

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Historiografia da História da Educação: aproximações**

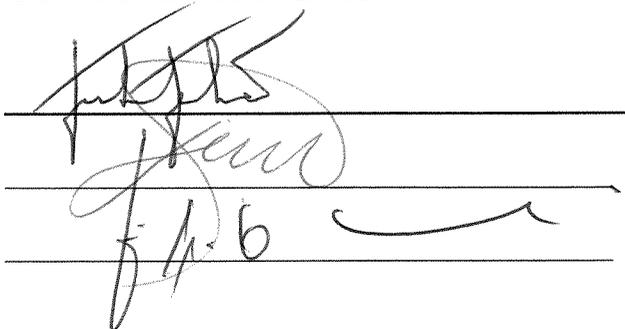
Autora: Raquel pereira da SILVA  
Orientador: José Luís SANFELICE

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por Raquel Pereira da SILVA e  
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26 de fevereiro de 2004

  
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	I/UNICAMP
	SI 38 h
V.	EX
TO.	59453
PROC.	16-P-117/04
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	13/09/2004
Nº CPD	

CM00198564-5

Biblioteca 320530

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

SI38h      Silva, Raquel Pereira da.  
                  Historiografia da história da educação : aproximações / Raquel Pereira da  
                  Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

                 Orientador : José Luís Sanfelice.  
                  Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
                  de Educação.

                 1. Historiografia. 2. Educação – Historiografia. 3. Abordagem interdisciplinar  
                  do conhecimento na educação. I. Sanfelice, José Luís. II. Universidade Estadual  
                  de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-055-BFE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

ao inestimável apoio do professor José Luís Sanfelice que me ajudou a reencontrar o caminho da pesquisa e definir minha trajetória de trabalho...

à professora Maria de Fátima Felix Rosar que em sala de aula ou fora dela sempre se dispôs a me auxiliar e que para mim sintetiza a luta pela permanência da competência...

aos meus pais que em tantos momentos me ampararam para que esse trabalho pudesse se viabilizar...

ao Cesar pela presença companheira na fase final deste trabalho...

aos amigos Pedro Lúcio, Dagmar e Maria Alice pela leitura e correção dos originais...

aos colegas de disciplinas e do grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” cujas trocas de experiência e sugestões imensamente contribuíram para a definição do trabalho e sua revisão, em especial à Samira Lancillotti com quem muito pude, em pouco tempo de convivência, contar em termos de ânimo e conforto nas dificuldades e indecisões...

aos funcionários da FE que solícitos, sempre se dispuseram a ajudar...

à CAPES que possibilitou maior dedicação à pesquisa.

**Obrigada!**

## RESUMO

A presente Dissertação em Educação, que leva o título HISTORIOGRAFIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES tem por objetivo analisar a forma como os historiadores da educação têm compreendido a produção da área em que atuam.

Para atingir tal objetivo examinamos obras de alguns dos principais autores que põem a historiografia da educação em questão, restabelecendo o debate teórico-metodológico da Ciência Histórica e conduzindo esse debate, especificamente, para a disciplina História da Educação. Consideramos as correntes historiográficas que se revelam presentes na produção da História – não só da História da Educação –, Positivismo, Marxismo e Nova História (a última compreendida como desdobramento da Escola dos Annales) para nortear nossa compreensão acerca das conclusões de autores que, há muito se debruçam na análise das metodologias empregadas pelos historiadores da educação brasileira em suas produções científicas.

A fim de expor os resultados de nossa pesquisa estruturamos nosso texto em quatro capítulos articulados: 1. História, Historiografia e História da Educação; 2. Positivismo: o discurso da objetividade como contingência científica; 3. Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil; 4. Nova História: o novo e a História da Educação no Brasil.

## ABSTRACT

The present Dissertation in Education, which the title is HISTORY OF EDUCATION'S HISTORIOGRAPHY: APPROACH was written in order to analyze the way educational historiographers understand the production of their area.

To achieve this purpose, works of some of the main writers who analyze the education's historiography were studied, settling the theoretic-methodologic debate of Historic Science and leading this debate, specifically, to Education's History discipline. We consider the historiographic stream that appears in History's production – not only Education's History – Positivism, Marxism and New History (the last one understood as part of *Annales' School*) to guide our comprehension about the writers' conclusions who, for a long time have been studying the analysis of the methodology used by Brazilian education's historiographers in their scientific works.

In order to show the results of our research, we framed the dissertation on four chapters: 1. History, Historiography and Education's History; 2. Positivism: the objectivity's lecture as scientific contingency; 3. Marxism and Educational Historiography in Brazil; 4. New History: the new and Education's history in Brazil.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1. História, Historiografia e História da Educação no Brasil.....	07
1.1. História e Historiografia.....	07
1.2. História da História da Educação no Brasil.....	12
CAPÍTULO 2. Positivismo: o discurso da objetividade como contingência científica.....	19
2.1. Antecedentes do Positivismo.....	19
2.1.1. As condições do saber na Idade Média.....	19
2.1.2. As condições do saber histórico na Idade Média.....	26
2.1.3. A transição da Idade Média para a Idade Moderna e o surgimento da burguesia.....	29
2.1.4. Considerações sobre a burguesia na Idade Moderna e as condições do saber.....	36
2.2. Historiografia Positivista: do ideal revolucionário ao pensamento reacionário burguês.....	40
2.2.1. O ideal revolucionário burguês e o Positivismo.....	40
2.2.2. O discurso da objetividade e o direcionamento da “verdade”.....	48
2.2.3. O pensamento reacionário burguês e o Positivismo: História e poder.....	57
CAPÍTULO 3. Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil.....	61
3.1. Historiografia marxista.....	61
3.1.1. Questões metodológicas da historiografia marxista.....	61
3.1.2. Fontana, Bourdé e Martin e Carbonell: visões sobre as questões metodológicas da historiografia marxista.....	71
3.2. Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil.....	79

3.2.1. História e Historiografia: a Tese de Doutorado de Luiz Carlos Barreira.....	80
3.2.2. Marxismo e História da Educação: a Tese de Doutorado de José Claudinei Lombardi.....	85
3.2.3. Para que estudar história da educação? O texto de Adair Ângelo Dalarosa.....	89
3.2.4. Algumas considerações sobre Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil.....	92
CAPÍTULO 4. Nova História: o novo e a História da Educação no Brasil.....	97
4.1. Das motivações contextuais dos <i>Annales</i> à composição de uma <i>Nova História</i> .....	97
4.2. Implicações da proposta interdisciplinar da Nova História para a Ciência Histórica.....	109
4.3. Implicações da proposta interdisciplinar da Nova História para a Historiografia Educacional brasileira.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
BIBLIOGRAFIA.....	151

## INTRODUÇÃO

Após discutirmos a terminologia Historiografia passamos a utilizá-la, neste trabalho, como de *conjunto de obras que vêm se dedicando ao estudo da história da educação*. Especificamente obras que têm por finalidade a compreensão das implicações teórico-metodológicas que as tendências e as correntes historiográficas, sendo elas tradicionais ou “inovadoras”, trazem para as produções em História da Educação no Brasil. Transformando assim, a análise da produção em História da Educação no Brasil em nosso objeto de investigação.

Dentre a bibliografia disponível sobre a produção da História da Educação no Brasil, que redundam como nossa fonte de pesquisa, selecionamos as teses de doutoramento de José Claudinei Lombardi (1993) e de Luiz Carlos Barreira (1995). Obras publicadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”<sup>1</sup>, em algumas delas aglutinam-se textos resultantes de apresentações de Seminários Nacionais<sup>2</sup> promovidos pelo grupo e que têm se mostrado como grande espaço de discussão e de aprimoramento para a pesquisa em História da Educação no Brasil. Além de considerarmos os artigos publicados na revista *História* (ano 2, no. 03) de Ciro Flamarion S. Cardoso; no *Em Aberto* (setembro/outubro de 1984), o de Miriam Warde; e pelo INEP em *Série Documental*

---

<sup>1</sup> *História, Filosofia e Temas Transversais*, sob a organização de José Claudinei Lombardi e que teve sua 1ª. edição publicada em 1999, a que aqui utilizamos publicou-se em 2000 – 2ª. edição.

<sup>2</sup> *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional* e *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*, ambos sob a organização de José Luís Sanfelice, Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi e referentes ao IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História Sociedade e Educação no Brasil”, realizado na cidade de Campinas, SP em 1997, sendo respectivamente os textos dos pesquisadores que compuseram a quarta mesa redonda do evento, intitulada “Problemática teórico metodológica da história da educação” tendo como membros representantes da Espanha, Argentina, Chile, Uruguai, Itália, Portugal e Brasil e os textos das outras três mesas redondas que compuseram o mesmo evento, as publicações foram feitas respectivamente em 1999 e 1998.

(abril de 1995) dentre os quais destacamos os de Clarice Nunes, Ester Buffa, Maria Luísa dos Santos Ribeiro e Marta Maria Chagas de Carvalho.

As obras, alvo de nossa análise, avaliam, criticam e refletem sobre as tendências e características metodológicas que permeiam a produção da História da Educação no Brasil compreendendo um período de aproximadamente trinta anos, que corresponde à implantação do curso de Pós-Graduação em História da Educação no Brasil até o início dos anos 2000. Assim, o levantamento que realizamos acaba por compreender também estas três décadas. No entanto, o recorte temporal que fizemos para a seleção do conjunto de obras que compõem o nosso objeto de análise se restringe às duas últimas décadas. Ou seja, o conjunto de publicações que nos interessaram foram os que surgiram a partir dos meados da segunda década após a implantação do curso de Pós-Graduação em História da Educação no Brasil. Período em que se iniciam os exercícios de reflexão e avaliação da produção que há pouco se concretizava. Para a compreensão de tais reflexões e avaliações se fez necessário buscar as matrizes teóricas que se apresentam como as principais capazes de abarcar procedimentos metodológicos de pesquisa e exposição de dados para somente em seguida compreender a crítica dos especialistas e com eles dialogar.

Abordamos as transformações do conhecimento histórico – essencialmente de sua produção – o que nos levou a considerar o processo de desenvolvimento do *conhecimento* ao longo da história. Notadamente, a história da evolução do conhecimento, científico ou não, apresenta-se segundo entendemos associado à condição de dominação, controle ou influência de grupos dominantes, que pretendem fazer, da produção do conhecimento, um *locus* de disseminação ideológica. Assim vemos o conhecimento historicamente atrelado às instâncias do poder. Segundo Marx “as idéias da classe dominante [são] as idéias dominantes: isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (1986, p: 72).

Dessa forma, não pudemos nos furtar à análise dos grupos sociais e aos interesses que interferem sobre a concepção de conhecimento em períodos determinados e, paralelamente, aos grupos que resistem a tal interferência ao longo

dos períodos abordados, a fim de identificar as classes sociais que sendo “força *material* dominante” também se revelam “força *espiritual* dominante”.

Para a elaboração de uma síntese acerca das escolas históricas que pretendemos analisar, com a finalidade de observar suas reminiscências na historiografia atual e, essencialmente compreender os traços apontados nas obras que tratam da produção em História da Educação brasileira, recorremos a três obras básicas: *As escolas históricas* (Bourdé e Martin, 1983), *Historia: análisis del pasado y proyecto social* (Fontana, 1982) e *Historiografía* (Carbonell, s/d). Nossa escolha se justifica também pela análise que estas realizam sobre todas as escolas históricas, mas necessariamente se justifica por apresentarem referenciais teórico-metodológicos distintos entre si, possibilitando assim, para este trabalho, não só as informações necessárias referentes as correntes historiográficas que pretendemos destacar, mas servindo de exercício de reflexão quanto a consistência argumentativa de seus autores, revelada por suas concepções teóricas, que exploraremos a partir do segundo capítulo. (As obras em questão revelam encaixar-se nas três tendências que analisaremos neste trabalho: Positivismo – Bourdé e Martin; Materialismo Histórico – Fontana; e História Nova – Carbonell.).

Consideramos também relevante para compreender a disposição da produção em História da Educação, uma rápida incursão ao retardo na criação das disciplinas específicas para o balizamento teórico-metodológico do historiador no Brasil que acabou por refletir num atraso para o “amadurecimento” da ciência histórica em nosso país. Para tal empreendimento baseamo-nos em José Honório Rodrigues e em José Roberto do Amaral Lapa, dois pesquisadores de grande credibilidade no meio acadêmico que em períodos históricos distintos refletem sobre o desenvolvimento da ciência histórica no Brasil. Especificamente para o caso do historiador da educação nossa preocupação recai sobre o fato de que, sendo egresso de outros cursos que não o de História<sup>3</sup>, carregam para a elaboração de seus trabalhos e para a produção do conhecimento de que são responsáveis determinadas defasagens metodológicas que

---

<sup>3</sup> Dermeval Saviani aborda a questão na Introdução de *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual* (2000).

podem acabar por gerar dois problemas, aos quais nomeamos ecletismo e vulnerabilidade teórica.

O primeiro: o ecletismo teórico – aqui trabalhado não no sentido estrito filosófico, mas no sentido de liberdade de escolha dentre o que o historiador julga ser melhor ou mais conveniente para situações determinadas, o que nos remete à problemática da subjetividade em oposição à objetividade – se manifestaria promovendo uma confusa mistura de referenciais que acaba por comprometer o trato dado ao objeto e às fontes selecionadas – quando não, comprometendo até mesmo suas seleções – ao mesmo tempo em que compromete a forma narrativa de exposição das conclusões alcançadas.

O segundo: a vulnerabilidade teórica, conduziria o pesquisador a uma aceitação pelas novidades metodológicas sem instrumentais suficientes para julgar o comprometimento de seu trabalho e do fazer da história tanto em relação a conseqüências imediatas – comprometimento da qualidade de sua pesquisa e produção –, quanto em relação a conseqüências mediatas – comprometimento da ciência histórica.

Para discutir tais “problemas” dialogamos com os autores das obras consideradas como nossa fonte de análise restabelecendo o debate teórico-metodológico da Ciência Histórica, especificamente, encaminhando esse debate para a disciplina História da Educação com a finalidade de expor criticamente suas observações e apontar para perspectivas de superação do quadro atual.

A fim de expor os resultados de nossa pesquisa estruturamos nosso texto em quatro capítulos, sendo eles: 1. História, Historiografia e História da Educação no Brasil; 2. Positivismo: o discurso da objetividade como contingência científica; 3. Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil; e 4. Nova História: o novo e a História da Educação no Brasil.

No primeiro capítulo do trabalho, “História, Historiografia e História da Educação no Brasil”, buscamos expor os dados iniciais de nossa pesquisa que se tornarão recorrentes nos outros capítulos. Assim, apresentamos o conceito de Historiografia com o qual aqui trabalhamos, apresentamos de forma breve a trajetória

da História da Educação no Brasil desde seu surgimento como disciplina do currículo das Escolas Normais até a sua organização enquanto curso de pós-graduação.

Nos três capítulos seguintes percorremos três correntes historiográficas: o Positivismo, o Marxismo e a Nova História, analisamos a primeira como espaço da inauguração da Ciência Histórica e as outras duas com a finalidade de estabelecer as relações pertinentes entre elas e as influências recebidas pelo campo da História da Educação a partir dos anos 1970 no Brasil.

Assim, nos capítulos 2, 3 e 4 estabelecemos, respectivamente: as relações pertinentes entre o Positivismo e a sistematização da História, como parte constitutiva da Ciência Moderna, e como resultado da interferência revolucionária ou reacionária na produção do saber; as relações entre o Marxismo, enquanto expressão de pensamento contra-hegemônico e sua notória influência nos trabalhos de História da Educação dos anos 1970, período de implantação do curso de Pós-Graduação da mesma área; e as relações entre a Nova História e o emprego de novos temas, novos objetos e novas abordagens nas produções em História da Educação no Brasil – muitas vezes opção mais cômoda frente às debilidades do pesquisador – e apresentamos o diálogo entre pesquisadores em História da Educação afim de apontar para as implicações que a ausência do domínio teórico-metodológico oferece para a história da Educação e para a ciência histórica como um todo.



## CAPÍTULO 1

### História, Historiografia e História da Educação no Brasil

#### 1.1. História e Historiografia

O embate teórico-metodológico travado sobre a produção da História, visa a discutir as correntes e as tendências que se manifestam no processo de escrita da história e as implicações que a escolha destas representam para o desenvolvimento do trabalho do pesquisador. Apesar de tal discussão ser travada no Brasil desde o final do século XIX, as disciplinas específicas para instrumentalizar o historiador acerca do seu *saber fazer*, isto é, disciplinas que poderiam contribuir para o acirramento desta discussão ainda tardariam por serem incluídas nos currículos dos cursos de História.

José Honório Rodrigues comemora a inauguração da disciplina Introdução aos Estudos Históricos em 1957 no Prefácio da 2<sup>a</sup>. edição de sua Teoria da História do Brasil: introdução metodológica, nos seguintes termos:

*“Sai este livro em 2<sup>a</sup>. edição, quando se inaugura, nas quatro dezenas de faculdades de filosofia, dotadas de cursos de História, a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos. O autor, desde 1945 em artigos e desde 1949 em livro, pleiteia sua criação. Ela resulta da regulamentação da lei 2.594, de 8 de setembro de 1955, que desdobrou os cursos de História e Geografia, dando-lhes autonomia e exigindo outra seriação. A nova disciplina, que futuramente deverá transformar-se em cadeira, foi unanimemente incluída no novo currículo pela iniciativa e inteligência dos professores universitários de história, que há muito amadureciam a idéia de sua indispensabilidade na formação do licenciado.”* (RODRIGUES, 1978, p: 15).

O ocorrido, no entanto, não o impede de deixar permanecer até a 5ª. edição, publicada em 1978, a continuidade de suas reivindicações que conseguem, segundo nosso modo de compreender, evidenciar a fragilidade epistemológica da formação do historiador ainda no final da década de 1970. Rodrigues escreve que

*“é indispensável lembrar e repetir sempre e sempre a ladainha de que não podemos fazer crescer nossa historiografia, se não cuidarmos de introduzir nos departamentos de história as disciplinas de Metodologia e Historiografia.”* (Idem, p: 44).

Sua “ladainha” evidencia a debilidade da formação do historiador em sua dimensão teórica retardando o processo de amadurecimento da Ciência Histórica no Brasil e, à medida em que concordamos com José Roberto do Amaral Lapa quando se refere à capacidade de analisar e criticar a produção em história em um país refletindo a *maturidade* e a qualidade desta mesma pesquisa, compreendemos a gravidade da implantação tardia de disciplinas que têm por princípio balizar teórica e metodologicamente o profissional da história.

Lapa considera a Historiografia como um indício do amadurecimento ou não da ciência histórica de um país. Compreende, assim, a história da História de um país como reflexo do grau de adiantamento ou não dessa ciência e observa seis pontos de averiguação desse “grau de adiantamento”.

O primeiro refere-se à atenção que a história de um país mereceu de seus historiadores; o segundo diz respeito à capacidade de avaliação que os historiadores desse país têm sobre o conjunto de sua produção, ao mesmo tempo que nela conseguem se ver inseridos e se auto-avaliarem; o terceiro releva o fato de o termo Historiografia ter se consagrado para conseguir exprimir a condição de exame que o conhecimento histórico sofre por parte de quem o produz; o quarto sinaliza para a intensificação do número de estudiosos empenhados no desenvolvimento da ciência que estudam; o quinto refere-se as contribuições de obras que pela consistência das

idéias que apregoavam despontaram para a formação de correntes do pensamento histórico; e o sexto deixa claro a função da Historiografia, que deve pretender a análise das obras em história já produzidas e não somente servir como compêndio descritivo destas mesmas produções (LAPA, 1981, pp: 17-29).

Assim sendo, apresenta-se como sintomática a produção da história de uma sociedade, seja em seu aspecto qualitativo como em seu aspecto quantitativo. Logo, pretendemos ressaltar que o atraso para a implantação de disciplinas como Introdução dos Estudos Históricos, Metodologia e Historiografia nos cursos de História brasileiros também é sintomática. Isto gerou um retardo no processo de reflexão contínuo acerca de nossa produção ao mesmo tempo em que impossibilitou o despertar de críticas e auto-críticas sistematizadas por um instrumental específico provocando uma lentidão no *amadurecimento* da Ciência Histórica no Brasil se comparada com os frutos que o incremento dessas disciplinas proporcionou aos cursos de História da França, Alemanha, Estados Unidos, Chile, Argentina<sup>4</sup>.

Diante de tal prejuízo para o amadurecimento da ciência histórica no Brasil retornamos a Lapa que conclui:

*“... não pode haver uma Historiografia rica se o conhecimento histórico – do processo de memorização à elaboração científica – é pobre. Essa reflexão nos ajuda a compreender as limitações do esforço historiográfico brasileiro. Assim, julgamos identificar um condicionamento entre o conhecimento histórico e a Historiografia. Se o conhecimento histórico de uma sociedade é mal elaborado como esforço científico, em consequência a Historiografia dessa sociedade refletirá essas limitações, o que contudo pode deixar de ocorrer com o*

---

<sup>4</sup> José Honório Rodrigues em Teoria da História do Brasil: introdução metodológica (1978) atenta para os problemas desse retardo no Brasil e aponta o caso de países europeus, norte-americanos e até latino-americanos que mostraram-se mais eficientes quanto a implantação dessas disciplinas em seus currículos.

*conhecimento histórico da  
Historiografia*<sup>5</sup>.” (Idem, p: 23).

O que pretendemos é levar essa discussão para o campo específico da História da Educação contribuindo para o *conhecimento histórico da sua Historiografia*. Pensamos que a insuficiência dos estudos teóricos acerca da história, nesta área, reflete uma deficiência nos trabalhos e principalmente dificulta para o pesquisador, na maioria das vezes, egresso de outros cursos que não o de História, a reflexão crítica de sua produção. Crítica, aqui no sentido lato da palavra, oriunda do grego, querendo significar decisão, prova. Cremos que somente o referencial teórico estabelecido é capaz de possibilitar as diretrizes para o andamento de um trabalho científico diminuindo o risco de o pesquisador trair-se optando pelo ecletismo ou pelo caráter “novidadeiro”<sup>6</sup> de tendências metodológicas, o que o distanciaria da probabilidade de sucesso para o encaminhamento de seu trabalho.

Para prosseguirmos se faz necessário a elucidação do que tomaremos neste trabalho por Historiografia. Como facilmente se define nos dicionários de língua portuguesa o termo pode de maneira mais simplista significar o ato de escrever a história ou referir-se ao estudo crítico sobre a História. O sentido que aqui pretendemos dar ao termo é um pouco mais amplo. Compreendemos que da forma como os dicionários podem definir o termo se chega apenas a apontar para a idéia de que historiografia é o “estudo crítico da História”<sup>7</sup> não chega a definir exatamente a que História se refere essa crítica, à história vivida? À história escrita? À história como disciplina? Neste sentido pretendemos alargar e melhor conduzir a expressão a fim de elucidar sua função no contexto deste trabalho.

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

<sup>6</sup> A expressão é utilizada por José Claudinei Lombardi em sua Tese de Doutorado *Marxismo e história da Educação* e por José Luís Sanfelice no segundo capítulo do livro organizado por José Claudinei Lombardi *História, Filosofia e Temas Transversais*, intitulado “A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios” tendo em ambos o mesmo significado que aqui empregamos a ela, a saber: aproximação entre o termo novidade em seu sentido próprio e a chamada Nova História, com a inauguração de abordagens, objetos e problemas a esta atribuída.

<sup>7</sup> O termo **historiografia** é definido no *Minidicionário da Língua Portuguesa* encontramos a seguinte definição: “1. Ciência e arte de escrever a história (1). 2. Estudo histórico e crítico acerca da história ou dos historiadores.” (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993,

O termo historiografia, etimologicamente pretende referir-se à escrita da história. No entanto, ela adquire o sentido específico de análise crítica à produção da história escrita e aqui temos a intenção de especificar o termo a fim de que ele signifique análise do *conjunto de obras que estudam a produção em história da educação*. Ou seja, a historiografia de que aqui tratamos é o conjunto de obras que nas duas últimas décadas empenhou-se em examinar os traços da escrita e do desenvolvimento da História da Educação ao longo dos seus, aproximadamente, trinta anos de existência oficializada como fruto de pesquisa sistematizada em cursos de pós-graduação.

José Roberto do Amaral Lapa define o termo historiografia como o exame da evolução dos estudos da História. Conclui ainda que “as demais ciências humanas não chegaram a tanto, sendo mesmo obrigadas, por exemplo, a recorrer à palavra *História* para a mesma finalidade” (Idem, p: 18) e considera que embora esta questão aparentemente soe como meramente semântica ela é na verdade muito significativa à medida em que aponta para a quantidade e qualidade dos estudos que refletem sobre a produção em história.

*“A Historiografia não deve ser portanto mera enumeração de autores e obras, numa desambiciosa descrição do que se escreveu em História. Antes, deve captar em profundidade o conteúdo das obras, da palavra, das idéias e da própria ação dos historiadores ao longo de sua vida, com todas as suas implicações, procurando interpretar o seu significado, enriquecendo-o assim, ao mesmo tempo que deve dar sempre, numa visão de conjunto, a perspectiva da evolução dos estudos de História, dos rumos que até então seguiram e a projeção futura que podem ou não vir a assumir. A Historiografia deve arrogar a si o próprio pensamento histórico, que é o seu objeto, isto é, não simplesmente o estudo da*

---

p: 288). E no *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* como: “1. Arte de escrever a História. 2. Estudos críticos acerca da História.” (MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 1998, p: 1108).

*maneira de escrever o que costumamos chamar de História, mas sua própria recriação, com toda a carga de responsabilidades em que essa tarefa implica... adotando-se a linha de análise de Benedetto Croce que nos ensina ser a Historiografia a consciência que a História adquire de si mesma.” (Idem, p: 24).*

De tal forma, neste trabalho, para analisarmos a historiografia da História da Educação estudaremos obras de autores que pesquisaram a produção em História da Educação. Produção que tem merecido atenção, ainda que timidamente, nestas duas últimas décadas, atenção que é indício do processo de maturidade desta jovem disciplina, Lapa revela:

*“Um interesse mais intenso por parte de um maior número de estudiosos pelo desenvolvimento da própria ciência que estudam, pretendendo conhecer as suas vicissitudes, torna-la mais operacional em face das demais ciências, discutindo-a num esforço epistemológico que justamente foge à improvisação, só [tem] origem quando ocorre um nível de amadurecimento no pensamento histórico. Assim, não é possível enriquecer uma Historiografia assentada em uma história pobre. Nesse caso, a escassez, o vazio não vêm do próprio conteúdo da realidade humana estudada no tempo, mas dos estudos que ela suscitou.” (Idem, p: 18).*

## **1.2. História da História da Educação no Brasil**

A história do surgimento da História da Educação no Brasil remonta ao século XIX, mais especificamente aos anos de 1880. Segundo Eliane Marta Teixeira Lopes, quando da “especialização” da História começaram a surgir publicações e até a

administração da disciplina em Universidades e em Escolas Normais a partir daquela década (LOPES, 1986, p: 14-15).

No entanto, Leonor Maria Tanuri, afirma que somente na década de 1930, especificamente 1932 a disciplina História da Educação aparece no currículo da Escola Normal

*“com a reforma empreendida por Anísio Teixeira... no Distrito Federal (decreto 3810, de 19/3/1932), onde figura juntamente com a Filosofia da Educação. No estado de São Paulo, a partir da reforma realizada por Fernando de Azevedo em 1933 (Decreto 5846, de 21/2/33), a História da Educação passa a figurar nos currículos das escolas normais. A introdução da História da Educação nos currículos dos cursos de formação de professores ocorria no bojo da ampliação do conteúdo pedagógico desses cursos, resultante da ação dos renovadores da educação.” (TANURI, in MONARCHA, 1999, p: 150)*

Segundo Tanuri, este período, devido ao movimento dos renovadores é decisivo para a implantação desta disciplina e também para o incremento de outras no currículo que muito era discutido pelos renovadores. Outro período em que estes e a sociedade muito atuaram para a ocorrência de mudanças na estrutura curricular da formação de professores foi a década de 1950 quando a proposta de Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961, tramitava no Congresso Nacional somando força ao novo espaço de discussão, os Institutos Isolados do Ensino Superior do estado de São Paulo nos final dos anos 1950.

Tanuri entende que a partir desse período e dessas determinantes muito começou a se refletir sobre a História da Educação no Brasil, fazendo inclusive surgir um aumento bibliográfico sobre o tema *educação*, bem como sua história, que se estenderia até os anos 1970. A autora aponta como situações comprovadoras do interesse pela Educação que se acentuava no Brasil a criação, em 1955, do Centro

Brasileiro de Pesquisas Educacionais no Rio de Janeiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPE – de Recife, da Bahia, de Minas Gerais, de São Paulo e do Rio Grande do Sul, cujos centros, a autora julga terem tido “papel fundamental na construção de uma tradição de pesquisa no campo da educação, graças à aproximação entre as Ciências Sociais e a educação”. Observa ainda a realização de Congressos para a ascensão da educação brasileira como alvo de avaliação e perspectivas, no qual destaca o simpósio sobre “Problemas Educacionais Brasileiros”, ocorrido no CRPE de São Paulo, em 1959 (Idem, p: 154).

Saviani compreende a implantação dos cursos de pós-graduação em História da Educação como uma nova fase na produção da disciplina. Configurando um distanciamento da Filosofia da Educação, a qual estava diretamente associada<sup>8</sup> e realizando uma passagem de estudos de “caráter mais doutrinário voltada ao estudo dos ideais educativos a serviço da formulação das finalidades da educação” para estudos “mais sistemáticos que vão configurando o campo das pesquisas no âmbito da história da educação com forte influência da historiografia crítica na trilha da ‘Escola dos Annales’ e, principalmente, do materialismo histórico” (SAVIANI, 1999, p: 10).

Saviani, neste mesmo trabalho destaca a importância da realização de eventos que colocaram a Educação, bem como sua história em debate, para o desenvolvimento desta área como tema e objeto de pesquisa.

O pesquisador enumera alguns eventos que considera fruto da criação de determinadas entidades passando a organizar de forma sistemática, com periodicidade regular. As entidades e os eventos destacados por Saviani referem-se principalmente à América Latina e aos países ibéricos, que servem de ilustração para o objetivo principal de seu artigo: evidenciar “Idéias para um intercâmbio internacional na área de História da Educação”.

A iniciativa do autor nos leva a oportunidade de reiterar a necessidade dos espaços de apresentação de resultados científicos e de debate como responsável pelo

desenvolvimento da ciência. E, em se tratando, especificamente, deste texto acreditamos que as ambições para a História da Educação tem se revelado em um movimento ascendente constante, visto que Saviani destaca as ocorrências essencialmente da década de 1990. (Idem, p: 11)

Outra ocorrência que aos olhos de Tanuri (1999), mas também de Eliane Marta Teixeira Lopes (1986) e aos nossos próprios, repercutiu como forma de sedimentação para a história da Educação no Brasil foi a apresentação do currículo mínimo para o curso de Pedagogia por meio do Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, onde constava a disciplina História da Educação como componente curricular específica e obrigatória daquele curso apreciada pelo seu caráter de *fundamentação histórica* que podia explicar a educação moderna e também se dedicar a História da Educação Brasileira. (LOPES, 1986, p: 18).

Em 1968 com a Reforma Universitária mantém-se a disciplina História da Educação no currículo do curso de Pedagogia por meio do Parecer 252/69, de 11 de abril de 1969, considerando-a *básica* para a formação pedagógica em qualquer modalidade (Idem, p: 18). Aqui, percebemos o espaço ocupado pela disciplina no cenário acadêmico. A coroação de sua importância culmina com a implantação dos cursos de Pós-Graduação em História da Educação nas universidades brasileiras, promovendo a disciplina curricular à campo de pesquisa.

A trajetória da História da Educação no Brasil pode ser ilustrada pela fala de José Honório Rodrigues em 1949 e pelo diagnóstico incisivo de Saviani cinquenta e um anos depois, vejamos.

Rodrigues dedica o sexto capítulo de sua *Teoria da história da Brasil: introdução metodológica* a análise dos “Diversos gêneros da História”, dentre os dezoito elencados discorre sobre a história da Educação e inicia sua abordagem nos seguintes termos:

---

<sup>8</sup> Eliane Marta Teixeira Lopes observa que em 1939, por meio do Decreto-Lei 1190, de 04 de abril inseria-se o curso de Pedagogia como uma seção da Faculdade de Nacional de Filosofia, fazendo constar para o novo curso a cadeira de História e Filosofia da Educação (LOPES, 1986, p: 18).

*“A história da educação no Brasil ainda não foi escrita. Os estudos publicados sobre a evolução geral do ensino em seus vários graus carecem de pesquisa, desconhecem as fontes e repetem-se na compilação dos fatos sumariados.”* (RODRIGUES, 1978, p: 196)

Em 2000, cinco décadas passadas, as impressões que Saviani empresta de Francisco Falcon<sup>9</sup> acerca da História das Idéias cabem para as preocupações que o autor tem com a História da Educação e acabam, tais impressões, por revelar uma preocupação da mesma ordem da de Rodrigues, porém com caráter mais acentuado. O que acreditamos consegue demonstrar que houve avanços e conquistas neste período sem no entanto se esgotar o maior problema que um pesquisador pode enfrentar: a insuficiência de seu *saber fazer*. Vejamos os apontamentos que Falcon fez aos historiadores de forma geral e que Saviani adotou para analisar enquanto implicação para os historiadores da educação:

*“as relações geralmente mantidas pelos historiadores com as ‘idéias’ são no mínimo precárias’. E aponta, entre os fatores explicativos dessa precariedade, os seguintes:*

*1) a manifesta indiferença de muitos historiadores em matéria de questões conceituais, tidas como abstrações filosóficas complicadas ou inúteis;*

*2) o hábito generalizado entre os historiadores de admitir ‘a priori’ a transparência de significado das categorias utilizadas que são remetidas com naturalidade, ora ao senso comum, ora a contextos teóricos específicos, sem nenhum senso crítico.”* (SAVIANI, 2000, p: 09)

E Saviani conclui enfaticamente:

---

<sup>9</sup> Saviani se baseia no capítulo “História das Idéias” que Francisco Falcon produziu para a obra de Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, Domínios da História.

