

LUIZ CARLOS BARREIRA

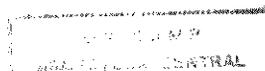
Este exemplar corresponde à redação  
final da Tese defendida por LUIZ  
CARLOS BARREIRA e aprovada  
pela Comissão Julgadora em \_\_\_\_\_

Campos

Data: - 17/03/95  
Assinatura: - [Assinatura]

**HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA**  
**As escritas recentes da História da Educação Brasileira**  
**(1971-1988)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**1995**



Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, na Área de concentração Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.

COMISSÃO JULGADORA:-

*Prof.ª Patrícia*  
*de Noronha.*

*Horácio*

*Horácio*

## AGRADEÇO:

. aos professores *Mirian Jorge Warde, Dermeval Saviani e Silvio Ancízar Sánchez Gamboa* que, com suas orientações seguras e competentes, tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho;

. ao professor *Odair Sass*, pelo muito que com ele aprendi, particularmente em relação ao tratamento estatístico dos dados considerados nesta pesquisa;

. aos meus amigos e colegas de trabalho da UNESP (*Airton, Carminha, Fernando, Ivan, Kazumi e Odair*), do grupo de estudos e pesquisas da PUC de São Paulo (*Bia, Bruno, Maíta, Moysés e Mirian*) e do curso de doutorado da UNICAMP (*Bia e Sílvia*, principalmente), pela oportunidade que me deram de poder com eles crescer e amadurecer intelectualmente;

. à amiga *Ana Maria Figueiredo Barbosa*, pela revisão da redação deste trabalho;

. à CAPES, pela concessão de bolsa de estudo;

. à *Vera*, que pouco pôde contar comigo ao longo deste último ano, particularmente no que diz respeito à atenção devida ao nosso filho. A você, serei eternamente grato por tudo, principalmente pela compreensão histórica e pela paciência pedagógica que você sempre soube ter e demonstrar.

Para meu filho

**César**

## RESUMO

Neste trabalho, o autor investiga um conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutoramento dedicadas à história da educação brasileira, defendidas e aprovadas, entre 1971 e 1988, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, todos eles localizados na região Sudeste do País (UNICAMP, PUC/SP, USP, UFSCar, UNIMEP, UFMG, UFRJ, UFF, PUC/RJ e IESAE), com o objetivo de verificar que concepções da história e da ciência da história são privilegiadas nessa produção.

Partindo do pressuposto de que a concepção que o historiador tem da história (da história como *res gestae*) pode ser buscada na sua prática científica — na sua forma de fazer história, portanto —, o autor tem a sua atenção voltada para o saber fazer dos historiadores da educação brasileira formados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, buscando apreender, através da análise das suas escritas da história — materialização desse saber fazer —, a forma como a relação entre história e historiografia é por eles concebida.

A análise que o autor nos apresenta dessa produção historiográfica incide sobre os seguintes aspectos: (a) as temáticas exploradas; (b) os períodos históricos focalizados e os critérios de periodização adotados; (c) as interrogações feitas à história da educação brasileira e as modalidades de explicação histórica que essas interrogações sugerem; (d) o manejo das fontes e a importância metodológica atribuída ao contexto no processo de construção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira.

Uma vez realizada a crítica do saber fazer desses historiadores da educação brasileira, o autor volta-se para as visões da história que dele emergem, concluindo, assim, a exposição do seu trabalho de pesquisa.

## SUMÁRIO

<i>Introdução</i> .....	1
1. Origem do problema	
2. Proposição do problema	
3. Delimitação do problema	
4. Plano de exposição	
<i>Capítulo 1 - Delimitação e Organização do Campo de Investigação da Pesquisa</i> .....	17
1.1 - A população-alvo da pesquisa: o campo de investigação	
1.1.1 - Configuração do espaço ocupado pela população-alvo da pesquisa no conjunto de dissertações e teses defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1971 a 1988	
1.2 - Composição da amostra	
1.2.1 - A escolha da região Sudeste	
1.2.2 - Critérios de seleção/escolha dos <i>elementos</i> da população-alvo que entraram na composição da amostra	
1.2.2.1 - O tratamento dispensado às dissertações de mestrado	
1.2.2.2 - O tratamento dispensado às teses de doutoramento	
1.2.2.3 - O tratamento dispensado ao preenchimento das quotas	
<i>Capítulo 2 - Temáticas exploradas nas escritas recentes da História da Educação Brasileira</i> .....	34
2.1 - Temas trabalhados nas teses de doutoramento	
2.2 - Temas trabalhados nas dissertações de mestrado	
2.3 - Conclusões aproximativas	

<i>Capítulo 3 - Períodos históricos e procedimentos de periodização privilegiados nas escritas recentes da História da Educação Brasileira.....</i>	60
3.1 - Períodos históricos focalizados nas teses de doutoramento	
3.2 - Períodos históricos focalizados nas dissertações de mestrado	
3.3 - Conclusões aproximativas	
<i>Capítulo 4 - As interrogações que estão sendo feitas à História da Educação Brasileira e as modalidades de explicação histórica que essas interrogações ensejam.....</i>	72
4.1 - O que querem saber os autores das teses de doutoramento?	
4.2 - O que querem saber os autores das dissertações de mestrado?	
4.3 - Conclusões aproximativas	
<i>Capítulo 5 - O tratamento metodológico dispensado aos materiais históricos e ao contexto no processo de construção do conhecimento histórico sobre a Educação Brasileira.....</i>	100
5.1 - O tratamento dispensado às fontes e ao contexto, nas teses de doutoramento	
5.2 - O tratamento dispensado às fontes e ao contexto, nas dissertações de mestrado	
5.3 - Conclusões aproximativas	
<i>Capítulo 6 - Visões históricas que emergem das escritas recentes da História da Educação Brasileira.....</i>	172
6.1 - Visões da história que emergem das teses de doutoramento	
6.2 - Visões da história que emergem das dissertações de mestrado	
6.3 - Conclusões aproximativas	
<i>Considerações finais.....</i>	242
<i>Tabela de Siglas.....</i>	247
<i>Bibliografia.....</i>	249

## INTRODUÇÃO

A relação entre história e historiografia é uma preocupação que há muito me acompanha. Nasceu do meu primeiro contato com a historiografia marxista, das primeiras leituras que fiz dos textos de Caio Prado Júnior em fins da década de 60, bem antes de ter iniciado a minha formação acadêmica. Acompanhou-me ao longo da graduação (em História), foi perseguida durante o curso de mestrado (em Filosofia e História da Educação), para desaguar, agora, neste trabalho de doutoramento (em História da Educação).

Já o interesse em compreender melhor os nexos entre história e historiografia da educação brasileira surgiu mais tarde. Ele é produto do exercício da profissão e responsável direto pelos meus estudos de pós-graduação na área da história da educação.

### **1. Origem do problema**

No meu projeto de dissertação de mestrado<sup>(1)</sup>, tomei como objeto primordial de análise as concepções dependentistas e desenvolvimentistas da educação brasileira, expressas nas formulações teóricas de Anísio Teixeira sobre o papel da educação escolar no processo de reconstrução da sociedade brasileira a partir dos anos 30, particularmente na década de 50. Nos estudos sobre o pensamento político-pedagógico daquele que seguramente foi um dos principais teóricos da educação brasileira, interessava-me compreender melhor o uso que aquele educador fazia da

---

(1) BARREIRA, Luiz Carlos. **O Dependentismo e o Desenvolvimentismo na Reflexão de Anísio Teixeira sobre a Educação Escolar Brasileira**. São Paulo, PUC, 1989.

história na elaboração de sua explicação histórica da educação brasileira. Para tanto, investiguei as bases do modo como aquele teórico lia e interpretava a história brasileira e, principalmente, os nexos que estabelecia entre aquela sua leitura e interpretação da história e a educação escolar brasileira.

