo REIS (1994):

A história, se apreendida por conceitos, ganha uma nova periodização. As hipóteses anteriores apresentadas com vistas a uma possível definição do conceito de tempo histórico dos *Annales* – as de um tempo histórico não contínuo, não progressivo, não cumulativo, não universal, não direcionado, não linear, não global, e diferenciado entre vivido e reconstruído -, levam a uma mudança significativa na maneira de cortar os processos objetivos. A periodização não se relaciona mais à história universal. A *Nouvelle Histoire* não estuda épocas, mas estruturas particulares. É sempre como já foi mencionado, uma “história de ...” circunscrita no tempo e no espaço. (REIS,1994:24)

Portanto, ao lado de uma perspectiva histórica que tem na periodização a preocupação com a totalidade dos fenômenos sociais, como é o caso do materialismo histórico, emerge o novo paradigma que simplesmente descarta a possibilidade da apreensão do todo e, portanto, a periodização é um recurso metodológico discutível.

Nas obras examinadas, verificamos divergências e convergências naquilo que se refere aos critérios adotados para a periodização da história da educação brasileira.

Assim, uma parcela dos trabalhos analisados adota, como critério, o tempo de validade de uma lei educacional, ou ainda a duração de um regime político, ou seja, o critério político-administrativo.

É ainda muito expressiva a constatação de que, em grande parte dos autores analisados, há consenso de que a periodização expressa fora dos parâmetros

educacionais não é a apropriada para revelar a especificidade histórica da realidade educacional.

Porém, isso não os impediu, em maior ou menor grau, de “mesclar” critérios fundamentados na esfera político-administrativo com marcos educacionais, como é o caso de BERGER (1976) e BEAULIEU (1966).

Também encontramos periodizações que se pautam pelo critério econômico, como RIBEIRO (1984), que define períodos que não convencem enquanto marcos educacionais, já que não caracterizam rupturas ou sequer mudanças relevantes na esfera educacional.

Embora o critério econômico apareça como resultado de uma postura intelectual crítica e avessa às periodizações político-administrativas, ele também não é consensual quanto às fases econômicas que a sociedade brasileira atravessou e, principalmente, nas suas relações com a realidade educacional; encontramos oito períodos em RIBEIRO (1984), três períodos em FREITAG (1978) e dois períodos em XAVIER (1996).

De fato, ousamos arriscar e sugerir que paira um certo “ecletismo” em relação à temática que estudamos. ALVES (1981) aponta as consequências de tal postura para a história da educação brasileira:

O resultado a que leva o ecletismo já foi suficientemente acentuado na própria crítica historiográfica, mas é interessante reforçá-lo: o *quadro histórico*, elaborado pelos historiadores da educação, corresponde sempre a uma massa de informações assistemáticamente organizada, e de notória incoerência. Dessa forma, a educação é fadada, “a priori”, a não passar de uma mera abstração, na medida em que o ecletismo torna inviável a captação do concreto da sociedade. (ALVES,1981:64)

Tal postura “ecclética” se revela na medida em que há consenso entre os historiadores da educação sobre a inconveniência de se periodizar a história da educação brasileira a partir de marcos extrínsecos ao campo educacional, porém, ao procederem suas respectivas periodizações, estes o fazem de forma desorganizada, ou sem critérios precisos e fundamentados adequadamente.

Nosso estudo pôde ainda constatar que não há critérios únicos para a periodização da nossa história educacional, e também não há critérios suficientemente fundamentados. Por outro lado, respondendo à questão que colocamos na introdução deste trabalho, os critérios utilizados não expressam ou não afetam necessariamente a forma de abordagem e a análise historiográfica, mantendo vagas ligações com as concepções de história da educação professadas. Isso leva a uma nova questão: a periodização na historiografia da educação brasileira é um problema ou uma questão acadêmica?

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, Ma. Angela Vinagre. História da Educação Brasileira – o problema de sua periodização - . In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nº 161 – 1988.
- ALVES, Gilberto Luiz. Da História à História da Educação. São Carlos (SP): UFSCAR, 1981. Dissertação de mestrado.
- AZEVEDO, Fernando. A Transmissão da Cultura: parte 3ª da 5ª ed. da obra A Cultura Brasileira. São Paulo: Edições Melhoramentos, Brasília (DF): INL, 1976.
- BALIÑAS, Carlos A. El Acontecer Histórico – Un Estudio Antológico Sobre El Tema Del Historiador. Madrid – México: Ediciones Rialp, 1965.
- BARREIRA, Luiz Carlos. História e Historiografia – As Escritas Recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). Tese de Doutorado, Campinas (SP): Unicamp, 1995.
- BEAULIEU, Gilles et alii. Educação Brasileira e Colégio de Padres – Sacerdotização, Desclerização, Democratização. São Paulo (SP) : Editora Herder, 1966.
- BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. São Paulo (SP): Difel, 1976.
- BESSELAAR, José Nan Den. Introdução aos Estudos Históricos. 3ª ed. São Paulo (SP): Editora Herder, 1970.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