*“Efetivamente, os historiadores, de um modo geral, não têm se ocupado, com a desejável acuidade, das questões epistemológicas da história.” (Idem ibidem)*

As passagens tiradas de Rodrigues e de Saviani, especialmente a conclusão do último, evidencia preocupações em momentos e graus de intensidade diferentes do problema da ciência histórica, mas que se fundem em um mesmo propósito de reivindicação para os historiadores de forma geral e para os historiadores da educação de forma específica: o domínio teórico manifesto pelo teor de sua produção, reflexo de seu grau de maturidade.

Entendemos que embora tenhamos elucidado neste subtítulo sobre o desenvolvimento da História da Educação no Brasil e sobre o quanto já se fez para a prosperidade de seu desempenho, muito há por fazer. Neste sentido, esse trabalho pretende realizar a discussão entre as correntes historiográficas e suas implicações para o fazer em história da educação.



## CAPÍTULO 2

### Positivismo: o discurso da objetividade como contingência científica

#### 2.1. Antecedentes do Positivismo

##### 2.1.1. As condições do saber na Idade Média

Longe de pretendermos fazer uma incursão aos primórdios da história da humanidade, o que pretendemos é evidenciar que o Positivismo, embora hoje seja compreendido como forma de pensamento reacionário, conservador, emerge como forma revolucionária de pensamento no contexto sócio-político do século XVIII, promovido pela burguesia que enquanto *força material dominante* despontou como *força espiritual dominante*.

A Alta Idade Média (séculos IX – XII)<sup>10</sup> foi marcada por uma sensação de proteção e por laços de confiança assegurados pelo direito de nascimento e por uma ideologia teocêntrica que garantiram legitimidade a uma sociedade desigual. Nobreza e clero despontavam como senhores da terra e da verdade. Uma concepção cristã conduzia os servos à submissão.

As tensões, acirradas pela explosão demográfica dos séculos XI e XII e por aproximadamente duzentos anos de “guerra santa”, causaram a derrocada da estabilidade feudal. O período chamado de Baixa Idade Média (séculos XII – XV) concentrou a condicionantes transitórias do processo de desintegração de um modo de produção e também de um modo de viver e de ver o mundo.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Consideramos o período que se estende do século V ao século VIII como uma primeira fase da Idade Média, fase que guarda os elementos de formação da estrutura feudal passando pela trajetória de consolidação, apogeu e fragmentação do Império Franco.

<sup>11</sup> Vale ressaltar que tal trajetória e características históricas predominaram em áreas da Europa Ocidental que circunscreveram os domínios das dinastias Merovíngia e Carolíngia enquanto estas estiveram à frente do Império Franco.

Entraram em colapso, a partir de então, os determinantes materiais e conseqüentemente os determinantes ideológicos deste período. Isto é, a escassez da produção promovida por revoltas internas às unidades feudais e por dois séculos de guerras externas a elas e o ressurgimento da atividade comercial contribuíram para pôr em xeque uma autoridade baseada em elementos puramente sobrenaturais.

A nova realidade vislumbrada na apreciação do Oriente e experimentada nas novas relações econômicas trazia para o homem do fim da Idade Média mais que rotas e produtos para serem comercializados, trazia uma contestação a concepções outrora tidas como verdadeiras e semeava uma nova forma de conhecer e explicar o mundo que logo se sistematizaria. Dessa forma, as concepções cristãs de mundo cederiam espaço a concepções racionais.<sup>12</sup>

Assim, vislumbramos no bojo de tais acontecimentos a uma transformação do universo mental do homem diante daquilo que pôde conhecer. Iniciou-se um processo de contestação às verdades absolutas apregoadas pela Igreja Católica<sup>13</sup>. Uma transformação que ao longo dos séculos seguintes gerou um redimensionamento da própria concepção de pecado e absolvição. Isto pode evidenciar, nada menos, que a subordinação do poder eclesiástico a um novo conjunto de princípios morais, não mais essencialmente cristãos, e a uma nova concepção de verdade.

Durante o período medieval havia sido considerado cognoscível apenas o que a Igreja, detentora dos mecanismos de divulgação e produção do conhecimento, atestava como legítimo, necessário e verdadeiro. A clericalização daquela sociedade havia se construído a partir de associações políticas notórias durante o período de formação da Idade Média e podemos encontrar a essência de seu fortalecimento no

---

<sup>12</sup> “O homem e os homens, os homens na sociedade do Ocidente cristão, nas suas principais funções (isto é, nos seus traços essenciais, mas também no concreto do seu status social, do seu mister, da sua profissão), na época de um díptico medieval que, na primeira face, mostra a prodigiosa evolução da cristandade entre o ano mil e o século XII e, na segunda, representa os tempos conturbados, a chamada baixa Idade Média, o Renascimento, em suma, *uomini viventi* (nas suas condições de vida, com as suas crenças, as suas práticas).” (LE GOFF, 1989, p: 09)

<sup>13</sup> “... a Igreja, sem a menor dúvida, também foi diretamente responsável por uma outra formidável transformação silenciosa nos últimos séculos do Império. A própria vulgarização e corrupção da cultura clássica, que Gibbon denunciaria, era na verdade parte de um gigantesco processo de assimilação e adaptação dessa cultura por uma população mais vasta, que iria arruiná-la e salvaguardá-la no colapso de sua infra-estrutura tradicional.” (ANDERSON, 1995, p: 130)

período de decadência do Império Romano<sup>14</sup>, portanto, transição da Antigüidade para a medievalidade.

*“Que a Igreja tenha continuado, após a queda dos imperadores no Ocidente, a desenvolver-se na mesma linha, é por demais evidente. De fato, ela **representa, por excelência, a continuidade do romanismo***<sup>15</sup>. Ela acredita tanto mais no Império quanto ele faz parte, para si, de um plano providencial.” (PIRENNE, s/d, p: 106)

Dentre as associações culturais que iriam assegurar a função preceptora da Igreja Católica medieval encontrava-se o desenvolvimento da chamada “renascença carolíngia” na qual a Igreja teve principal destaque junto à propagação e formação cultural, associada a Carlos Magno (768 – 814)<sup>16</sup>. A aproximação definitiva entre o papado e os imperadores “bárbaros” manifestara-se com a prática de consagração dos reis<sup>17</sup>. O ato de sagração do novo imperador pretendia retribuir o apoio militar que salvaguardara as terras da Igreja na Península Itálica, ameaçada pelos lombardos, e, que, desde então se transformou nos Estados Pontificados que assim se mantiveram até o século XIX<sup>18</sup>. Com essa aliança, o poder monárquico passou a ter nítida orientação religiosa e modificou a natureza de sua soberania, uma vez que no ato da sagração o rei tornava-se representante de Deus no reino e a ele caberia defender a Igreja. Desta forma os laços entre a Igreja Católica Romana e os imperadores francos se estreitaram promovendo uma centralização do poder monárquico e uma

---

<sup>14</sup> Em 313 o imperador Constantino concedeu liberdade religiosa aos cristãos, transformando o catolicismo em religião oficial do Império Romano.

<sup>15</sup> Grifo nosso.

<sup>16</sup> Durante o reinado de Carlos Magno houve um esforço no sentido de atrair para seu império sábios de muitos lugares, principalmente das Penínsulas Itálica e Ibérica, criou escolas, inclusive a palatina e incentivou cópias de obras greco-romanas – o que séculos depois se revelaria em uma tradição para os chamados monges copistas – além de contribuir para o desenvolvimento de técnicas de encadernação e ilustração dos textos, com as famosas *iluminuras*.

<sup>17</sup> Este ritual se realizava desde a coroação de Pepino, o Breve, que antes disso já havia se auto-proclamado rei, pondo fim à dinastia Merovíngia, mas que só legitimou seu poder após a unção papal.

propagação do catolicismo dentre os descendentes dos antigos povos considerados bárbaros.

E, dessa forma, durante o processo de descentralização do poder desencadeado pelos sucessores da dinastia Carolíngia<sup>19</sup>, a Igreja Católica era a única instituição capaz de representar uma unidade. Unidade ideológica, responsável pela disseminação da fé cristã; unidade de poder, hierarquicamente organizada, subordinada ao pontificado e por todos seguida<sup>20</sup>; e unidade política, capaz de associar seus valores às necessidades práticas da nobreza feudal.

Assim, no Ocidente, durante a Idade Média os valores cristãos, aliados aos interesses de unidade da Igreja, se associavam à manutenção do *status quo* e da preservação das condições materiais da nobreza legitimados pela necessidade de defesa e proteção concedidas a todos os grupos sociais do feudo pela figura do senhor feudal e pela ação da cavalaria. Diante de tal realidade a Igreja Católica Romana se manteve como detentora do saber e responsável por aquilo que poderia ser dado a conhecer.

Crete de sua missão apostólica a igreja tornou-se o elo entre Deus e os homens, e se professou como única conhecedora e mensageira de Seus preceitos e vontades. Preceitos referendados pelas *Confissões e Cidade de Deus* de Agostinho<sup>21</sup> e pela *Suma teológica* de Aquino<sup>22</sup>. Ambos ofereceram por meio de suas obras o fundamento necessário à teologia cristã medieval. Contribuíram para a preconização

---

<sup>18</sup> No ano 800 (período ainda considerado de formação da idade Média, portanto, ainda transitório) o ritual se repetiu e Carlos Magno foi coroado pelo papa Leão III.

<sup>19</sup> Após a morte de Carlos Magno, seu sucessor, seu filho Luís, o Piedoso enfrentou sérias dificuldades de se estabelecer como representante central do poder no Império Franco. Essa situação se agravou quando os sucessores dele disputaram o trono, e mesmo depois de o impasse resolvido, centralizar o poder foi um esforço inglório para os três netos de Carlos Magno, que promoveram a dissolução do Império Franco, o seu desmembramento em três reinos com o estabelecimento do Tratado de Verdun.

<sup>20</sup> Segundo os medievalistas é praticamente consenso afirmar que até o século IX estavam praticamente todos, na Europa Ocidental, convertidos ao catolicismo. Destacamos as posições de Marc Bloch, Henri Pirenne, Jacques Le Goff e Perry Anderson.

<sup>21</sup> “Nasceu em 354, em Tagaste, província romana da Numídia (África), e morreu em 430 em Hipona (África). Realizou estudos de letras e retórica, tendo sido professor em Milão. Apesar de viver em um período em que o cristianismo já era a religião oficial do Império Romano do Ocidente, a ele só se converteu em 386.” ANDERY, p: 145.

da idéia de um mundo harmonioso, obra divina que, portanto, não tinha razão de ser de críticas ou mudanças em sua ordenação (PERROY, 1965, p: 12).

*“Para Santo Agostinho, Deus é o Bem Supremo e, sendo bondade, não poderia criar o mal; sendo o mundo criado por Deus, nele não existe o mal, já que o princípio que vigora é o bem. O mundo foi criado perfeito em sua totalidade, portanto, aquilo que percebemos como mal é devido à visão parcial que temos de algo que, incluído no contexto geral do mundo, é na verdade um bem.*

*... Ao abordar as ações humanas, Santo Agostinho introduz as noções de privação do bem e vontade. Para ele, o mal é a privação do bem, e o homem, por sua vontade, pode distanciar-se de Deus, afastando-se, dessa forma, do bem. A vontade é, para Agostinho, criadora e livre e é pela vontade que o homem deixa o corpo dominara a alma e chega à degradação.”* (MOROZ e RUBANO, in ANDERY, 2003, p: 147)

André Cresson ao analisar a filosofia escolástica em *A filosofia francesa* revela os traços essenciais do pensamento tomista que preconizou o saber medieval a partir de sua formulação no século XIII.

*“Quais são, pois as teses da Enciclopédia escolástica? Elas endossam: a-) um certo método de pensamento; b-) diversas doutrinas teóricas sobre Deus, a natureza, o homem e sua história; c-) várias conclusões morais e políticas.*

*E em primeiro lugar o método. Deus mesmo se revelou aos homens. Ditou-lhes o conteúdo da Bíblia e dos Evangelhos. A*

---

<sup>22</sup> “Descendente da nobreza (seus pais são descendentes dos condes de Aquino), nasceu em Nápoles em 1225 e morreu em 1274, em Campânia, não muito longe da cidade natal. Iniciou seus estudos na Itália, tendo se transferido, posteriormente, para Paris, onde atuou como professor.” ANDERY, p: 151.

*lógica o exige por conseguinte: alguma questão nos preocupa; devemos, pois, ver em primeiro lugar se a solução não foi dada pelo próprio Deus e não está escrita nos livros santos. Somos livres, depois disso, de consultar nossa razão. Esta é um dom de Deus. Não pode, pois, estar em desacordo com as revelações sagradas. Na maior parte dos casos, deve poder confirmá-las por provas decisivas. Para dizer a verdade, algumas dentre essas revelações vão além da razão humana. Nenhuma lhe poderia ser contrária. Todas devem, portanto, ser racionalmente defensáveis, mesmo quando não suscetíveis de prova. A filosofia deve, por conseguinte, considerar-se como 'a serva da teologia'. Jamais se lhe deve opor. Confirmar as proposições de fé demonstráveis, defendê-las contra as objeções, delas deduzir as conseqüências, ligar umas às outras, depreendendo suas relações lógicas, as proposições reveladas cujo laço não se discerne logo de pronto, perfazer, assim, por meio de um emprego judicioso da demonstração silogística esta ciência cujos princípios o próprio Deus nos revelou: eis o que pode e deve a filosofia. É na fé que se deve apoiar. É a fé que a deve conter nos seus desvarios.*

*O emprego desse método armonizara os espíritos cultos sobre certas idéias fundamentais." (CRESSON, 1963, pp: 13-14)*

São notórios nessas interpretações os elementos presentes na Patrística de Agostinho e na Escolástica de Aquino que serviram aos *doutores da Igreja* como sustentação aos seus dogmas e preceitos de fé. Tanto em Agostinho, que considera o saber puramente como dom divino, quanto em Aquino que acrescenta traços do pensamento aristotélico (razão), à fé (base do saber) aparece como base sólida para a

sustentação de *status* e poder. Dominando, a Igreja, todo o conhecimento oficial<sup>23</sup>, fez com que todos a ela se submetessem<sup>24</sup>. Subordinando a nobreza, inicialmente<sup>25</sup> principal detentora do *feudum*<sup>26</sup>:

*“Neste mundo rigorosamente hierárquico, o lugar mais importante e primeiro pertence a Igreja. Esta possui, ao mesmo tempo, ascendência econômica e ascendência moral. Seus inumeráveis domínios são tão superiores ao da nobreza, por sua extensão, como, ela mesma, é superior à nobreza por sua instrução... em uma sociedade que tornou a cair em geral ignorância, só ela possui ainda esses dois instrumentos indispensáveis a toda cultura: a leitura e a escrita, e os reis e os príncipes devem recrutar, forçosamente, no clero, os seus chanceleres, os seus secretários, os notários, em uma palavra, todo pessoal douto de que lhe é impossível prescindir.”*  
(PIRENNE, 1968, p: 18)

Submeteu os servos à condição de penitência constante, como prova de amor e temor a Deus e às suas leis, enquanto o conduzia ao trabalho e à passividade.

*“Seu [da Igreja] conceito do mundo adaptou-se admiravelmente às condições econômicas desta época, em que o único fundamento da ordem social era a terra. A*

---

<sup>23</sup> Aos que o logravam tal conhecimento, ainda que comprovassem empiricamente suas teses, eram submetidos ao *questio* e se não aprovadas, ou seja, se não reconhecidas como legítimas pelos *doutores da Igreja* deveriam ser negadas e esquecidas, caso não, a punição era imediata e exemplar.

<sup>24</sup> A organização da sociedade feudal se compõe em três estamentos, ou estados. São eles: o clero, os que se destinam a função específica de orar: primeiro estado; a nobreza, os que se destinam a função específica de lutar: segundo estado; e os servos, os que se destinam a função específica de trabalhar: terceiro estado.

<sup>25</sup> Prática dos antigos reis bárbaros a terra conquistada era distribuída entre aqueles que ajudavam a conquistá-la. Carlos Magno, durante o período considerado de formação da Idade Média (século XV – IX), adotou essa prática com a intenção de aumentar seus vínculos com a seus nobres e promover a centralização política de seu governo. No entanto, durante a Alta Idade Média é a Igreja que agregará a maior extensão de propriedades.

<sup>26</sup> Do latim, significa propriedade. Foi utilizada essencialmente para designar a terra, principal meio de produção da Idade Média.

*terra foi, com efeito, dada por Deus aos homens para que pudessem viver neste mundo pensando na salvação eterna. A finalidade do trabalho não é enriquecer, mas conservar-se na condição em que cada um nasceu, até que, desta vida mortal, passe à vida eterna.”* (Idem, p: 19)

### **2.1.2. As condições do saber histórico na Idade Média**

Não obstante, o conhecimento da história, contemporânea a essa Igreja, refletiu seus pensamentos filosóficos. A discussão está posta em Bourdieu e Martin (1983). Os autores discutem as divergências sobre a forma de produção histórica na Idade Média segundo outros autores. Trazem ainda a consideração sobre a inexistência da história em tal período.

*“Mas a razão profunda pela qual a mentalidade medieval pôde ser considerada como ‘an-histórica’ poderia igualmente residir no fato de que a história neste período não é realmente apropriada pelo homem. Não passa da aplicação dos designos divinos sobre a humanidade. Assim o gênero hagiográfico exerce todo o seu peso sobre o gênero histórico, com o risco de se confundir com ele.”* (BOURDIEU e MARTIN, 1983, pp: 16-17)

Mas, em essência, o texto se dedica a rever as opiniões de diversos autores que oscilam entre a permanência da visão cíclica da história e o surgimento de uma outra visão, a teleológica.

A primeira visão da história, a cíclica, comum também à Antigüidade revela-se na análise de obras consideradas de grande proximidade ao caráter literário, biografias e auto-biografias de santos e reis; consideradas essencialmente comuns no período de formação do mundo feudal e da Alta Idade Média, relata grandes feitos

associados à situações monásticas ou milagrosas. Redundando em um contínuo narrar de fatos, considerando apenas a *vontade divina* como elo entre eles.

*“Todo fato, como toda coisa, é portador de um sentido dissimulado. Mas, aparentemente, nem tudo é incoerência, na natureza como na ação humana. Assim vê-se reinar o descontínuo e o inesperado no relato histórico. É a sucessão cronológica no estado puro, sem encadeamento de causas e de efeitos. Mas os fios da intriga são mantidos na realidade pela vontade divina.”* (Idem, p: 16)

A segunda visão de história, a teleológica, ainda que também muito próxima da condição narrativa, apresenta elementos significativos e ainda mais compatíveis aos interesses do cristianismo da Alta Idade Média.

*“Autêntica filosofia da história, a representação do povo cristão em marcha para sua beatitude contribuiu para instaurar uma visão linear e finalista do devir humano. Isto é particularmente claro no século XII, em que a teologia luta com o movimento social real e contribui para a eclosão de uma concepção dinâmica da história.*

*Na alta Idade Média, o esquema dominante para pensar a história procede da Cidade de Deus de Santo Agostinho. Lembremos as suas linhas de força: a cidade terrestre, partilhada entre cristãos e pagãos, e reunida sob a forma de Império Romano, está em marcha para a Cidade Celeste.”* (Idem, p: 18)

É, necessariamente, esta visão teleológica compatível com o pensamento escolástico, isto é, um pensamento que assimila elementos racionais, mas, se vê, essencialmente submetido aos preceitos da fé cristã. Assim, acaba por pressupor a história com um destino final, a salvação ou a perdição, tal como o teriam todos os

filhos de Deus. Portanto, não muito diferente da visão cíclica, a produção da história dos séculos XII a XIV preconiza uma teologia monástica ocidental, defensora da providência divina junto à massa de pecadores. Tais traços podem ser observados na análise que Bourdé e Martin fazem dos escritos de Bossuet, traços que perduraram enquanto a Igreja possuiu forças para manter estreita relação com a produção do saber.

*“A concepção providencialista da história humana, segundo a qual Deus dispunha da capacidade de aí intervir a todo o instante para modificar o seu curso, exerceu o domínio para além da Idade Média, durante o período moderno. Bossuet é correntemente considerado como o seu melhor representante.”* (Idem, p: 23)

Tanto as considerações cíclicas da história quanto a teleológica se aproximavam da doutrina da Igreja Católica e os traços dessas produções se assemelham em pelo menos um ponto, correspondiam ao mesmo fim: legitimar a ordem estabelecida.

*“Até para além do ano mil, a Igreja exerce na cristandade ocidental um quase-monopólio historiográfico. Dão à história um estilo essencialmente religioso pela sua perspectiva teológica, pelo seu objeto e pela sua finalidade ética.”* (CARBONELL, s/d, p: 43)

Em Bourdé e Martin encontramos ainda um capítulo dedicado aos cronistas do século XIV e XV. Suas principais reflexões sobre a produção histórica desse período podem ser sincreticamente expressas no fragmento abaixo:

*“Filha da desgraça, a história é também a serva do poder, e isso mais do que nunca nos dois últimos séculos da Idade Média. Rica é a crônica dos altos feitos e das grandes calamidades: a peste ronda e a guerra eterniza-se. O interminável conflito*

*franco-ingles mal acabou e começa o confronto franco-burguinhês. Nas suas rivalidades, os príncipes não podem passar sem os serviços dos historiôgrafos, que têm a missão de os exaltar e de defender a sua razão.” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 28)*

Com a leitura de Bourdé e Martin, evidenciamos definitivamente a associação entre historiografia e poder na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. A História dedicou-se a narrar também as histórias da nobreza e da cavalaria. Já apontando para a reconfiguração do poder que se começava a delinear<sup>27</sup>.

Não só a produção da história, mas a produção do conhecimento, bem como sua concepção era norteadas pelo desenvolver da doutrina cristã, restando pouco espaço para aqueles que com ela não comungassem.

Naturalmente, não podemos deixar de mencionar que, se por um lado o homem medieval estava intrinsecamente envolvido com os pensamentos que reproduziu em suas obras – lembremos de que as escolas existentes à época eram necessariamente eclesiásticas; por outro, a censura e vigilância constante sobre o acesso às suas leituras e sobre as produções bibliográficas, feitas por clérigos ou não, restringiam o seu teor. E, assim também o foi no decorrer da Idade Moderna, onde o absolutismo imperou promovendo, por meio de censura, uma história oficial de exaltação da conduta e da imagem real. Daí depreendemos, talvez não exageradamente, o papel dos cronistas, nesse período, comparável aos mercenários renascentistas.

### **2.1.3. A transição da Idade Média para a Idade Moderna e o surgimento da burguesia**

---

<sup>27</sup> Pretendemos insinuar a manifestação dos germens da centralização do poder na Idade Moderna e que culminaria com o absolutismo monárquico, que depois viria a ser combatido pelos ideais burgueses representados pela filosofia iluminista dos séculos XVII e XVIII.

Foi a partir do movimento cruzadista que o universo feudal concretizou materialmente suas mudanças estruturais já iniciadas pelas tensões dos séculos XI e XII<sup>28</sup>. A contenção à expansão mulçumana e a recuperação da terra santa promoveu a reabertura do Mediterrâneo e restabeleceu as rotas de navegação e estreitou laços para a realização de uma “nova” atividade econômica – o comércio, provocando o colapso da ordem feudal. Ao longo dos séculos seguintes, se consumou a desintegração do modo de produção e do modo de vida do homem medieval.

O elemento preponderante para tais ocorrências foi, sem dúvida, o renascimento do comércio e das cidades seguidos do surgimento de uma classe social que a essa atividade efetivamente se dedicou, a burguesia. O surgimento do comércio e conseqüentemente da burguesia permitiu a cessão do laço hereditário e vitalício com a terra, inaugurando uma nova organização econômica que afetou sócio-politicamente a população ocidental e teve como palco de acontecimentos as cidades renascidas. Cidades que renasceram, como conseqüência desse desenvolvimento comercial e se apresentaram como espaço essencial para sua realização.

Weber vê na cidade o ponto próspero a culminar as características fundamentais para a instauração do capital:

*“Toda cidade no sentido que aqui damos a essa palavra é um ‘local de mercado’, quer dizer, conta como centro econômico do estabelecimento com um mercado local e no qual em virtude de uma especialização permanente da produção econômica, também população urbana se abastece de artigos industriais ou de artigo de comércio, ou de ambos e, como é, natural, os habitantes da cidade trocam os produtos especiais de suas economias respectivas e satisfazem desse modo suas necessidades”. (WEBER, s/d)*

---

<sup>28</sup> Explosão demográfica, crise fundiária, escassez de alimentos, epidemias, guerras infundadas.

A base essencial da sociedade urbana estava no que Marx chamou de “pequeno modo de produção”, ou seja, sistema em que a produção era executada por pequenos produtores, donos de seus próprios instrumentos de produção, que comercializavam com sua sociedade livremente. Entretanto, nesse sistema existia pouca finalidade para a acumulação de capital.

O capital mercantil só veio a ter sua grande oportunidade na falta de desenvolvimento do comércio, ou melhor, na incapacidade desses pequenos produtores em fazerem troca de seus produtos em escala regional. Nasceu então a necessidade de que alguém levasse esses produtos a outras regiões e é aí que entra em cena a figura do comerciante, que alguns séculos mais tarde vai se colocar entre o produtor e o artesão e entre esse e o consumidor, servindo como seu intermediário.

Surgiu então uma classe diferenciada de burgueses, que se separa da produção e começa a comercializar no atacado. Um mercado amplo e crescente que proporcionou um rápido enriquecimento dessa classe.

Com os comerciantes nasceu a oportunidade de levar produtos para outros mercados, principalmente para os quais esses produtos são mais exóticos, o que proporcionou um grande aumento no preço dos produtos. O problema é que uma vez estabelecida a concorrência nesse novo mercado consumidor a oferta de mercadorias se tornou muito maior e conseqüentemente leva a uma redução no seu preço. Para reverter essa situação esse mercado se fechou a novos concorrentes tornado as regras da Guildas<sup>29</sup> cada vez mais rígidas.

---

<sup>29</sup> As Guildas Mercantis eram associações das quais, de início, fazia parte qualquer cidadão que comerciasse no atacado ou no varejo, desde que se dispusesse a pagar uma taxa de admissão. O papel assumido pela Guilda Mercantil adquiriu, ao longo do tempo, poderes de monopólio, tendendo a proteger seus membros da concorrência.

De início o controle exercido pela Guilda Mercantil e pela administração sobre o mercado servil, sem sombra de dúvida, servia para beneficiar a cidade como corpo coletivo em suas transações com o campo por um lado, e com os mercadores estrangeiros por outro.

A política exercida pela Guilda impunha preços máximos na mercadoria, reservava certas ruas da cidade para a comercialização de uma determinada mercadoria, para que a concorrência entre seus membros não existisse. Ela também regulamentava que mercadores estrangeiros tinham que, primeiro, dar preferência aos comerciantes locais, e só depois que esses não mostrassem mais interesses por suas mercadorias, é que os estrangeiros podiam comercializar. Os comerciantes locais assumiam dessa maneira uma posição de intermediários às mercadorias estrangeiras que eram colocadas à venda. Somente em dias de feira era permitido aos comerciantes estrangeiros venderem livremente à população.

Segundo Dobb (1971), em etapa mais adiante, esse monopólio tomou a forma do que pode ser chamado um tipo de “colonialismo urbano” em relação ao campo, pois permitiu que um mercado exercesse influência sobre o outro menor ou sobre as áreas produtivas, impondo restrições à compra e à venda de seus produtos.

A burguesia passou então a dominar o governo da cidade e usar seu poder político para aumentar seus privilégios e subordinar a si os artesãos. As Guildas Mercantis das cidades maiores estavam tornando-se corporações cada vez mais fechadas dos mercadores mais ricos<sup>30</sup>.

Desse modo, a Guilda perdeu seu caráter inicial e promoveu uma separação entre Guildas Artesanais e Guildas Comerciais, sendo que as primeiras passaram a se subordinar às segundas. Criou-se também uma distinção de posição entre os membros da sociedade em *potentiores*, *mediocres* e *inferiores*, que correspondem a, respectivamente, oligarquia mercantil rica, artesãos em melhor situação e artesãos mais pobres e diaristas, sendo os últimos subordinados aos outros dois primeiros grupos.

Essa concentração de poder nas cidades, no século XIV, representou o domínio do capital mercantil, que teve como consequência a restrição do artesanato ao comércio varejista local, ou seja, a subordinação dos artesãos a uma corporação fechada de mercadores com quem os produtores tinham que negociar.

Com o passar do tempo, tornou-se cada vez mais difícil estabelecer-se como patrão. Só chegava a essa condição quem fizesse parte de um círculo familiar ou quem tivesse dinheiro suficiente para comprar sua entrada na Guilda. Essa restrição também foi uma forma de se excluir os artesãos e produtores do comércio atacadista<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> As Guildas passaram a cobrar uma taxa de admissão mais elevada, fora do alcance dos menos favorecidos, excluindo os artesãos do comércio atacadista.

<sup>31</sup> As Guildas Artesanais também desenvolveram artifícios para diminuir a concorrência e dificultar a ascensão de novos artesãos. A conquista do grau de mestre artesão, com o passar dos tempos, ficou sujeita a certas condições, como: pagamento de direitos, nascimento legítimo, filiação burguesa e realização de uma obra de arte dentro de sua especialidade que era julgada pelo corpo de mostras já existente.

O resultado dessas políticas não foi só defender o lucro de artesãos e burgueses, mas também criar uma classe de servos assalariados e jornaleiros, para os quais faltavam qualquer oportunidade de

Em síntese, os ganhos do capital nos séculos XIV e XV foram frutos do monopólio, conseguidos a partir da exclusão da massa de produtores na participação dos benefícios de um volume crescente de comércio.

Adquirir privilégio político era a primeira ambição dessa classe burguesa, e a segunda era a de que tão poucos quanto possível dele desfrutassem. Preocupavam-se tanto com o volume de seu comércio quanto com suas condições (das quais advinham seu lucro). Pouco interesse tinham pelo produtor, a não ser por sua submissão, e pouca consideração mostravam pelo sistema de produção, a não ser como uma fonte barata e pronta de suprimento.

Usando mais uma vez as palavras de Dobb, concluímos que

*“No final do século XVI essa nova aristocracia, zelosa de suas prerrogativas recém-adquiridas, se tornaram uma força mais conservadora que revolucionária, e sua influência, bem como das instituições que fomentara, como as companhias fundadas em cartas patentes, iria retardar o desenvolvimento do capitalismo como modo de produção, em vez de acelerá-lo”.*(DOBB, 1971)

Alguns autores concluem que o desenvolvimento do mercado, bem como o das cidades foram processos paralelos e julgamos igualmente verdadeira essa conclusão. Contudo, há de se considerar que somente o início de um determinou o surgimento do outro, para que junto se desenvolvessem e desencadeassem outros processos. Marx revela que

*“na Inglaterra, a servidão tinha, na última parte do século XIV, de fato desaparecido. A grande maioria da população consistia naquela época, e mais ainda no século XV, de camponeses livres, economicamente autônomos, qualquer que*

---

progresso profissional, ao mesmo tempo em que garantia aos *potentiores* e *mediocres* um *status quo* que se arrasta até os nossos dias.

*fosse a etiqueta feudal que ocultasse a sua propriedade.” (MARX, 1986, p: 263)*

Feita uma leitura superficial desse trecho seríamos tentados a crer que com a liberdade campesina e com sua autonomia econômica, o capitalismo já possuía uma certa base para se processar, no entanto, devemos ter em mente dois princípios básicos para a instauração do capitalismo: primeiro, o surgimento e a acumulação do capital como tal, ou seja, do dinheiro a ser empregado com o fim de obtenção de lucro; segundo, a exploração da mão-de-obra, que ainda estava se tornando excedente, para que a mais-valia se viabilizasse.

Sabemos que ambos os aspectos estão intrinsecamente ligados e isto está em Marx:

*“Viu-se como dinheiro é transformado em capital, como por meio do capital é produzida a mais-valia e da mais-valia é produzido mais capital. A acumulação do capital, porém, pressupõe a mais-valia, a mais-valia a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadoria. Todo esse movimento parece, portanto, girar num círculo vicioso, do qual só poderemos sair supondo uma acumulação ‘primitiva’ (previous accumulation em A. Smith), precedente à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida.” (Idem, p: 261)*

Eis que é justamente uma acumulação precedente à capitalista que está se processando na transição do feudalismo para o capitalismo – na transição da Idade Média para a Idade Moderna – é nesse momento em que os dois mundos e os dois sistemas co-existem e se co-relacionam. Se por um lado os antigos servos foram “expropriados” da terra (do seu contato direto com ela) favorecendo efetivamente o

processo de acumulação primitiva, por outro, sabemos que “no último terço do século XVII 4/5 da massa popular inglesa eram agricultores” (Idem, p: 263), ainda de forma “semi-feudal”.<sup>32</sup>

Percebe-se a congruência de dois mundos: um que decai a cada instante em função de outro que ainda está precariamente se estabelecendo. E em *História das sociedades; das sociedades modernas às sociedades atuais*, o “novo” aparece como o que diria respeito a “burguesia emergente” – dona do capital. “Capital que por ora sustentava o Antigo Regime, mas que trazia o germe da mudança” (AQUINO, s/d, p: 101). Mudança que Adam Smith classificou como *estado original de coisas*:

*“naquele estado original de coisas que precede tanto a apropriação da terra quanto o acúmulo de capital, o produto integral do trabalho pertence ao trabalhador. Este não tem nem proprietário fundiário nem patrão com quem deva repartir o fruto de seu trabalho”.* (SMITH, 1985, p: 91)

Maurice Dobb exprime a transição do “velho” para o “novo” de forma clara mostrando-nos ainda em suas entrelinhas que o cenário de todas aquelas transformações históricas era a cidade:

*“Dessas tendências orientadoras na história dos cinco séculos passados, uma importância especial se prende à última (meios de produção – proletariado), não só porque foi tradicionalmente atenuada e decentemente encoberta por fórmulas acerca da passagem de status para contrato, mas porque no centro do palco histórico trouxe consigo uma forma de compulsão ao trabalho para outrem, que se mostra puramente econômica e ‘objetiva’, lançando assim uma base para aquela*

---

<sup>32</sup> Vale lembrar que esse processo de rompimento do Feudalismo levaria ao desenvolvimento do Capitalismo sem, no entanto, descartar o período que os intermediou – o Mercantilismo.