Leitura, interpretação e uso da história nas escritas da história da educação brasileira passaram a ser, a partir de então, temas que eu comecei a perseguir em meus estudos e pesquisas. A eles, outros temas de interesse foram sendo acrescentados com o decorrer do tempo. Hoje, além da leitura, interpretação e uso que os historiadores da educação brasileira fazem da história, interesse-me, particularmente, pela maneira *como* esses historiadores produzem o conhecimento histórico sobre a educação, pela maneira *como eles fazem história*.

O tema de estudo deste trabalho — a relação entre história e historiografia da educação brasileira — tem a sua origem nesse interesse. E foi investigado a partir da análise das escritas recentes da história da educação brasileira, produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período que vai da criação desses Programas, em 1971, até 1988, particularmente a produção discente desses Programas: as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento, defendidas e aprovadas nesse período. Considerando-se, nessa investigação, as poucas, porém oportunas críticas historiográficas que recentemente vêm sendo feitas a essa produção, com as quais manteremos uma constante interlocução.

Para melhor localizar e delimitar a problemática levantada neste trabalho de pesquisa, retomo, em linhas gerais, o seu lugar de origem.

Ela se insere no âmbito de um diálogo com historiadores e estudiosos da educação brasileira que vêm demonstrando, mais recentemente, o interesse em desembaraçar a história (da educação brasileira) da filosofia — Brandão (1992a e 1992b), Mendonça (1994), Nagle (1984), Nunes (1989, 1990 e 1992), Nunes & Carvalho (1993) e Warde (1984, 1990a e 1990b), dentre outros.

No interior desse movimento, Warde vem defendendo a tese da necessidade de se operar *a crítica interna* dos trabalhos produzidos na área. Preocupa-se, particularmente, com o equacionamento da seguinte questão de fundo: como a educação (brasileira) se faz objeto do conhecimento *histórico*? Subjacente a essa questão há uma hipótese heurística (uma hipótese de trabalho) a comandar. Qual seja: a interrogação epistemológica (leia-se *historiográfica*) da história da educação brasileira só se tornará factível, segundo essa historiadora, se for inscrita no terreno da ciência da história, dado que a educação padece de estatuto científico para poder ser um terreno de interrogação epistemológica.

Essa é a perspectiva de análise que orienta os estudos e as pesquisas que estão sendo desenvolvidos por um grupo de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP, coordenado pela professora Mirian Jorge Warde, aos quais este meu projeto de tese se integra. São estudos e projetos de tese/dissertações que resultam de uma pesquisa sobre a historiografia da educação brasileira, que Warde vem desenvolvendo desde 1989.(2)

Inicialmente, essa pesquisa de Warde foi delimitada por três âmbitos de investigação: o primeiro deles, considerado o mais abrangente, dizia respeito ao estudo epistemológico da produção do conhecimento na área da educação; o segundo referia-se à interrogação epistemológica sobre aquela produção, incidindo, especificamente, sobre o que vinha sendo gerado nos programas de pós-graduação em educação; enquanto o terceiro buscava articular os anteriores no campo particular da História da Educação Brasileira (Cf. Warde, 1989b:1).

Concebida em duas etapas, a pesquisa de Warde tomou como seu objeto primordial de investigação, num primeiro momento, as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento aprovadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação,

---

(2) WARDE, Mirian Jorge. **A Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento**. Brasília : São Paulo, CNPq : PUC, 1989b, mimeo.

no Brasil, a partir da década de 70. Num segundo momento, a pesquisa focalizaria os trabalhos de História da Educação produzidos em períodos anteriores a essa década.

O objetivo geral da pesquisa era: "verificar como a educação se faz objeto de conhecimento e como o conhecimento sobre a educação se produz" (Warde, 1989b:1).

Os objetivos específicos traçados para a primeira etapa da pesquisa foram: (a) "apreender as determinações que conformam as teorizações sobre a educação, geradas nos programas de pós-graduação em educação, a partir da década de 70"; (b) "analisar as dissertações e teses produzidas na área da educação, que no todo ou em parte percorrem a história com a perspectiva de explicar a educação" (Warde, 1989b:1-2).

Entretanto, o desenvolvimento da primeira fase da pesquisa (revisão bibliográfica, levantamento/agrupamento dos títulos e análise do conteúdo das dissertações e teses selecionadas), associado à "ausência de estudos historiográficos consistentes e abrangentes sobre a nossa História da Educação, bem como o isolamento das produções nessa área em relação ao que a ciência da História vem construindo sobre as outras formas de manifestação da vida social e cultural" (Warde, 1991:5) provocaram reformulações significativas no projeto, particularmente no que diz respeito à correlação entre os três âmbitos de investigação que delimitavam inicialmente a pesquisa.

Nessa reformulação, a história passou a ser o campo privilegiado a partir do qual se faria a crítica epistemológica à produção da historiografia educacional brasileira, e não mais "o genérico e epistemologicamente indefinido campo da Educação" (Warde, 1991:3-4).

Para justificar essa reorientação na sua perspectiva de análise crítica da historiografia educacional brasileira, Warde afirma estar trabalhando com a hipótese "de uma síntese justificada entre a Epistemologia, enquanto crítica do conhecimento científico, e a Teoria do Conhecimento, enquanto reflexão sobre a gênese do

conhecimento, o processo de constituição do objeto, as condições de possibilidade de cognição do sujeito" (Warde,1990b:6; nota de rodapé). Síntese que, segundo a autora, "implica a superação da concepção positivista de Epistemologia que a reduz à Teoria da Ciência e à Metodologia" (*Ibidem*)(3).

Com base nesses elementos, Warde redefiniu os objetivos de sua pesquisa, dando-lhes a seguinte redação: — "Pretendo verificar como a educação se faz objeto do conhecimento histórico e como o conhecimento histórico sobre a educação se produz, bem como pretendo apreender quem são os sujeitos epistemológicos produtores do conhecimento histórico" (Warde,1991.:5).

Minha atuação nesse projeto restringiu-se à primeira etapa da pesquisa, participando do processo de revisão bibliográfica, que privilegiou, num primeiro momento, o estudo de textos básicos de historiografia; auxiliando no levantamento e no agrupamento dos títulos das dissertações e teses dedicadas, no todo ou em parte, à História da Educação Brasileira; e, por fim, fichando parte das dissertações e teses selecionadas.

À medida que fui trabalhando com aquelas dissertações e teses, fui me interessando, cada vez mais, pela maneira como aqueles historiadores da educação brasileira estavam construindo as suas explicações históricas para os eventos educacionais focalizados em seus trabalhos de pesquisa.

Nas tentativas de recomposição (técnica) do todo — ou de compreensão sintética dos fenômenos educacionais no contexto histórico em que os mesmos estavam inscritos — expressas naquelas dissertações e teses, comecei a identificar diferentes formas de compreensão do processo histórico, assim como diferentes maneiras de proceder daqueles historiadores da educação brasileira na escolha das estratégias

---

(3) Para uma melhor compreensão sobre os fundamentos dessa hipótese de trabalho que vem sustentando os estudos de Warde, consultar os seguintes artigos da autora: (a) A favor da Educação, contra a positivização da Filosofia. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9(45) : 27-33, jan./mar. 1990a; (b) Contribuições da história para a educação. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9 (47) : 1-11, jul./set. 1990b.

explicativas dos eventos educacionais por eles analisados em suas dissertações e teses.