- BUFFA, Ester. Contribuição da História para o Enfrentamento dos Problemas Educacionais Contemporâneos. In: *Em Aberto* (47): 13-20, jul/set, Brasília (DF), 1990.
- CARDOSO, Ciro Flamarion et alii (orgs.). *Domínios da História – Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro (RJ): Editora Campus, 1997.
- CARVALHO, Laerte Ramos. *A Educação Brasileira e sua Periodização* In: CARVALHO, Laerte Ramos (org.). *Introdução ao Estudo da História da Educação Brasileira. – Encontro Internacional de Estudos Brasileiros – I Seminário*. São Paulo (SP), USP, 1971.
- COSTA, Lena Castello Branco Ferreira. *A Educação no Brasil*. In: SOUZA, Paulo Nathanael P. e SILVA, Eurides Britto (coords.) *Educação Escola Trabalho*. São Paulo (SP): Ed. Pioneira, 1984.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã – o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.
- DODSWORTH, Henrique. *Cem anos de Ensino Secundário no Brasil (1826-1926)*. Rio de Janeiro (RJ): Ministério da Educação e Cultura – (INEP), 1968.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI – vol. 29 – *Tempo /Temporalidade*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.
- FAZENDA, Ivani (org.) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 2ª ed. São Paulo (SP): Cortez Editora, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio – século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo (SP): Editora Moraes, 1978.
- GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985. Um Estudo sobre a política educacional. Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990. (Tese, Doutorado em Educação).
- GLÉNISSON, Jean. Iniciação aos Estudos Históricos. São Paulo (SP), Difusão Européia do Livro, 1961.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. História da Educação. 2^ª ed. (Coleção Magistério 2^º grau. Série formação do professor) São Paulo (SP): Cortez Editora, 1994.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo (SP): Gribaljo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.
- LE GOFF, Jacques. História Memória. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- LENINE, Vladimir I. Obras Escolhidas nº 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.
- LUDKE, Menga et alii. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo (SP): EPU, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. 4^ª ed. São Paulo (SP): Editora Nacional, 1969.
- MATTOS, Luiz Alves. Primórdios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro (RJ): Editora Aurora, 1958.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares. Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico). 3^ª ed. Recife: Universidade Federal de Pernambuco: Editora Universitária, 1978.

- NAGLE, Jorge. História da Educação Brasileira: Problemas Atuais. In: Em Aberto. Brasília (DF), ano 3, nº 23, set/out. 1984.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo (SP): Editora Pedagógica e Universitária, 1974.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Ajuda Externa Para a Educação Brasileira – da USAID ao Banco Mundial. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 1999.
- NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da Educação: problematização de uma hipótese. In: Revista Brasileira de Educação, nº 1, pp.67-79, 1996.
- RAMA, Carlos M. Teoria de la História – Introducción a los estudios históricos. Buenos Aires: Ed. Nova, 1959.
- REIS, José Carlos. Nouvelle Histoire e Tempo Histórico – contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo (SP): Ed. Ática, 1994.
- RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 5ª ed. São Paulo (SP): Editora Moraes, 1984.
- RODRIGUES, José Honório. Teoria da História do Brasil. 3ª ed. São Paulo (SP): Cia Editora Nacional, 1969.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 6ª ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. O Problema da Periodização na História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas, (SP): 2001 (mimeo)
- SAVIANI, Dermeval et alii. História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual. Campinas (SP): Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. (Coleção Temas Básicos do Ensino). São Paulo (SP): EPU, 1986.
- SILVA, Geraldo Bastos. A Educação Secundária; Perspectiva Histórica e Teoria. (Atualidades Pedagógicas) v.94. São Paulo (SP): Cia Editora Nacional, 1969.
- _____. Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro (RJ): Ministério da Educação e Cultura – (CADES), 1959.
- TOBIAS, José Antonio. História da Educação Brasileira. São Paulo (SP): Editora Jurisprudência, 1972.
- XAVIER, Ma. Elizabete S.P. História da Educação – a escola no Brasil. São Paulo (SP): Editora FTD, 1996.
- _____. Para um Exame das Relações Históricas entre Capitalismo e Escola no Brasil. In: INEP. Série Documental: Eventos, nº 6, abr. 1995. MEC: Brasília (DF):1995. (Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores. Belo Horizonte 17 a 20 de Maio de 1994.
- WARDE, Mírian Jorge. Contribuição da História para a Educação. In: Em Aberto (47) jul./set. 1990 Brasília (DF).
- _____. Anotações Para Uma Historiografia da Educação Brasileira. In: Em Aberto (23) set./out.1984. Brasília (DF).