*forma peculiar e mistificadora pela qual uma classe ociosa pode explorar o trabalho excedente dos outros – e que é a essência do sistema moderno ao qual chamamos capitalismo”.* (DOBB, 1971, p: 29)

De todo esse processo explanado depreendemos que o rompimento promovido em relação ao trato direto com a terra, a que estava submetido o servo desde pelo menos o século IX<sup>33</sup>, promoveu não só o rompimento de seu contrato de servidão que o colocava em posição de subjugação frente ao senhor da terra, mas também desencadeou – embora muito lentamente – o rompimento com a instituição eclesiástica a qual estava ideologicamente submetido. A luta para se desvincular da autoridade cristã se estendeu pela Idade Moderna, embora esta seja também marcada pela separação Estado/Igreja<sup>34</sup>, promovendo, inclusive o desenvolvimento da ciência moderna e incorporando a História em seu conjunto.

O período da passagem da Idade Média para a Idade Moderna marca também a passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. O feudalismo, em franca decadência a partir do Renascimento Comercial e de todos os seus desdobramentos, cedeu espaço a uma economia mercantil que logo consolidou o poder financeiro da burguesia. Classe que, tão veementemente quanto defendeu aquela forma de economia, promoveu sua derrocada. Mas, foi necessariamente a superação da política econômica dos séculos XV e XVI que provocou o estabelecimento definitivo do capitalismo nos séculos seguintes.

#### **2.1.4. Considerações sobre a burguesia na Idade Moderna e as condições do saber**

---

<sup>33</sup> Estamos considerando o período dado como já consolidada a estrutura do modo de vida e de produção feudal. Em *História econômica e social da Idade Média*, Henry Pirenne considera que “a partir do fim do século VIII, a Europa Ocidental regrediu ao estado de região exclusivamente agrícola. É a terra a única fonte de subsistência e a única condição da riqueza.” (p: 13).

<sup>34</sup> Embora a formação do Estado Moderno marque definitivamente a separação entre Estado e Igreja o laço entre monarcas e eclesiásticos permanece bastante estreito ao que tange a administração do poder.

A necessidade de expansão de mercados fornecedores e principalmente consumidores contribuiu para a aproximação da burguesia com a monarquia, que aos poucos recuperou sua importância no cenário nacional. A figura real já recuperara espaço na medida em que interviu em conflitos entre senhores feudais e entre senhores feudais e burgueses. Por isso despontou na Idade Moderna como a única instituição capaz de congregiar interesses e mediar disputas. É neste momento que passa a despontar uma historiografia que serviu aos feitos dos monarcas e a bajulação dos mesmos. Tornando o historiógrafo como figura indispensável à construção da imagem dos soberanos.

A Igreja pela primeira vez em aproximadamente mil anos perdia espaço como única representante de uma unidade que parecia inabalável. Logo a Reforma Protestante (século XV e XVI) o evidenciaria, por meio da contestação de dogmas e da doutrina católica se revelariam novos caminhos para a conquista da salvação. Max Weber, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, defendeu a tese de que a ética protestante teria criado ambiente propício para o desenvolvimento do espírito do capitalismo. À medida que transferiu valoração positiva à dinâmica do capital ao considerar o êxito nas relações econômicas por meio de trabalho árduo e disciplinado como marca da predestinação à salvação. Constituiu-se uma nova lógica, distante dos preceitos cristãos de outrora, constituía-se o que Weber (1994) denominou de *racionalidade ocidental*.

Tal racionalidade distanciava-se das concepções teocêntricas e desenvolvia conhecimento caracterizado pelo Humanismo que singularizava o homem à frente de todas as demais espécies por sua semelhança com Deus<sup>35</sup>, mas essencialmente pelo que o distinguia das demais – a posse da razão. O Renascimento Cultural nos demonstra o espaço desfrutado pela nova concepção de homem, de homem perante Deus e de homem perante o conhecimento. Enquanto arte refletiu magistralmente a essência da nova sociedade e de suas concepções e crenças. Caracterizou-se,

---

<sup>35</sup> É notório por essa justificativa humanista, a permanência de valores morais religiosos na sociedade moderna, comprovando, ainda nesse período a inexistência de uma ruptura definitiva com o período anterior.

principalmente, pela valorização da *vida ativa*<sup>36</sup>, admitindo influência da Antiguidade em detrimento de possíveis contribuições medievais. Essencialmente no século XV, impulsionou o aperfeiçoamento de estudos e técnicas relacionando arte e ciência<sup>37</sup> indissociavelmente até o século XVII, quando a chamada Revolução Científica delimitou a diferenciação entre ambas, embora, a primeira ainda permanecesse como corroboradora da segunda.

Notadamente os desenvolvimentos dos saberes modernos tiveram endereço certo, contestar as certezas eclesiásticas respaldando a nova visão sobre o mundo e sobre a humanidade. Estabelecendo novas certezas, ou melhor, primando por um novo *estabelecimento da verdade*, uma vez que se apoiou em seu caráter empírico para comprovar o que afirmava, demonstrando que agia de maneira diferente e muito mais consistente que o clero católico.

Obviamente a Igreja Católica não aguardou sua deslegitimação passivamente. O *Índex* estabelecido pelo Concílio de Trento<sup>38</sup> teve sua lista ampliada, visando não só reagir diretamente contra os que professavam as novas religiões, mas contra todos que professassem quaisquer assertivas contrárias aos fundamentos católicos. Estendiam-se a esses, também as implicações inquisitoriais quando o Santo Ofício julgasse pertinente.

Foi nesse momento que as monarquias, que se apresentaram como instituições capazes de congregar unidade, e que haviam promovido estruturação dos Estados Nacionais Modernos, conquistaram por meio de alianças financeiras com a burguesia e consuetudinárias com a nobreza e a Igreja, o fortalecimento de seus poderes a ponto de tornarem-se absolutos<sup>39</sup> legitimamente a medida em que eram consagrados reis.

No campo da História é

---

<sup>36</sup> Caráter essencialmente burguês.

<sup>37</sup> Os renascentistas, em geral, dedicavam-se conjuntamente aos estudos de engenharia, arquitetura, matemática e física.

<sup>38</sup> Ocorridos em 1545 e 1563, contaram com a participação de representantes da Igreja Católica de toda a Europa e tiveram como objetivo coordenar uma reação à investida Protestante. Esse movimento de reação é conhecido como Contra-Reforma.

<sup>39</sup> Ao poder do monarca se submetiam todas as decisões fossem elas de ordem executiva, legislativa ou judiciária.

*“A partir do século XVI, uma erudição metódica nasce a par da outra ‘confusa e perturbadora’. Apóia-se em textos mais seguros, usa dicionários, preocupa-se com a epigrafia e com a numismática, arruína velhas lendas.” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 61)*

Considerados “precursores da atitude crítica (do século XVII)” os eruditos preocupavam-se primeiro com o fato para só depois considerarem a sua causa. Nesse sentido questionaram, principalmente, a hipótese de milagres tão cultuados pela Igreja Católica, um momento marcado por eruditos protestantes explica o fato de que as “Sagradas Escrituras” não podiam ser poupadas por esta crítica geral do milagre” (Idem, p: 63).

Na seqüência da História Erudita as Filosofias da História “tomaram forma no século XVIII, na época das Luzes. Nascem então as idéias do devir da matéria, da evolução das espécies, do progresso dos seres humanos” (Idem, p: 18). A influência entre as Filosofias da História e a Revolução Francesa é simultânea, contínua e recíproca.

Em oposição ao “irracionalismo teológico” (FONTANA, 1982, p: 49), é “através das ações dos homens, [que] o Espírito realiza fins racionais” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 50) – a ação e o espírito aparecem para as Filosofias da História como indissociáveis para a conquista de um mesmo universal – a racionalidade que levará ao progresso humano, “trata-se de uma Filosofia da história firmemente determinista, pretendendo ao mesmo tempo reconstituir o passado e prever o futuro” (Idem, p: 113). Expressam-se, então, as idéias iluministas: a presença da racionalidade explorada e tida como a responsável pela ação do homem e a busca de um universal – um resultado final – que daria às Filosofias da História como característica marcante a teleologia<sup>40</sup>.

Embora tendo favorecido o desenvolvimento dessas revoluções da ciência e do conhecimento através do mecenato, a burguesia teve notório interesse em

---

<sup>40</sup> Manifestava, ainda no século XVIII uma tradição do pensamento medieval.

promover por meio das obras seus valores e colocar-se como classe mais prestigiada do que até então tinha conseguido se revelar. Uma vez que, mesmo enriquecida se deparava com o caráter excludente da proclamação de *status* da sociedade moderna, que se garantia, tal qual na Idade Média, pela ordem de nascimento e conseqüentemente por sua associação a determinado estamento. Assim, a burguesia tinha promovido o desenvolvimento da ciência e de uma nova concepção de saber que pretendeu em última instância opor-se à dominação da cristandade e evidenciar que as teorias produzidas por esta com base na soberania divina eram falaciosas. No entanto, acabou sendo a produtora de seu novo algoz, o monarca absolutista associado a nobreza, que passara à modernidade desfrutando dos mesmos privilégios sócio-políticos de antes.

## **2.2. Historiografia Positivista: do ideal revolucionário ao pensamento reacionário burguês**

### **2.2.1. O ideal revolucionário burguês e o Positivismo**

Apesar de todas as contribuições da ciência para opor legitimidade aos ritos religiosos a crença em suas proclamações permanecia veementemente. E a associação entre monarquia e Igreja durante a Idade Moderna revelava o poder que a Igreja ainda possuía sobre seus fiéis e sobre a produção do conhecimento, uma vez que teorias foram desenvolvidas por clérigos<sup>41</sup> para justificar a proximidade do papado com os monarcas e o direito desses de governarem a seu bel prazer. Ainda que no início do processo de centralização do poder os reis tenham atendido às reivindicações da burguesia e da nobreza comercial propiciando estudos e financiamentos à empresas mercantis, propiciando movimentos como as Grandes Navegações e estabelecimento de colônias, nos séculos de criação e desenvolvimento industrial o modelo econômico mercantilista imposto pelos monarcas atravancavam a ampliação do poderio econômico da classe burguesa e os déspotas respaldados por uma nobreza conservadora mantinham-se firmes em suas posturas.

Diante de tão lamentável constatação para a burguesia, ela retomou seu discurso revolucionário e saiu em busca das conquistas que mais lhe interessavam naquele momento, a ascensão política, por meio da qual, garantiria a ampliação de sua força material. Visto que sua participação política lhe garantiria acesso aos espaços de decisão acerca das novas possíveis regras de mercado almejadas. Neste ínterim promoveu revoluções na Inglaterra e na França e de posse do poder implementou definitivamente a consolidação do capitalismo, estimulou o desenvolvimento científico sem maiores pudores e distanciou definitivamente a Igreja da esfera do poder político.

*“... A ciência e a tecnologia, os dois fogosos cavalos de batalha do iluminismo conduziram a carruagem do mundo ocidental, a par dos lugares de conforto e bem-estar, à beira dos abismos assustadores das dicotomias individuais e sociais em que segurança e fragilidade, conhecimento e ignorância, opulência e miséria, vida e morte coabitam lado a lado.” (GOERGEN, 2001, p: 06)*

Ciro Flamarion Cardoso na introdução de *Dominios da História* (1997) analisa a escola positivista associada ao movimento Iluminista do século XVIII. Cardoso admite o Positivismo como fruto direto do “paradigma Iluminista”. Paradigma que sabemos atrelado necessariamente ao processo de consolidação da classe burguesa como classe econômica dominante, via Revolução Industrial e posteriormente classe política dominante, via Revolução Francesa, pautada pelo espírito liberal iluminista.

A História, assim como as demais ciências, se prestou ao papel de, pondo fim às produções que visavam divulgar e justificar as posturas da cristandade ou de enaltecer a figura dos monarcas que acabavam de ser derrubados, foi reformulada pelos novos sujeitos para atender às novas determinações daquilo que era visto como

---

<sup>41</sup> Destacamos a argumentação do bispo Jacques Bossuet (1627-1704), aqui já mencionada.

saber legítimo e interesses políticos ideais. Ou seja, a História devia inserir-se nos novos moldes da produção do conhecimento, isto é, dar firma a tudo quanto produzisse, e só produzir aquilo quanto se pudesse firmar e utilizar seu espaço como espaço de divulgação combativa à ordem vigente. Surgia a Escola Metódica, com a fundação da *Revista Histórica* de G. Monod e G. Faginiez.

*“A Revista Histórica ergue-se contra a mais velha de dez anos: A Revista das Questões Históricas. G Monod não esconde a analogia mas também a oposição entre as duas publicações: ‘O êxito da Revista da Questões Históricas (... constituída por aristocratas... que partilhavam um gosto pela erudição, um apego a fé católica e uma inclinação para a reação política), os felizes resultados que produziu, o lucro que nós mesmos retiramos da sua leitura foram um encorajamento para nós a imitarmos. Mas, ao mesmo tempo, afasta-se muito sensivelmente do ideal que propusemos... Não foi fundada simplesmente tendo em vista a investigação desinteressada e científica, mas para a defesa de determinadas idéias políticas e religiosas.’(Manifesto, 1876, p: 322).”*  
(BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 98)

Assim a *Revista Histórica* anunciava seu endereçamento: reformular o fazer da História distanciando-se da *superficialidade* da investigação das filosofias da história. Deixava claro que essa nova escola primária, pela valorização da concretude dos fatos, renegada por sua antecessora. Manteria-se fiel a investigação documental comprobatória dos fatos.

Para Carbonell a história precisou “repudiar um milênio de tutela teológica e escolástica para... reencontrar a sua infância pagã e entrar na idade da razão” (CARBONELL, s/d, p: 61). A trajetória anunciada pelo autor é trabalhada por ele por meio da investigação da “infância pagã” da história protagonizada pelos antigos gregos, especialmente Heródoto, conhecido como pai da história, passando pela

produção cristã da Idade Média da Europa Ocidental. Segundo o autor, único local que a história permaneceu enquanto tal desde seu surgimento, ainda que modificada de acordo com as concepções de mundo de quem a produziu. Carbonell chega a Idade da Razão, acompanhando o movimento historiográfico atrelado a um movimento histórico assim como os outros dois autores analisados, porém sua consistência argumentativa se esvai à medida que atribui, tanto aos movimentos históricos quanto à produção historiográfica, um teor de espontaneísmo gerado, ao que nos parece, por paixões pessoais, que diluem a relevância do processo histórico que as circunda. O que falamos pode ser ilustrado quando o autor analisa o papel de Jean Bodin, teórico da história e do poder monárquico absolutista francês, acerca da definição da história como ciência humana:

*“É verdade que aparecem em França, na segunda metade do século XVI, os teóricos da história ‘perfeita’, ‘completa’, duma espantosa modernidade. No seu Methodus ad facilem historiarum cognitionem – Método para facilitar o conhecimento da história –, Jean Bodin definiu, em 1566, a história como ciência humana:*

*- Humana: ela distingue nitidamente a história propriamente dita, história íntegra, ‘narração exata das ações passadas’, ‘estudo dos gestos do homem através das sociedades’, da história natural e da história sagrada, cujo propósito é o conhecimento ‘da ação e das manifestações do Deus soberano’ e que, como tal, pertence ao domínio dos teólogos.*

*- Ciência: Bodin separa as leis da história. Constata o determinismo climático, apercebe-se da deriva sudeste-noroeste das civilizações circum-mediterrâneas e apela para uma visão realmente universal e já não europocentrista da história.” (Idem, p: 67-68)*

Sua análise sobre Bodin e sua definição quanto a história não vai muito além disso, cabe ao pensador apenas o fim de mais um parágrafo imediatamente seguinte ao que reproduzimos quando Carbonell o compara com o “ousado” Lancelot de la

Popelinière, escrevendo: “Enquanto Bodin anuncia Montesquieu e Voltaire, La Popelinière anuncia confusamente Hegel e Lucien Febvre.” E conclui seu parágrafo de análise: “Um e outro ficam-se pelas intenções.” Nós também devemos concluir que o autor de *Historiografia* também *ficou pelas intenções*, visto que não pôde nos possibilitar o esclarecimento das idéias de nenhum dos dois teóricos e nem tampouco nos levar a mergulhar no universo material que contribuiu para que ambos desenvolvessem suas teses sobre a história no século XVI.

Distanciando-se de Carbonell, o referencial teórico de Josep Fontana o leva a realizar sua análise buscando a gênese da historiografia no processo histórico que envolve historiadores e suas produções. Estabelece, por exemplo, a relação entre a influência do romantismo sobre a Escola Positivista associada à necessidade da composição de um novo ideário nacional, vinculado ao movimento contra-revolucionário burguês que deveria suprimir o movimento anterior, revolucionário, estabelecido por essa mesma classe. Nas palavras de Fontana:

*“Después de 1814 se generalizaron en Europa una serie de tendencia que compartían la preocupación por frenar el avance que las ideas revolucinarias habían hecho en las capas populares rurales y urbanas y por asegurar un nuevo consenso que cimentase el orden social, una vez que la fundamentación tradicional de la sociedad feudal y de las monarquías de derecho divino se había cuarteada irremediamente. Esta nueva base para el edificio social se ballará en el fortalecimiento de la idea de nación...”*

*Los intelectuales irán a buscar las raíces de la nacionalidad en la edad media, y sacarán a la luz todo ese tesoro de mitos, leyendas y poesía que hasta entonces formaban parte de una cultura popular menospreciada por las clases educadas. Es la época en que van comenzar a publicar-se compilaciones de romances y a editarse los cuentos y leyendas populares...*

*En el terreno de la literatura nos encontramos, también con la recuperación de*

*lo popular y nacional...*” (FONTANA, 1982, p: 115)

A dimensão alcançada na discussão de Fontana pode ser demonstrada até mesmo nos títulos dados aos diversos capítulos de sua obra, que evidenciam *a priori* a reflexão que nele conterà, títulos que podemos destacar aqui são: *Del Renacimiento a la Ilustración* (cap. 2) *Capitalismo e Historia: la Escuela Escocesa* (cap. 4) , *El Marxismo en el siglo XX. E desnaturalización y dogmatismo* (cap. 12). Entendemos que seus títulos são reveladores à medida que determinam a história, compreendida nos períodos determinados pelo autor, como agente e justificadora para o processo de construção da historiografia, pois como sabemos *a história é filha de seu tempo*.

Um exemplo do que por ora falamos é o capítulo que trata do Positivismo. Intitula-se *Historia e contrarrevolución: 1814 – 1917*. O período compreende desde o restabelecimento da monarquia Bourbon na França pós-napoleônica até a Revolução Russa e apresenta elementos para se pensar a consolidação da burguesia enquanto classe política e sua passagem de classe revolucionária dos séculos XVII e XVIII para classe essencialmente conservadora nos séculos XIX e XX. Tal processo é analisado em sua dimensão dialética com a produção da história. Ou seja, o autor investiga o processo histórico desse período numa perspectiva historiográfica – demonstrando como a produção da história reflete em si os traços desse contexto e ao mesmo tempo o uso que dela foi feito para contribuir com construção e/ou legitimação da ordem vigente, o que consideramos estar evidente na citação que acima destacamos.

Já em Bourdê e Martin observamos a Escola Metódica, como a chamam, envolvida, assim como as demais escolas por eles analisadas, em meio a um estudo baseado nas idéias dos autores relevantes para cada uma delas e pelo desencadeamento de produção bibliográfica a partir de determinada obra ou revista. Bourdê e Martin só exploram a história, *não* propriamente dita<sup>42</sup>, ao formularem uma pequena biografia dos homens considerados como relevantes para a história da

---

<sup>42</sup> Dizemos *não* propriamente dita, pois o conceito de história que permeia nosso trabalho abrange necessariamente o entrelaçamento dos fatos e o trânsito entre estes e a conjuntura e a estrutura que os promove, o que não se apresenta como determinante do trabalho destes autores.

historiografia e ao organizarem um quadro genealógico das produções que acabaram por lançar as novas escolas. Julgamos ser essa organização a maior contribuição desses autores, uma vez que expõem a procedência das diversas correntes historiográficas via produção bibliográfica das mesmas. No entanto, afastam-se da possibilidade de historiar sobre os elementos por eles destacados. O que se apresenta como contingência da opção teórico-metodológica que fazem.

Enfim, a forma como esses autores fazem a história das “Escolas Históricas” não se distancia da prática metódica de fazer história, buscam dados e datas na produção bibliográfica e concentram-se em dados empíricos das biografias consideradas relevantes, não associam nem umas e nem outras ao processo histórico que circunda homens e obras, restringem-se a uma análise particularizada e apresentam-na, via de regra, como hegemônica. Tais traços manifestam-se no trato a Ernest Lavissee, por exemplo.

*“Ernest Lavissee, nascido em 1842, filho de um lojista, mercador de ‘novidades’ em Nuvion-em-Thiérache, faz estudos secundários no colégio de Laaon, pensa em entrar em Saint-Cyr, depois decide-se pela Escola Normal Superior. O jovem lê apaixonadamente autores ‘republicanos’ – V. Hugo e J. Michelet – e frequenta homens políticos hostis ao Império...” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 105)*

Avança para os méritos profissionais obtidos e apresenta a trajetória de sua vida acadêmica e política, destinando para tanto três páginas da obra. A vida de E. Lavissee se encontra no capítulo destinado ao estudo da *Escola Metódica* e se apresenta na forma do subtítulo *Lavissee e a história de França*. O historiador é retomado ao final do mesmo capítulo dentro do subtítulo *A objetividade em história* em um único parágrafo, no qual tem sua *História de França* analisada sob o prisma do combate a sua subjetividade dentro de uma escola que deveria primar pela objetividade. Vejamos esse parágrafo.

*“A escola metódica, aplicando à letra o programa de Von Ranke, faz verdadeiramente progredir a historiografia em França. Todavia, ao observar a sua obra, tem-se uma sensação de mal-estar. Porque a contradição é evidente entre os princípios declarados e as realizações efetivas. Em 1876, G. Monod proclama a sua neutralidade: ‘O ponto de vista estritamente científico em que os colocamos bastará para dar à nossa recolha a unidade de tom e de caráter... Não professaremos qualquer credo dogmático; não nos alistaremos sob as ordens de nenhum partido...’ Em 1893, Ch.-V. Langlois e Ch. Seignobos afastam qualquer especulação ‘sobre a causa primeira e as causas finais’, qualquer reflexão sobre a natureza das sociedades; e acham, com uma certa ingenuidade, que ‘a história será constituída... quando todos os documentos tiverem sido descobertos, purificados e postos em ordem’. Ora, ao mesmo tempo, A Revista Histórica toma posição a favor dos governos oportunistas; procura querelas com a Igreja católica, monárquica e ultramontana; defende a escola laica, gratuita e obrigatória. E. Lavissee, através da sua monumental História de França, cria o mito de um Estado-Nação, que toma forma entre o tempo dos Gauleses e o tempo dos Merovíngios, consolida-se graças às medidas administrativas e às conquistas militares dos Capetos e culmina numa constituição ideal: a República democrática, moderada e centralizadora. Os manuais escolares, sobretudo, diretamente inspirados pelos notáveis universitários, não hesitam em fazer o elogio da Terceira República, para alargar ao futuro a sua clientela eleitoral, portanto reforçar a sua base social; excitam permanentemente o sentido patriótico, celebrando o culto dos heróis nacionais a fim de preparar a nova geração para a vingança contra o inimigo hereditário, o Bárbaro germânico; e*

*justificam, a coberto de uma missão civilizadora, a expansão colonial da França. Nestas condições, a ciência histórica, que pretende a imparcialidade, a objetividade, revela-se um discurso ideológico que serve os interesses de um regime político ou manifesta as aspirações de uma comunidade nacional.”*  
(Idem, pp: 114-115)

Assim, o máximo que se aproximou da contextualização para as argumentações de Lavissee foi a declaração das obras que costumava ler e as pessoas com quem mantinha contato freqüente – o que não deixa de ser no máximo uma aproximação à História das Idéias. Quando o menciona novamente, já está fazendo a crítica ao Positivismo e o leitor deve, nesse momento, utilizar o subtítulo escrito sobre Ernest para buscar a relação entre ele e sua tendenciosidade; Bourdé e Martin não chegam a explorar este aspecto, embora acreditamos ter sido essa a *intenção* ao terem dedicado espaço àquele historiador.

### **2.2.2. O discurso da objetividade e o direcionamento da “verdade”**

Contudo a citação que destacamos também nos leva ao ponto nevrálgico da Escola Positiva – a objetividade. Elemento que é considerado apenas retórico não só por Bourdé e Martin, mas também pelos outros dois autores em que apoiamos nossa análise. Para Carbonell a questão da objetividade é uma das principais causas<sup>43</sup> de crise interna da Escola Metódica, ao tratar a questão refere-se a ela como o “mito do historiador objetivo”. Revela a negação desse mito, exemplificando o caso da Alemanha nas últimas décadas do século XIX, que “mantém historiadores funcionários” do Estado e, este, “dirige também a investigação e, por institutos interpostos, torna-se ele próprio historiador”, e assinala que o rei da Prússia “ajuda os investigadores com subvenções anuais” neste período, sendo considerada agente ativa da unidade alemã e posteriormente do pan-germanismo (CARBONELL, s/d, pp: 101-

102). Estes dados ilustram a tendência subjetiva da ciência histórica ainda que esta, para ser compreendida como tal tenha elaborado um rol de procedimentos como Carbonell enumera segundo a visão de Langlois e Seignobos:

*“Langlois e Seignobos distinguem quatro fases no trabalho do historiador. Primeiro, há que reunir os documentos; uma técnica particular, a heurística, fornecer-lhe-á os meios de lá chegar. Seguidamente, é necessário tratar os documentos através de uma série de operações críticas (críticas de autenticidade, de restituição, de proveniência, de interpretação e de credibilidade). Depois disso vem a fase de separação dos fatos: sendo os documentos incontestáveis, o historiador extrai-lhes os fatos por simples observação. Separados os fatos particulares, resta organizá-los num ‘corpo de ciência’ por meio da ‘construção histórica’ – expressão preferível ao termo ‘síntese’, poluído por um culpável subjetivismo. O historiador estabelece relações entre os fatos sob a forma dum relato impessoal que evita o estilo detestável dos românticos, que procuravam dar ao leitor a impressão do ‘vivido’.” (Idem, p: 105)*

Fontana não chega a se manifestar pontualmente sobre a problemática da objetividade no positivismo, no entanto, sua discussão sobre os trabalhos produzidos pelos adeptos dessa escola, bem como as circunstâncias que os envolve e à produção desses textos nos conduzem necessariamente à discussão da objetividade enquanto método. Em sua análise, o historiador espanhol reflete sobre a historiografia positivista preconizada pelos traços da literatura romântica e diretamente associada à trajetória do desenvolvimento do espírito nacionalista francês pós- revolucionário, mais especificamente depois do estabelecimento da Restauração.

---

<sup>43</sup> A outra causa seria a pretensão de os positivistas crerem poder chegar a reunir, selecionar e organizar todas as fontes até conseguir exauri-las.

*“Estas diferencias (entre a utilização do romantismo entre diversos países europeus) se reflejarán en los programas que subyacen a los planteamientos que van a formularse como justificación ‘científica’ de la historia, pero en todos ellos se advertirá la existencia de una serie de rasgos comunes. Romanticismo, historicismo, interpretación whig de la historia, positivismo, etc, son estrategias distintas para un mismo objetivo: la preservación del orden burgués.”*  
(FONTANA, 1982, pp: 116-117)

Adam Schaff e Michel Lowy em suas respectivas obras *História e verdade* (1974) e *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* (1987) trabalham com a idéia de que a objetividade pura, como única forma capaz de produzir ciência tal qual sonhavam os positivistas, só seria possível se o homem negasse sua própria condição humana, ou seja, conseguisse despir-se de toda suas visões de mundo, ideologias, utopias e até mesmo renegar sua própria trajetória de vida e formação.

Schaff (1974) trabalha inicialmente com a historiografia da Revolução Francesa para evidenciar propósitos de historiadores de diversos períodos em relação a esse processo. Depois sustenta sua discussão sobre a impossibilidade de a história, por mais objetiva que se pretenda, ver-se traída pelas opções e interpretações que o historiador não pode se esquivar de fazer. Sua argumentação se modela na teoria do reflexo, que acaba por se revelar reflexo modificado.

*“... O sujeito que conhece não é um espelho, não é um aparelho registrando passivamente as sensações geradas pelo meio circunvizinho. Pelo contrário, é precisamente o agente que dirige este aparelho, que o orienta, o regula, e em seguida transforma os dados que este lhe fornece...”*

*O sujeito que conhece ‘fotografa’ a realidade com a ajuda de um mecanismo específico, socialmente produzido, de dirige a ‘objetiva’ do aparelho. Além disso,*

*'transforma' as informações obtidas segundo o código complicado das determinações sociais que se penetram no seu psiquismo mediante a língua em que pensa, pela mediação da sua situação de classe e dos interesses de grupo que a elas se ligam, pela mediação da sua prática social sem a qual o conhecimento é uma ficção especulativa... o caráter ativo por excelência do sujeito que conhece esta em relação com o fato...*

*A teoria do reflexo pode ser interpretada de duas maneiras: quer no espírito do modelo mecanicista da relação cognitiva... isto é, considerando o conhecimento como um processo passivo e contemplativo; quer no espírito do modelo objetivo – ativista... isto é, considerando o conhecimento como uma atividade prática concreta.” (SCHAFF, 1974, p: 278)*

Löwy (1987, pp: 165-173) estabelece uma analogia que revela – ou talvez desvele – o lado ainda mais perverso da tentativa das Ciências Humanas de tentarem tanto se igualar às Exatas e às Biológicas. Ele compara o pesquisador pretense à objetividade com o Barão de Münchhausen que, ao estar junto com seu cavalo, sendo tragado num pântano consegue salvar a si e ao cavalo puxando-se pelos cabelos. Na concepção de Löwy tal pesquisador tem a ilusão de que apenas com sua capacidade crítica, sua auto-análise, conseguir fugir à *carga necessariamente subjetiva*<sup>44</sup> da pesquisa que realiza.

*“Na realidade, a ‘boa vontade’ positivista enaltecida por Durkheim e seus discípulos é uma ilusão ou mistificação. Liberar-se por um ‘esforço de subjetividade’ das pressuposições éticas, sociais ou políticas fundamentais de seu próprio pensamento é uma façanha que faz pensar irresistivelmente na célebre história do Barão de*

---

<sup>44</sup> Destacamos como *carga necessariamente subjetiva* procedimentos adotados por todo pesquisador da história como: recorte temporal, opção metodológica, eleição de bibliografia.

*Münchhausen, ou este herói picaresco que consegue, através de um golpe genial, escapar ao pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos... Os que pretendem ser sinceramente seres objetivos são simplesmente aqueles nos quais as pressuposições estão mais profundamente enraizadas. Para se liberar destes 'preconceitos' é necessário, antes de tudo, reconhecê-los como tais..."* (LÖWY, 1987, p: 31)

Dessa forma o objetivo de Löwy vai se cumprindo, a medida que expõe as deficiências do caráter objetivo das ciências humanas mesmo para aqueles que a tentam organizar dessa forma. Objetivo que Löwy já havia exposto em sua introdução.