Leitura, interpretação e uso da história nas escritas recentes da história da educação brasileira, produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1971 a 1988, passaram a constituir, a partir de então, o universo de interesse do meu projeto de tese.

## **2. Proposição do problema**

Busquei na forma como esses historiadores da educação brasileira concebem as possibilidades de apreensão (compreensão e interpretação) dos acontecimentos (ou eventos) educacionais focalizados em seus estudos e pesquisas, as concepções (visões ou noções) que eles têm da história (da história enquanto *res gestae*<sup>(4)</sup>) e da ciência da história.

Noutras palavras, focalizei a prática científica desses historiadores expressa no conhecimento histórico por eles produzidos — as dissertações de mestrado e teses de doutoramento —, para dessa prática, expressa nesse produto, poder extrair as concepções (visões ou noções) da história nela contempladas.

Parti, portanto, do pressuposto de que a concepção (visão ou noção) que o historiador tem da história (da história como *res gestae*), pode ser derivada (ou buscada) da (ou na) maneira como ele faz ciência (da história), do seu saber fazer (história), portanto. Esta foi a hipótese (de trabalho) de que parti.

Entretanto, à medida que a pesquisa foi avançando, essa hipótese foi se

---

(4) O termo "história" é utilizado neste trabalho nos seus dois sentidos: como processo histórico objetivo — os acontecimentos históricos, as coisas feitas pelos homens (a *historiam res gestae*) — e como processo subjetivo — a narração dos acontecimentos, das coisas feitas pelos homens (a *historiam res gestarum*). Outros detalhes sobre essa distinção e o porquê de sua utilização, consultar CUNHA, Luiz Antônio C. R. da. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista**. São Paulo, PUC, 1980, tese de doutoramento, p. 12.

mostrando extremamente frágil, considerando-se os objetivos visados (a apreensão da visão histórica do historiador da educação brasileira egresso dos Programas de Pós-Graduação em Educação).

Se de um lado é verdade que a concepção que se tem da história, bem como a visão do mundo que a enforma, estão sempre a orientar a prática científica do historiador, de outro, não é verdade que essa prática do historiador reflita, sempre, a sua visão do mundo e a sua concepção da história.

O produto do trabalho do historiador, ou seja, as explicações históricas que ele constrói para os fenômenos históricos que investiga, nem sempre espelha a concepção que esse historiador tem da história.

O fato de o historiador construir explicações históricas essencialmente descritivas ou causais, por exemplo, não significa, necessariamente, que a visão que esse historiador tem da história não seja uma visão, por exemplo, dialética. Não significa que, por ter construído explicações marcadamente descritivas ou causais, o historiador esteja a conceber o processo histórico (a história enquanto *res gestae*) como uma sucessão linear e ininterrupta de causas e efeitos.

Embora tenha sido um procedimento metodológico bastante fértil, a análise do processo de construção das explicações históricas nem sempre se nos apresentou como o melhor caminho (ou o caminho necessário e suficiente) para se apreender a concepção da história que, por suposto, estaria a orientar a prática científica do historiador.

Mas por que, então, insistir nessa via? Por que continuar atento ao processo de produção do conhecimento histórico conduzido por esses historiadores?

Ora, esse processo pode não dizer tudo sobre os móveis que estão a orientar a prática científica do historiador, mas diz (revela) muito. Revela, por exemplo — e para dizer o mínimo —, que essa associação (mecânica) entre concepção e produto do trabalho científico, é uma associação extremamente equivocada.

O fato de um historiador estar descrevendo um determinado processo, significa, tão somente, que ele partiu de questões que exigiam uma construção interpretativa dessa natureza. Se se pergunta *como* determinado fenômeno se deu, a expectativa de resposta que se tem aponta na direção de uma explicação descritiva. Além disto, a descrição faz parte, na ciência da história, do processo de compreensão, avaliação e interpretação dos fenômenos históricos investigados, mesmo quando a questão de fundo (a questão primeira) crie uma expectativa de resposta que aponte na direção de uma explicação, por exemplo, estrutural do fenômeno estudado.

Por isso, não se pode dizer, *a priori*, que um trabalho de pesquisa histórica seja um trabalho essencialmente descritivo, ou essencialmente explicativo. Noutras palavras, não cabe contrapor a história à crônica. A natureza da explicação histórica construída pelo historiador depende, necessariamente, das questões (ou dos móveis) iniciais que orientam sua prática científica concreta.

Não existe prática científica que possa ser concebida de forma abstrata. Todas elas são concretas. Por isso não existe um "modelo" de prática científica a orientar o ofício do historiador, mas práticas científicas concretas, de historiadores também eles concretos, ou seja, historicamente datados (situados).

Cumprido, portanto, verificar (interrogar) como essas práticas concretas estão se dando no processo de produção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira, tema de interesse deste trabalho. E, à luz da análise dessa produção, procurar apreender as concepções (visões ou noções) da história (da história enquanto *res gestae* e da ciência da história) que essas práticas ensejam. E, ainda, tentar compreender (interpretar, avaliar e explicar) os nexos possivelmente existentes entre uma concepção e outra.

### 3. Delimitação do problema

O balanço crítico do saber fazer dos historiadores da educação brasileira, expresso através das escritas recentes da história da educação brasileira — aqui representadas pelas dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1971 a 1988 — incidiu sobre os seguintes aspectos: (a) as temáticas exploradas; (b) os períodos históricos focalizados e os critérios de periodização adotados; (c) as interrogações feitas à história da educação brasileira e as modalidades de explicação histórica que essas interrogações sugerem; (d) o manejo das fontes e a importância metodológica atribuída ao contexto no processo de construção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira; (e) as visões históricas que emergem desse saber fazer.

Para realizá-lo, busquei em Thompson (1981), dentre outros estudiosos que se debruçaram sobre o saber fazer do historiador de ofício, tais como Schaff (1978) e Cardoso (1981), os procedimentos metodológicos necessários.

Embora o estudo da história e o fazer história sejam atividades bastante antigas, parece ser difícil, para muitos historiadores, nossos contemporâneos, defender, segundo Thompson (1981), as credenciais da disciplina junto às demais disciplinas científicas. Nas palavras desse historiador:

Os modos de escrever a história são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas da investigação histórica são tão díspares e, acima de tudo, as conclusões são tão controversas e tão veementemente contestadas dentro da profissão, que é difícil apresentar qualquer coerência disciplinar (p. 48).

Schaff (1978), ao discorrer sobre a objetividade da verdade histórica, com base na sociologia mannheimiana do conhecimento<sup>(5)</sup> — mas dela retendo apenas "as

---

(5) Sem dispensar, é claro, os clássicos do marxismo: Friedrich Engels (*Anti-Dühring*), V. I. Lenin (*Le contenu économique du populisme et la critique qu'en fait dans son livre M. Strouvé*. In: **Oeuvres Complètes**) e Karl Marx (*Remarques sur la récente réglementation de la censure prussienne*. In: **Oeuvres Philosophiques**). E,

sugestões fecundas que contém a sua 'teoria das perspectivas' e a sua tese sobre a *intelligentsia* como camada social habilitada pelas suas propriedades particulares à síntese destas perspectivas"(6) (p. 160) —, também levanta o problema da variabilidade da visão histórica. Um problema, para ele, "banal", porque nascido de um ponto de partida falso. Segundo suas próprias palavras,

O ponto de vista geral, considerado na realidade como um axioma, é que o historiador começa pelos fatos e que são precisamente eles — os fatos históricos — que são o objeto do seu estudo e do seu conhecimento; a palavra "fato" designando aqui um acontecimento concreto do passado (p. 307).

Para Schaff, esse axioma é falso. O historiador, segundo ele, não inicia o seu "empreendimento científico" (a sua pesquisa histórica) pelos fatos. Nem os fatos constituem o objeto desse empreendimento, o objeto sobre o qual o historiador exerce o seu ofício: investiga, estuda e produz conhecimento. Esses "erros" são, na ótica de Schaff,

... seqüelas da fé positivista em um modelo da história escrita *wie es eigentlich gewesen* [como realmente foi], a partir de um mosaico de fatos constituídos que o historiador se contenta com reunir e expor. É nesta falsa premissa que se encontra a chave permitindo decifrar o problema que estudamos (*Ibidem*).

A que chave o autor se refere?

Para ele, os fatos históricos não são o ponto de partida do processo de produção do conhecimento histórico, mas o seu ponto de chegada. São a compreensão, avaliação, interpretação e explicação dadas pelo historiador para os acontecimentos concretos do passado, materializadas na narrativa desses acontecimentos. Ou seja, são o produto do trabalho do historiador. Numa palavra, são

---

ainda, polemizando, com historiadores e filósofos da história dos mais diferentes matizes, tais como: H. M. Lynd (**The Nature of Historical Objectivity**), Paul Ricoeur (**Histoire et Verité**), Michael Bobrzynski (Wimie prawdy historycznej. In: **Historycy o historii** [Em nome da verdade histórica. In: **Os historiadores a propósito da história**]), Henri Pirenne (What are Historians tryin to do?. In: **The Philosophy of History in Our Time**), J. H. Randall Jr. (**Nature and Historical Experience; Understanding the History**).

(6) A propósito da crítica de Schaff à doutrina manheimiana, e o que dessa doutrina o autor retém, consultar Schaff, 1978:141-185.

a *historiam res gestarum*. O trecho que segue ilustra bem essa "visão" do autor.

No seu trabalho, o historiador não parte dos fatos, mas dos materiais históricos, das fontes, no sentido mais extenso deste termo, com a ajuda dos quais constrói o que chamamos os fatos históricos. Constrói-os na medida em que seleciona os materiais disponíveis em função de um certo critério de valor, como na medida em que os articula, conferindo-lhes a forma de acontecimentos históricos (*Ibidem*, os grifos são meus).

Em que medida essa chave possibilita, na avaliação de Schaff, a decifração do problema da variabilidade da visão histórica?

Por serem os fatos históricos um fim, um resultado,

... não há nada de espantoso — considera Schaff — em que os mesmos materiais, semelhantes nisto a uma matéria-prima, a uma substância bruta, sirvam para construções diferentes. E é aí que intervém toda a gama das manifestações do fator subjetivo: desde o saber efetivo do sujeito sobre a sociedade até às determinações sociais mais diversas (*Ibidem*; os grifos são meus).

Para Schaff, tanto a pesquisa quanto o conhecimento histórico têm sempre como objeto o processo histórico na sua totalidade, embora o historiador só venha a se aperceber desse objeto através do estudo das partes (dos fragmentos) que o constituem. Schaff introduz, assim, um novo elemento nas suas reflexões sobre a variabilidade da visão histórica: a relação entre o todo e a parte. Nas suas palavras:

O que nós chamamos um "fato", no sentido de um acontecimento histórico concreto, é o produto de uma abstração especulativa: um fragmento da realidade histórica é isolado, separado das suas múltiplas correlações e interdependências com o processo histórico. Quando um historiador assegura que parte de tais fatos, essa certeza é apenas ilusória; mesmo se o pensa subjetivamente, como bom historiador procede de maneira diferente (p. 308).

Quanto mais um historiador é competente — adverte Schaff —, melhor sabe desempenhar esta tarefa; quanto mais o historiador é consciente das implicações metodológicas da relação do todo e da parte, mais fácil é a realização desta tarefa (*Ibidem*).

A variabilidade da visão histórica ou o fato de os historiadores perceberem diferentemente a "imagem da história"<sup>(7)</sup> é, portanto, uma resultante necessária,

---

(7) Para as suas reflexões filosóficas sobre a história e a historiografia, Schaff lança mão da "teoria do reflexo". A partir dela constrói três modelos explicativos do processo do conhecimento: no primeiro — passivo e contemplativo —, a predominância na relação sujeito-objeto é do objeto; no segundo — idealista e ativista —, a

segundo Schaff, do fato de ser o processo histórico, na sua totalidade, o objeto e o ponto de partida do conhecimento histórico. Porém, dado que o todo (que não é estático, mas dinâmico e variável) não pode ser apreendido senão por e nos seus fragmentos, ainda que o historiador esteja consciente da necessidade de combiná-los, "o resultado será sempre imperfeito, visto que é sempre parcial" (*Ibidem*).

Daí o caráter precário do conhecimento histórico e, em decorrência disto, a necessidade de se estar constantemente reescrevendo (reinterpretando) a história, mas com base nos conhecimentos (parciais) até então adquiridos, que serão, assim, reformulados à luz do novo conhecimento produzido. Desta feita,

O conhecimento toma necessariamente o caráter de um processo infinito que — aperfeiçoando o nosso saber, caminhando a partir de diversas aproximações da realidade apercebida sob os seus diferentes aspectos, acumulando as verdades parciais — não termina apenas em uma simples adição dos conhecimentos, em mudanças quantitativas do nosso saber, mas também em transformações qualitativas da nossa visão da história (*Ibidem*).

Assim Schaff conclui a sua explicação sobre as diferentes percepções que os historiadores têm da história, mesmo quando estes dispõem de materiais e fontes idênticos. Diferentes, porque parciais, porque os historiadores, nos seus estudos, nas suas investigações, apanham, apenas e tão somente, determinados momentos (*flashes*) do processo histórico, e, ainda, porque essas tomadas são determinadas, de um lado, pela prática social do historiador ("pela mediação da sua situação de classe e

---

predominância é do sujeito; e, no terceiro — objetivo e ativista —, não há predominância, mas interrelação do sujeito com o objeto do conhecimento. A teoria do reflexo, interpretada em termos "objetivos e ativistas" (terceiro modelo explicativo), é, segundo Schaff, a "única interpretação coerente com o sistema da filosofia marxista" (p.84). Quando Schaff afirma que os historiadores percebem diferentemente, "a imagem da história", ele o faz com base nos três modelos acima apontados, mas quer, também, chamar a atenção para as múltiplas possibilidades de leitura no interior de um mesmo modelo. É o que se depreende do trecho que segue: "O sujeito que conhece 'fotografa' a realidade com a ajuda de um mecanismo específico, socialmente produzido, que dirige a 'objetiva' do aparelho. Além disso, 'transforma' as informações obtidas segundo o código complicado das determinações sociais que penetram no seu psiquismo mediante a língua em que pensa, pela mediação da sua situação de classe e dos interesses de grupo que a ela se ligam, pela mediação das suas motivações conscientes ou subconscientes e, sobretudo, pela mediação da sua prática social sem a qual o conhecimento é uma ficção especulativa" (*ibid.*:82).

dos interesses de grupo que a ela se ligam"), e, de outro, pelo conhecimento acumulado que o historiador tem desse mesmo processo.