*"A questão que este livro examina é, portanto, a da relação entre visões sociais de mundo (ideológicas ou utópicas) e conhecimento no domínio das ciências sociais, a partir de uma discussão crítica das principais tentativas de elaboração de um modelo de objetividade científica que surgiram no seio do positivismo, do historicismo e do marxismo. Tentaremos mostrar... que a objetividade nas ciências da sociedade não pode consistir no estreito molde do modelo científico-natural e que, ao contrário do que pretende o positivismo em suas múltiplas variantes, todo conhecimento de interpretação da realidade social estão ligados, direta ou indiretamente, a uma das grandes visões sociais de mundo, a uma perspectiva global socialmente condicionada..."* (Idem, p: 13)

Lowy e Schaff buscam em Comte<sup>45</sup>, Von Ranke, Condorcet, Saint-Simon, entre outros, as teorias do desenvolvimento da escola Positivista e encontram em suas obras as raízes dessa escola, e nos contextos que os envolvia as razões para o desenvolvimento de suas teses acerca da historiografia do século XIX. Escrevem respectivamente:

*“... O positivismo moderno nasceu como um legítimo descendente da filosofia do Iluminismo.*

*... Condorcet pensa que a economia política pode estar submetida à ‘precisão do cálculo’ e ao método das ciências da natureza... as ciências da sociedade procuram incessantemente aproximar-se deste ‘caminho das ciências físicas que os interesses e paixões não vêm perturbar’. (expressão de Condorcet)*

*... há ainda em Condorcet uma significação utópico-crítica: seu objetivo confesso é o de emancipar o conhecimento social dos ‘interesses e paixões’ das classes dominantes. O cienticismo positivista é aqui um instrumento de luta contra o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os argumentos de autoridade, os axiomas a priori da Igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal. É nesse sentido que é preciso compreender o apelo ao modelo científico-natural em Condorcet: ‘Galileu... fundou, para as ciências a primeira escola onde elas eram cultivadas sem nenhuma mistura de superstição... onde se rejeitou com uma severidade filosófica qualquer outro meio que não fosse o da experiência ou o do cálculo’...*

---

<sup>45</sup> “... Augusto Comte [é] considerado o fundador do positivismo. De fato, é ele que inaugura a transmutação da visão de mundo positivista em ideologia, quer dizer, em sistema conceitual e axiológico que tende à defesa da ordem estabelecida... Conforme a feliz expressão de George Lichteim, em Comte ‘otimismo generoso do Iluminismo congelara-se numa inquietude ansiosa para com a estabilidade social’.” (LOWY, 1987, p: 22)

*O combate à ciência social livre de 'paixões' é, portanto, inseparável da luta revolucionária dos enciclopedistas e de toda filosofia do Iluminismo contra os preconceitos... do Antigo Regime.” (Idem, p: 19)*

*“... Leopold von Ranke... incumbe ao historiador não a apreciação do passado nem a instrução dos seus contemporâneos, mas apenas dar conta do que realmente se passou...”*

*... Lembremos que a época em que Ranke formulou o seu programa de historiografia positivista estava marcado por uma revolta geral contra a filosofia especulativa... em particular contra a historiografia 'filosófica' (especulativa) e moralizante. Deste ponto de vista, a historiografia positivista que teve um reinado quase absoluto durante pelo menos três gerações de historiadores posteriores a Ranke, constitui a um processo científico notável e levou a uma verdadeira revolução neste domínio da ciência quanto às suas técnicas de investigação, de recolha das fontes e da sua utilização. Por outro lado, contudo, foi pelos pressupostos teóricos admitidos implícita ou explicitamente e que constituíam a filosofia específica dos historiadores positivistas, inimigos declarados da filosofia, que esta historiografia deu o flanco à crítica que, de oposição, se tornou finalmente em revolta aberta contra o positivismo na ciência da história.” (SCHAFF, 1974, pp: 97-98)*

Assim a fórmula apregoada como verdadeira possui seu grau de legitimidade no contexto político, social, econômico e cultural em que se produz. Torna-se, dentro do processo histórico do final do século XVIII e século XIX, compreensível a formulação dessa teoria que estabelecia as regras definitivas para a feitoria da ciência

histórica e humana de forma geral. Dentre essas suas regras vale destacar as que pressupõem

*“em primeiro lugar que nenhuma interdependência existe entre o sujeito que conhece, ou seja, o historiador, e o objetivo do conhecimento, ou seja, a história como ‘res gestae’.*

*... Espírito de positivismo clássico: basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados, dos quais nasce espontaneamente a ciência da história. A reflexão teórica em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação.” (Idem, p: 98)*

*“O positivismo... está fundamentado num certo número de premissas que estruturam um ‘sistema’ coerente e operacional:*

*1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.*

*2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como ‘naturalismo positivista’) e ser estudada pelos mesmos métodos, demarchés e processos empregados pelas ciências da natureza.*

*3. As ciências da sociedade assim como as da natureza devem limitar-se à observação e à explicação dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor e ideologias, descartando previamente as prenoções e preconceitos.” (LÖWY, 1987, p: 17)*

Como podemos perceber a oposição objetividade/subjetividade é bastante complexa e, portanto, alvo de grande número de estudos. Pelo que vimos observando,

os estudos sobre tal oposição no Brasil, para os historiadores da educação apresentam-se relacionados a outras questões também de ordem teórico-metodológicas. Destacamos, por ora, o tratamento dado à questão nos textos de Maria Luísa Santos Ribeiro, “Categorias de pensamento” que trata sobre a manutenção ou alteração da tendência teórico-metodológica como “ato de maturidade” do pesquisador (*in* SÉRIE DOCUMENTAL, 1995, p: 27); no de Clarice Nunes, “Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica”; observamos uma defesa da auto-análise como forma de salvaguardar a condição objetiva da pesquisa histórica, a autora escreve:

*“Só o esforço constante de interrogar a teoria promove a explicitação do implícito e a renúncia não só ao imobilismo, mas também à atitude de deixar impensado o próprio pensamento que pensa a pesquisa na pesquisa...”*

*Este ato interrogativo nos mostra que é a postura filosófica, política e ideológica do historiador, diante da realidade vivida e da produção de conhecimento já existente, que define a construção de seu método.”*  
(NUNES, *in* SÉRIE DOCUMENTAL, 1995, p: 58)

No texto “A articulação entre a concepção teórica e o universo da pesquisa” de Marta Maria Chagas de Carvalho pudemos observar um espaço para as convicções do historiador que se apresenta essencialmente determinada por “sua realidade” e pelas condições materiais de sua formação e de trabalho (*in* SÉRIE DOCUMENTAL, 1995, pp: 71-76). No seu “A historiografia latino-americana recente” Ciro Flamarion S. Cardoso alerta para o risco de os historiadores se acreditarem “puros e objetivos” ao ficarem vinculados a instituições públicas de debate e de fomento e apresenta mudanças nos nuances de pesquisa e produção dos historiadores ao longo dos últimos séculos:

*“... enquanto o historiador do século XIX escrevia História a partir de uma motivação diretamente política e numa linguagem compreensível para o público culto em geral, hoje em dia o hermetismo – trazido pela sofisticação técnica e por uma especialização às vezes extrema – faz com que o público das obras de História seja constituído quase exclusivamente pelos próprios historiadores, professores e estudantes de História” (in HISTÓRIA: ensino e pesquisa, n. 03, p: 72)*

O que a nosso ver não se apresenta de todo como verdadeiro tendo em visto o grande volume de publicações de obras históricas motivadas principalmente pela onda das novidades na produção historiográfica que têm a intenção por vezes de tornar a História bem mais atrativa que científica, o que a nosso ver configuraria um problema de fato. Cardoso ainda aponta para a necessidade de um maior “planejamento na escolha dos temas de pesquisa”, visto que esta tem se dado pela aptidão e interesses particulares dos pesquisadores (Idem, p: 67). Em oposição a essa interpretação, Miriam J. Warde em “Anotações para uma historiografia da educação brasileira” entende que os pesquisadores “têm pouca autonomia para delimitar um problema, escolher uma direção teórico-metodológica” o que geraria dificuldades, visto que sua condição subjetiva estaria relegada a autoridade de orientadores, isso atrelado a limitações básicas de interpretação e redação e restrições econômicas que restringiriam o período de dedicação do pesquisador. Warde condensa estes elementos em:

*“... Os alunos têm pouca autonomia para delimitar um problema, escolher uma direção teórica e metodológica e, por fim, muitas dificuldades para redigir suas próprias idéias; coroadando tudo isso, muito poucos têm condições de contar com uma bolsa de estudos e de pesquisa.” (in EM ABERTO, 1984, p: 03)*

### 2.2.3. O pensamento reacionário burguês e o Positivismo: História e poder

Assim, transpondo a condição objetiva, a utilização que se fez dessas idéias nacionalistas e do ideal burguês, via educação, para o qual Fontana alerta, a França propagou os pressupostos na nova ordem que se colocava, e o cárcere e a educação trataram de “contribuir” para seu estabelecimento e legitimação.

*“Para mantener el orden interno se crearán un sistema de cárceles y un derecho penal nuevos, con cuerpos de policía centralizados. Para asegurar la difusión de los valores e ideas de la nueva sociedad, se potenciará la educación popular, hasta hacer de ella un elemento eficaz de control social.”*  
(Idem, p: 116)

Desta forma, o fim do *Ancien Regime* não significou de fato a conquista da fraternidade, da liberdade e muito menos da igualdade para o terceiro estado como um todo. Mas, significou a configuração de uma nova estrutura de poder capaz de acelerar o processo de industrialização na França, que, assim como a Inglaterra, providenciou mecanismos ainda mais eficientes de produção. Portanto, como afirma Hobsbawm, a revolução industrial havia engolido a revolução política (HOBSBAWM, 1996, p: 21). Estruturava-se, dessa forma, a passagem do Antigo para o “Novo Regime”. A passagem do regime aristocrático sedimentando sobre a ordem de nascimento, legitimado por seu caráter eclesiástico; para o regime burguês sedimentado sobre o direito de propriedade, legitimado por seu caráter contratualista<sup>46</sup> e, dito, universalizante.

Consolidava-se a passagem da economia transitória comercial para o efetivo tempo do capital. Uma vez que os valores e os ideais burgueses, que moldavam as linhas de produção na Revolução Industrial, já eram difundidos desde o

---

<sup>46</sup>Referência ao *Contrato social* do iluminista Jean-Jacques Rousseau.

Renascimento (séc. XVI) e acentuavam-se com a propagação do protestantismo desde o século XV, e se sistematizaram em torno da bandeira racionalista liberal anti-absolutista e anti-mercantilista do século XVIII que promoveu as revoluções inglesas e culminou com a Revolução Francesa e a partir de então, disseminaram-se compreendidos como valores e ideais universais. Nessa perspectiva, proletários criam lutar, ao lado dos burgueses contra um inimigo comum. Assim, aderiram aos atos revolucionários, para época, e, as camadas que mais sofreriam com a ascensão da burguesia ajudavam a promovê-la. Marx escreveria:

*“os proletários não combatem ainda seus próprios inimigos, mas os inimigos de seus inimigos, isto é, os restos da monarquia absoluta, os proprietários territoriais, os burgueses não industriais, os pequenos burgueses. Todo o movimento está desse modo nas mãos da burguesia e qualquer vitória alcançada nessas condições é uma vitória burguesa.”<sup>47</sup>*

Nesta conjuntura encontrava-se o povo a margem das esferas de decisão, a margem da possibilidade de conquistas materiais e sendo projetado também para a margem do processo de produção. Mas o povo ainda lutou, a Primavera dos Povos não há de ser negada, tampouco esquecida. Mas, esta, fez, na verdade, com que a burguesia, percebesse que a participação do povo, dentro de limites que garantissem a ordem social burguesa, era a própria fórmula capaz de evitar que tal ordem fosse derrubada. Assim, manifestou-se, a “democracia”, embora temida, pois ainda era vista como o prelúdio rápido e certo para o ‘socialismo’” (Idem, *ibidem*), como uma forma eficiente de propagação do discurso burguês, capaz de provocar a sensação da igualdade de garantia dos direitos tidos como universais. Dizemos tidos como universais porque na prática, se processava a desconstrução do conceito de

---

<sup>47</sup> MARX, Karl e ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. Campinas: histedbr.fae.unicamp.br

universalização, a começar pelas esteiras das fábricas promovia-se a segmentação do trabalho como descreveria o liberal Adam Smith:

*“...Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete, para fazer a cabeça do alfinete requerem-se três ou quatro operações diferentes.” (SMITH, 1985)*

Desta forma a filosofia que circundou o pensamento histórico da época respaldada pelo referencial objetivo, necessário para elevar a História ao patamar de ciência, pode ser compreendida como aliada do poder. Entendia-se que esta conduzida pelo mecanismo metódico da objetividade afastar-se-ia do serviço aos monarcas e encontraria espaço junto às demais ciências. Espaço garantido pelo artifício da comprovação empírica documental, distanciaria-se do caráter narrativo das odes e epopéias monárquicas e ao mesmo tempo afastar-se-ia do caráter teleológico das Filosofias da História preconizadas pelo devir histórico que se apresentavam acima de tudo como permanência da teologia cristã medieval abominada pelo homem moderno, dito possuidor do espírito das luzes.

Ao contrário

*“... Toda [visão] de la historia [estava] impregnada por la herencia de la escuela escocesa y por su concepción del progreso, que le sirve para transformar un esquema meramente político en una apología de la revolución industrial.” (FONTANA, 1982, p: 118)*

Dessa discussão acrescentamos que embora a Escola Metódica se sustentasse necessariamente na consistência objetiva de sua produção tornou-se superável à medida que se mostrou ineficiente para responder as relações entre os períodos históricos e as conjunturas que levavam os fatos a cabo, evidenciando na transcrição de documentos um caráter tão legitimador em seu período de vigência quanto à prática historiográfica dos cronistas. Estes nos séculos XV e XVI associaram a

produção da História aos interesses dos monarcas e de sua nobreza, enquanto que os historiadores *modernos* a associaram aos interesses da burguesia.

Além do que, pensamos que outro grande entrave estabelecido pelo Positivismo, revelado no seu caráter de objetividade é a negação do papel do historiador que fica relegado à atividade de compilação, nega-lhe a função de investigador das condicionantes e das conseqüências estabelecidas pelas ações humanas que se limitam às informações extraídas dos documentos encontrados.

## CAPÍTULO 3

### Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil

#### 3.1. Historiografia marxista

##### 3.1.1. Questões metodológicas da historiografia marxista

Na historiografia positivista, de pouco espaço desfrutava o historiador. Limitava-se à coleta de documentação, à certificação de sua autenticidade, à transcrição de seu conteúdo. Foi com o marxismo que ele recuperou a posse de seu *métier*. Com uma interpretação ativa da sua figura: visto, não só como produtor da História, mas como fruto de um processo histórico. Numa relação dialética entre ser produto da história ação e produtor da história reflexão. Schaff discutindo o papel do historiador observa ao analisar a visão materialista histórica sobre essa função:

*“O historiador – sujeito que conhece – é um homem como outro qualquer e não pode libertar-se das suas características humanas: não é capaz de pensar sem as categorias de uma língua dada, possui uma personalidade socialmente condicionada no quadro de uma realidade histórica concreta... com todas as conseqüências que tudo isto implica no plano dos estereótipos que aceita (inconscientemente, em geral), da cultura de que é ao mesmo tempo uma criação e um criador... Se se juntarem a isso os fatores biológicos e psicossomáticos... obtemos uma quantidade de parâmetros possuindo... uma estrutura complicada e cuja resultante define o indivíduo como sujeito no processo do conhecimento.” (SCHAFF, 1974, P: 273)*

Nesse novo espaço metodológico o historiador distanciou-se da condição de passividade frente à produção do conhecimento, trazendo novamente à baila a *teoria*

*do reflexo modificado* discutida por Schaff, na qual o sujeito do conhecimento é também agente do seu conhecimento.

*“o sujeito que conhece, socialmente condicionado é portador do fator subjetivo no conhecimento, não é um átomo isolado... Pelo contrário, determinado pelo seu meio, é igualmente determinado pela ciência contemporânea, na medida, evidentemente, em que é suficientemente instruído.”* (Idem, p: 278)

Neste sentido, o conhecimento não só é dinâmico, como transforma o sujeito que conhece em ser ativo e propicia-lhe, dentre outras contribuições, a tomada de consciência. A redefinição do papel do historiador é fruto direto da discussão de Marx acerca do modelo de objetividade, ou melhor, de passividade do sujeito frente ao que lhe seria dado a conhecer, nos procedimentos positivistas.

Aqui, o ser que conhece e que produz conhecimento é compreendido como um ser social historicamente construído e as mesmas características se aplicam à sua produção.

*“O conhecimento não existe, não é construído a despeito da realidade, já que dela depende como ponto de partida e a ela retorna e deve, nesta mediada, ser representativo do real. Entretanto, ao mesmo tempo, para Marx, o sujeito produtor de conhecimento não tem uma atitude contemplativa em relação ao real, o conhecimento não é um simples reflexo, no pensamento, de uma realidade dada; na construção do conhecimento o homem não é um mero receptáculo, mas um sujeito ativo, um produtor que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói no seu pensamento esse mundo; o conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.”* (ANDERY e SÉRIO, in ANDERY 2003, P: 419)

*“O trabalho do historiador, como o diz H. Pirenne [in What are Historians trying to do?], é ao mesmo tempo uma síntese e uma hipótese: uma síntese na medida em que o historiador tende a reconstituir a totalidade da imagem a partir do conhecimento dos fatos particulares; uma hipótese na medida em que as relações estabelecidas entre esses fatos não são nunca absolutamente evidentes nem verificáveis.” (SCHAFF, 1974, p: 274)*

Por isso, depreendemos que, em sentido oposto, se constrói a alienação<sup>48</sup> do homem. Provém do distanciamento do sujeito dos objetos que deve conhecer. Provém da passividade<sup>49</sup> do sujeito frente a ausência de instrumentais que o torne apto à reflexão. Para o primeiro caso (distanciamento do sujeito dos objetos) podemos citar a fragmentação do processo de *produção*; para o segundo (passividade do sujeito frente a ausência de instrumentais) citamos a limitação material para a formalização de sua educação, seja por não ter tido acesso direto a esta ou porque esta utilizou-se de meios da cultura oficial conservadora para se efetivar.

O primeiro e o segundo caso se integram numa dinâmica artilosa, visto que utilizamos o termo *produção* para todas as esferas de ação concreta do homem. Neste sentido, para o primeiro caso temos que a divisão dos saberes que se processou em paralelo a fragmentação do trabalho fabril, atingiu todos os níveis do conhecimento, proporcionando para trabalhadores braçais ou intelectuais um desconhecimento da totalidade de sua produção. Para ilustrar nossa análise buscamos as intrigantes palavras de Umberto Eco em um artigo seu publicado em uma edição comemorativa da Revista Veja.

*“Um excelente químico pode imaginar um excelente desodorante, mas não possui o*

---

<sup>48</sup> Alienação tem para nós o significado tal qual Marx a explorou em *A ideologia alemã*, como “falsa consciência”.

<sup>49</sup> Passividade no sentido contrário a capacidade de ação reflexiva e prática do sujeito durante seu processo de conhecimento.

*saber que lhe permitiria dar-se conta de que seu produto irá provocar um buraco na camada de ozônio.*

*O equivalente tecnológico da separação dos saberes foi a linha de montagem. Nesta, cada um conhece apenas uma fase do trabalho. Privado da satisfação de ver o produto acabado, cada um é também liberado de qualquer responsabilidade. Poderia produzir, e isso ocorre com frequência, venenos sem que o soubesse.” (ECO, 1993, pp: 112-113)*

Para o segundo caso também cabem os dizeres de Eco na medida em que, “Um **excelente químico** pode imaginar um excelente desodorante, **mas não possui o saber** que lhe permitiria dar-se conta de que seu produto irá provocar um buraco na camada de ozônio”, evidencia um processo formal de educação para a qualificação desse suposto químico mas, que, a educação, inserida num contexto macro de fragmentação, ou seja, sofrendo internamente as conseqüências da organização da ciência moderna, acaba por reproduzir a mesma organização, via formação de novos profissionais.

Assim, a construção e/ou reprodução de uma metodologia científica evidencia-se estar em dinâmica interação com seu meio e sua época, tanto quanto os homens que a ela se dedicam. Em nossos dias (e isso vem se processando desde a Revolução Industrial), por exemplo, se configura uma acentuação da pesquisa tecnológica travestida de avanço científico, cujo objetivo direto é incrementar a produção fabril. Em outro momento, o avanço científico fora determinado pela consolidação da objetividade, condição que já analisamos, mas, cremos comportar aqui uma relação sua, mais específica, com a construção da alienação do sujeito social.

Comecemos por considerar as opções e concepções políticas e filosóficas de Comte:

“Comte toma o partido da parcela mais conservadora da burguesia, que defendia um regime ditatorial e não parlamentarista e que buscava criar as condições para se fortalecer no poder e impedir quaisquer ameaças, identificadas com todas as tentativas democratizantes ou revolucionárias. Nesse sentido, sua proposta de uma filosofia e de reforma das ciências tem como objetivo sustentar essa ideologia, e suas idéias de reforma da sociedade e até de uma nova religião são coerentes com essa visão.” (ANDERY e SÉRIO, in ANDERY, 2003, p: 374)

Andery, ao elucidar-nos sobre as posturas do fundador do positivismo nos leva a reflexão, somada às circunstâncias históricas de sua época<sup>50</sup>, do endereço a que se destinava o Positivismo e sua *fórmula objetiva*.

Parece-nos responsável não necessariamente pela promoção de uma ciência mais fidedigna, mas por um método da ciência da sociedade que isolasse a participação ativa do principal sujeito dessa sociedade – o homem.

Por meio do discurso da objetividade foi vedada, a participação dinâmica do pesquisador com seu objeto de estudo, ele foi impossibilitado de dialogar, interagir e questionar as condições concretas da sociedade. No caso do historiador, foi-lhe tirada a própria história, referência de uma realidade concreta para sua construção abstrata.

Por outro lado, o que é bastante interessante de se observar, e, esses casos singulares<sup>51</sup> – micro-cosmos manifesto dentro de um panorama tido como hegemônico – evidenciam a contradição, que, aqueles que mais defenderam a objetividade científica, foram também os pesquisadores que mais as transgrediram (exemplos dados por Fontana sobre a França e por Carbonell sobre a Alemanha, expostos no capítulo I deste trabalho). Enquanto o discurso do método referendava a objetividade, contribuía com a negação da possibilidade de tais transgressões

---

<sup>50</sup> Já analisadas no capítulo I deste trabalho.

<sup>51</sup> E é nessa situação que os *casos singulares* apresentam-se como relevantes, quando podem evidenciar a contradição do modelo imposto ou demonstrar fenômenos contra-hegemônico.

ocorrerem. Assim, discurso e transgressões, mascaravam a realidade convergindo na legitimação do método e da ordem promovendo a manutenção do *status quo* e da permanência de uma classe social no poder. Omitindo o quanto possível as contradições internas à sociedade e, conseqüentemente, sua possibilidade de mudança.

*“... Marx retém, na sua análise da sociedade, a noção de que a história, a transformação da sociedade, se dá por meio de contradições, antagonismos e conflitos. E que a transformação, o desenvolvimento da sociedade, não é linear, não é espontânea, não é harmônica, não é dada de fora da própria sociedade, mas é conseqüência das contradições criadas dentro dela, e é sempre dada por saltos, é sempre revolucionária, é sempre fruto da ação dos próprios homens.”* (Idem, pp: 401-402)

Assim, os teóricos positivistas revelaram-se os *travestis* metodológicos tão abominados por Néelson Werneck Sodré: aquele “que posa de oposição e ajuda a situação” (SODRÉ, 1987, p: 55).

Relegado a esse novo procedimento de fazer História, sem poder se utilizar da história, a produção historiográfica – se é que a podemos chamar dessa forma – ficou relegada à compilação de documentos. Restando ao pesquisador a função de narrador de fatos, e fatos não são a história:

*“... é preciso distinguir entre os fatos – mesmo em coleção – e a História. Estão associados, mas não se confundem. Entre eles se estabelecem uma relação dialética, a relação entre particular, geral e universal.”* (Idem, p: 31)

Corrobora essa reflexão a citação de Schaff a respeito de Becker em *What are historical*: “O acontecimento, por si só, os fatos por si mesmos não dizem nada, não impõem nenhum significado. É o historiador que fala e é ele que impõe um significado” (SCHAFF, 1974, p: 213).

Sodré ainda faz questão de ir mais longe, em sua obra *História e materialismo histórico no Brasil*, ao analisar a produção historiográfica brasileira – e o quadro que pinta sobre ela não é muito animador – critica nossa produção historiográfica do início dos anos 1980, aproxima, a qualidade da historiografia brasileira nesse período, ao trabalho do historiador positivista – coletor de fontes. Podemos sintetizá-la (a crítica feita por Sodré) com os seus seguintes termos:

*“... Não é quantidade de informações que torna claro um problema científico. É evidente que é preciso sempre partir do particular – e o particular é o fato ou o dado –, mas se o conhecimento não superar o particular ou não atingir o geral ou universal, torna-se inócuo. Uma quantidade de fatos não é História, por exemplo, embora não se possa fazer história sem conhecimento dos fatos. A ciência está longe de ser quantitativa: ela é essencialmente qualitativa. Os que não superam o particular não são cientistas. Podem, quando muito, reunir material preparatório para a ciência.” (SODRÉ, 1987, p: 25)*

Neste sentido, lá fora ou aqui; pelo próprio Marx ou por seguidores de sua teoria, o formato da produção positivista despendeu maiores energias não só no que tange os procedimentos e às características da escola que combateram (e combatem), mas, necessariamente, no que tange à intencionalidade dos mesmos no contexto social em que foram produzidos.

*“A compreensão e explicação de um fenômeno dependem, portanto, da descoberta*

*das relações e conexões que lhe são intrínsecas, que o formam e que inserem esse fenômeno em uma totalidade, totalidade essa que acaba também, por determiná-lo e da qual não pode ser subtraído, sob pena de se perder a compreensão do movimento que constitui o fenômeno e, nesse caso, a compreensão do próprio fenômeno.*

*... o estudo de qualquer fenômeno da realidade implica compreendê-lo a partir de e na realidade concreta de que é parte, e não compreendê-lo abstraído-se essa realidade, retirando-o dela como se o fenômeno dela independesse.” (ANDERY e SÉRIO, in ANDERY, 2003, pp: 417-418)*

O Marxismo despontou num panorama de superação da ordem burguesa, não só para a História, mas para as demais ciências da sociedade. Despontou como a teoria capaz de fazer compreender a realidade numa dimensão bastante próxima ao próprio real, numa dimensão histórica.

*“... não é a isolada de variáveis que determina um fenômeno, não é também o somatório de um conjunto de variáveis isoladas quaisquer que o determina, como se, de um lado, existisse um fenômeno e, de outro, um conjunto de forças que uma a uma se imprimissem no fenômeno, e que por sua soma o determinassem.*

*Os fenômenos constituem-se, fundam-se e transformam-se a partir de múltiplas determinações que lhes são essenciais. Tais determinações são constitutivas do fenômeno, fazem parte dele e, por sua vez, são determinadas por e fazem parte de outras relações; qualquer fenômeno faz, assim, parte de uma totalidade que o contém, o determina. É Marx quem afirma:*

*‘As relações de produção de toda sociedade formam um todo’ (Miséria da Filosofia, p. 95). Essa totalidade é, por sua vez, também ela multi-determinada e*

*constituída de relações e, se determina um fenômeno, é determinada por ele. A totalidade é entendida como totalidade de determinações, como totalidade de relações que constitui os fenômenos e é por eles constituída: 'No corpo da sociedade todas as relações co-existem simultaneamente e se sustentam umas às outras' (Miséria da Filosofia, p.95). Portanto, assim como um fenômeno não se constitui na soma de variáveis que nele interfere, a totalidade não se constitui na soma dos fenômenos que a compõe. Para Marx 'o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso' (Introdução de Para a crítica da Economia Política, p. 14). E essa síntese que é a totalidade, a unidade, não pode ser vista apenas como a soma de partes ou como o mero conjunto de dados empíricos de um objeto. Se a totalidade é concreta e se o concreto é síntese de múltiplas determinações, como síntese deve conter as determinações do todo reordenadas em uma nova unidade." (Idem, p: 412)*

O arcabouço metodológico marxista pretendia apreender essa totalidade compreendendo seus diversos aspectos numa inter-relação que, ao fim, fosse capaz de exprimir, nas diversas esferas, os interesses da classe dominante da época – a burguesia. A ótica marxista distanciava-se da ótica positivista:

*“A ‘rebelião’ antipositivista criticou todas as teses e todos os princípios da escola tradicional, formulando as suas contraposições:*

*- no conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa;*

*- a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece;*

*- o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre condicionalmente condicionados; o historiador tem sempre um 'espírito de partido'.*" (SCHAFF, 1974, p: 100)

E, advertia que descobrir e transcrever documentos oficiais era, não só legitimar o estado de coisas em vigência como ainda dar espaço às vozes dos opressores favorecendo a interpretação de suas imagens como sendo imagens de heroísmo e sabedoria, visto que tais documentos eram produzidos exatamente pelos representantes diretos da classe dominante que subjugava a classe dominada, desprovida dos meios de produção e marginalizada das instâncias do poder conquistadas pela burguesia nas lutas do século XVII e XVIII e,

*"No momento pois em que o capitalismo torna-se o modo de produção dominante nas principais metrópoles européias (no fim do século XVIII, início do século XIX), a ciência da natureza pode se emancipar definitivamente de toda dependência para com as ideologias religiosas ou éticas do passado. É neste momento que se desdobra o grande combate da filosofia do Iluminismo contra os preconceitos, isto é, o obscurantismo clerical, o fanatismo religioso, os argumentos de autoridade, o dogmatismo escolástico, e que constitui, sob sua forma mais acabada, o modelo científico-natural de objetividade."* (LÖWY, 1987, p: 190)

A partir de então, aos poucos, percebeu-se uma tendência de a produção historiográfica voltar seu olhar não mais para os documentos produzidos pelos opressores, mas para a história da opressão, ou dos meios que a geram, e mais posteriormente para a própria história dos oprimidos.

### 3.1.2. Fontana, Bourd  e Martin e Carbonell: visões sobre as questões metodológicas da historiografia marxista

Josep Fontana inicia seu capítulo sobre *El materialismo histórico y la crítica del capitalismo* reconhecendo no processo histórico dos meados do século XIX o ambiente prop cio para o desenvolvimento das reflex es de Marx. Escreve:

*“La revolución de 1830 llevaba en si muchas esperanzas que acabo defraudando por completo. A su término, se había logrado en Francia gran cosa más que cambiar de dinastía, retocar la ‘carta’ y asegurar el poder a la burguesía. En Inglaterra, el conjunto de agitaciones que tuvieron lugar en los años 1830-1832, la llamada ‘crisis de la reforma’, no sólo obedecieron al malestar campesino, que desembocó en la gran revuelta del sur, sino a motivaciones políticas. Pero las revueltas fueron aplastadas y la agitación no dej  tras de sí mas que la reforma parlamentaria de 1832... En Alemania, las moderadas conquistas liberales alcanzadas en algunos estados se desvanecieron muy pronto y las cárceles se llenaron con las víctimas de la represión. En Italia, la revolución de 1831 fue sangrientamente liquidada por Austria...”*

*Pero hay otro hecho dominante en estos años, además del fracaso de la revolución, y es la creciente conciencia de que las promesas smithianas de que el capitalismo traería la felicidad para todos no iban a cumplirse. El debate acerca de las consecuencias sociales de la industrialización británica ha dado lugar a auténticas filigranas en el arte de disfrazar la realidad; pero la evidencia del pauperismo de los años 1837 a 1842 resulta difícil de ocultar...”*

*Al igual que en Gran Bret a, en Alemania los años cuarenta fueron años de hambre... El coste de la alimentación aumentó en un 50 por 100 entre 1844 y 1847; el hambre y las graves dificultades de todo*

*género ayudaron a radicalizar a la población obrera...*

*En Francia el agudo análisis de Labrousse nos muestra que la tendencia del salario real ha sido a la baja entre 1815 y 1851, mientras la burguesía se estaba enriqueciendo... Va a ser, precisamente, el desplome de 1847-1848, cuando el salario industrial baja en un 30 por 100 y el precio del pan se dobla, el que explique la fuerte carga social que tendrá aquí la revolución de 1848.*

*... en Inglaterra y Alemania: el proceso de diferenciación creciente de las fortunas... De la conciencia de que ambos fenómenos guardaban relación nacerá la receptividad de obreros y artesanos a la crítica del capitalismo.” (FONTANA, 1982, pp: 135-136)*

Seguida de sua análise histórica, Fontana apresenta as bases sobre as quais o materialismo histórico se sedimentou, sempre justificado pela articulação entre a produção de Marx e o contexto histórico em que viveu. Passa pelas críticas feitas por Marx aos economistas políticos clássicos<sup>52</sup> e não deixa de relacionar as produções dos últimos com as necessidades daquela época para a classe a que pertenciam. Passa brevemente pela trajetória dos socialistas utópicos, posteriormente chega ao socialismo verdadeiro e finalmente a Marx e Engels.

---

<sup>52</sup> Michel Lowy às páginas 98 e 97 d'*As aventuras de Karl Marx contra o barão de Munchhausen* apresenta as críticas feitas por Marx tanto aos clássicos quanto aos vulgares:

*“Para Marx, os ‘clássicos’ [sobretudo Ricardo]... tem um valor científico inegável porque eles procuravam descobrir a conexão interna das relações de produção burguesa...*

*Os ‘vulgares’ – Matheus, Mc Culloch, J. B. Say, Sênior etc. –, pelo contrário, não fizeram mais que sistematizar, dogmatizar, ‘pedantizar’ e proclamar como verdades eternas as concepções cotidianas... dos agentes da produção capitalista... eles ficaram ao nível da aparência, da superfície imediata das coisas...*

*Acham-se em Marx dois tipos de explicação bastante diversas para esta clivagem...*

*a) Os clássicos produziram a ciência por interesse científico ainda que tivessem cometido erros; os vulgares, pelo contrário, procuraram ‘acomodar’ a ciência aos interesses que lhes eram estranhos e exteriores.*

*b) Os clássicos (sobretudo Ricardo) se caracterizavam pela lealdade, pelo desinteresse, pela imparcialidade, pela ausência de opiniões pré-concebidas, pelo amor à verdade. Os vulgares, pelo contrário, eram falsificadores deliberados, ao serviço da apologética burguesa: eles eram de má fé...”*

Traça uma trajetória da vida profissional de Marx onde pretende evidenciar momentos que marcaram a vida do teórico de forma a repercutir em sua trajetória intelectual ou, nas palavras de Fontana: “etapas de la elaboración del materialismo histórico”.

Dentre esses momentos destacados pelo autor desejamos ressaltar o episódio de sua tomada de consciência acerca do distanciamento idealista hegeliano do universo da concretude.

*“El propio Marx nos há contado que em 1842-1843, cuando era um joven hegeliano de izquierda que escribía em la Gaceta Renana, le toco ocuparse, em uma serie de cuatro artículos, del problema de los robos de leña, que se habían convertido em um delito muy frecuente. Asustados por el aumento de estos robos, los miembros de la dieta renana decidieron convertirlos em ‘robo calificado’ lo que implicaba penas de una dureza desproporcionada. Para un hombre educado em los principios hegelianos, según los cuales función del estado era la de garantizar el derecho, la comprobación de que este estado, y las leyes que publicaba, estaban al servicio de unos intereses particulares – de la defensa de la propiedad privada nacida de la usurpación de los bienes comunales de los campesinos – había de resultar profundamente perturbadora.” (Idem, P: 141)*

O episódio ilustra o rompimento de Marx com a filosofia hegeliana ao tomar consciência de que a defesa da propriedade privada e, conseqüentemente, de uma sociedade dividida em classes, determinada por sua posse ou por sua ausência, se dava na medida em que as abstrações pautadas por essa teoria não correspondiam à realidade concreta.

A partir desse momento, Fontana passa a investigar como as produções de Marx revelam os novos conflitos com que se depara e como os tratará mediante sua nova concepção de produzir ciência social. Concepção de fazer dela, espaço para

tratar a totalidade da produção material humana, com toda a sua riqueza de contradições, e espaço de transformar a sociedade calcada em desigualdades.

*“Si lo fundamental era ‘transformar el mundo’era lógico que este método de investigación del pasado se pusiera al servicio de un programa de acción destinado el presente. Por ello, la primera vez que Marx y Engels dieron al público una exposición relativamente completa de la forma en que veían el desarrollo histórico de la humanidad fue en el Manifiesto del partido comunista, en 1848, donde tal exposición tiene la misión de constituir la base sobre la que puedan asentarse un análisis del presente y un proyecto para el futuro. De ahí que el texto comience propiamente, tras un breve exordio, con la afirmación de que ‘la historia de todas las sociedades existentes hasta el presente es la historia de luchas de clases’, y concluya con un llamamiento a la revolución: ‘¡Proletarios de todos los países, uníos!’.”*  
(Idem, p: 144)

Em Bourd é e Martin, a investigação sobre a Escola Marxista realizada no capítulo *O marxismo e a história* baseia-se necessariamente na produção bibliográfica de Marx, na sua história de vida pessoal – embora, esta tenha sido pouco explorada. Quanto a história do século XIX só chega a ser mencionada em momentos em que precisam mostrar as relações que Marx estabelece entre ela e sua teoria. Não a consideram relevante para a compreensão do leitor acerca da fundamentação do materialismo histórico.

Em suma, devido às opções metodológicas dos autores a história do período em que Marx viveu, produziu e que lhe foi, digamos, a *grande fonte de inspiração*, pôde ser deixada de lado.

Contudo, as reflexões de Bourd é e Martin sobre o materialismo histórico, enquanto teoria da produção da história, são bastante relevantes na medida em que

seus traços fundamentais são explorados em essência. Isso pode ficar evidente em algumas das passagens do texto, para esse momento selecionamos duas:

*“Marx vai buscar a Hegel o método dialético, mas agita-o, ‘vira-o do avesso’. Para Hegel, o movimento do pensamento, que personifica sob o nome de Idéia, é demiurgo da realidade, a qual não passa da forma fenomenal da idéia. ‘Para mim (Marx), pelo contrário, o movimento do pensamento não passa dos reflexo do pensamento real, transposto para o cérebro do homem... O movimento contraditório da sociedade capitalista faz-se sentir no burguês da maneira mais chocante, pelas vicissitudes da indústria moderna através do seu ciclo periódico cujo ponto culminante é a crise...’ (O euvres I, pp. 558 – 559) Marx retoma a noção de contradição, imerge-a no seio da realidade social, faz dela ‘o motor da história’.” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 158)*

*“De qualquer maneira o que importa na concepção marxista é a relação entre os escalões, ‘a articulação entre as instâncias do todo social’; ao passo que o pensamento idealista gosta de tornar estanques os domínios, de separar os níveis da organização social. Deste modo, a história da filosofia tradicional apresenta-se como um encadeamento de idéias, engendrando-se umas às outras, de Platão a Heidegger, sem referência às sociedades em que estas teorias foram concebidas, expressas, discutidas. Deste modo, a história ‘positivista’ permite-se isolar os acontecimentos políticos sem ter em conta as relações sociais nem as atividades econômicas. O materialismo histórico coloca o grave problema no sentido da determinação entre os níveis da realidade social.” (Idem, p: 156)*

Nestas passagens se evidencia a clareza com que os autores trabalham a a teoria marxista. Na primeira demonstrando a influência que Marx recebeu da filosofia hegeliana seguida pela superação que a submeteu. Na segunda expondo o aspecto fundamental do materialismo histórico – a consideração da história como elemento material determinante para o desenvolver dos processos sociais –, ao mesmo tempo em que comparam essa corrente historiográfica com a escola simultânea a ela (o Positivismo).

Em outra passagem analisam o conceito de classe explorado por Marx e o papel central que tal conceito adquiriu dentro do materialismo histórico, enquanto abstração de um fenômeno da história das sociedades, para ajudar os estudos sobre as estas.

*“K. Marx não inventa o conceito de classes; vai buscar essa noção à herança do socialismo francês; mas faz dele uma utilização própria, coloca-a no centro do seu sistema de pensamento. O Manifesto começa com a seguinte afirmação peremptória: ‘a história de toda a sociedade até aos nossos dias é a história da luta de classes...’ Dentro da perspectiva do materialismo histórico, cada modo de produção põe em presença uma classe dominante, que possui o instrumento de produção e confisca um fração do trabalho de outrem, e uma classe dominada que só tem a sua força de trabalho e só dispõe de uma parte do valor produzido. A extorsão do sobretrabalho toma formas diversas: trabalho forçado do escravo no modo de produção antigo; prestação de serviços do servo no modo de produção feudal; mais-valia roubada do assalariado no modo de produção capitalista. É por isso que cada modo de produção contém em si uma contradição de interesses e faz nascer um antagonismo de classes.” (Idem, p: 160)*

Bourdé e Martin dedicam ainda um subtítulo ao conceito de ideologia e aos seguidores do marxismo do final do século XIX até meados do XX, aos que chamaram de *renovadores*. Dentre eles destacam: Max Adler, Jean Jaurés, Antonio Gramsci, O. Bauer, G. Lukács e Louis Althusser.

Já, em *Historiografia*, Charles-Olivier Carbonell realiza uma análise sobre *A historiografia marxista* (título do décimo capítulo da obra) no mínimo decepcionante. A frustração se inicia até pelo aspecto quantitativo da análise. Enquanto os capítulos sobre o positivismo (capítulo IX sob o título *O século da história*) e Nova História (capítulo XI sob o título *A Nova História hoje*) desfrutaram respectivamente de 20 e 15 páginas da obra, a historiografia marxista dispôs de apenas 8.

Ainda que concordemos com Néelson Werneck Sodré

*“... Não é riqueza de detalhes, não é o particular numeroso, que confere profundidade a qualquer análise e nem o que leva à construção de obras monumentais” (SODRÉ, 1987, p: 64),*

Carbonell não conseguiu enriquecer o texto de detalhes e, muito menos produzir uma síntese coerente acerca do materialismo histórico. Sua contribuição foi no mínimo muito superficial. Tomemos a título de exemplo a abertura do capítulo:

*“Singular fortuna a de uma explicação da História que, em menos de um século, se expande pelo mundo e impera em metade dele! Tal sucesso não facilita o estudo. Porque, para um marxista, escrever história e fazê-la são inseparáveis, o historiador da história dificilmente escapa à tentação da adesão ou da exclusão; porque a historiografia marxista é um sistema analítico do real em toda a sua complexidade e da história em todo o seu desenvolvimento, o seu método nem pode ser simples nem pode escapar a história.” (CARBONELL, s/d, p: 111)*

Por sabermos que o autor não chega a escrever palavra sobre a relação da história do século XIX com a produção de Marx, conseguimos depreender que ele, certamente, optou pela exclusão.

Isto se evidencia à medida em que seu espanto pela propagação do marxismo, *em menos de um século*, não o mobilizou a de investigar as causas histórico-sociais para a efetivação desse *fenômeno*. Sem o respaldo da história, o historiador Charles-Olivier Carbonell delegou à causa uma espécie de espontaneísmo simultâneo a várias partes do mundo (seria isso fruto de um inconsciente coletivo?). Mas as causas reais, históricas estavam lá, na **história** do século XIX. Encontram-se nas heranças das crises que contribuíram para a formação e interpretação de Marx e foram bem delimitadas por Fontana em trecho, aqui, por nós, reproduzido<sup>53</sup>.

O máximo a que Carbonell, a nosso ver, chega da teoria marxista está na seguinte citação:

*“Dogmática ou flexível, a abordagem marxista do passado faz-se em novas perspectivas.*

*O historiador marxista dispensa uma atenção privilegiada aos fenômenos sociais<sup>54</sup>, ao seu aspecto conflitual, principalmente à sorte dos mais desfavorecidos.”* (CARBONELL, s/d, p: 116)

Talvez aqui fique evidente o porque de tão poucas páginas para a historiografia marxista, Carbonell, embora, como os demais *novos historiadores*, não refuta ou combate (ao menos retoricamente) o marxismo, no entanto, pouco domínio teórico tem sobre ele para poder considerá-lo. Tal defasagem compreendemos ser fruto de sua opção historiográfica que ao contrário do marxismo pode prescindir do conhecimento de categorias analíticas para poder pressupor interpretar a realidade.

---

<sup>53</sup> Páginas 66 e 67 deste trabalho.

### 3.2. Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil

Luiz Carlos Barreira com sua Tese de Doutorado *História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação (1971-1988)* onde analisa e descreve as obras por ele selecionadas como objeto para o desenvolver de seu trabalho. Tais obras se apresentam classificadas segundo critérios estatísticos compreendendo períodos diferenciados, esparsos dentro do recorte temporal proposto pelo autor e com a preocupação de englobar Teses e Dissertações de diversas Universidades Brasileiras. Aqui emprestamos do autor conclusões que nos permite avaliar as influências do materialismo histórico nos trabalhos em História da Educação no Brasil no período por ele pesquisado.

José Claudinei Lombardi, ao contrário de Barreira, em sua Tese de Doutorado *Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente* supera o caráter descritivo, embora se utilize de tal recurso, para empenhar-se em encontrar na Historiografia da História da Educação recentemente produzida no Brasil os elementos que comprovem que apesar da ofensiva da Nova História na pesquisa em história da educação o Marxismo permanece como opção mais coerente para o fazer e o pensar sobre a História em qualquer campo de investigação.

José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice e Adair Ângelo Dalarosa, respectivamente com seus textos “Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História”, “A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios” e “Anotações à questão: para que estudar História da Educação?”, publicados como capítulos do livro *História, Filosofia e Temas Transversais*, compondo sua Primeira Parte intitulada de “História e Historiografia da Educação” traçam, de acordo com a apresentação que Saviani faz da obra em questão,

*“o perfil da historiografia educacional no Brasil discutindo criticamente a questão que vem sendo denominada de ‘mudança de paradigma’ a qual implicaria a emergência*

---

<sup>54</sup> Grifo nosso.

*de uma 'nova' historiografia da educação inspirada em idéias pós-modernas e repõe, no último tópico, o debate sobre a atualidade do marxismo para a história da educação.” (LOMBARDI, 2000, p: 02)*

Neste momento, tomamos a análise de Dalarosa para a importância do materialismo histórico para a produção das ciências humanas devido à sua atualidade ainda hoje.

### **3.2.1. História e Historiografia: a Tese de Doutorado de Luiz Carlos Barreira**

Barreira se propõe focalizar “a prática científica desses historiadores expressa no conhecimento por eles produzidos”. Organiza seu trabalho de forma a encontrar na produção dos autores de Teses e Dissertações selecionadas os seguintes aspectos: temáticas exploradas, períodos históricos e procedimentos de periodização privilegiados, interrogações que os pesquisadores se colocam, tratamento metodológico dispensado ao contexto histórico analisado e visões históricas presentes nas obras.

Sistematizando seu texto em seis capítulos, cada um deles, com exceção do primeiro, corresponde a uma dessas buscas. Para facilitar a nossa exposição sobre a obra de Barreira, nos baseamos nos dados estatísticos apresentados pelo pesquisador ao final de cada capítulo que tiveram a intenção de concluir os levantamentos realizados, e transformamos seus apontamentos em tabelas numéricas que evidenciam as conclusões do autor a respeito das escritas recentes da História da Educação Brasileira.

No segundo capítulo Barreira trabalha com a investigação acerca da temática explorada pelos historiadores da educação. A tabela abaixo demonstra as predileções dos pesquisadores selecionados por Luiz Carlos.

**Temáticas exploradas nas escritas recentes da História da Educação Brasileira  
(Teses e Dissertações)**

Temática	Quantidade (%)
História dos movimentos sociais	22%
Mentalidades	13%
Ensino	13%
Política-Administrativa	13%
Política-Econômica	13%
História biográfica	9%
História do gênero, historiografia, história das profissões, história regional	4%

**Fonte:** BARREIRA, Luiz Carlos. História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). Campinas, UNICAMP, 1995, tese de doutoramento, pp: 55-59.

No terceiro capítulo são os períodos históricos e os procedimentos de periodização que Barreira elege para avaliar. Suas conclusões são:

**Períodos históricos privilegiados nas escritas recentes da História da Educação Brasileira**

Teses de Doutoramento	Critério de Periodização	Quantidade (%)	Período	Quantidade (%)
			Década de 1960	50%
Dissertações de Mestrado	Periodização pela “consagrada história política Brasileira”	57%	I República	25%
			República Populista	25%
			Início do século XIX aos “dias de hoje” (1986)	100%
Dissertações de Mestrado	Periodização por “propriamente educacionais”	43%	Império	50%
			República – Estado Novo e Anos 1960	33%
			Colônia	17%
			Período Republicano	92%*
Dissertações de Mestrado	Periodização por “propriamente educacionais”	57%	Período Colonial	8%
			Período de 1960	100%**
			Período de 1960	100%**

**Fonte:** BARRERA, Luiz Carlos. História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). Campinas, UNICAMP, 1995, tese de doutoramento, pp: 69-71.

\* Destas, 42% compreendem o período de uma única República e 58% compreendem duas, três ou até mesmo todas as seis Repúblicas que temos.

\*\* Dentre estas, uma Dissertação compreende todo o período republicano brasileiro, mas enfatiza os anos de 1960.

O quarto capítulo observa as interrogações que os pesquisadores estão fazendo à História da Educação Brasileira.

**As interrogações que estão sendo feita à História da Educação Brasileira**

	Interrogações	Quantidade (%)
<b>Tese de Doutorado</b>	Visam a compreensão do por quê da ocorrência de determinados fenômenos educacionais – <b>buscam razões</b>	57%
	Analizam o surgimento e o desenvolvimento de determinado fenômeno educacional – <b>análise genético-evolutiva</b>	29%
	Pretendem, por meio da pesquisa, corroborar com aquilo que já é dado a conhecer – <b>efeito de demonstração</b>	14%
<b>Dissertação de Mestrado</b>	Investigam os fenômenos educacionais indicando “o lugar que eles ocupam numa determinada estrutura ou sistema” – <b>explicação estrutural ou funcional</b>	40%
	Analizam o surgimento determinado fenômeno educacional e buscam seus nexos estruturais – <b>análise genético-estrutural</b>	25%
	Estudam as contribuições trazidas por educadores para o pensamento pedagógico brasileiro – <b>pensamento pedagógico, biografia</b>	- de 20%
	Visam a compreensão do por quê da ocorrência de determinados fenômenos educacionais – <b>buscam razões</b>	+ de 10%
	Interrogam a história a fim de verificar hipóteses interpretativas – <b>verificação empírica</b>	4%

**Fonte:** BARREIRA, Luiz Carlos. *História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)*. Campinas, UNICAMP, 1995, tese de doutorado, pp: 95-99.

O quinto capítulo refere-se ao tratamento dispensado às fontes pelos pesquisadores analisados e a conclusão de Barreira é de que na maioria dos trabalhos examinados a relação da fonte e do objeto de pesquisa é realizada de forma equivocada. O autor enfatiza que os pesquisadores não se furtam em ir às fontes ou em selecionarem seus objetos, porém, não conseguem estabelecer a relação destes com o contexto apreendido e conseqüentemente não estabelecem a relação entre seu objeto e a história que o produziu concretamente.

Em relação aos procedimentos de contextualização empregados pelos historiadores da educação analisados por Barreira, as conclusões a que este chega podem se resumir da seguinte forma: a grande maioria dos historiadores discorre “sobre os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais caracterizadores de um determinado espaço de tempo histórico, ao qual o objeto de estudo estaria (supostamente) relacionado” e uma pequena minoria entende “que os fenômenos sociais (dentre eles os educacionais) são sempre resultantes de um conjunto de fatores organicamente articulados” (BARREIRA, 1995, p: 170).

No sexto capítulo o autor trabalha com as visões de história presente nas obras selecionadas.

**Visões históricas que emergem das escritas recentes da História da Educação Brasileira**

	<b>Visões de História</b>	<b>Quantidade (%)</b>
<b>Teses de Doutorado</b>	Realizam uma abordagem dialética	86%
	Recorrem ao “veio teórico da dependência”	71%*
	Revelam desejar fazer uma análise à luz da concepção dialética e recorrem ao veio teórico da dependência	67%

	Visões de História	Quantidade (%)
<b>Dissertações de Mestrado</b>	Realizam uma abordagem dialética	78%
	Recorrem ao “veio teórico da dependência”	70%**
	Revelam desejar fazer uma análise à luz da concepção dialética e recorrem ao veio teórico da dependência	72%

**Fonte:** BARREIRA, Luiz Carlos. História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). Campinas, UNICAMP, 1995, tese de doutoramento, pp: 236-237.

\* Desses, 80% realizam uma abordagem dialética associada à teoria da dependência.

\*\* Desses, 81% realizam uma abordagem dialética associada à teoria da dependência.

### 3.2.2. Marxismo e História da Educação: a Tese de Doutorado de José Claudinei Lombardi

A nosso ver as grandes contribuições que José Claudinei Lombardi, com abordagem de tema preponderante, deu para a História da Educação podem ser resumidas da seguinte forma: a discussão sobre a ofensiva da Nova História e a discussão sobre a atualidade do Marxismo para as Ciências Humanas mesmo depois do que chama de a “morte de Marx”.

Para a ofensiva da Nova História em relação a todos os campos de estudo da História, Lombardi desmistifica a associação entre o “slogan” da novidade como condição *sine qua non* da modernidade e demonstra as implicações que tal engodo pode trazer para a ciência histórica.

Para a apresentação da atualidade do Marxismo mesmo depois da “morte de Marx”, o autor comprova, por meio do processo histórico que o Marxismo ainda se revela como a opção teórica mais relevante e mais coerente para a compreensão da realidade do mundo capitalista tal qual este ainda se apresenta. Nos capítulos três e quatro Lombardi se dedica a esse processo histórico que, segundo os *pós-modernos*, determinariam a “morte de Marx”. Mas ao contrário destes, o autor consegue por

meio da história, expressão da realidade, identificar a relevância do Marxismo para as Ciências Humanas como um todo e em especial para a Ciência Histórica.

No primeiro capítulo de sua tese Lombardi avalia o empreendimento de novas abordagens teórico-metodológicas como opção trazida pela pós-modernidade. Analisa a “penetração do pensamento pós-moderno na historiografia educacional brasileira” (LOMBARDI, 1993, p: 121). Para tanto traça um perfil desta produção e busca observar trabalhos que adotaram a “nova” concepção historiográfica, como é o caso do trabalho de Eliane Marta Teixeira Lopes.

Destaca trabalhos que avaliam a produção em História da Educação no Brasil como é o caso de F. Venâncio Filho, Dinah M. de S. Campos, Laerte Ramos de Carvalho, Aparecida J. Gouveia, Otaíza de O. Romanelli, Maria Luísa dos S. Ribeiro, Francisco da Gama Caeiro, Miriam J. Warde, Claudia M. C. Alves, Paulo Ghiraldelli e ainda os textos publicados pelo INEP no *Em Aberto* em edição especial de 1984, dedicada à História da Educação e os textos do I Encontro Nacional do Núcleo de Pesquisa e Documentação em História da Educação Regional, realizado em 1988, na Universidade Federal Fluminense. Todos estes, segundo José Claudinei, sem exceção, afirmam a carência de estudos avaliativos sobre a produção da História da Educação no Brasil, ou ainda, como Romanelli, vão mais adiante, admitindo não possuir conhecimento suficiente para sanar tal defasagem da historiografia educacional brasileira. (LOMBARDI, 1993, pp: 45-52).

No capítulo dois analisa as implicações que o caráter “novidadeiro” pós-moderno traduz para a ciência histórica configurando perda de legitimidade à ciência histórica como reflexo da ausência de domínio do referencial teórico. Impregnando a narrativa histórica de superficialidades, o que pode ser percebido nas palavras que Lombardi empresta de Zaidan Filho:

*“(...) O que os críticos da modernidade, os ‘pós-modernos’, elegeram em troca da racionalidade moderna e seus grandes temas (o progresso, a ciência, a revolução, a felicidade, a verdade etc.) foi a valorização do particular, do fragmentário,*

*do efêmero, do microscópico, do sensual, do corpóreo, do prazer, etc. A 'pós-modernidade' rejeita decididamente a predileção pelas grandes sínteses, pelo conhecimento das causas primeiras, pela busca do sentido da História.'"* (ZAIDAN FILHO, in LOMBARDI, 1993, p: 130)

Trabalhando a “concepção pós-moderna” como a predileção do efêmero, do microscópico, do particular, Lombardi adentra na discussão da crise do marxismo que irá desenvolver nos dois capítulos seguintes.

No capítulo três analisa o questionamento que o socialismo enfrentou com a crise e a derrocada do mundo soviético frente à ofensiva pós-moderna. Mas anteriormente resgata momentos cruciais para a consolidação do socialismo. Passa da superação do socialismo utópico ao socialismo real (LOMBARDI, 1993, pp: 164-165), pelas Internacionais dos Trabalhadores (Idem, pp: 165, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 176) que evidenciam avanços ou recuos da teoria socialista, pela Comuna de Paris (Idem, p: 166), chegando à Revolução Russa de 1917 (Idem, p: 172) discute a sua importância para a ampliação e divulgação dos ideais socialistas revolucionários na Europa Central. Passa rapidamente pela I e II Guerras Mundiais, embora encontre no período imediatamente posterior à II um “forte crescimento numérico (em termos de filiados e simpatizantes)” do socialismo. Período em que também se “permitiu o debate quanto às ‘novas vias’ para o socialismo”. Situação que é atribuída, segundo o pensamento de Paolo Spriano, e reiterada por Lombardi, como um “quadro de euforia cultural que varreu a Europa liberta da ameaça nazi-fascista”. (Idem, p: 181).

Ao enunciar as ‘novas vias’ para o socialismo, Lombardi trata de tais opções que, teoricamente os marxistas passaram a debater, chegando a considerar à página 187 a fusão dos partidos comunistas e social-democratas na Romênia, Hungria, Tcheco-Eslováquia e Bulgária até agosto de 1948. Evidenciando as coalizões e conciliações que se concretizariam durante o período de Guerra Fria e mais acentuadamente nos anos 1990, seguidos da queda do Muro de Berlim, que demarca a derrocada da URSS e o avanço de posturas pós-modernistas que têm “muito a ver com as crises características da contemporaneidade e que é delas que emergem seus

grandes questionamentos: na crítica radical tanto ao socialismo realmente existente – ou no ‘modelo leninista de organização política, canonizado pela Terceira Internacional como prefere denominar Zaidan Filho... – quanto com às teorias da História que reivindicam a razão’, notadamente o marxismo” (LOMBARDI, 1993, p: 270).

No capítulo quatro Lombardi manifesta a defesa de que o marxismo ainda se apresenta como a melhor opção de compreensão e de luta na sociedade capitalista. Sustenta sua consideração apoiando-se em Saviani e utiliza uma citação do autor para corroborar sua opinião:

*“uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado... os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista... enquanto esses problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado”.*  
(SAVIANI in LOMBARDI, 1993, p: 325)

No capítulo cinco, Lombardi aponta os pressupostos teórico-metodológicos do marxismo como instrumental eficaz para a compreensão da realidade histórica, bem como para a elaboração do registro histórico. Ou seja, é o marxismo a teoria capaz de munir o historiador de ferramentas que o tornem apto a compreender a história vivida com seus “encadeamentos lógicos”<sup>55</sup> e a escrever tal história sem prescindir dos mesmos encadeamentos. A fim de, estando consciente da “desmistificação da vida”<sup>56</sup>, haja, também por meio dos registros do pesquisador, a evidência de tal feito e a promoção de mecanismos que desencadeiem novas reflexões

---

<sup>55</sup> Alusão ao tópico 5.1 do trabalho do autor “Teoria e método: do seu processo de produção ao seu encadeamento lógico”, pp: 332-356.

<sup>56</sup> Alusão ao tópico 5.2 do trabalho do autor “A ciência da história: da crítica ao método à desmistificação da vida”, pp: 356-382.

que apontem para este mesmo sentido: desmistificar a realidade e estar produzindo segundo o “critério da verdade”<sup>57</sup>.

Neste sentido, de posse de categorias o historiador deve trabalhar de forma dinâmica, em um sentido dialético. Deve pressupor em seu *fazer* que as categorias que utiliza são *representações* de relações reais, isto é, são “reprodução do concreto pelo pensamento” (LOMBARDI, 1993, p: 437).

Lombardi discute a formação de categorias enquanto resultado do domínio do método pelo historiador. Compreendendo método “como articulação entre o histórico e o lógico”<sup>58</sup>. O autor enfatiza:

*“as categorias não passam de expressão ideal, abstrata, das relações sociais que correspondem a um determinado modo de produção: têm portanto tão pouco de eternas quanto as relações a que servem de expressão. Sendo as relações transitórias e históricas, as categorias só são válidas enquanto subsistirem essas relações; só são válidas para explicar certo desenvolvimento histórico, para um determinado desenvolvimento das forças produtivas.”*  
(LOMBARDI, 1993, P: 416)

### **3.2.3. Para que estudar história da educação? O texto Adair Ângelo Dalarosa**

O livro *História, Filosofia e Temas Transversais*, produto das discussões que o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR – vem realizando, também em parceria com a Universidade do Contestado foi publicado em 1999.

---

<sup>57</sup> Alusão ao tópico 5.4 do trabalho do autor “Ainda sobre o método: o método como articulação entre o histórico e o lógico /e/ a prática como critério da verdade”, pp: 401-413.

<sup>58</sup> Trabalha essa articulação no tópico 4 do seu capítulo 5, pp: 401-413.

Composto de três partes o livro promoveu a veiculação das reflexões de componentes do Grupo. A Primeira Parte: “História e Historiografia da Educação” foi alvo de nossa análise, visto que discute a produção em História da Educação no Brasil nas duas últimas décadas. Foram três os capítulos que a compuseram: “Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História”, “A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios” e “Anotações à questão: para que estudar História da Educação?”, escritos por: José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice e Adair Ângelo Dalarosa, respectivamente. Por hora tomamos o último.

Dalarosa inicia seu texto esclarecendo que este é fruto de sua prática docente e às preocupações manifestas por seus alunos, assim o objetivo de seu trabalho “não é o de aprofundar o debate historiográfico, mas de contribuir com quem inicia o curso superior” (DALAROSA, *in* LOMBARDI, 2000, p: 43).

O professor considera que a resposta que busca para sua questão *Para que estudar história da educação?* admitiria uma quantidade de respostas idênticas ao número de concepções de história possíveis e existentes. Por isso a definição daquilo que um pesquisador, ou um estudante tem de História pode contribuir para a redundância da necessidade do estudo histórico das questões educacionais.

Dalarosa observa que se a concepção de história perpassar por necessidades como “precisamos estudar a história para, através do passado, entender o presente e preparar o futuro, ou ainda, ‘estudar a história para entender os fatos que se repetem na atualidade’, ou simplesmente [compreender que esta] ‘é o estudo do passado’”, fatalmente o pesquisador entenderá

*“a história como um conjunto de fatos isolados, cumulativos, lineares, para a qual os fenômenos se apresentam numa lógica de causa e efeito. Uma história movida por forças naturais e independentes da vontade humana. É aí que predomina a concepção positivista de história.” (DALAROSA, *in* LOMBARDI, 2000, p: 44)*

Para esclarecer sobre a concepção de História mais coerente, o autor realiza uma incursão por obras que analisaram a concepção materialista dialética da história a fim de concluir que concorda com tal concepção e que será ela a que melhor esclarecerá a função que o estudo da História da Educação deve propor enquanto disciplina responsável por produção de conhecimento e por ação prática social.

Adair Ângelo utiliza-se de M. Pereira, A. Schaff, de Ciro Flamarion Cardoso e dos próprios Marx e Engels para evidenciar a concepção histórica que defende, mas principalmente para demonstrar o caráter social e interventor que à ciência histórica se impõe frente à sociedade capitalista e à luta de classes que nela se estabelece.

Admite para a educação um caráter dialético assim como para o fazer da história. Compreende a ambos como fruto do movimento da história vivida cujo sujeito responsável por sua reprodução ou transformação é o próprio homem. Assim as visões do autor sobre a História e a Educação podem, em suas palavras, ser sintetizada nos seguintes termos:

*“À educação cabe historicamente o papel de socializar o conhecimento e formar o indivíduo para viver em sociedade.”*

E,

*“É na produção e distribuição dos bens produzidos que os homens estabelecem relações sociais de trabalho e de poder. É nessa relação que se dá a luta de classes que, segundo Marx, é o que move a história. Esta produção e distribuição pressupõem uma atividade criativa do homem: o trabalho. Nas relações de trabalho é que os homens constroem a história.”*  
(DALAROSA, in LOMBARDI, 2000, pp: 46-47)

Ou seja, cabe a educação preparar, informar o indivíduo para viver em sociedade, isto é, enfrentar os conflitos de classe, produzir e, portanto, construir a história. Dessa forma, segundo o autor que toma Saviani como referência a educação se apresenta como “fator importante para a desestruturação da hegemonia burguesa e

a construção de uma hegemonia contrária” (DALAROSA, *in* LOMBARDI, 2000, p: 51).

Dalarosa passa pelas “categorias da dialética” com a intenção de esclarecer o por quê de se estudar história da educação, segundo a concepção marxista de história. Discorre sobre as seguintes categorias: da contradição, da totalidade, da mediação, da reprodução e da hegemonia (DALAROSA, *in* LOMBARDI, 2000, pp: 49-51).

Em suas considerações finais aponta para um problema, a nosso ver, capital; as implicações da ausência de concepção teórica. O pesquisador afirma: “Não ter nenhum paradigma é sem dúvida uma lacuna que somente pode ser preenchida com o ecletismo” (DALAROSA, *in* LOMBARDI, 2000, p: 51).

O autor conclui seu texto provocando uma comparação entre a função do historiador apregoada por Marx em sua décima primeira *Tese sobre Feuerbach*<sup>59</sup> e a função de se estudar a História da Educação. Propõe o autor: “podemos afirmar que de nada adiantaria estudar história da educação se não for para possibilitar uma intervenção na realidade pra transformá-la” (DALAROSA, *in* LOMBARDI, 2000, p: 52).

#### **3.2.4. Algumas considerações sobre Marxismo e Historiografia Educacional no Brasil**

O que depreendemos da obra de Luiz Carlos Barreira é sua postura de isenção frente a questões de cunho teórico metodológico que deveriam ser alvo de atenção para um pesquisador que se propõe analisar “as escritas recentes da História da Educação Brasileira”. Barreira não discute as razões que levam à limitação dos pesquisadores.

Para nós um ponto crucial é a apresentação das conclusões do autor acerca da utilização das fontes e da seleção dos objetos que ele alega serem equivocadas na grande maioria dos trabalhos examinados, mas não aponta tais equívocos.

---

<sup>59</sup> A saber, escreve Marx: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe transformá-lo.

Outro ponto de extrema relevância que acaba por conduzir à compreensão da linha historiográfica pela qual o pesquisador optou é a, chamada por Barreira, visão da história (nós preferimos a expressão concepção histórica), que o autor somente identifica, mas não explora conclusivamente.

Barreira busca compreender traços característicos que possam evidenciar a tendência historiográfica a que pertencem os autores dos trabalhos analisados. No entanto, não chega a debruçar-se conclusivamente sobre tal aspecto acabando por redundar sua Tese em uma obra de cunho mais descritivo, o que não desabona sua produção, visto que se torna referência para trabalhos posteriores.

Assim, embora o trabalho do autor revele seu esforço pela seleção criteriosa das obras e pelo árduo e minucioso trabalho de leitura de suas fontes, acaba por incidir em uma caracterização descritiva de seu trabalho. Uma vez que não investiga as razões para que tais ocorrências se apresentem com grande frequência nas produções recentes da História da Educação no Brasil. A nosso ver, questão intrinsecamente relacionada com as limitações teórico-metodológicas que tanto os historiadores da educação analisados sofrem quanto ao seu próprio analista pode acometer.

No trabalho de Lombardi a discussão nos leva a concluir que não se pode falar em superação do marxismo enquanto categorias de análise ainda servirem para contribuir para a abstração da realidade do mundo capitalista tal qual, ainda hoje, este se apresenta.

Assim como em Dalarosa que argumenta em defesa da importância e da atualidade do Marxismo enquanto teoria capaz de satisfazer as necessidades que ainda se colocam para a produção do saber das ciências humanas e, particularmente trata de tais necessidades frente ao encaminhamento da questão teórico-metodológica para a ciência histórica e, especificamente para a História da Educação. É neste ponto essencialmente que a análise de Dalarosa contribui para o nosso trabalho, à medida que indica que o estudo da história da educação passa, necessariamente, pela concepção de história do pesquisador e que tal concepção só se modela às custas do domínio teórico ou, ao contrário, se manifesta insuficiente devido a ignorância do mesmo.

Da mesma forma quando José Claudinei Lombardi afirma serem as categorias “expressão ideal, abstrata das relações sociais” (LOMBARDI, 1993, p: 416) estende-se a possibilidade de compreensão do real a partir de instrumentos determinados que têm como finalidade sua expressão. Assim sendo, a História da Educação no Brasil, comungando com as tendências que acirravam os ânimos dos historiadores de forma geral aderiram e praticaram um fazer da História motivados por categorias que os faziam enxergar o real dentro de toda sua complexidade e contradição. Utilizaram também das mesmas categorias de análise para produzir a expressão escrita de suas conclusões com a pretensão de provocar alterações na realidade concreta do período histórico em que estavam inseridos. Ao mesmo tempo em que dentro do fazer científico também havia um opressor a ser combatido: o ranço positivista. A discussão sobre o marxismo em Carbonell, Fontana, Bourdé e Martin apontam neste sentido. Apontam para o que o marxismo distava do positivismo, compreendido como hegemônico ao longo do século XIX em pelo menos dois sentidos: a compreensão da função da história concreta e a produção da história pensada.

Para o primeiro, temos as implicações referentes a divisão da sociedade em classes e as condições materiais de que desfrutavam as mesmas e sobre elas deixam os traços de ações e intervenções concretas e teóricas.

Para o segundo, temos as condições ideológicas, produzidas por uma identidade de classe, e os meios materiais capazes de instrumentalizá-las para intervir de maneira abstrata<sup>60</sup> na ordem sócio-histórica, seja para legitimá-la ou para revolucioná-la. Os dois sentidos passam a revelar-se alvo de atenção dos temas propostos pelos historiadores da educação no Brasil, bem como a nortear suas concepções de história.

Como concluiu José Carlos Barreira (1995) em sua Tese de Doutorado por nós já divulgada neste trabalho (Capítulo 2, I Parte), dentre as temáticas exploradas nas escritas da História compreendidas no período de 1971 a 1988, 22% dedicam-se à história dos movimentos sociais e 86% das Teses de Doutorado e 78% das

---

<sup>60</sup> O termo *abstrata* pretende fazer referência a uma ação interna, reflexiva do sujeito histórico, seja ele um teórico ou não.

Dissertações de Mestrado consideradas pelo autor realizavam uma abordagem dialética em sua análise.

É interessante notar que a historiografia educacional brasileira se debruça sobre a influência e importância da marxismo para sua produção e podemos observar pelo período que estes estudos historiográficos abrangem, notadamente o de Barreira, que as tendências e categorias de análise trazidas pelo marxismo encontraram ressonância até mesmo no período em que chegavam com maior intensidade ao Brasil, visto que foi durante o período do regime militar brasileiro que o marxismo mais frutos gerou. Compreendida como forma de resistência à opressão em suas mais diversas instâncias manifestas a teoria marxista angariou adesões junto aos intelectuais das áreas da ciência que pretendiam compreender e transformar a realidade. Neste período consolidou-se, dentro desse ambiente efervescente, o curso de Pós-Graduação em história da Educação no Brasil. Assimilando a discussão promovida pela teoria marxista e fazendo uso das categorias que esta trazia para construir uma história-escrita que apreendesse a história-vivida.