À semelhança de Schaff, Thompson (1981) também parte do pressuposto de que os "fatos" históricos são produtos, construções. Entretanto, diferenças nada sutis marcam as consideráveis distâncias existentes entre as formulações teóricas de um e de outro sobre o processo de produção do conhecimento histórico, particularmente no que diz respeito ao objeto e ao ponto de partida desse processo. Diferenças, entretanto, que não invalidam, de forma alguma, a base de sustentação da explicação apresentada por Schaff para a variabilidade da visão histórica, como se verá.

Thompson, ao contrário de Schaff, estabelece uma distinção entre a forma primária e a forma secundária dos "fatos" históricos. O que Schaff chama de "materiais históricos", "fontes" (no sentido mais amplo do termo), Thompson chama de "a forma primária dos fatos históricos", ou seja, os documentos, as evidências, os registros históricos, por ele concebidos como "monumentos", como "testemunhos" do passado<sup>(8)</sup>. Para Thompson, são esses documentos (e não o processo histórico em sua totalidade, como entende Schaff) o objeto e o ponto de partida efetivo do conhecimento histórico.

Segundo Thompson, o objeto do conhecimento histórico, ou o "material objetivo do pensamento" a partir do qual esse conhecimento é produzido, compreende

... "fatos" ou evidências, certamente dotados de existência real, mas que só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são, e devem ser, a preocupação dos vigilantes métodos históricos (p. 49).

Embora seja irrefutável a existência objetiva dessas evidências ou "fatos" históricos, "qualquer historiador sério sabe", nas palavras de Thompson,

---

(8) Sobre o uso que os historiadores fazem dos documentos, particularmente sobre a proposta de trabalhar todo documento como "monumentos", consultar: (a) LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990, pp. 535-549; (b) BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia Educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as Memórias e Histórias da Escola Nova no Brasil**. Rio de Janeiro, PUC, 1992, tese de doutoramento, pp. 1-23.

... que os fatos são mentirosos, que encerram suas próprias cargas ideológicas, que perguntas abertas, inocentes, podem ser uma máscara para atribuições exteriores, e que mesmo as técnicas de pesquisa empírica mais sofisticadas e supostamente neutras — técnicas que nos forneceriam a "história" já embalada e sem o contato da mente humana, através da ingestão automática do computador — podem ocultar as mais vulgares intromissões ideológicas (p. 38).

Por isso — argumenta Thompson —,

... a evidência histórica existe em sua forma primária<sup>(9)</sup>, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta (*Ibidem*).

Os "fatos" — conclui Thompson —

... não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem "suas próprias vozes". Mas atenção: não a voz do historiador, e sim a sua (dos fatos) própria voz, mesmo que aquilo que podem "dizer" e parte de seu vocabulário seja determinado pelas perguntas feitas pelo historiador. Os fatos não podem "falar" enquanto não tiverem sido interrogados (p. 40).

Tanto Thompson quanto Schaff — resguardadas as particularidades acima apontadas — fazem avançar a nossa compreensão e o nosso conhecimento sobre o significado das "evidências históricas" e sobre a maneira de lidarmos com elas.

- Com base nas formulações desses dois estudiosos da história, particularmente nas de Thompson, as dissertações e teses aqui focalizadas foram interrogadas à luz das seguintes questões:

(a) Que temas são explorados nas escritas recentes da história da educação brasileira? O que motiva, orienta a escolha desses temas?

(b) O que orienta a definição dos marcos utilizados no balizamento dos tempos históricos considerados nessas escritas? Que critérios de periodização são utilizados? Como se processa a periodização?

(c) Que interrogações estão sendo feitas à história da educação brasileira (à história enquanto *res gestae*)? Que modalidades de explicação histórica essas

---

(9) "Em sua forma secundária são as 'descobertas' aceitas, ou conhecimento acumulado dos historiadores que sofre (ou deveria sofrer) um contínuo exame crítico" (p. 220; nota do autor). São, em outras palavras, a *historiam res gestarum* ou a narração (interpretação) dos "fatos" históricos, na sua forma primária.

interrogações sugerem?

(d) Dado que sem documentos (no sentido lato do termo) não se faz história, que papel a pesquisa documental desempenha no processo de construção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira? Com que fontes trabalham os historiadores da educação brasileira? Como e com quais finalidades manejam essas fontes?

(e) Como os historiadores da educação brasileira "contextualizam" (se "contextualizam") os seus objetos de investigação? Com base em quais materiais históricos essa "contextualização" é feita? Que compreensões acerca desse procedimento metodológico de "contextualizar" o objeto de investigação emergem das escritas recentes da história da educação brasileira?

(e) Que visões da história essas escritas sugerem?

Estas questões serviram como uma espécie de roteiro ao diálogo que se travou com as evidências, com os materiais objetivos desta pesquisa.

#### **4. Plano de exposição**

O plano de exposição dos resultados da pesquisa obedeceu, basicamente, a um único critério: a reprodução do diálogo mantido com os críticos da historiografia educacional brasileira sobre as questões relativas ao saber fazer dos historiadores da educação brasileira, aqui consideradas, com o objetivo de trazer, à luz do material analisado — as teses de doutoramento e as dissertações de mestrado —, novos elementos ao debate em questão.

O capítulo I consistirá na exposição dos procedimentos técnicos utilizados na organização e configuração do campo de investigação da pesquisa e na composição da amostra nela trabalhada.

O capítulo II tratará das temáticas exploradas e dos móveis que orientam a sua

escolha, tanto nas teses de doutoramento quanto nas dissertações de mestrado selecionadas para exame.

O capítulo III focalizará os períodos históricos e os procedimentos de periodização privilegiados nessas escritas recentes da história da educação brasileira.

No capítulo IV serão apresentadas as interrogações que os autores dessas escritas estão fazendo à história da educação brasileira, e as modalidades de explicação histórica que elas sugerem.

O capítulo V focalizará o tratamento que esses autores dispensam aos materiais históricos utilizados em seus estudos e pesquisas, bem como a importância que atribuem ao contexto no processo de construção das explicações históricas para os fenômenos histórico-educacionais sobre os quais se debruçam.

O capítulo VI tratará das visões históricas que esses historiadores explicitam em suas escritas da história da educação brasileira, procurando identificar os possíveis nexos existentes entre elas.

Algumas considerações complementares finalizarão a exposição dos resultados da pesquisa.

Espero, com este trabalho, poder contribuir para o avanço da compreensão e do conhecimento de como a relação entre história (*historiam res gestae*) e ciência da história vem sendo concebida, mais recentemente, no âmbito da historiografia educacional brasileira. Por entender que todo conhecimento é precário e necessariamente provisório, espero, também, que ele seja pouco a pouco superado por aqueles que, partindo dele, possam ir mais longe e mais fundo, reduzindo, assim, as suas insuficiências.

## Capítulo I

### DELIMITAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

#### 1. *A população-alvo da pesquisa(1): o campo de investigação*

O campo de investigação desta pesquisa foi constituído a partir do levantamento de títulos feito por Warde (1989b) em sua pesquisa sobre a produção da historiografia educacional brasileira.

Nessa pesquisa, Warde focalizou, num primeiro momento, somente a produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação, criados no Brasil no início dos anos 70.

O interesse em focalizar essa produção é justificado em função do papel relevante, e até mesmo preponderante, que, desde então, esses Programas vêm desempenhando no contexto educacional brasileiro. Responsáveis pela formação de toda uma geração de educadores, esses Programas, além de contribuírem para o avanço do processo de produção do conhecimento sobre a educação, respondem, também, pela maioria dos títulos publicados na área(2).