Parece-nos que para os dois casos: história concreta e história pensada, partiríamos de duas espécies de premissas que justificariam todas as produções e teorizações de Karl Marx e dos adeptos de sua teoria, seja no campo da História da Educação ou não. A primeira extraímos das considerações de Adam Schaff em *História e verdade*:

*“... as relações de produção, e mais particularmente as relações de propriedade decidem a divisão da sociedade em classes, as quais representam interesses determinados que agem igualmente sobre as atitudes cognitivas dos homens. Sendo os interesses das classes sociais diferentes e mesmo contraditórias, a sua influência sobre as atitudes cognitivas dos homens dá resultados diferentes nas produções do seu conhecimento.” (SCHAFF, 1974, p: 158)*

A segunda extraímos do próprio Marx, a sua décima primeira tese contra Feuerbach:

*“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo.” (MARX, 1974, p: 59)*



## CAPÍTULO 4

### Nova História: o novo e a História da Educação no Brasil

#### 4.1. Das motivações contextuais dos *Annales* à composição de uma *Nova História*

*“... Livre da submissão religiosa e guiado unicamente por sua razão, o homem seria o dono de seu destino, imaginava-se.”*  
(GOERGEN, 2001, p: 08)

O contexto pós I Guerra Mundial gerara no homem um desgosto pela ação humana, e conseqüentemente um dissabor em relação a tudo quanto a humanidade havia produzido. O almejado caminho do progresso revelara-se amargo e deveras oneroso. O expoente intelectual que agregava a ambição do progresso, o Positivismo, e que arrebanhara todas as ciências humanas, inevitavelmente entrou em colapso. A contradição real negada pela retórica idealista solapou a humanidade e fez-se revelar da maneira mais cruel. Diante do quadro histórico inegável, restava consumir novos destinos à ciência, delegando ao homem suas responsabilidades e revendo o discurso do progresso como destino irreversível.

Se se tivesse de fato olhado para os lados, despido de interesses burgueses os homens teriam encontrado o que procuravam. Uma forma de reflexão científica amparada pela apreensão do real, pela consideração à ação humana necessariamente como elemento histórico – teriam encontrado o marxismo que não precisou esperar pela tragédia para refletir sobre as implicações da ação humana pautada pelo discurso burguês.

No entanto, foi necessário negar também esse modelo de análise, por conveniência de classes determinadas<sup>61</sup>, e impulsionar uma nova alternativa. Uma

---

<sup>61</sup> No período entre-guerras por toda a Europa a grande teoria que despontou como opção razoável de superação ao modelo imposto pelos interesses capitalistas, capaz de ter gerado a degradação humana a tal ponto, foi o socialismo. Em fase de experimentação na Rússia, sob uma grande investida

alternativa que conseguisse responder às apreensões históricas do período e ao mesmo tempo pudesse se apresentar como revolucionária à medida que se apresentaria como questionadora naquele momento, às ações e ao modelo – mas não à ordem – vigentes.

Assim apresentou-se, como opção, a *Escola dos Annales*. As palavras de Febvre na “Guisa de Dedicatória” de *Introdução à História* de Marc Bloch revelam que ele e o autor da obra combateram longamente “por uma história mais larga e mais humana” (FEBVRE, in BLOCH, 1965, p: 09). Sem no entanto terem combatido, eles, e muito menos as futuras gerações daquela Escola, por um novo modelo de sociedade que propiciasse à história vivida ser também “mais larga e mais humana”.

Desta forma, a Escola que surgia substituía a anterior, reformulava suas bases, mas não questionava efetivamente o contexto e os interesses que a moldaram e muito menos foram capazes de fazer tal crítica às suas próprias produções e aos apoios recebidos.

Postularam uma “nova” forma de fazer História, dentro dos novos princípios de saberes<sup>62</sup> que se colocavam. A hipótese de José Carlos Reis levanta em seu texto “Os Annales: a renovação teórico-metodológica e ‘utópica’ da História pela reconstrução do tempo histórico”

*“é que as ciências sociais e os Annales representaram uma nova forma de busca da ‘salvação’... da estabilidade e harmonia utópicas. As estratégias de fuga’ da história são diferentes, mas o resultado visado é o mesmo: o controle da mudança brusca, o controle da alteridade e irreversibilidade pela suspensão do devir e a construção da permanência, da identidade, da paz.” (in*

---

publicitária de Stalin, o socialismo era apreciado pela população que sofria as conseqüências da I Guerra Mundial, agravada posteriormente pela crise de 1929. O avanço dessa proposta foi revertido às custas de intimidação promovida pelos nazi-fascistas apoiados pelas burguesias industriais de países europeus, notadamente Alemanha e Itália e, posteriormente na Polónia e na Espanha.

<sup>62</sup> No bojo da crise do existencialismo se modela uma concepção de saber condicionada pelo subjetivismo e pelo relativismo em detrimento da ciência (propriamente dita) desgastada pelas ocorrências do início do século XX.

Criticaram o método, o debruçar exclusivo sobre os documentos oficiais. Promoveram uma História com uma ampliação dos objetos, relativizaram a relevância dos sujeitos e as formas de abordagem, elencaram problemas. No entanto, permaneceram na esfera de uma *história pensada*, que pensou a partir do concreto, mas que não conseguiu devolver a ele uma abstração coerente às necessidades que esse tinha.

Caminharam para, e isso é evidente três gerações depois, a substituição de uma história cunhada em objetos oficiais para uma história cunhada em objetos superficiais. De uma história com um método restrito para uma história de método elástico. De uma história de grandes homens, para uma história de homens quaisquer. De uma história momentânea, factual, heróica, para uma história momentânea, factual, rapsódica. Em suma, passaram de uma história que prescindia e se organiza sobre os mesmos elementos que a história que combateram, com uma diferença: a primeira pressupunha uma narrativa objetiva, essa, uma narrativa relativa.

Parafraseando Marx, que parafraseou Hegel – *a História ocorre, por assim dizer, duas vezes: a primeira como tragédia, a segunda como farsa*<sup>63</sup>. A narrativa positivista foi tragédia na medida em que foi utilizada, enquanto ciência, para dar firma e legitimidade à substituição de uma classe opressora por outra. A narrativa *história novista* é farsa à medida em que se apresentando como moderna e revolucionária, legitima a ordem estabelecida ao optar por não discutí-la baseando-se nos mesmos elementos da escola que combateu.

A Escola nascida no início do século XX deu continuidade a essa impressão, pelo menos em tese, em repercussão e em espaço bibliográfico, de uma França

---

<sup>63</sup> Marx inicia seu primeiro capítulo d' *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* pretendendo desmistificar a figura de Luís Bonaparte associada, pela burguesia francesa, à figura de seu tio Napoleão Bonaparte com a seguinte citação: "Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa." (Marx, 1974, p: 335)

importante para a História. Também Michelet havia escrito em seu Prefácio à *História de França*:

*“Nesses dias memoráveis, fez-se uma grande luz e vi a França.*

*Tinha anais, e não uma história. Homens eminentes tinham-na estudado sobretudo sob o ponto de vista político. Ninguém penetrara no infinito detalhe dos desenvolvimentos diversos da sua atividade (religiosa, econômica, artística, etc.). Ninguém a tinha ainda abrangido com o olhar na unidade viva dos elementos naturais e geográficos que a constituíram. Fui o primeiro a vê-la como uma alma e uma pessoa.” (MICHELET, 1869, in BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 63)*

suas palavras além de expressarem um latente sentimento etnocêntrico pretendia evidenciar a importância da França para a História.

Febvre e Bloch lançaram a revista *Les Annales* no ano de 1929, na qual divulgaram as primeiras e principais idéias do grupo dos *Annales* que foi, ao longo de seu tempo, ampliando temáticas e encontrando novos adeptos. Foram três gerações de mudança e/ou incorporação de tendências capaz de propor uma reelaboração para mudá-lo em essência.

Para Bourdé e Martin essa Escola teria tido um ponto de partida também na *Revista de Síntese* de Henry Berr que aparece contestando a Escola Metódica. A inovação historiográfica na França já dispunha de precedentes:

*“Em França, a história ocupa uma posição estratégica na encruzilhada das ciências humanas, e oferece imagem de uma disciplina que atingiu a idade da maturidade baseando-se numa sólida tradição. De uma maneira geral, a corporação dos historiadores privilegia, uma prática empírica e recusa, com um certo desprezo, a reflexão teórica.” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p: 09)*

Marc Bloch manifestou opinião diversa a respeito quando escreveu:

*“É uma ciência na infância: como todas as que têm por objeto o espírito humano, que chegou tarde ao campo do conhecimento racional, ou, melhor dizendo, velha sobre a forma embrionária da narrativa, durante muito tempo atravancada de ficções, durante mais tempo ainda vinculada aos eventos mais imediatamente perceptíveis, a história é, como empresa refletida de análise, novíssima”.* (BLOCH, 1965, p: 19)

O que se apresenta como compreensível visto que a História pela qual os *annalistes* pretendiam trabalhar deslocava o foco do documento oficial do fazer da história. O papel de protagonista desse ato passou a ser ocupado pelo historiador à medida que deu voz à sua interpretação da realidade. Sobre isso Reis escreve:

*“... para Langlois e Seignobos ‘sem documentos não há história’, para os Annales, ‘sem problema não há história’. É o problema e não a documentação que está na origem da pesquisa... sem um ‘sujeito que pesquisa’, sem o historiador que procura respostas para questões bem formuladas, não há história.”* (in SAVIANI, LOMBARDI, SANFELICE, org., 2000, p: 38)

Mas, o que os *annalistes* se propunham já havia sido inaugurado por Marx, que fora ainda mais longe discutindo os interesses que rondaram o anterior *fazer* da história.

Mas foi com esse objetivo – o de possuir liberdade de produção historiográfica – e, ao mesmo tempo, criar novos caminhos para a ciência histórica que L. Febvre e M. Bloch fizeram surgir uma “nova” escola francesa.

Uma escola que pretendia uma história mais humana. O historiador Jacques Le Goff escreveu em sua obra *O homem medieval*:

*“A definição de uma história ‘humana’ – a única digna desse nome – foi dada, há meio século, por Marc Bloch e Lucien Febvre e é uma conquista indiscutível. Mas será essa história a história do homem ou a história dos homens? A esta pergunta respondeu Lucien Febvre o seguinte: ‘O homem, medida da história, sua única medida. Mais ainda, a sua razão de ser.’ Mas também afirmou: ‘Os homens, únicos objetos da história – de uma história que não se interessa por um qualquer homem abstrato, eterno, imutável e perpetuamente idêntico a si próprio – os homens, analisados sempre no quadro das sociedades de que são membros. Os homens, membros dessas sociedades, numa época bem determinada do seu desenvolvimento – os homens, dotados de múltiplas funções, de atividades diversas, com preocupações e atitudes diferentes, que se misturam, se chocam, se contradizem, acabando por firmar uma paz de compromisso, um modus vivendi a que se chama Vida.” (FEBVRE in LE GOFF, 1989, p: 09)*

Para produzirem tal história possuíam, como herança, uma tradição historiográfica na França e, como momento histórico, reflexões que colocavam em xeque tudo que antes da guerra<sup>64</sup> fora tido como verdade, incluindo as concepções de história e de homem.

É neste íterim que manifestaram novas aspirações e simultaneamente as críticas à escola anterior que tivera também reflexos de outra guerra<sup>65</sup>. Sobre as mudanças para o novo *fazer da história* os “pais” dos *Annales* (Febvre e Bloch, respectivamente) escreveram “Está claro que hay de utilizar los textos, pero *no* exclusivamente los textos”<sup>66</sup> (FEBVRE, 1970, p: 30) e “A imagem que tem de nossos estudos não foi colhida na oficina. Cheira mais a oratória de Academia do que a gabinete de trabalho” (BLOCH, 1965, p: 17). Na análise de suas obras percebe-se que

---

<sup>64</sup> I Guerra Mundial.

<sup>65</sup> Mais precisamente a derrota da Guerra Franco-Prussiana. O Positivismo envolvido em heranças românticas contribuiu para resgatar a auto-estima da França vencida.

a historiografia dos *Annales* não cheira mais a “mofo”, mas sem dúvida que os documentos são utilizados “pero *no* exclusivamente”.

*Les Annales* modelaram uma forma francesa de escrever a História<sup>67</sup>. Abandonaram a técnica, o pensamento teleológico, a política crônica. Essa Escola “protestou” contra o pensamento *ultrapassado*<sup>68</sup>, contra formas de (re)produzir historiograficamente. Abandonava o método, primava pelo dinamismo. Foi esse dinamismo enfocado por Febvre:

“*¡Que gusto por el cambio! Primero se llamaron Annales d’Histoire Économique et Sociale. Después Annales d’Histoire Sociale. Y ahora ANNALES sin más. Con el largo subtítulo siguiente: Économies, Sociétés, Civilisations.*’

*... Bloch y yo quisimos, en 1929, unos Annales vivientes. I lo espero que los que por largo tiempo aún prolonguen nuestro esfuerzo prolongarán también nuestro deseo. Porque vivir es cambiar.*”  
(FEBVRE, 1970, p: 59)

Já Bloch nos mostra que esse movimento ocorre no plano da história vivida para só depois ser representado pela historiografia “o homem mudou muito... Transformou-se profundamente a sua atmosfera mental”, e complementa abordando a necessidade de a *história pensada* ir além da história descritiva factual:

*“Teremos nós a veleidade de compreender esses homens se o estudarmos apenas nas suas reações perante as circunstâncias peculiares a um momento? Mesmo a respeito daquilo que nesse momento*

---

<sup>66</sup> A Escola Positivista imediatamente anterior aos *Annales* primava pelo método, acabou ficando inclusive conhecida como Escola Metódica.

<sup>67</sup> Jacques Le Goff discute a originalidade da França com esse novo fazer da História em *A História Nova*, 1988, pp: 42-44.

<sup>68</sup> “La historia, se decía, no era una disciplina particular com un contenido perfectamente definido. Era um ‘método’: um método a punto de convertirse em el método cuasi universal em el campo de las ciencias del hombre” (Lucien Febvre, 1985, p: 25).

*eles são, será suficiente.*” (BLOCH, 1965, p: 42)

Na segunda geração da revista que teve Fernand Braudel como seu diretor, sucedendo a Febvre<sup>69</sup>, percebemos que a trajetória de perspectivas permanece e a interdisciplinaridade como método ascende. Lucien Febvre escreveu em *Combates por la historia*:

*“La regla hoy es que lo hagan investigadores aislados que buscan el apoyo de sus compañeros de otras disciplinas. Mañana será, sin duda, característica propia de trabajadores de formación diversa unidos en equipos para a unir sus esfuerzos... No será ya asunto de un hombre y su proyección, al menos, tan profundamente. Pero ganará en eficacia lo que se pierda en personalidad”.* (FEBVRE, 1970, p: 31)

E Braudel escreveu em *Escritos sobre a História*:

*“Já o disse, a vida é nossa escola. Mas a história não foi a única a ouvir suas lições e, tendo-as compreendido, a tirar daí as suas lições e, tendo-as compreendido, a tirar daí as conseqüências... A história é talvez a maior beneficiária desses progressos recentes.*

*Há a necessidade de expor longamente sua dívida em relação à geografia... ou ainda à sociologia? Uma das obras mais fecundas para a história, talvez mesmo a mais fecunda de todas, terá sido a de Vidal de La Blanche, historiador de origem, geógrafo por vocação”.* (BRAUDEL, 1978, p: 32)

---

<sup>69</sup> “Com a morte de Febvre em 1956, Braudel foi seu sucessor, tornando-se o diretor efetivo dos Annales... Braudel decidiu recrutar jovens historiadores, como Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Marc Ferro, com a finalidade de renovar os Annales, ‘renovar a pele’, como dizia. ... manteve e continuou a pôr os historiadores dos Annales em contato com as ciências vizinhas. ... Tendo conservado em suas mãos... o controle dos fundos para a pesquisa... (difundiu) no exterior o estilo francês, de fazer história.” (Peter Burke, 1997, p: 56)

Mas Braudel, além da originalidade interdisciplinar<sup>70</sup> de seu *La Méditerranée*, sem dúvida, contribuiu vigorosamente acerca da abstração sobre os tempos históricos distintos que movem a história e defendeu deverem eles ser apreendidos pela história pensada.<sup>71</sup>

*“Na superfície uma história factual se inscreve no tempo curto: é uma micro história. A meia encosta, uma história conjuntural segue um ritmo mais largo e mais lento... Para além desse ‘recitativo’ da conjuntura, a história estrutural, ou de longa duração, coloca em jogo séculos inteiros, está no limite do móvel e do imóvel e, por seus valores fixos há de haver muito tempo, faz figura de invariante em face de outras histórias, mais vivas a se escoar a se consumir, e que, em suma, gravitam em torno dela (...) A longa duração é a história interminável, durável das estruturas e grupos das estruturas.”* (Idem, pp: 14, 105-106)

A necessidade de apreender os três tempos<sup>72</sup> revelaria para os adeptos dos *Annales*, somado ao seu fôlego interdisciplinar, a apreensão da história total. Totalidade que deveria guiar a ação reflexiva do historiador no seu ato de produzir História. Bloch já escrevera: “nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo do seu momento” (BLOCH, 1965, p: 35).

---

<sup>70</sup> Para Paulo Miceli “A reconstituição de grandes cenários capazes de comportar a elaboração do vasto espetáculo da História era para Braudel uma tarefa que não deveria ficar submetida apenas aos procedimentos tradicionais da velha disciplina. Impunha-se a multidisciplinariudez, já que as questões postas pela História, ou mesmo as tentativas de sua explicação, poderiam ser ampliadas a partir de uma incursão – historicamente determinada, é verdade – aos territórios das outras ciências sociais, e Braudel foi mestre também nesta arte” (in FREITAS, org., 2001, p: 266).

<sup>71</sup> Sobre essa contribuição de Braudel à historiografia ver Peter Burke, François Dosse, Guy Bourdè e Herve Martin, Charles-Olivier Carbonell.

<sup>72</sup> Para José Carlos Reis “O tempo histórico dos *Annales* é revolucionário porque rompeu com o tempo revolucionário da modernidade; eles puseram fim a uma fase de aceleração e inauguraram uma outra de desaceleração. Os maiores nomes dos *Annales* escreveram as suas obras pressionados por aqueles eventos, sem notas, livros, prisioneiros em um campo de concentração e combatendo contra poderes totalitários e racistas. Pirenne, Bloch e Braudel conheceram os limites da ação individual. Eles assistiram prisioneiros ou clandestinos aos eventos” (in SAVIANI, LOMBARDI, SANFELICE, org., 2000, p: 44).

No entanto, ao longo de três gerações, o escrever da história muito se reconfigurou. A interpretação dada ao que a primeira e a segunda gerações propuseram transgrediu os limites estabelecidos pelo método trazido pelos *Annales* e talvez sem conhecer a historicidade do seu processo de elaboração ou se dar conta do que estavam propondo fizeram retroceder ao que os seus fundadores combateram.

Sobre a terceira geração Peter Burke escreveu:

*“Na história do movimento uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores. Era uma outra escola unificada apenas aos olhos de seus admiradores externos e seus críticos domésticos que perseveravam em reprovar-lhe a pouca importância atribuída à política e à história dos eventos. Nos últimos vinte anos porém, alguns membros do grupo transferiram-se da história sócio-econômica para a sócio-cultural, enquanto outros estão redescobrimo a história política e mesmo a narrativa.”* (BURKE, 1997, p: 12)

*“Enquanto seus discípulos estudavam as tendências populacionais ao nível das províncias, ou, às vezes, de vilas, Braudel, caracteristicamente, tentava apreender o todo.”* (Idem, p: 59)

O mais interessante é notar que as mudanças trazidas pela terceira geração eram reflexo das transformações sociais, dos contornos históricos que circundavam os sujeitos que as empreenderam. O processo de fragmentação precisa ser compreendido dentro de sua especificidade histórica, o que os *annalistes* receberam foi, como sujeitos históricos, suas influências. A fragmentação do saber, discutida também no capítulo anterior, já era sentida desde a primeira geração, por isso a proposta de interdisciplinaridade e de apreensão de tempos diversos propostos por Braudel (segunda geração).

Com o avanço da tecnologia nos séculos XIX e XX, o processo de produção aumentou paralelamente ao seu processo de fragmentação. O taylorismo, seguido do fordismo e mais recentemente do toyotismo são evidências desta dinâmica. Conseqüentemente, o trabalhador viu-se ainda mais distante da ciência geral de seu trabalho, foi obrigado a especializar-se e sob a condição fracionada de sua atividade viu o conceito de universalização transposto a uma contingência do discurso burguês. O mundo da prática se mostra bastante distante do mundo da retórica.

Tão logo o processo de fragmentação se efetivava nos espaços específicos de produção, contaminava as demais esferas da vida social. Dessa forma, tanto o espaço de produção quanto os de integração humana se viram relegados à lógica que regia o mundo do capital e também o mundo da fábrica, mesmo quando não estavam nela. Assim, Milton Santos denuncia,

*“para a maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e [até] a própria subjetividade...” (SANTOS, 2003, pp: 142-143)*

acentuando o processo de heterogeneidade tão caro ao capital, visto que é este processo, manifesto na forma de individualismo, o grande trunfo contra a mobilização social<sup>73</sup>. Num mundo em que prega valores e interesses de um grupo como sendo valores e interesses universais, contraditoriamente, se estimula o desejo de sentir-se único e conseqüentemente promove-se o não reconhecimento no outro do que lhe é semelhante – o não reconhecimento do outro como um igual – causando um estranhamento e um distanciamento dos pares. Causando uma descaracterização da identidade daqueles que poderiam se mobilizar enquanto classe.

---

<sup>73</sup> Ver LOMBARDI, José Claudinei (org.) Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas: Autores Associados, 2001 e SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2003.

Assim, se considerarmos que desde o século XVIII, o cotidiano da fábrica redimensiona o cotidiano das pessoas fora dela, transformando inclusive seus valores, temos, também, que considerar que hoje somos não só o acúmulo destas mudanças processadas ao longo dos últimos séculos, séculos que vislumbraram a consolidação de um

*“sistema econômico em que a produção de mercadorias se generaliza, no qual toda a produção é produção para o comércio, em que toda produção é subordinada à auto-expansão do capital, em que toda produção é a produção do capital, no qual o excedente de trabalho é apropriado não por coação direta, mas por meio da mediação do intercâmbio de mercadorias, a atividade de produção se torna inseparável da atividade de intercâmbio no mercado.” (WOOD, 2003)*

mas somos, necessariamente, fruto tanto das inovações tecnológicas implementadas na fábrica pós-moderna, terceirizada, como dos demais mecanismos que promoveram a manutenção e a redefinição do próprio capital neste período.

Não obstante as transformações do cotidiano, a ciência também se contaminou com a nova lógica da fábrica<sup>74</sup>. Compartimentou o conhecimento assim como se fazia com qualquer mercadoria na linha de produção e fez emergir uma sensação de integração desta com o processo global, uma sensação de “desenvolvimento” do conhecimento, traduzido em “progresso científico”.

No caso específico da História, produziu-se, assim como nas demais ciências uma fragmentação, uma espécie de “divisão de tarefas” (FREITAS, org. , 2001, p: 10), da produção de seu conteúdo e uma preocupação com o espírito daquilo que seria, para as ciências sua própria essência: objetividade<sup>75</sup> e comprovação, motivada pelo ideal positivista. Posteriormente, na segunda metade do século XIX, com a ascensão da perspectiva revolucionária marxista, que pretendia subverter a ordem

---

<sup>74</sup> “Estamos em via de viver a tragédia dos saberes separados” (Umberto Eco, 1993, p: 112).

<sup>75</sup> A esse respeito ver SCHAFF, Adam. História e verdade. Lisboa: Estampa, 1974.

burguesa não só dentro da fábrica, passou, a História, a crer que mais que a comprovação e a divulgação do discurso oficial, era seu papel, promover o auxílio ao processo de transformação da realidade que analisava. Contestando, inclusive, produções científicas tidas como verdades absolutas e intransponíveis que legitimavam a opressão de uns sobre outros, como é notório no uso que se fez das descobertas e da própria teoria evolucionista de Darwin.

#### **4.2. Implicações da proposta interdisciplinar da Nova História para a Ciência Histórica**

Portanto, chegamos ao século XX com a historiografia influenciada até certo ponto pelo idealismo positivista e pelo marxismo revolucionário, em oposição. De qualquer modo, pode-se dizer que, influenciada pelas transformações materiais e ideológicas

*“Todos os historiadores constroem o passado como um objeto e sua construção é mediatizada por demandas ideológicas e se oferece na forma de uma narração, marcada ela mesma por suas regras.”* (FONTANA, 1998, p: 07)

Deste modo, os *Annales* negaram o positivismo e o marxismo com a perspectiva de superar a ambos, movidos por uma ideologia particular. No entanto, em seus constantes processos de *modernização* esbarrou na lógica da própria modernidade e se nesta, até *o que é sólido desmancha no ar*, o que poderíamos dizer de uma instituição que o tempo todo se desconstrói... Bem, a contaminação de todas as esferas da produção e da interpretação humana, com os mecanismos fabris, não poupou o conteúdo historiográfico.

Assim, o quadro que se nos apresenta diante dessa realidade posta pela perversidade do capital e que ultrapassou o espaço da produção fabril e que tem entre nós propagado uma retórica ideológica travestida de ideais ditos democráticos e

universalizantes, mas que no mundo da prática tem nos conduzido à interpretação estanque da realidade e nos impregnando de uma heterogeneidade capaz de nos conduzir à desmobilização, nos remete a um caminho que é, senão outro, o de utilizarmos as próprias mazelas da ordem do capital para conseguir subvertê-la. Neste sentido, se revelaria o que Terry Eagleton classifica como a grande ironia da pós-modernidade ( *in* WOOD e FOSTER, 1999, p: 31), a capacidade de coordenarmos os fragmentos a fim de recompormos o fazer da História na dimensão de sua real complexidade e totalidade.

De forma bastante perigosa os *Annales* pretenderam reverter o processo fragmentário na História com a proposta da história total, que passa necessariamente pela proposta da interdisciplinaridade. Braudel ao defender que não só a história foi capaz de ouvir as lições da “escola da vida” (BRAUDEL, 1978, p: 32), conclamava os historiadores a dialogar com as ciências irmãs. No entanto, o que se assistiu a partir daí, ou melhor, a partir de *La Méditerranée*, obra inaugural desta prática, classificada como geo-história, foi um grande contingente, cada vez maior de historiadores que não faziam história. Historiadores que realizavam estudos de sociologia, antropologia, geografia, etnologia, demografia, etc e relegaram à história um espaço de cenário para os estudos realizados.

Segundo Jacques Le Goff a interdisciplinaridade

*“se traduz no surgimento de ciências compósitas que unem duas ciências num substantivo e num epíteto: história-sociológica, demografia histórica, antropologia histórica; ou criam um neologismo híbrido: psicolinguística, etno-história, etc. Essa interdisciplinaridade chegou a dar nascimento a ciências que transgridem as fronteiras entre ciências humanas e ciências da natureza ou biológicas: matemática social, psicofisiologia, etno-psiquiatria, sociobiologia, etc.” (LE GOFF, 1988, p: 26)*

Ao contrário do pretendido, em sentido oposto à história total, a fragmentação se tornou marca indelével da *nova* forma de fazer história<sup>76</sup> chegando mesmo a ser alcunhada de “história em migalhas”. Na análise de François Dosse o fazer a história “em migalhas” se processou a partir da fundação da Revista *Annales d'histoire économique et sociale*, em 1929. E, no decorrer das três gerações de sua direção a revista foi se “inovando”, incorporando novas tendências como se não pudesse ficar distante do novo<sup>77</sup>. Rendeu-se, assim, às tendências, não da dinâmica da própria história, mas da dinâmica do mercado. E sob o *slogan* do novo, se manteve sempre como novidade, como moderna, como vendável. No entanto, perdeu sua identidade de escola combativa e revolucionária, como a classificou Peter Burke<sup>78</sup>.

Ainda que Le Goff tome sua defesa alegando que

*“Toda forma de história nova – ou que se faz passa por nova – e que se coloca sob a bandeira de uma etiqueta aparentemente parcial ou setorial, quer se trate da história sociológica de Paul Veyne, quer da História psicanalítica de Alain Besançon, é, na verdade, uma tentativa de história total, hipótese global de explicação...”*<sup>79</sup> (LE GOFF, 1988, PP: 27-28)

Pensamos ficar claro com seus dizeres que a compreensão de totalidade que transita na metodologia *história-novista* é a da “colcha de retalhos”.

A visão de que a junção de micro-análises não pode vir a compor uma história total foi trabalhada por Ronaldo Vainfas em *Os protagonistas anônimos da história: micro-história*. O autor avalia produções da Nova História e as classifica em dois grupos: aquelas que não podem ser confundidas com o fazer científico da história,

---

<sup>76</sup> Em *Dominios da História* organizado Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, por exemplo, é possível observar os diversos segmentos de estudo que a história se dividiu.

<sup>77</sup> DOSSE, François. *A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”*. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

<sup>78</sup> A obra em que Peter Burke pretende evidenciar a trajetória da *Escola dos Annales* como revolucionária frente ao Positivismo ainda acentuada na França do início do século XX recebeu o subtítulo de *a Revolução Francesa da historiografia*.

<sup>79</sup> Grifo nosso.

visto a inexistência de atribuições metodológicas, qualidade ínfima e superficialidade do tema abordado e aquelas que trazem de certa forma propriedades históricas. Neste segundo grupo, Vainfas distingue aqueles que fazem micro-história daqueles que fazem história das mentalidades, história cultural.

A diferença apontada pelo pesquisador entre as produções que compõem o segundo grupo aparece na breve conclusão de seu Capítulo 1, “O que a micro-história não é”. Vainfas escreve:

*“E vale terminar este primeiro capítulo... anunciando – por ora não mais que isso – uma das características fundamentais da micro-história que muito a diferencia das mentalidades: sua renúncia, aí sim, à história geral, à contextualização sistemática, à explicação, à totalidade e à síntese. Renúncia que... longe está de exprimir uma igual renúncia à teoria.”*  
(VAINFAS, 2002, P: 51)

Ou seja, no entender de Vainfas não é toda a forma de Nova História que poderia vir a compor uma história total, ainda que fosse possível tal composição como defende o historiador da terceira geração dos *Annales*.

Compreendemos o processo de desgaste da produção histórica, como tendo raízes na proposta interdisciplinar que a partir dos anos de 1970 foi se distanciando de sua perspectiva original e longe de vir a compor uma história total o que se vê é o acúmulo de micro-análises que não se propõe relacionar com um tempo maior. Mais drástico ainda, observamos que a distorção da proposta inicial promoveu o desgaste do referencial histórico por parte de historiadores que parecem, desde então, relegar à história o espaço de mero cenário para as narrativas microscópicas que se propõem a realizar.

Entendemos que os estudos históricos têm se apresentado de tal forma, devido a um distanciamento do conhecimento dos instrumentais teóricos que a sua ciência pertence, na medida em que historiadores optaram por enveredar pelos domínios de “suas irmãs”.

Assim parece-nos que a reversão do quadro de fragmentação da ciência histórica se daria por meio da apreensão dos modelos historiográficos – inegavelmente influenciados pela contingência pós-moderna –, a produção incansável de momentos de reflexão e debate no sentido de esclarecer as contribuições destes modelos para a permanência da ordem vigente; à proporção que se apresenta travestido de representante da história do oprimido sem, no entanto, nem revelar seus meios de opressão nem oferecer mecanismos de mobilização para promover a inversão desse quadro. Só o conhecimento afastaria o historiador da alienação e o conduziria à conquista da consciência de todas as implicações que envolvem o fazer histórico, desde sua possibilidade de estando de posse das categorias adequadas, conseguir fazer uma leitura da história-vivida mais próxima do real e com tais categorias expressar na história-escrita a realidade analisada até compreender que o falseamento voluntário ou não desta, pode conduzir sua prática a efeitos combativos ou legitimadores de uma ordem.

Vainfas (2002), como pudemos perceber no fragmento destacado anteriormente, toma a defesa do micro-historiador, alegando que este não renunciou à teoria. No entanto, muitos são os indícios que nos levam a crer que a prática do *fazer a história* do *novo historiador*, em geral, (seja da história cultural, social, das mentalidades ou microscópica) pode prescindir de tal estudo não por opção consciente, mas dada a pouca complexidade histórica que a análise que se propõe a fazer exige, visto que suas maiores preocupações acabam por remontar a outras ciências. Neste trabalho, cremos já ter tido a oportunidade de deixar tal situação transparecer nos momentos em que utilizamos o estudo de Bourdieu e Martin, Fontana e Carbonell para discutirmos Positivismo e o Marxismo (Capítulos 2 e 3 deste trabalho). Naquele momento destacamos passagens que além de contribuírem com nossa discussão eram representativas dos elementos e categorias das quais os autores faziam uso. Assim podendo demonstrar como um mesmo objeto pode ser analisado diante dos domínios teórico-metodológicos que cada corrente historiográfica possui.

Outras situações que corroboram nossa impressão podem ser destacadas na obra *As muitas faces da história* de Maria Lúcia Pallares-Burke (2000). Várias são as

passagens nas entrevistas realizadas pela autora a grandes expoentes da Nova História que demonstram um desapego ou ainda uma flexibilidade teórica que permite ao historiador transitar pela história e muitas vezes, dando-se ou não conta, afastar-se dela. Vejamos alguns exemplos.

Ao apresentar seus entrevistados, Pallares-Burke faz um preâmbulo prevenindo o leitor sobre a representatividade daquele historiador no meio acadêmico e em relação a sua produção historiográfica. Destacamos para essa nossa análise fragmentos dos depoimentos de cinco dos nove entrevistados pela autora. São eles: Natalie Zenon Davis, Keith Thomas, Peter Burke, Robert Darnton e Carlo Ginzburg. Justificamos essa seleção por terem, esses historiadores, visto um de seus trabalhos transformado em um grande sucesso cinematográfico (Davis), sido desbravador da história sócio-cultural das sociedades do passado (Thomas), tido uma obra sua aqui utilizada. *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)* (Burke), representante do que chama *história social das idéias* (Darnton) e escrito o evidente *O queijo e os vermes* (Ginzburg). Muito embora os demais autores entrevistados também sejam representantes da Nova História, estes selecionados já nos permitem elementos suficientes que correspondem à nossa intenção: observar a compreensão que têm acerca da necessidade do domínio teórico.