---

(1) "Uma população é a reunião de todos os casos que se conformam a algum conjunto indicado de especificações. Assim, pelas especificações de 'pessoas' e 'residentes nos Estados Unidos', definimos uma população formada por todas as pessoas que residem nos Estados Unidos. De maneira semelhante, definimos populações formadas por todos os contramestres de uma fábrica, todas as casas em determinado distrito da cidade, todos os rapazes com menos de dezesseis anos de determinada comunidade que são colecionadores de selos, todos os registros de casos num fichário" (Chein, 1975:571-611). Nesta pesquisa, população (ou população-alvo) refere-se, como já anunciado na Introdução, ao conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, no período de 1971 a 1988, e integralmente dedicadas à História da Educação Brasileira.

(2) Sobre o assunto, consultar Warde (1984) e Nunes (1989).

Dentre as dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, até 1988, Warde selecionou aquelas integralmente dedicadas à História da Educação Brasileira. Para a seleção dessas dissertações e teses, recorreu aos resumos encaminhados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação à ANPEd, considerando os seguintes indicadores: a menção explícita, no resumo, da intenção de elaborar um estudo de História da Educação Brasileira; a referência ao tema/problema como sendo de natureza histórica; a referência ao estudo do desenvolvimento (evolução) de um fato ou evento da educação brasileira (Warde, 1990c:9).

A partir desses indicadores, Warde chegou aos seguintes resultados: a) das 3.657 dissertações de mestrado levantadas, apenas 279 (cerca de 8% do total) foram classificadas como trabalhos tendencialmente dedicados, no seu todo, à História da Educação Brasileira; b) das 157 teses de doutoramento levantadas, apenas 34 (cerca de 22% do total) receberam a mesma classificação<sup>(3)</sup>.

A população-alvo desta pesquisa são essas 279 dissertações de mestrado e essas 34 teses de doutoramento selecionadas por Warde.

Os objetivos visados neste capítulo são: (a) analisar o espaço ocupado pelas dissertações e teses de História da Educação Brasileira no conjunto de dissertações e teses defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de todo o País, no período de 1971 a 1988; (b) descrever o processo de composição da amostra trabalhada nesta pesquisa.

---

(3) As dissertações e teses selecionadas e classificadas por Warde como sendo tendencialmente dedicadas, no seu todo, à História da Educação Brasileira, seriam, em um segundo momento de sua pesquisa, lidas, analisadas e fichadas; nessa ocasião, seriam reclassificadas; isto quer dizer que o número de dissertações e teses de História da Educação Brasileira a que Warde chegou tenderia a ser reduzido, quando concluída a referida etapa (consultar Warde, 1990c:19-21).

**1.1 - Configuração do espaço ocupado pela população-alvo desta pesquisa no conjunto de dissertações e teses defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1971 a 1988.**

A tabela apresentada a seguir contém as distribuições absolutas e relativas das dissertações e teses aprovadas no País, no período aqui focalizado, nos planos regional, estadual e institucional, com destaque para o espaço ocupado pelos segmentos correspondentes àquelas de História da Educação Brasileira.

TABELA I. Distribuição, por região, estado e instituição, das dissertações e teses aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, com destaque para as dissertações e teses da área de História da Educação Brasileira, no período de 1971 a 1988<sup>(4)</sup>.

RE GI ÃO	ES TA DO	INS TI TU IÇÃO	SEGMENTOS CONSIDERADOS											
			DISSERT. APROVADAS			DISSERT. DE HIST. APROV.			TESES APROVADAS			TESES DE HIST. APROV.		
			T	P1	P2	T	P1	P2	T	P1	P2	T	P1	P2
CO	DF	UnB	156	4%	19	7%	12%	-	-	-	-	-	-	
Total da região			156	4%	19	7%	12%	-	-	-	-	-	-	
NE	BA	UFBa	114	3%	4	1%	4%	-	-	-	-	-		
	CE	UFC	52	1%	3	1%	6%	-	-	-	-	-		
	PB	UFPb	62	2%	8	3%	13%	-	-	-	-	-		
	PE	UFPe	20	1%	3	1%	15%	-	-	-	-	-		
	RN	UFRN	39	1%	5	2%	13%	-	-	-	-	-		
	Total da região			287	8%	23	8%	8%	-	-	-	-	-	
S	PR	UFPr	161	4%	2	1%	1%	-	-	-	-	-		
	RS	PUC/RS	220	6%	0	0%	0%	-	-	-	-	-		
		UFRGS	316	9%	4	1%	1%	13	8%	0	0%	0%		
		UFSM	179	5%	2	1%	1%	-	-	-	-	-		
Total do estado			715	20%	6	2%	1%	13	8%	0	0%	0%		
SC	UFSC	3	0%	0	0%	0%	-	-	-	-	-			
Total da região			879	24%	8	3%	1%	13	8%	0	0%	0%		
SE	ES	UFES	56	2%	0	0%	0%	-	-	-	-	-		
	MG	UFMG	112	3%	19	7%	17%	-	-	-	-	-		
	RJ	IESAE	261	7%	49	18%	19%	-	-	-	-	-		
		PUC/RJ	345	9%	34	12%	10%	8	5%	0	0%	0%		

(cont.)

(4) Tabela montada a partir dos dados dispostos pela pesquisa de Warde (1990c:19-21).

RE GI ÃO	ES TA D O	INS TI TUI ÇÃO	DISSERT. APROVADAS			DISSERT. DE HIST. APROV.			TESES APROVADAS		TESES DE HIST. APROV.		
			T	P1		T	P1	P2	T	P1	T	P1	P2
		UERJ	91	3%		2	1%	2%	-	-	-	-	-
		UFF	223	6%		11	4%	5%	-	-	-	-	-
		UFRJ	464	13%		16	6%	3%	15	10%	9	27%	60%
		Total do estado	1.384	38%		112	40%	8%	23	15%	9	27%	39%
	SP	PUC/SP	349	10%		34	12%	10%	56	36%	15	44%	27%
		UFSCar	132	4%		14	5%	11%	-	-	-	-	-
		UNICAMP	165	5%		23	8%	14%	30	19%	4	12%	13%
		UNIMEP	56	2%		10	4%	18%	-	-	-	-	-
		USP	81	2%		17	6%	21%	35	22%	6	18%	17%
		Total do estado	783	21%		98	35%	13%	121	77%	25	74%	21%
		Total da região	2.335	64%		229	82%	10%	144	92%	34	100%	24%
		B R A S I L	3.657	100%		279	100%	8%	157	100%	34	100%	22%

Legenda: T = número total de títulos computados no segmento.  
P1 = percentual que indica a produção por instituição, estado e região, em relação ao total do País, para cada um dos quatro segmentos aqui considerados.  
P2 = percentual que indica a produção por instituição, estado e região, em relação ao total da instituição, estado e região, para os segmentos correspondentes às dissertações e teses de História da Educação Brasileira aprovadas no período.

Da tabela acima depreende-se:

(a) em relação ao conjunto dos segmentos nela considerados:

Tomando-se o conjunto de dissertações e teses defendidas e aprovadas no período (1971 a 1988), na área da Educação, a soma das dissertações e teses de História da Educação Brasileira resulta bastante reduzida. Enquanto o segmento correspondente às dissertações de mestrado não ultrapassa 8% da produção nacional, o segmento correspondente às teses de doutoramento, apesar de

apresentar um percentual quase três vezes maior do que o percentual relativo às dissertações de mestrado, não chega a ultrapassar 22% da produção nacional. Em números absolutos, o montante de teses aprovadas na área da Educação é, aproximadamente, vinte e três vezes menor do que o montante de dissertações aprovadas nessa mesma área. Tal fato também se verifica em relação ao conjunto de teses integralmente dedicadas à história da Educação Brasileira, embora de maneira bem menos acentuada. Neste caso, a soma das teses aprovadas é, aproximadamente, oito vezes menor do que a soma das dissertações aprovadas.

(b) *em relação ao segmento "Dissertações Aprovadas":*

A região Sudeste responde por 64% da produção nacional, seguida pelas regiões Sul (24%), Nordeste (8%) e Centro-Oeste (4%)(5).

Na esfera estadual, o montante de títulos aprovados nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul corresponde a 79% do total.

No plano institucional, a UFRJ, por exemplo, é responsável por uma produção que, em números absolutos, supera a soma da produção das instituições situadas nas regiões Nordeste e Centro-Oeste.

(c) *em relação ao segmento "Dissertações de História Aprovadas":*

A região Sudeste responde por 82% da produção nacional, seguida pelas regiões Nordeste (8%), Centro-Oeste (7%) e Sul (3%).

Na esfera estadual, o montante de títulos aprovados nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo corresponde a 75% do total.

Considerando-se o percentual que indica a produção da instituição, estado ou região, em relação ao total da instituição, estado ou região, para o segmento aqui

---

(5) Cabe aqui lembrar que essa região reúne o maior número dos Programas de Pós-Graduação em Educação criados no Brasil desde 1971. Dos 23 Programas criados ao longo do período aqui focalizado (1971 a 1988), cerca de 52% do total estão concentrados nessa região.

considerado, observa-se que: contrariando todas as expectativas, não é a região Sudeste que ocupa, neste caso, posição de destaque, mas a região Centro-Oeste. Enquanto o índice dessa região ficou na casa dos 12%, as demais regiões do País apresentaram os seguintes resultados: Sudeste, 10%; Nordeste, 8%; e, Sul, 1%. Entretanto, há que se chamar a atenção do leitor para os seguintes aspectos: a região Centro-Oeste, o Distrito Federal e a UnB foram configuradas, nos limites deste trabalho, como uma só unidade de análise. Isto é, a UnB foi a única instituição do Distrito Federal que, por sua vez, foi a única "unidade da federação" da região Centro-Oeste a compor o universo desta pesquisa. Ao passo que, em outras regiões da federação, como por exemplo a região Sudeste, várias instituições, distribuídas por vários estados, foram configuradas como uma única unidade de análise. Vale dizer que, na média regional, instituições que apresentaram percentuais superiores ao percentual apresentado pela UnB (ou DF, ou região Centro-Oeste) tiveram os mesmos sensivelmente reduzidos. Tomemos, intencional e justificadamente, o exemplo da região Sudeste. Para o cálculo da média desta região, concorreram doze instituições (mais da metade do total de instituições consideradas nesta pesquisa) distribuídas em quatro estados ou "unidades da federação". No plano estadual, Minas Gerais apresenta, por exemplo, um índice de produção de dissertações de História da Educação Brasileira correspondente a 17% da sua produção global de dissertações na área da Educação, seguido pelo estado de São Paulo, com um índice de 13%. Índices superiores, portanto, àquele apresentado pelo Distrito Federal. Na esfera institucional, oito instituições (cinco da região Sudeste e três da região Nordeste) apresentaram índices superiores ao apresentado pela UnB. Essas instituições e seus respectivos índices foram: USP (21%), IESAE (19%), UNIMEP (18%), UFMG (17%), UFPe (15%), UNICAMP (14%), UFPb (13%) e UFRN (13%).

Do conjunto aqui considerado, cabe destacar, ainda, um dado digno de nota. Em três instituições, das vinte e três focalizadas na pesquisa, nenhum título foi

computado. Essas instituições foram: PUC/RS, UFES e UFSC.

(d) *em relação ao segmento "Teses Aprovadas":*

Apenas seis instituições ofereceram, no período, cursos de doutoramento. Cinco delas estão localizadas na região Sudeste e apenas uma na região Sul.

Também em relação a este segmento, o grosso da produção encontra-se concentrado na região Sudeste. Essa região responde por cerca de 92% da produção nacional.

O estado de São Paulo aparece, aqui, como líder absoluto nos planos regional e nacional, com uma produção correspondente a 77% do total de títulos aprovados na área da Educação.

(e) *em relação ao segmento "Teses de História Aprovadas":*

Em apenas quatro instituições foram defendidas e aprovadas teses integralmente dedicadas à História da Educação Brasileira, todas elas localizadas na região Sudeste.

Também aqui o estado de São Paulo ocupa posição de destaque. As instituições paulistas respondem por 74% da produção total de títulos.

No plano institucional, a PUC/SP é responsável por 44% da produção nacional.

Tomando-se o percentual que indica a produção da instituição (correspondente ao segmento aqui considerado) sobre o total de teses por ela aprovadas na área da Educação, a UFRJ ocupa uma posição ímpar no universo correspondente ao campo de investigação desta pesquisa, fugindo à regra acima apontada: 60% dos títulos aprovados nessa instituição referem-se a trabalhos integralmente dedicados à História da Educação Brasileira.

Por fim, um dado bastante curioso. Tanto na PUC/RJ quanto na UFRGS, que na área da Educação ocupam um espaço bastante expressivo, nenhum título, relativo ao segmento ora considerado, foi computado.

Essas são, em linhas gerais, as dimensões do espaço ocupado pelas dissertações e teses de História da Educação Brasileira, no conjunto das dissertações e teses defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1971 a 1988.

## **2. Composição da amostra**

### **2.1 - A escolha da região Sudeste**

Com base nos dados anteriormente apresentados, optou-se por restringir o âmbito do campo de investigação da pesquisa à região Sudeste do País, por ter ela apresentado os maiores índices de concentração de títulos em ambas as modalidades de trabalho aqui focalizadas: dissertações e teses.

Das 279 dissertações de História da Educação Brasileira defendidas e aprovadas em todo o País, no período em questão, 229 (89% do total) foram apresentadas em instituições localizadas na região Sudeste. Um índice de concentração de títulos mais do que expressivo.

Tal fato também se verificou, de forma ainda mais acentuada, em relação ao conjunto de teses de doutoramento. As instituições localizadas na região Sudeste foram responsáveis pela totalidade dos títulos de História da Educação Brasileira apresentados, nesse mesmo período, em todo o País.

A eleição da região Sudeste foi, portanto, menos uma escolha voluntária e muito mais uma imposição dos resultados anteriormente apresentados.

### **2.2 - Critérios de seleção/escolha dos elementos da população-alvo que entraram na composição da amostra**

Eleita a região Sudeste, estreitava-se, assim, o campo de investigação da

pesquisa. Mas este continuava ainda muito extenso para uma empreitada individual. Por isso, optei por trabalhar com uma amostra de dissertações e teses das instituições localizadas nessa região, dispensando tratamento diferenciado para as duas modalidades de trabalho por elas produzido (dissertações e teses), mas sempre procurando assegurar o critério da proporcionalidade.

### **2.2.1 - O tratamento dispensado às dissertações de mestrado**

Para cada grupo de 10 dissertações de mestrado de cada instituição situada na região Sudeste do País, uma foi escolhida.

As instituições que apresentaram um *quantum* de títulos abaixo da metade desse limite foram excluídas. Entretanto, tal fato só ocorreu com relação à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que apresentou um índice de concentração de títulos de História da Educação Brasileira muito abaixo do limite aqui estabelecido.