Natalie Zenon Davis é apresentada como uma “autoridade incontestada na história da França do século XVI... não só no campo da história social e cultural da Idade Moderna, como no da história das mulheres” (PALLARES-BURKE, 2000, p: 81). As afirmações que pretendemos destacar de Davis estão nas seguintes passagens: quando questionada sobre sua opção pelo marxismo na juventude e sobre o valor dessa corrente ainda hoje, afirma: “sempre fui muito eclética” e diz que ainda guarda traços do pensamento marxista em suas reflexões (Idem, p: 92). Quando questionada sobre a relevância de Freud e outros psicólogos para sua obra diz: “Alguns dos insights de Freud se tornaram parte de nosso modo de olhar o mundo, como o relacionamento de pais e filhos, e aceito e uso isso quando considero útil” (Idem, p:96). Quando questionada sobre a consideração de que seu livro *O retorno de Martin Guerre* de 1983 é estudo micro-histórico responde: “...devo dizer que, apesar de não me

importar de ser classificada como micro-historiadora, ao escrever meu livro não tinha a idéia de micro-história em mente.” Há ainda uma outra passagem, quando Pallares-Burke informa Davis de um comentário de John Elliot, a entrevistadora informa que ele “se exprimiu nesses termos incisivos: algo está terrivelmente errado quando ‘o nome de Martin Guerre é tão ou mais conhecido do que o de Martinho Lutero” (Idem, p:105) ao que Davis, além de responder sobre suas impressões d’*O retorno de Martin Guerre* ter servido de modelo para outros estudos de *eventos periféricos*, comenta:

*“É possível que, por conta do filme que foi feito com Gerard Depardieu, as pessoas estejam se divertindo mais com a sua história do que com a figura de Lutero, mas seria muito bom se as modernas micro-histórias germânicas, levando em conta novas evidências, apresentassem um Martinho Lutero diferente.”* (Idem, p: 106)

Keith Thomas é apresentado como “um dos historiadores mais eminentes e inovadores da Grã-Bretanha de hoje”. Pallares-Burke diz que enquanto os historiadores estavam centrados na história política narrativa ele “desbravou com brilhantismo um novo campo: o estudo sociocultural das sociedades do passado” (Idem, p: 119).

Ao ser interrogado sobre a forma com vê o marxismo hoje, Thomas diz que não o rejeita em bloco, mas esclarece que pensa, ao contrário do marxismo, que “os pressupostos culturais têm o poder de afetar o modo como as relações de classe são concebidas” (Idem, p: 127). Pallares-Burke em uma questão para o historiador britânico, comenta uma fala dele: “em 1988... o senhor defendeu a reconciliação de história e literatura, argumentando que a distinção entre fato e ficção é meramente uma questão de convenção”, e finalmente formula a questão: “Concordaria com os que consideram que essa reconciliação foi muito exagerada nos últimos dez anos?” Ao que responde o historiador: “Sim, acho que realmente muitos foram longe demais. Estou convencido de que há uma diferença entre fato e ficção” (Idem, p: 144). Em outra passagem Pallares-Burke questiona Thomas acerca de outra afirmação sua:

*“O senhor uma vez afirmou que ‘mesmo o mais escrupuloso dos historiadores está permanentemente construindo mitos quer reconheça isso ou não’. Não haveria um modo de treinar os historiadores para que eles não manipulem ‘nossas genealogias a fim de atender à novas necessidades sociais’, para utilizar sua própria expressão?”*

*É claro que há vários graus de construção de mitos, mas o mais eficiente de todos é de um tipo tão sutil, no meu entender, se torna muito difícil, se não impossível, erradicá-lo...*

*Já os mitos construídos mais sutilmente são aqueles que aparecem em todas as sentenças que escrevemos sobre as atividades humanas do passado, e que implicam pressupostos sobre como as pessoas se comportam e como devem se comportar sobre o que é racional e o que é irracional, sobre o que é enigmático e o que não o é, pressupostos que a todo momento estão reforçando a versão contemporânea do que é tido por bom senso. Em outras palavras, quando escrevemos histórias ou romances, não podemos deixar de empregar um vasto número de pressupostos básicos sobre o comportamento e valores humanos, prioridades, causalidades e outros, sobre os quais não discutimos e nem, muitas vezes, temos clara consciência.” (Idem, p: 144)*

A entrevistadora comenta o pronunciamento de John Elliot, comparando o conhecimento que a população tem de Martin Guerre mas não de Martinho Lutero, e pergunta se Thomas compartilha da opinião de que isso se revela como um problema; sua resposta:

*“Sim, não chego a perder meu sono com essa questão, mas concordo que a micro-história vai longe demais. Acho que O*

*queijo e os vermes, de Carlo Ginzburg e Montaigne, de Le Roy Ladurie, são livros maravilhosos, mas pararia praticamente aí na lista de micro-histórias importantes”.*  
(Idem, p: 148)

O próximo entrevistado que destacamos é Peter Burke, esposo da autora, é apresentado como “historiador de amplos interesses”, por nós destacado principalmente por ter sido alvo de nossa atenção pela obra *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*.

Começamos com uma fala sua:

*“Para ser mais específico sobre a mentalidade pós-moderna, eu a descreveria como a consciência da multiplicidade dos pontos de vista e da dificuldade de determinar o que aconteceu no presente ou no passado. Também um sentido de fraqueza, de fluidez ou de fragilidade das estruturas (classes sociais, nações, etc) que substituíram os pressupostos contrários de uma ou mais gerações anteriores, que acreditavam que essas estruturas eram uma espécie de firme rocha social.”* (Idem, p: 199)

Os apontamentos de Burke pretendem complementar sua resposta sobre a relação entre o ceticismo da possibilidade de se chegar à verdade e a responsabilidade do pós-modernismo sobre este.

Quando questionado sobre ser um “relativista”, responde:

*“... A questão é que, não importa quanto tentemos ser olímpicos ou olhar o mundo a partir do ponto de vista da humanidade em geral, devemos reconhecer que isso, no limite, é uma presunção ou, na melhor das hipóteses, uma aspiração.”* (Idem, p: 201)

Quando questionado sobre suas preocupações empíricas e teóricas discorre um pouco sobre a influência do empirismo em sua formação e procura explicar porque se afastou de tal tendência, por fim observa qual a fórmula de seu método de trabalho: "... 'fatos' e 'teorias' são interdependentes. Mesmo os historiadores que se consideram puros empiristas, na prática, fazem perguntas e investigam problemas. Precisamos misturar fato e teoria para fazer um coquetel”.

O que desencadeia uma nova questão sobre a necessidade de o historiador ter que definir uma teoria única ou ter a opção de “fazer um coquetel de várias teorias”, ao que responde afirmativamente sobre o “coquetel teórico” e expõe: “... penso que misturar coquetéis teóricos é exatamente o que tenho feito durante quase toda minha carreira, já que nunca fui marxista, weberiano, durkheimiano ou estruturalista...” (Idem, p: 209).

Pallares-Burke apresenta Carlo Ginzburg, historiador italiano, que a partir da publicação de seu livro *O queijo e os vermes* conquistou notoriedade e adquiriu o respeito tanto dos *história novistas* quanto de historiadores adeptos de outras linhas teóricas devido à conjunção de micro e macro-história que conseguiu realizar, destacando algumas de suas características profissionais ao apresentá-lo ao leitor, escreve:

*“... Ginzburg tem publicado... ensaios. O mais famoso deles... Spie... Nesse brilhante ensaio ele trata de enfatizar a importância do detalhe aparentemente sem importância, de uma frase ou gesto aparentemente trivial, que leva o investigador – quer seja um detetive como Sherlock Holmes, um psicanalista como Freud ou um historiador como o próprio Ginzburg – a fazer importantes descobertas. É com esse especial talento detetivesco que, partindo quase sempre de detalhes aparentemente triviais, ele confronta com elegância, verve e entusiasmo temas e áreas de conhecimento sobre os quais inicialmente nada sabe.” (Idem, p: 271)*

Uma das perguntas mais interessantes que a autora faz ao historiador italiano, que destacamos para esse momento, é sobre sua visão da “ relação entre os historiadores e os romancistas”. Sua resposta: “... devo dizer que a noção de narrativa em história tem se moldado nos romances do século XIX, mas se pensarmos em romances do século XX, como os de Proust ou Joyce, fica evidente que a distinção entre ficção e não-ficção se torna muito pouco clara.” (Idem, p: 277)

Ao ponderar sobre as influências que recebe para a elaboração de seus trabalhos desenvolve algumas reflexões interessantes:

*“Um autor é, no meu entender, alguém capaz de nos tornar conscientes de certas dimensões da realidade.*

*... De um lado, ele [Bloch em Os reis taumaturgos] tratava de desvelar a conspiração e mostrar que por trás do ritual dos reis, que pretendiam curar a escrúfula com seus toques, havia uma estratégia política; mas, de outro, Bloch também procurava entender por que todas aquelas pessoas (mendigos, mulheres, etc) faziam a peregrinação a fim de serem curadas pelos reis. Essa idéia de trabalhar em ambos os lados deve ser central para os historiadores.” (Idem, pp: 280-281)*

Pallares-Burke sugere uma identificação do autor com um dos dois tipos de intelectuais propostos por Isaiah Berlin: raposa e porco-espinho; durante sua resposta, uma consideração interessante: “..apesar de tudo o que escrevo parecer muito disperso, diria que há no fundo uma continuidade” (Idem, p: 284).

Por fim citamos Robert Darnton. A forma apaixonada como Darnton se refere à pesquisa histórica, especialmente à experiência de manusear documentos e por meio deles ser levado ao passado, à “revelação da história”, mostra um historiador bastante envolvido com seu trabalho, no entanto, sem ter sido perguntado especificamente sobre questões teóricas não podemos categoricamente afirmar o que se vai pela cabeça do pesquisador. Ainda assim, em muitos momentos retoma a relevância empírica da pesquisa, mas defende-se: “não me considero um positivista” (Idem,

p:240). Mas o que mais nos chamou a atenção, além de momentos reveladores da passionalidade do entrevistado, foi a introdução que Pallares-Burke fez para sua apresentação (claro que isso revela a interpretação da autora sobre Darnton), mas ainda assim vale a pena ser reproduzida uma vez que a autora está discorrendo sobre o que Darnton pensa de si mesmo.

Ao comentar sobre sua obra mais notória *O massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa* Pallares-Burke explica que aquela foi fruto de seminários que, durante anos, Darnton realizou com Geertz e em dado momento escreve:

*“No modo como aborda os vários temas do livro, fica evidente que, apesar da impossibilidade de entrevistar nossos antepassados, como faz o antropólogo<sup>80</sup>, Darnton acredita que muito de seu universo mental pode ser recuperado se fizermos as **perguntas adequadas** aos documentos que dispomos e se partirmos da idéia de que o passado pode nos ser tão estrangeiro quanto nos são os javaneses, os balineses ou os marroquinos.”<sup>81</sup> (Idem, p:236)*

Assim podemos destacar em Darnton uma indicação positiva à condição subjetiva da pesquisa. Em seu depoimento fica clara a prerrogativa da subjetividade como condição de autocontrole e uso do bom-senso do historiador.

O que nos intriga nesta passagem é justamente a referência às “perguntas adequadas”, nosso questionamento é: de onde emergem as perguntas adequadas? de onde o historiador pode tirá-las? Neste sentido, retomamos a leitura de sua entrevista e compreendemos que não há passagens que respondam as nossas questões, no entanto, conseguimos nela perceber um acentuado grau de defesa da responsabilidade subjetiva que o historiador deve ter ao encaminhar sua pesquisa.

---

<sup>80</sup> Referência ao próprio Geertz.

<sup>81</sup> Grifo nosso.

Esse teor subjetivista aparece característico também em outros autores. Natalie Z. Davis sugere que o historiador seja “constantemente auto-reflexivo” (Idem, p:89), pois é inevitável que seus valores influenciam naquilo que escreve. Keith Thomas se refere à *sensibilidade* como atributo do historiador ao interpretar e manejar os documentos (Idem, p:144). E Peter Burke que em dado momento é questionado nos seguintes termos: “Sendo um representante da chamada ‘Nova História’ e um dos líderes da nova história cultural, diria que os ‘novos historiadores’ são necessariamente os melhores?” e ele inicia sua resposta de forma taxativa: “Definitivamente não. Para ser um bom historiador, o que se precisa ter é, acima de tudo, imaginação, perspicácia e uma sensibilidade para descobrir questões relevantes e os lugares certos para encontrar respostas a elas.” (Idem, p:205).

Seja em relação a Darnton ou a Davis e Thomas, é possível uma associação ao personagem da fábula do Barão de Munchäusen, todos pretendem que o historiador espontaneamente, sem nenhum instrumental que o auxilie possa sozinho salvar-se de ser tragado num pântano puxando-se pelos próprios cabelos.

Em relação às demais entrevistas gostaríamos de ressaltar os seguintes aspectos:

- O depoimento de Davis, a nosso ver, é alarmante no sentido da fugacidade teórica que circunda as produções de uma historiadora reconhecida mundialmente e que se revela como “modelo” para outros estudiosos, segundo afirmações de Pallares-Burke. A idéia de poder “apresentar um Martinho Lutero diferente”, quer dizer, utilizar-se das novidades trazidas pela Nova História para transformá-lo em um personagem mais atraente ao público nos leva diretamente a discussão de até onde história e ficção estão sendo fundidas. Fica também evidente nestes fragmentos aquilo que estamos dispostos a evidenciar com estas demonstrações: a fragilidade do domínio teórico dos *novos* historiadores. Davis revela não ter pensado sobre fazer micro-história, embora a tenha feito, revela simpatia por Freud e diz usar seus *insights* quando necessário assim como sente fazer com o marxismo em alguns traços de sua reflexão. Assim, a afirmação mais clara sobre a postura teórica da autora é de fato a que foi proferida por ela: “sempre fui muito eclética”.

- O depoimento de Keith Thomas se por um lado denuncia os abusos cometidos pelas produções micro-históricas retomando, em outros termos, a declaração que outrora fizera sobre a associação entre fato e ficção, por outro, aponta a “construção de mitos” (ainda que os diferencie e defina) pelos historiadores em suas obras e o faz colocando a situação como irreversível. Haja vista que ao ser indagado sobre a possibilidade de alteração deste quadro consegue apenas referenciar sobre os graus de “fabricação” destes mitos, a nós parecendo estar nas entrelinhas que esta é a situação que está posta e contra a qual nada se pode fazer, a não ser produzi-los em grau menos intenso. Essa colocação de Thomas evidencia que as respostas para os problemas teórico-metodológicos dos historiadores não os remetem a soluções de mesma ordem. Além de, evidentemente manifestarem em mais esta oportunidade o peso do subjetivismo em oposição ao domínio científico objetivo.
- No depoimento de Peter Burke, classificamos como ponto mais revelador a sua exposição sobre seu modo de produzir história e defender que outros também a façam a partir de um “coquetel teórico”. Nitidamente, se apresenta na expressão inaugurada por Burke a fórmula do ecletismo como consequência da pouca preocupação em definir uma linha teórica específica.
- No depoimento de Ginzburg dois apontamentos são vistos por nós como substanciais: primeiro, a aproximação entre historiadores e romancistas; segundo, sua afirmação textual que corrobora a afirmação de Le Goff sobre a capacidade de micro-histórias isoladas terem de, ao final (não se sabe do que) comporem um todo, quando afirma que “... apesar de tudo o que escrevo parecer muito disperso, diria que há no fundo uma continuidade” (Idem, p: 284). De tal forma a participação do historiador italiano nos leva ao nosso ponto de partida – a defesa, dentre outros *novos historiadores*, por Jacques Le Goff, de que a junção de micro-histórias comporia a história total.

Todos os destaques e aspectos ressaltados acima pretendem evidenciar que a opção metodológica dos *história novistas* padece de definição teórica, ainda que se trate de expoentes deste tipo de produção histórica.

Neste sentido, a afirmação de Vainfas destacada por nós e seu trabalho *Os protagonistas anônimos da história*, onde defende que haja domínio teórico por parte de tais historiadores, não se revela nas entrevistas que alguns de seus maiores representantes concederam a Pallares-Burke.

O máximo a que podemos chegar sobre as considerações de Vainfas, é que, para elas de fato se cumprirem, será necessário redefinir os termos teóricos da Nova História. Ou seja, cumpre-nos fazer o mesmo que aqueles historiadores revelaram realizar em seus trabalhos: tomados pela necessidade de comprovação da tese, modificar, modelar, direcionar-se para aspectos teóricos mais confortáveis, mais adequados ao que se pretende provar. E é neste ponto exato que se revela a opção pelo ecletismo teórico, quando modifica-se o modelo analítico para não mudar conclusões que de acordo com as teorias pré-selecionadas (se as houver) não se comprovam, por isso também a necessidade do ecletismo – do “coquetel teórico” indiscriminado, para poder desfrutar do referencial mais conveniente em momentos específicos.

A nosso ver aí reside o grande problema trazido pela adesão não fundamentada à *novidade* interdisciplinar: a perda do contingente científico uma vez que o método histórico de trabalho é preterido pelo de outra ciência ou pelo subjetivismo.

A sensação que nos toma é a de que passamos da luta rigorosa dos positivistas para firmar a história como ciência à desvalorização desta condição em pouquíssimo tempo. Tempo que não foi sequer suficiente para que a jovem ciência se estabelecesse efetivamente como tal. Enquanto ainda buscava seus caminhos, recuou. Além do que, a forma como as produções dos *novos historiadores* aderiu às exigências do mercado, com produções que instigaram um público consumidor cada vez maior, contribuiu para a perda de seus referenciais, não apenas de trabalho, mas de essência. Levados pelos apelos das novidades em estilo de abordagem, em classificação de objetos e em eleição de problemas tudo começou a soar como possível, como interessante e até, por que não, para eles, como relevante – visto que tudo poderia ser utilizado para “compor o todo” de uma história quase imóvel, revelada na longa duração.

Assim a história imersa no requisito da pós-modernidade passou de “serva do poder” como Bourdieu e Martin afirmaram ter sido principalmente no final da Idade Média a serva do mercado na idade do capitalismo global. O que pode até se compreendido como redundante se pensarmos, como manifestamos na Introdução deste trabalho, que, segundo Marx, a classe dominante material é também a classe dominante intelectual. Isto é, ser serva do mercado, remete a história imediatamente à retomada de sua condição de serva do poder.

Outra implicação manifesta pelos apontamentos dos micro-historiadores destacados acima está associada à carga de responsabilidade subjetivista ao ofício de historiador, o que vem a comprometer diretamente o seu fazer científico. Por meio daqueles depoimentos parece-nos que o ofício do historiador manifestar-se-ia como uma espécie de “dom”, de “vocação” evidenciada pelo potencial de “sensibilidade” para manusear documentos, atentar aos “detalhes” e fazer as “perguntas adequadas”. Entendê-lo de tal forma significa, por um lado admitir poucos historiadores competentes, possuidores de tais atributos e, por outro lado prevenir que poucos são os escolhidos e muitos são os mediócras e que contra isso não haveria nada que se pudesse fazer. Muito pelo contrário, entendemos ser o ofício de historiador fruto de um exercício reflexivo constante sobre sua prática e produção, sendo estas direcionadas por um método específico de trabalho que exige consciência de seus encadeamentos sociais e domínio de seus instrumentais de análise e síntese. Ou seja, cabe ao historiador analisar as categorias e os instrumentais teóricos que lhes são oferecidos por tendências historiográficas dentro de uma perspectiva histórica, para consciente de suas implicações em relação à análise da história ação ou em relação à história expressão, poder optar.

Assim, colocando em termos análogos, se defendemos que o trabalhador fabril perdeu a consciência de seu saber fazer com o processo de seriação do seu trabalho, o historiador que compreende sua prática fragmentada e apartada de suas implicações também a perdeu. Para seu resgate, entendemos que haja apenas um caminho: o do conhecimento histórico do campo em que atua. Pois como afirma Lapa em citação já adotada por nós (Capítulo 1, pp: 8-9) só o conhecimento histórico da

Historiografia pode contribuir para a superação das limitações da produção histórica (LAPA, 1981, p: 23). Entendemos que o domínio teórico, fruto do conhecimento<sup>82</sup> das correntes historiográficas que estão disponíveis, seja a condição *sine qua non* para a tomada de consciência do historiador. Como Lapa escreveu remetendo a Croce “a Historiografia [é] a consciência que a História possui de si mesma” (Idem, 1981, p: 24) e o historiador não pode prescindir de conhecer a “consciência” de seu próprio trabalho.

#### **4.3. Implicações da proposta interdisciplinar da Nova História para a historiografia educacional brasileira**

Neste espaço pretendemos reiterar nossas assertivas acerca das implicações trazidas pela proposta da Nova História, notadamente a de interdisciplinaridade, para o processo de desgaste teórico da História. Porém, direcionaremos nossas considerações para os efeitos práticos que as condições por nós discutidas têm tido sobre a produção em História da Educação segundo os historiadores que têm se debruçado sobre essa análise.

Na História da Educação, disciplina que deve, como História, utilizar os mesmos mecanismos e instrumentos teóricos da História em geral, os efeitos sofridos pela investida das *novidades* trazidas para a História a partir da fundação da *Escola dos Annales*, mais acentuadamente trazidas a partir de sua terceira geração, foram sentidos como em qualquer outro campo de estudo desenvolvido pela Ciência Histórica. Assim, a História da Educação, que não se faz independentemente da Ciência a que pertence, sofre diretamente seus impactos. Miriam Warde em seu texto “Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas”, apresentado no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” e publicado como capítulo do livro *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*, expressa

---

<sup>82</sup> Conhecimento aqui entendido como compreensão das implicações filosóficas, epistemológicas e ideológicas da corrente historiográfica com a qual opta por trabalhar.

como aspecto positivo à História da Educação a influência da Nova História. Warde pensa que

*“Em primeiro lugar... os educadores, enfim, encontraram, a partir da História, um lugar adequado, para acomodar a educação. A cultura é indiscutivelmente um bom lugar para inscrever os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais. Aliás, foi preciso ler os novos historiadores da cultura para se ter revalorizados muitos dos temas menosprezados no campo pedagógico. Quem ousaria há umas décadas correr atrás de manuais escolares? Quem cogitaria elevar à condição de tema nobre as práticas elementares da escrita e da leitura? Quem poderia imaginar, lá para os anos 70, que a didática tem uma história que vale a pena ser contada? Em segundo lugar, incitados a buscar novos objetos, novos problemas, a história cultural abriu para os educadores um manancial inesgotável de novas fontes.” (in SAVIANI, LOMBARDI, SANFELICE, org., 2000, p: 96)*

Consideramos que para a História da Educação além do impacto das novas tendências, das condições materiais sustentadas por um mercado editorial que investe nas novas propostas e da defesa fervorosa das novidades por alguns intelectuais, entre outras<sup>83</sup>, há mais um agravante para a fragilidade teórica da sua produção: a formação do pesquisador dessa área. Esta condição foi apontado por Dermeval Saviani na Introdução, intitulada “O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional”, que escreveu para *História e História da*

---

<sup>83</sup> Elomar Tombara algumas condições que interferem no exercício da pesquisa científica que, segundo ela, “não é feita por puro diletantismo: demanda reconhecimento dos pares, financiamento, liberação de tempo, atribuição de relevância, etc. Tudo isto está subordinando à apreciação d comitês que, naturalmente, expõem ideologias, concepções, métodos, os mais variados e que tendem, por vezes, a identificar em cosmovisões antagônicas à suas formas equivocadas de investigar e que acabam, portanto, por não receber sua chancela” (in SAVIANI, LOMBARDI, SANFELICE, org., 2000, p: 81).

*Educação: o debate teórico-metodológico atual*, organizado por ele em conjunto com José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice (2000).

Dermeval escreve:

*“... as dificuldades teóricas dos historiadores... manifestam-se também e, até mesmo poder-se-ia esperar que fosse em grau ainda maior, no caso dos educadores. Deve-se, porém, reconhecer que os investigadores-educadores especializados na História da Educação têm feito um grande esforço de sanar as lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E, ao menos no caso do Brasil, cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, ‘historiadores de ofício’ e não no sentido inverso.” (SAVIANI, 2000, p: 12)*

O apontamento de Saviani traz à tona três aspectos que marcam a pesquisa em História da Educação no Brasil. O primeiro deles é a dificuldade teórica que o educador aponta manifestar-se não só entre os historiadores da educação, mas entre os historiadores de forma geral<sup>84</sup>. Observamos no Capítulo 1 deste trabalho que o retardo da implantação das disciplinas que têm como objetivo instrumentalizar teórica e metodologicamente o historiador para o seu ofício provocou um atraso considerável na “maturidade” da historiografia brasileira, segundo as análises de José Honório Rodrigues e José Roberto do Amaral Lapa. O que não poderia, então manifestar-se de maneira muito diferente na análise de Saviani – embora aproximadamente cinquenta anos a separe da implantação da disciplina Introdução aos Estudos Históricos no Brasil – já que foi só a partir da década de 1970 que a análise da produção

---

<sup>84</sup> Carlos Fico e Ronaldo Polito manifestam opinião semelhante em “A Historiografia Brasileira nos últimos vinte anos: tentativa de avaliação crítica”. Os autores escrevem: “Ainda em 1971, um dos mais

historiográfica no Brasil começou a ser ensaiada e no campo da História da Educação só a partir da década seguinte, quando sua produção comemorou dez anos de existência.

O segundo aspecto ressaltado nas palavras de Saviani é o esforço que os “investigadores-educadores” têm feito para sanar suas “lacunas teóricas”. Egressos para a Pós-Graduação em História da Educação, os novos pesquisadores advêm de outras áreas de formação, principalmente em Educação, especialmente por ser esta objeto da pesquisa e por terem sido nas Faculdades de Educação que o curso se alojou. Tendo obtido outra formação ocorre tanto a dificuldade de dominar os instrumentais teóricos específicos da história para realizar sua pesquisa quanto confundir o trato ao objeto educação com os instrumentais metodológicos que trazem de sua área específica de formação ou enveredam por novos caminhos apresentados de maneira sedutora e que oferecem o conforto da pouca complexidade. Neste ponto é preciso retomar Saviani que afirma “pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica” (SAVIANI, 2000, p: 12).

O terceiro aspecto é a iniciativa dos historiadores da educação para o estabelecimento do diálogo entre eles e os demais historiadores. Desde a implantação dos cursos de Pós-Graduação em História da Educação no Brasil na década de 1970, quando este se fixou nas Faculdades de Educação, acentuou-se um processo de distanciamento entre os historiadores e os historiadores da educação, processo agravado pela procedência de seus pesquisadores que é apontado como problemático principalmente por não possibilitar a promoção do debate entre os profissionais da mesma área, acerca das mesmas dificuldades e possibilidades. Warde também entende que as oportunidades de diálogo são promovidas pelos esforços dos historiadores da educação.

*“A minha hipótese é de que o movimento de aproximação da História da Educação ao campo da História deve-se à*

---

lúcidos analistas da historiografia brasileira, Francisco Iglesias, afirmava que ‘quem conhece a historiografia brasileira sabe que ela é ainda bastante precária’” (in MALERBA, 1995, p: 193).

*iniciativa dos que se situam na área da Educação, embora essa aproximação não se dê necessariamente nos marcos das nossas próprias instituições.” (in SAVIANI, LOMBARDI, SANFELICE, org., 2000, p: 94)*

Entendemos que os três aspectos acabam por imbricar em um mesmo ponto: a dificuldade em relação ao domínio teórico associado a pouca idade da disciplina História da Educação e a área de formação diversa de seu pesquisador aliado à ausência de oportunidades para o debate, tem gerado um terreno fértil para que novas tendências historiográficas sejam pulverizadas e acabem por serem adotadas indiscriminadamente.

Em relação à busca para alcançar o domínio teórico sanando suas lacunas, bem como a promoção de oportunidades de debate tem sido alvo de atenção de grupos de pesquisa em História da Educação e de outras instituições com ela envolvida. O exemplo que podemos citar são as obras e os eventos que Lombardi elencou no capítulo “Historiografia Educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História” no livro *História, Filosofia e Temas Transversais* (2000) por ele organizado.

José Claudinei Lombardi, aproveita a oportunidade para reiterar muito do que defendeu em sua Tese de Doutorado defendida em 1993, por nós, aqui, analisada. Inicialmente considera a pouca longevidade que a discussão teórico-metodológica possui em relação à historiografia educacional no Brasil. Elenca alguns estudos que considera como relevantes dentro desse debate proposto, segundo o autor a partir do final da década de 1970.

Destaca em ordem cronológica alguns estudos que passam a colocar a avaliação da produção em História da Educação na ordem do dia. São eles: *Introdução à história da educação brasileira* de Maria Luísa dos Santos Ribeiro (1978); *Da história à história da educação* de Gilberto Luiz Alves – Dissertação de Mestrado (1981); *Anotações para uma historiografia da educação brasileira* de Miriam Jorge Warde – artigo (1984); *Perspectivas históricas da educação* de Eliane

Marta Teixeira Lopes (1990); *Contribuição da história para a educação* de Miriam Jorge Warde – artigo (1990); *Notas sobre as possibilidades da historiografia marxista da educação* de Paulo Ghiraldelli Júnior – artigo (1990); *Marxismo e história: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente* de José Claudinei Lombardi – Tese de Doutorado (1993); *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1978)* de Luiz Carlos Barreira – Tese de Doutorado (1995); *História da educação brasileira: o terreno do consenso* de Bruno Bontempi Júnior – Dissertação de Mestrado (1995); e o trabalho de Nedina Stein, orientanda de Luiz Carlos Barreira (1998)<sup>85</sup>.

Em seguida Lombardi explicita que as obras citadas referem-se a estudos que têm como objeto a investigação da produção histórico educacional e que se for tomada, essa análise, em relação aos empenhos para o debate teórico-metodológico da pesquisa em educação se verá ampliada a lista de contribuições. Assim sendo, o autor elenca eventos e outras obras que podem ser acrescentadas no rol de produções que cooperaram para a intensificação do debate historiográfico educacional no Brasil.

O pesquisador lista como obras: *A pesquisa educacional no Brasil* de Aparecida J. Gouveia – artigo (1971); *Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas* de Silvio Ancízar Sánchez Gamboa – Tese de Doutorado (1987); e a publicação pelo INEP de um novo número especial da revista *Em Aberto* que trouxe as contribuições de Miriam J. Warde, Éster Buffa, Guacira Lopes Louro, Eliane Marta Teixeira Lopes e Clarice Nunes (1990).

Dois acontecimentos são destacados por Lombardi para evidenciar a ampliação do campo de interesse sobre a produção em história da Educação no Brasil: a criação do *Grupo de Trabalho em História da Educação*, na VII Reunião Anual da ANPED (1984) e a constituição do *Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”* – HISTEDBR – na Faculdade de

---

<sup>85</sup> O autor não identifica o título da obra.

Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 1986, “aglutinando um grupo de doutorandos em Filosofia e História da Educação da UNICAMP, orientados pelo professor-doutor Dermeval Saviani.” (LOMBARDI, 2000, p: 11).

Outros eventos que concorreram para a intensificação da análise da produção historiográfica no Brasil destacados por Lombardi foram: o *Encontro Internacional de Estudos Brasileiros, I Seminário* (Universidade de São Paulo, 1971); *Seminário sobre Historiografia e Educação* (INEP, 1984); *I Encontro Nacional de Núcleos de Pesquisa e Documentação em História da educação Regional* (Universidade Federal Fluminense, 1988); *I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”* com o tema *Perspectivas metodológicas da investigação em história da educação* (HISTEDBR, 1991); *II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”* com o tema *Fontes primárias e secundárias em história da educação brasileira* (HISTEDBR, 1992); *Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores* (INEP, 1994); *III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”* – socialização da produção acumulada pelo Grupo (HISTEDBR, 1995); *IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”* com o tema *O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional* (HISTEDBR, 1997); e os quatro primeiros *Congressos Iberoamericanos de História de la Educación latinoamericana*, ocorridos sucessivamente em Santafé de Bogotá, em 1992, em Campinas, SP, em 1994, em Caracas, em 1996, e em Santiago, em 1998.

Lombardi esclarece ao final da exposição de eventos e publicações que destacou que apesar de “enfadonha”, tal descrição cumpre o propósito de deixar transparecer duas observações gerais:

*“A primeira é que a produção historiográfica educacional não emerge deslocada do conjunto da produção educacional brasileira (no âmbito da produção histórica, por exemplo), mas se dá no interior dos trabalhos que têm por*

*objetivo analisar (e em alguns casos periodizar) a pesquisa educacional no Brasil – inclusive a produção histórico-educacional. A segunda observação é que o debate das principais questões da pesquisa histórico-educacional tem se concentrado a partir de algumas poucas iniciativas, geralmente sobrepostas: aquelas motivadas pelo trabalho individual e/ou coletivo de pesquisadores (geralmente ligados a alguma instituição universitária) – como é o caso da organização do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR – e aquelas vinculadas direta ou indiretamente à atuação do INEP... e, por fim, aquelas realizadas a partir da instalação do Grupo de Trabalho em História da Educação da ANPED...” (LOMBARDI, 2000, p: 16)*

Após tais considerações o autor passa a discutir as mudanças que a produção em história da educação no Brasil sofreu com a introdução das tendências subjacentes à Nova História, que se difundiu neste campo de pesquisa ao mesmo tempo em que o fazia nos demais. José Claudinei discute brevemente a relação desta “nova” historiografia com a condição de pós-modernidade considerada, pelos pós-modernos como superação da racionalidade moderna e da meta-narrativa. Propõe-se a discutir as influências de tais tendências na pesquisa em educação. Para tanto, recorre aos textos de Eliane marta Teixeira Lopes, *Perspectivas históricas da educação* (1986)<sup>86</sup>, de Guacira Lopes Louro, *A história (oral) da educação: algumas reflexões* (1990)<sup>87</sup> e de Clarice Nunes, *História da educação: espaço de desejo* (1990)<sup>88</sup>. Nestes encontra aspectos que evidenciam a análise da produção em história da educação no Brasil, segundo os instrumentais metodológicos da Nova História e deles fazendo a defesa.

Lombardi localiza em Eliane M. T. Lopes a sustentação, segundo esta, de que os “novos problemas, as “novas contribuições” e os “novos objetos” trazidos pela Nova História seriam capazes de trazer à baila “‘outros possíveis’ que não se

---

<sup>86</sup> Publicado pela Editora Ática.

<sup>87</sup> Artigo publicado na Revista *Em Aberto*, Brasília: INEP, jul.-set., 1990, vol. 9, no. 47, pp: 29-35.

realizaram”, oportunizando a busca da “história dos vencidos”. (LOMBARDI, 2000, p: 19).

Em Louro, encontra a indicação de que a história oral se revela como importante forma de acesso a objetos e sujeitos que de outra forma não poderiam ser explorados. (LOMBARDI, 2000, p: 20).

Em relação ao artigo de Clarice Nunes o autor extrai dele as seguintes impressões: a defesa à necessária incursão dos pesquisadores ao arquivos, o que lhes impactaria a “sensibilidade” e a manifestação de uma concepção de história onde “a teoria é a mediação que introduz o pesquisador na rede de significados construídos pelo sujeito-objeto de estudo; a teoria é, portanto, um instrumental que possibilita ao pesquisador *interpretar*” e como o antropólogo ou o crítico literário o narrador histórico “cria estruturas significantes”. (LOMBARDI, 2000, p: 20).

José Claudinei entende que a Nova História traduziu-se como desvios ou tentativas de revisão do fazer histórico que acabaram por desembocar na “construção ou pseudo-elaboração de referenciais” (LOMBARDI, 2000, p: 26), que acabam por colocar em xeque a contemporaneidade do marxismo.

Lombardi conclui com três observações acerca da produção em história da educação no Brasil que analisou frente ao embate que se coloca entre o avanço do Nova História e crise do Marxismo:

*“Primeira: mesmo considerando a ocorrência de significativas contribuições à concepção materialista dialética da história depois de Marx e Engels; mesmo reconhecendo que as transformações ocorridas na história moderna exigem um maior empenho dos teóricos marxistas em precisar novas categorias de análise e em atualizar as reflexões sobre o processo histórico...”*

*A segunda observação tomarei emprestada de Jacob Gorender: partindo do princípio de que o marxismo não foi ainda esgotado e sequer ultrapassado, mas*

---

<sup>88</sup> Idem, pp: 21-28.

*reconhecendo a necessidade de seu desenvolvimento através de caminhos múltiplos e do debate livre, se pergunta Gorender o que poderia tomar o lugar do marxismo. Sua resposta descarta a social-democracia, o autonomismo e também o 'pós-modernismo', pois essa tendência representa 'uma capitulação completa e vergonhosa à ideologia burguesa difundida através da mídia e das cátedras universitárias'*

*Terceira: endosso o coro dos que consideram a reflexão do marxismo como da maior atualidade: não só pelo processo histórico em curso, como também porque 'o estatuto da crítica à sociedade capitalista... vai recuperar a relevância'. Isso não simplesmente porque a concepção materialista dialética da história, como todo método, continua a ter sua validade, mas, principalmente, porque o marxista deixou de ser 'saco de pancada' [e] A crise capitalista, porém, é acompanhada por uma crise das formas burguesas de refletir e propor alternativas ao mundo."*  
(LOMBARDI, 2000, pp: 28-29)

Em suma, a avaliação proposta por José Claudinei Lombardi em seu texto reitera a reflexão proposta em sua Tese de Doutorado defendida em 1993, ou seja, retoma a discussão sobre a investida da pós-modernidade traduzida em tendência fragmentária, microscópica, particular, efêmera que contaminou todas as instâncias das Ciências Humanas e da sua produção de conhecimento e que atingiu a concepção materialista dialética que, em oposição a isso, pretende a análise do macro coeso e a articulação da totalidade.

José Luís Sanfelice, em "A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios" empreende uma apreciação das produções recentes que analisam a produção em História da Educação no Brasil para, a partir das mesmas, observar que os impasses da pesquisa histórico-educacional se refletem não somente nas

produções, mas até mesmo na inconsistência e desarticulação teórica de quem a elas direciona críticas.

O autor inicia seu texto analisando o artigo que Miriam Jorge Warde publicou em 1984 pretendendo realizar um balanço da produção em história da educação no Brasil de maneira crítica. O texto de Warde tratou dos catorze anos de existência dos cursos de pós-graduação em História da Educação e o balanço realizado por Warde a conduziu a diagnosticar tais produções indicando as *tendências* em que se podiam classificar as obras.

Sanfelice aponta as tendências que abarcam a produção em história da educação segundo Warde. Primeira tendência: a das idéias pedagógicas; segunda: idéias pedagógicas, mas com preocupação visível em relação ao contexto que as circunda; terceira: a da história do movimento da educação; quarta: a das obras que começam a “enveredar” pelas questões teórico-metodológicas, mas encaminhando-se para as ciências sociais; e a quinta: a da análise historiográfica da história da educação (porém, de pouca representatividade quantitativa). De posse da apreciação de tais tendências o autor enfatiza que até “praticamente metade da década de 80, inexistia a discussão dos caminhos teóricos e metodológicos da historiografia da educação brasileira” (SANFELICE, *in* LOMBARDI, 2000, p: 35).

Em seguida José Luís passa a discutir a obra *Perspectivas históricas da educação* de Eliane Marta Teixeira Lopes, onde, segundo Sanfelice “a novidade era proposta e até mesmo acatada, mas não acompanhada do debate teórico-metodológico”

Havendo ainda

*“uma certa indução a uma novidade vantajosa para a historiografia educacional brasileira, indução a uma forma de fazer historiografia, mas sem a explicitação dos fundamentos filosóficos, epistemológicos ou ideológicos deste novo posicionamento.”*  
(SANFELICE, *in* LOMBARDI, 2000, pp: 36-37)

Assim o autor expõe a fragilidade teórico-metodológica da autora que se propõe a discussão de “concepções de história e historiografia”<sup>89</sup>.

A fim de evidenciar os traços da produção em História da Educação, Sanfelice seleciona os títulos que foram publicados na *Série Documental* do INEP<sup>90</sup> como fruto das apresentações do Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores, sendo eles: “Memória escolar” (Maria do A. B. Ferro); “Por uma história oral da educação no Brasil: alguns apontamentos” (Elza Nadai); “Tendências teórico-metodológicas da pesquisa em história da educação” (Eliane M. T. Lopes); “A história oral e a pesquisa sobre gênero”(Guacira L. Louro); “Relatos orais: nova leitura de velhas questões educacionais” (Zeila de B. F. Demartini); “O cipoal das letras: entre olhares, recortes e construções da antropologia e história no contexto de uma pesquisa sobre leitura”(Tânia Dauster); “A escola ontem: um inventário urgente e necessário” (Anamaria Casassanta Peixoto); “L'état et l'individu en histoire de l'éducation: problèmes de sources et de méthode” (Pierre Gaspard); “Fontes documentais: uma experiência em processo” (Maria de L. A. Fávero); “Categorias de pensamento: ferramenta de trabalho do pesquisador” (Maria L. S. Ribeiro); “Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil” (Maria E. S. P. Xavier); “Indicações metodológicas para o estudo do cotidiano de uma escola religiosa” (Elizete S. Passos); “Perspectivas de investigação e fontes para a história da educação brasileira: a imprensa periódica educacional” (Denise B. Catani); “Articulação entre a concepção teórica e o universo empírico da pesquisa” (Ester Buffa); “Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo” (Clarice Nunes); “Articulação entre a concepção teórica e o universo empírico da pesquisa: um depoimento” (Marta C. de Carvalho); “O céu que nos protege: alguns embaraços e horizontes da investigação em história da educação” (Ana C. V. Mignot e Maria T. S. Cunha); “A historicidade da práxis pedagógica dos jesuítas no Brasil colônia 1549-1697” (Maria R. F. Antoniazzi); “A escola do trabalho do tempo: a fotografia como fonte histórica”(Maria C. Franco); “A construção de um objeto em história da

---

<sup>89</sup> Referência ao título de um capítulo da obra de Lopes que Sanfelice descreto como *inócuo*.

<sup>90</sup> *Eventos*, no. 5, maio, 1994 e *Eventos*, no. 6, abril, 1995.

educação: problematizando a interdisciplinaridade” (Zaia Brandão) e “História e linguagem” (Magda B. Soares). (SANFELICE, *in* LOMBARDI, 2000, p: 38).

Ao encerrar a listagem daquela publicação Sanfelice conclui, justificando sua existência em seu texto:

*“Mais do que os títulos demonstram, estava ali, naquele Seminário, uma certa amostra do que vinha ocorrendo na construção da historiografia da educação brasileira recente, uma vez que o quadro de novas abordagens, novos métodos e novos problemas mostrou-se em paralelo a alguns posicionamentos que, para os adeptos do ‘novo’, poderiam estar representando o ‘velho’ ou até mesmo o ‘muito velho’”.* (SANFELICE, *in* LOMBARDI, 2000, pp: 38-39)

Dentre os trabalhos publicados um, em especial, por sua “coerência quase destoante”, chama a atenção do autor. Trata-se do texto de Maria Luísa dos Santos Ribeiro *Categorias do pensamento: ferramenta de trabalho do pesquisador*, onde a autora revela optar por uma “tendência materialista dialética” e afirmar estar “consciente e voluntariamente ‘fora de moda’” (SANFELICE, *in* LOMBARDI, 2000, p: 39). Sanfelice compreende que a autora pretendia “uma recomendação como alguém que objetiva e racionalmente queria falar de um ‘lugar teórico’ e por um método dos quais estava suficientemente convencida” (SANFELICE, *in* LOMBARDI, 2000, p: 39).

Sanfelice considera ainda, como salutar, a ponderação que foi expressa no mesmo Seminário por Zaia Brandão em seu artigo “A construção de um objeto em história da educação: problematizando a interdisciplinaridade”. A pesquisadora evidenciou a ofensiva da interdisciplinaridade como proposta promissora defendendo “a prioridade do aprendizado e prática disciplinar, como antídoto ao aligeiramento das práticas interdisciplinares”. (SANFELICE, *in* LOMBARDI, 2000, p: 40).

De tal forma, o autor interpreta a iniciativa combativa de Brandão e coerente de Ribeiro nos seguintes termos:

*“a) aderir ao ‘novo’, divulgar o ‘novo’, sem ter o domínio crítico epistemológico do ‘velho’ que estaria sendo superado pode ser descaso, ingenuidade ou mesmo intencionalmente a opção por outros interesses. É, sem dúvida, uma postura ‘novidadeira’.*

*b-) propor novos objetos, novos métodos, novas abordagens para a pesquisa historiográfica, sem disciplina, pode ser um simples aligeiramento, descuido metodológico ou teórico para com a construção da ciência da história. É óbvio, entretanto, que estas questões não se colocam para quem não quer fazer ciência ou mesmo duvida da possibilidade de fazê-lo. Fique claro também que não há preconceito para com a literatura ou o jornalismo assumidos, mas ciência, literatura e jornalismo não são uma e a mesma coisa. Entendo, inclusive, por que alguns dentre nós acabam por se manifestar saudosos em relação aos positivistas, diante deste quadro.” (SANFELICE, in LOMBARDI, 2000, p: 40)*

Utilizando-se de alguns trechos de Saviani, Sanfelice conclui seu capítulo reiterando a necessidade do estímulo de “discussões qualificadas” para o preenchimento de “lacunas gritantes” que se apresentam na historiografia educacional brasileira e também como oportunidades para repensar o destaque que os historiadores da educação têm dado aos novos objetos, novos problemas e às novas abordagens.

A nosso ver este seria o grande desafio frente aos impasses teórico-metodológicos que estão postos na historiografia educacional brasileira: reverter a pulverização da ciência histórica que a tem encaminhado rumo a outros saberes sem, no entanto, compreender, dominar e se responsabilizar pela essência de próprio *saber fazer*.

Texto que também contemplou a discussão sobre a opção pelas *novidades* na História da Educação sob outro prisma é o de Zeila de Brito F. Demartini “Questões teórico-metodológicas da História da Educação”, publicado como capítulo no livro *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*, publicado pela primeira vez em 1998 agregando os textos apresentados nas mesas redondas do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, realizado no ano anterior. Neste texto a autora apresenta a relação entre pesquisa histórica e pesquisa sociológica como binômio capaz de promover uma compreensão do fenômeno educação da população brasileira. No entanto, conseguimos vislumbrar em seu texto o mesmo aspecto, anteriormente criticado por nós, de comprometimento do tratar a educação como objeto histórico provocado pela proposta interdisciplinar. Demartini, socióloga de formação, defende um olhar do historiador da educação que contemple a realidade vendo-se inserido nela. Cita R. Bastide para endossar a defesa que faz ao uso dos artifícios literários, da imersão do pesquisador da realidade e para esclarecer sobre a concepção de totalidade como condição do trabalho sociológico. Destaca em Bastide a seguinte passagem:

*“... O sábio só descobre as leis do universo sob a condição de decompor o mundo em sistemas fechados, de deistinguir nesses sistemas fechados uma hierarquia de condições e de chegar, finalmente, por meio de análises, à condição necessária e suficiente do fato que é objeto de suas pesquisas; o sociólogo, ao contrário, encontra-se em presença de fenômenos nos quais o total é diferente do conjunto das partes, em que tudo reage sobre tudo; além disso, é ele levado pela corrente do tempo; de modo que, quando separa, mutila, e quando acaba de formular as várias relações, essas relações já mudaram...”*  
(DEMARTINI, in SAVIANI, LOMBARDI e SANFELICE – org., 2000, pp: 66-67)

Ainda que defenda por meio de Bastide a análise do objeto inserido em uma totalidade a autora acaba por trair-se ao propor uma produção em História da Educação que transite pelos instrumentais da literatura e da sociologia sem atentar que totalidade não é interdisciplinaridade e sua argumentação equivoca-se ao utilizar-se de Roger Chartier a Pierre Bourdieu para evidenciar que as pesquisas históricas devem necessariamente conduzir o historiador para dentro da realidade analisada, prática metodológica cabível aos estudos sociológicos e não aos estudos teóricos. Assim, evidencia-se, como apontamos no item anterior, a tentativa de substituição dos instrumentos históricos pelos de outras ciências que pretendem “dialogar” entre si.

O aumento de práticas historiográficas educacionais nos mesmos moldes que a de Zeila B. F. Demartini pôde ser apreciado por nós por ocasião de nossa participação no XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of Education – *Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas*, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em colaboração com o seu Comitê Executivo. Para visualizarmos os tipos de trabalhos que foram apresentados, que refletem pesquisas em História da Educação concluídas ou em andamento em âmbito mundial, organizamos uma tabela destacando os títulos das sessões de comunicação que agruparam os trabalhos apresentados e que foram inscritos nas seguintes temáticas: I. A modernidade e os processo de institucionalização da escola; II. A circulação internacional de saberes e modelos pedagógicos e III. A escola como objeto histórico.

<b>Título das Sessões</b>	<b>Quantidade de Sessões</b>	<b>Sessões (%)</b>	<b>Quantidade de Comunicações Inscritas</b>	<b>Comunicações (%)</b>
Escola, civilidade e religiões	02	3,28	07	3,07
Escola, Estado e cidadania	18	29,51	70	30,70

<b>Título das Sessões</b>	<b>Quantidade de Sessões</b>	<b>Sessões (%)</b>	<b>Quantidade de Comunicações Inscritas</b>	<b>Comunicações (%)</b>
Modelos pedagógicos e processos de institucionalização escolar	05	8,20	19	8,33
Práticas escolares e saberes pedagógicos	10	16,38	34	14,90
Cultura e culturas escolares	05	8,20	17	7,46
Tempos, espaços e objetos da escola	05	8,20	21	9,20
Alunos, professores e estudo da vida escolar	05	8,20	23	10,08
Perspectivas histórico-comparadas nos estudos educacionais	02	3,28	05	2,18
Fontes e métodos	03	4,91	12	5,26
Female education and in early modernity	01	1,64	03	1,32
Female education and religion	01	1,64	03	1,32
Women teachers	01	1,64	03	1,32
Constructing femininity and masculinity	01	1,64	04	1,75
Curriculum and gender	01	1,64	04	1,75
Gender and education careers	01	1,64	03	1,36
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100,00</b>	<b>228</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** ISCHE XXV “School and Modernity” – Programme, pp: 02-18.

É possível observar pelos títulos das sessões a associação da pesquisa histórico-educacional com as novidades metodológicas apregoadas pela Nova História como é o caso de sessões que contemplaram o estudo de objetos específicos à escola, o espaço destinado às mesas de produção na área cultural escolar, o espaço para as questões de gênero, de perspectivas histórico-comparadas e para o cotidiano escolar abordando os diversos sujeitos nele presentes.

Para este segundo momento de análise do XXV ISCHE, destacamos a apresentação dos trabalhos inseridos nas sessões sobre Fontes e Métodos que mais especificamente evidenciam o trato e o tipo de estudos que a questão teórico-metodológica tem recebido de pesquisadores em História da Educação do mundo todo.

Sob este título realizaram-se discussões em torno de três mesas e os títulos dos trabalhos inscritos para nelas serem apresentadas foram, por ordem de apresentação: “Narrativa histórica, sujeito e pluralidade do cotidiano”; “O vivido e o escrito: tempos de escola na escrita memorialista de Lucas Alexandre Boiteux (1880-1966); “O leitor e o observador dos manuais da Língua Portuguesa e do Desenho nos Liceus portugueses”; “A FAFI de Marília/SP (1959-1976): um estudo de caso de interiorização do ensino superior paulista, mediante publicações científicas”; “Do arquivo privado à biografia intelectual: uma história em construção”; “A life-world approach to the study of the history of education”; “História e memórias: ciclos de vida de professores mato-grossenses”; “Imigração e educação: discutindo algumas pistas para pesquisa”; “As práticas discursivas e a iconografia fotográfica no Colégio Antônio Vieira em Salvador”; “História e historiografia da infância: contributos da produção italiana para questões de fontes e método”; “Caderno de lições: estratégia de formação de professores em Minas Gerais (1929-1930) e “Historiografia e História da Educação: influências e embates”<sup>91</sup>.

A apreciação dos títulos nos leva a refletir sobre o tipo de discussão historiográfica que a história da Educação tem promovido, além de conseguir evidenciar que as discussões ressaltam práticas e métodos introduzidos na História por meio da História Nova. Os títulos das comunicações ressaltam a atenção que se tem dado aos *Novos Objetos*, às *Novas Abordagens* e aos *Novos Problemas*, já analisados e discutidos por diversos autores na trilogia organizada por Jacques le Goff e Pierre Nora, publicados sob o título original francês *Faire de l'histoire* (O fazer da História) em 1974 e logo em 1976 já traduzidos e publicados no Brasil sob o

---

<sup>91</sup> Este apresentado por nós naquela oportunidade.

título *História* e seguido, seus três volumes, dos subtítulos acima citados, tal qual foram traduzidos de sua língua original.

Com os títulos das comunicações inscritas nas mesas sobre *Fontes e Métodos* do XXV ISCHE, ocorrido em julho de 2003, percebemos a grande extensão que tais obras aproximadamente trinta anos depois ainda têm sobre as produções em História, especificamente em produções em história da Educação. É possível destacar traços interdisciplinares naquelas comunicações como a aproximação do trabalho histórico ao sociológico e literário, aos recortes regionais, à atenção ao cotidiano e à memória. Nestes termos fica evidente que passados quase dez anos da publicação, fruto do *Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores* promovido pelo INEP, que Sanfelice analisou, muito pouco se modificou em relação à produção dos pesquisadores que discutem o fazer da História da Educação no Brasil, isso quer dizer, em outras palavras, quase nada de efetivo foi produzido em termos quantitativos pelo refrear do avanço *história novista* nas produções da área em questão. Ainda que poucos, mas relevantes trabalhos, já destacados por José Claudinei Lombardi em sua Tese de Doutorado e reiterado em capítulo de livro por ele organizado, e por nós aqui analisado, tenham apontado as implicações práticas para o desgaste da Ciência histórica se atrelada à perda de identidade promovida pela flexibilização intensa das novas formas de se produzir o que ainda chamam de história, dificultando o que Lapa chamou de “amadurecimento” para essa jovem área de pesquisa.



## Considerações Finais

A História da Educação como disciplina da História carrega em si os elementos produzidos por esta. Apesar de jovem a disciplina tem revelado, segundo pesquisadores que se dedicam a analisar a sua produção, esforços para empreender seu amadurecimento. Ainda que a História da Educação carregue, como afirma Warde,

*“Na sua gênese e no seu desenvolvimento... uma marca conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro.” (in SAVIANI, LOMBARDI E SANFELICE, org., 2000, p: 91),*

há busca incessante dos historiadores da educação para desvincular seu campo de pesquisa da prerrogativa do pragmatismo e firmá-lo como exercício da investigação do objeto educação numa perspectiva histórica. Para tanto, têm promovido o diálogo com os demais historiadores, avaliado os trabalhos de sua área e discutido os caminhos que lhes são apresentados.

A disciplina paga o preço de sua pouca idade. No Brasil, implantada como disciplina dos cursos Normais desde o final do século XIX, segundo Lopes (1986) e posteriormente dos cursos de Pedagogia na década de 1960, só consolida sua expressão científica na década de 1970 por meio da implantação dos cursos de Pós-Graduação na área.

A historiografia educacional brasileira vem registrando um incremento em sua produção, notadamente nas duas últimas décadas, apontando também para trabalhos

que visam discutir essa produção em seus aspectos quantitativos e principalmente qualitativos. Foram, as obras que têm avaliado tal produção, o nosso alvo de análise neste trabalho e que nos levaram a algumas conclusões sobre a relação destas produções e os domínios teóricos específicos ao ofício do historiador.

O primeiro apontamento que desejamos fazer nos remete à condição histórica das correntes historiográficas, melhor dizendo, à condição sob a qual elas devem ser consideradas. Em nosso modo de entender, quando o historiador aplica seus instrumentos de análise para a historiografia, que deve, em momentos determinados ser seu próprio objeto, ele consegue vislumbrar os encadeamentos epistemológicos, sociais e ideológicos que tal proposta apresenta, por meio de sua historicidade. Assim, seus instrumentos de trabalho o tornam apto a julgar as opções teórico-metodológicas que lhes são oferecidas e que deverá eleger para nortear sua produção.

Pretendemos ter evidenciado neste trabalho que será por meio de tal análise que o historiador, quer seja da educação ou não, compreenderá as implicações práticas que as categorias de análise utilizadas por ele têm sobre sua produção, sobre a ciência histórica e necessariamente sobre a função de seu trabalho como produtor e disseminador de conhecimento.

Foi com este intento que analisamos algumas das correntes historiográficas que mais acentuadamente predominam nas produções da História em geral e da História da Educação em particular, visando a demonstração de suas implicações práticas e teóricas, sociais ou epistemológicas, para o desenvolver do trabalho do pesquisador em história, sejam quais forem os seus objetos.

Ao trabalharmos o Positivismo, o apresentamos como uma escola que, desenvolvida e estimulada pela classe burguesa durante um processo histórico de crise de legitimidade do poder monárquico e associada aos ideais iluministas desponta como opção revolucionária, mas quando esta classe se apossa dos mecanismos de poder promove a inversão de seu discurso e no âmbito da concretude atua contraditoriamente às suas propostas iniciais. Se por um lado seus esforços conduziram a História ao patamar de Ciência, por outro, foi a essência que a elevou a

tal condição – a objetividade e a elaboração de um método – que a conduziu, num segundo momento, à condição de legitimadora da ordem burguesa.

Em relação ao Marxismo, pretendemos ter evidenciado, por meio da análise de suas categorias e de seu processo de elaboração, que os questionamentos e as propostas de superação colocadas por Marx no século XIX, não se desgastaram com a queda da União Soviética. Mas, pelo contrário, se intensificaram à medida que o capital monopolista se consolidou, que o processo de globalização se acirra e que as relações de opressão, manifestas nas lutas de classe cada vez mais intensas e de forma menos veladas se apresentam em nossa sociedade. Assim, se torna incoerente pensar que as categorias do marxismo, elaboradas para refletir sobre uma história que se constrói em um mundo capitalista opressor, podem ter sido suplantadas uma vez que este mundo ainda está em vigor.

Também observamos no capítulo sobre o Marxismo os apontamentos e as discussões que os historiadores da educação têm realizado sobre sua atualidade, promovendo a sua defesa contra as investidas das *novidades* metodológicas. Manifestaram-se, os autores dos trabalhos analisados o terceiro capítulo, observadores de uma acentuação das produções em História da Educação que ainda optam por esta corrente teórica, ainda que apresentem uma redefinição do conceito de objeto, tornando-o mais flexível.

Sobre a Nova História, compreendida como herança da *Escola dos Annales*, intentamos mostrar que o distanciamento do processo histórico que compôs essa escola, bem como todo o desconhecimento do seu arcabouço metodológico se desestruturou resumindo-se à condição narrativa de fatos, tal qual os primeiros *annalistes* criticavam nos positivistas. Atentamos principalmente para as conseqüências que a proposta interdisciplinar, apresentada desde a primeira geração dos *Annales*, trouxeram para a perda de identidade da História e do trabalho do historiador. Visamos demonstrar como esta proposta estimulou um novo olhar sobre a História promovendo novas formas de tratar o objeto e as problemáticas o que, a nosso ver, conduziu a um comprometimento da Ciência Histórica. Visto que a preponderância do subjetivismo arrogou para o historiador a posse do uso

indiscriminado de **suas** sensações e impressões, distanciando-o do caminho da reflexão metodológica e do domínio teórico da História.

No campo da História da Educação não foi diferente: o impacto da chegada das novas idéias, vindas da França, foram sentidas desde o final da década de 1970, embora durante esse período haja predominância de trabalhos caracteristicamente impregnados por uma metodologia marxista. No entanto, a partir da década seguinte, e principalmente na de 1990, as publicações da historiografia francesa no Brasil estimularam a expansão do novo e microscópico olhar sobre os “objetos da escola”. Assim, a História da Educação também passou a produzir, cada vez em maior número, trabalhos que pretendem uma *inovação*. O trânsito fácil pela antropologia e literatura nos afastou cada vez mais das ortodoxias teórico-metodológicas, mas perigosamente nos aproximou de um vale-tudo científico (BRANDÃO, *in* SAVIANI, LOMBARDI, SANFELICE, org., 2000, p: 110).

Compreender esse movimento de expansão da Nova História, ainda que tenhamos demonstrado a legitimidade da permanência do Marxismo, só é possível se considerarmos as condições históricas que envolvem e até seduzem os historiadores desde o final do século XX e principalmente neste início do terceiro milênio: a pós-modernidade.

*“O ‘pós-marxismo’ deu lugar ao culto do pós-modernismo, e a seus princípios de contingência, fragmentação e heterogeneidade, sua hostilidade a qualquer noção de totalidade, sistema, estrutura, processo e ‘grandes narrativas’. Mas se essa hostilidade se estende à própria idéia de capitalismo como sistema social, ela não evita que essas correntes intelectuais tratem ‘o mercado’ como se ele fosse uma lei natural, universal e inevitável, enquanto, paradoxalmente, bloqueiam o acesso crítico a esse poder totalizador pela negativa de sua unidade sistêmica e pela insistência na impossibilidade de conhecimentos ‘totalizadores’. A fragmentação e a*

*contingência pós-modernista se unem aqui à estranha aliança com a 'grande narrativa' do 'fim da história'.*" (WOOD, 2003, p: 13)

Parecem-nos conclusivas as palavras de Wood a respeito da relação entre os mecanismos de escrita da história, de análise da história concreta trazidos pela Nova História e o mundo que circunda o historiador. Assim vale observar a relação e a interpretação dos novos historiadores com o seu próprio tempo e também as relações deste tempo com a produção historiográfica que conduz ao ecletismo, fruto do subjetivismo e consequência do individualismo no mundo do capital. Numa estranha composição, fragmentação e hostilidade às grandes narrativas se manifestam nas micro-análises que têm a ilusão de isoladas de seu próprio corpo sistêmico vir a compor o todo, e a heterogeneidade revela-se na organização interdisciplinar que conduz à perda de identidade ao mesmo tempo em que revela uma falsa sensação de totalidade.

Assim, o contexto histórico que tem modelado a nova produção historiográfica conduz à perda da legitimidade da História como ciência por meio da dificuldade de interpretação e seleção de instrumentais teóricos coerentes com a função a que os historiadores se dispõem a trabalhar e chega à História da Educação. Esta sofre as consequências desse processo ao mesmo tempo em que seus historiadores podem ou não ajudar a promovê-lo, uma vez que, sendo produtores do conhecimento histórico, não podem se furtar às suas responsabilidades junto à ciência em que atuam e junto ao tempo histórico do qual são sujeitos.



## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. Passagens da Antigüidade ao Feudalismo. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- ANDERY, Maria Amélia (et al). Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003.
- AQUINO, Rubim et al. História das sociedades; das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, s/d. p: 101.
- BARREIRA, José Carlos. História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). Campinas, SP: UNICAMP, 1993. Tese de Doutorado.
- BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.
- BOURDÉ, Guy and MARTIN, Herve. As escolas históricas. s/l: Publicações Europa-América, 1983.
- BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.
- BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a História. São Paulo: Prespectiva, 1978.
- \_\_\_\_\_. História e Ciências Sociais. Lisboa: Presença, 1972.
- CARBONELL, Charles-Olivier. Historiografia. Lisboa: Teorema, s/d.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronald (orgs.). Dominios da História. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- \_\_\_\_\_. "A historiografia latino-americana recente: desenvolvimento metodológico" In: História: ensino e pesquisa, Rio Grande do Sul, ano 2, n. 03.
- COSTA, Cruz. Contribuição à história das idéias no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

- CRESSON, André. A filosofia francesa. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963. (Saber Atual).
- D'ALLÉSSIO, Márcia Mansor. Reflexões sobre o saber histórico. Pierre Vilar, Michel Vovelle, Madeleine Rebérioux. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- DOBB, Maurice. A evolução do capitalismo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- DOSSE, François. A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ECO, Humberto. *In* VEJA 25 ANOS: reflexões para o futuro. São Paulo: Abril, 1993.
- FEBVRE, Lucien. Combates por la Historia. Barcelona: Ariel, 1970.
- FICO, Carlos, POLITO, Ronald. “A historiografia brasileira nos últimos 20 anos – tentativa de avaliação crítica”. *In*: MALERBA, Jurandir (org.) A velha história: teoria, método e historiografia. São Paulo: Papyrus, 1995.
- FONTANA, Josep. História: análisis del pasado y proyecto social. Barcelona: Editorial Crítica, 1982.
- \_\_\_\_\_. História depois do fim da História. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- FREITAS, Marcos Cezar (org.). Historiografia Brasileira em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2001.
- GOERGEN, Pedro. Pós-Modernidade, ética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo, 79)
- HOBBSAWM, Eric. A era do capital (1848 – 1875). São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Novo século. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2003.
- INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION / Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas: resumos/ XXV ISCHE – São Paulo: Plêiade, 2003.
- JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2000.
- LAPA, José Roberto do Amaral. A História em questão: historiografia brasileira contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger e REVEL, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (O homem e a História)

\_\_\_\_\_. A civilização do Ocidente Medieval. Lisboa: Estampa, 1983.

\_\_\_\_\_. O homem medieval. Lisboa: Presença, 1989.

LE GOFF. J. and NORRA. P. (orgs) História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

\_\_\_\_\_. História: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

\_\_\_\_\_. História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LINHARES, Maria Yedda (org). História geral do Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

LOMBARDI, José Claudinei. Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Campinas, SP: UNICAMP, 1993. Tese de Doutorado.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas históricas da educação. São Paulo: Ática, 1986.

LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. (19ª. edição). São Paulo: Cia Editora Nacional, 2001.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MANACORDA, Mario A. História da educação: da Antigüidade aos nossos dias. 8ª. edição). São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. O Capital. (Vol. II) Rio de Janeiro: Civilização, 1986.

\_\_\_\_\_. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Abril Cultural, 1974.  
(Os Pensadores)

MARX, Karl *and* ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. Campinas: histedbr.fae.unicamp.br.

\_\_\_\_\_. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1986.

MONARCHA, Carlos (org.). História da Educação Brasileira: formação do campo. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, s/d.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Gracia. As muitas faces da história: nove entrevistas. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2000.

PERROY, Édouard. O período da Europa feudal, do islã turco e da Ásia mongólica (séculos XI – XIII). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. (história Geral das Civilizações, Tomo III: A Idade Média).

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. Filosofia e história da educação. (13<sup>a</sup>. edição). São Paulo: Ática, 1997.

PIRENNE, Henri. Maomé e Carlos Magno. Lisboa: Publicações Dom Quixote, s/d. (Universidade Moderna).

\_\_\_\_\_. História econômica e social da Idade Média. São Paulo: Editora mestre Jou, 1968.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. (18<sup>a</sup>. edição). São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. (16<sup>a</sup>. edição). Campinas: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, José Honório. História da História do Brasil: a historiografia conservadora. São Paulo: Editora Nacional; Brasília, DF: INL, 1978-1988.

\_\_\_\_\_. Teoria da História do Brasil: introdução metodológica. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

- \_\_\_\_\_. A pesquisa histórica no Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973). (21ª edição). Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei. História da educação perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999. (Coleção educação Contemporânea)
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2003.
- SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (orgs.). História e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. (Coleção Educação Contemporânea)
- SCHAFF, Adam. História e verdade. Lisboa: Estampa, 1974.
- SÉRIE DOCUMENTAL: Eventos “Seminário: História da educação brasileira: a ótica dos pesquisadores”. Brasília, n. 06, abril, 1995. (Artigos Diversos).
- SILVA, Maria Abadia. Intervenção ou consentimento. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SMITH, Adam. A riqueza das Nações. (Vol. I e II) São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- SODRÉ, Néelson Werneck. História e materialismo histórico no Brasil. São Paulo: Global, 1987.
- STHAEL, Mônica (trad.). As mais belas lendas da mitologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VAINFAS, Ronaldo. Os protagonistas anônimos da história: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- VAUCHEZ, André. A espiritualidade na Idade Média ocidental (séculos VIII a XIII). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,
- WARDE, Miriam J. “Anotações para uma historiografia da educação brasileira”. In: Em Aberto, Brasília, ano 03, n. 23, setembro/outubro, 1984.
- WEBER, Max. Economia e sociedade. (Vol. II) Brasília: Editora Universidade de Brasília, s/d.

\_\_\_\_\_. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1994.

WOOD, Ellen M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. Poder político e educação de elite. (3<sup>a</sup>. edição). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.