No processo de definição das quotas de cada instituição, vali-me, também, de informações pertinentes à produtividade global das instituições na área da educação, em geral, e na da História da Educação Brasileira, em particular, como critério de desempate. Assim procedi em relação a um tríplice empate ocorrido entre a PUC do Rio de Janeiro, a PUC de São Paulo e a Federal de São Carlos. As três instituições, na divisão por 10, apresentaram um resto igual a 4. Como a soma dos restos era superior a 10, deveria aumentar de uma unidade a quota de uma daquelas três instituições, para poder completar a soma dos títulos que comporiam o extrato da amostra correspondente às dissertações de mestrado. Lançando mão do critério acima mencionado, a PUC de São Paulo foi a instituição que teve a sua quota aumentada de uma unidade.

Orientado por esses critérios, as quotas foram assim definidas:

INSTITUIÇÃO	DISSERT. DE HIST. APROV.			DISSERT. TRABALHADAS		
	ORD.	F	Fr	ORD.	F	Fr
IESAE	1ª	49	21.4%	1ª	5	21.7%
PUC/SP	2ª	34	14.8%	2ª	4	17.4%
PUC/RJ	3ª	34	14.8%	3ª	3	13.0%
UNICAMP	4ª	23	10.0%	4ª	2	8.7%
UFMG	5ª	19	8.3%	4ª	2	8.7%
USP	6ª	17	7.4%	4ª	2	8.7%
UFRJ	7ª	16	7.0%	4ª	2	8.7%
UFSCar	8ª	14	6.1%	8ª	1	4.3%
UFF	9ª	11	4.8%	8ª	1	4.3%
UNIMEP	10ª	10	4.4%	8ª	1	4.3%
UERJ	11ª	2	0.9%	-	0	0.0%
UFES	12ª	0	0.0%	-	0	0.0%
TOTAIS	/	229	100%	/	23	100%

Assim, das 229 dissertações de História da Educação Brasileira defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sudeste, no período de 1971 a 1988, 23 compuseram o extrato da amostra correspondente às dissertações de mestrado — cerca de 10% do total.

### 2.2.2 - O tratamento dispensado às teses de doutoramento

Tendo em vista o número relativamente pequeno de teses em relação ao número de dissertações, e querendo garantir, na composição do extrato da amostra correspondente às teses de doutoramento, a representação de todas as instituições da região Sudeste que ofereceram cursos de doutoramento no período aqui

considerado, para cada 5 teses defendidas e aprovadas em cada uma dessas instituições, uma foi escolhida.

De acordo com esse critério, as quotas foram assim definidas:

INSTITUIÇÃO	TESES DE HIST. APROV.			TESES TRABALHADAS		
	ORD.	F	Fr	ORD.	F	Fr
PUC/SP	1ª	15	44.1%	1ª	3	42.9%
UFRJ	2ª	9	26.5%	2ª	2	28.6%
USP	3ª	6	17.6%	3ª	1	14.3%
UNICAMP	4ª	4	11.8%	3ª	1	14.3%
PUC/RJ	-	0	0.0%	-	0	0.0%
TOTAIS	/	34	100%	/	7	100%

Assim, das 34 teses de História da Educação Brasileira defendidas e aprovadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sudeste, no período de 1976 a 1988, 7 compuseram o extrato da amostra correspondente às teses de doutoramento — cerca de 20% do total.

### **2.2.3 - O tratamento dispensado ao preenchimento das quotas**

A escolha dos segmentos da população-alvo para o preenchimento das quotas correspondentes às instituições dos dois extratos da amostra a ser trabalhada na pesquisa, foi pautada por critérios intencionais, elaborados à luz da leitura e análise de um conjunto de dissertações e teses escolhidas aleatoriamente do universo de títulos selecionados por Warde, em sua pesquisa.

Esse conjunto de dissertações e teses foi trabalhado como uma espécie de "amostra exploratória", como um primeiro exercício de rastreamento do material coletado, através do qual seriam criados os critérios necessários ao preenchimento

daquelas quotas.

Um primeiro conjunto de critérios, talvez aquele que tenha dado o norte à eleição dos demais, encontra-se intimamente articulado a um dos principais interesses desta pesquisa, qual seja, o de identificar as visões históricas que emergem das escritas recentes da história da educação brasileira.

À medida que eu ia lendo e fichando as dissertações e teses que me serviram de "amostra exploratória", fui percebendo que, em muitas delas, determinados trabalhos de história da educação brasileira, também eles produzidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, eram freqüentemente utilizados como referência teórica ou como fonte de inspiração de interpretação histórica dos fenômenos educacionais nelas focalizados.

Tendo em vista aquele meu interesse e a partir dessas minhas observações, o primeiro conjunto de critérios considerou os seguintes indicadores: a ocorrência e a freqüência de citações de dissertações e teses, como fonte de referência de outras dissertações e teses, e a inserção do autor no meio acadêmico.

De acordo com esses indicadores, as quotas das instituições dos extratos da amostra composta para a pesquisa seriam preenchidas por dissertações e teses que, preferencialmente, tivessem sido: utilizadas como referencial teórico e/ou como fonte de inspiração de interpretação histórica; citadas, com relativa freqüência, como fonte secundária; publicadas; e, por último, elaboradas por educadores que gozassem de uma certa projeção na área educacional, particularmente no meio acadêmico.

Um outro conjunto de critérios, distinto do anterior, mas intimamente ligado aos objetivos desta pesquisa, considerou, particularmente, indicadores de natureza metodológica: a abordagem e a abrangência dos recortes temático e temporal.

No processo de preenchimento das quotas, seriam descartadas, sempre que possível, dissertações e teses que privilegiassem, explicitamente, abordagens não-históricas dos seus objetos de investigação, e que apresentassem recortes temáticos

e temporais muito particulares.

Assim, optei por trabalhar com dissertações e teses cujos autores ousaram vãos mais altos, tentando trabalhar o particular (determinados aspectos da educação brasileira) intimamente articulado com o singular (o contexto em que se insere a educação brasileira).

Situações em que esses critérios demonstrassem pouca ou nenhuma serventia, as dissertações e teses seriam escolhidas ou preteridas em função de sua maior ou menor proximidade aos interesses e princípios norteadores desta pesquisa.

Com base nesses critérios, os elementos da população-alvo selecionados para o preenchimento das quotas de cada uma das instituições da região Sudeste foram:

*(a) para o extrato da amostra correspondente às dissertações de mestrado:*

INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO DA DEFESA
IESAE	ARAPIRACA, José Oliveira	A USAID e a Educação Brasileira. Um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano.	1979
	CABRAL, Maria do Socorro Coelho	As Propostas Educacionais Maranhenses no Império (1834-1889).	1982
	HOLANDA, Ivanildo Coelho de	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC): um estudo histórico.	1978
	KREUTZ, Lúcio	Os Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64.	1979
	NUNES, Alzira M. Barbosa Pinheiro	Orientação Educacional no Brasil.	1982
PUC/SP	CHIZZOTTI, Antônio	As Origens da Instrução Pública no Brasil.	1975
	CURY, Carlos Roberto Jamil	Os Conflitos Ideológicos na Reconstrução da Educação Nacional na Segunda República: 1930-1934.	1977
	GHIRALDELLI JR., Paulo	Pedagogia, Educação e Movimento Operário na Primeira República.	1986
	XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado	Crítica da Autonomia do Pensamento Pedagógico Brasileiro (1822-1834).	1978
PUC/RJ	HORTA, José Silvério Baia	O Conselho Federal de Educação e o Planejamento Educacional Brasileiro - uma contribuição à história da educação brasileira.	1975
	PAIVA, Vanilda Pereira	Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira <sup>(6)</sup> .	1972
	TAVARES, Silene Barrocas	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Análise e Crítica.	1977

(cont.)

(6) Neste trabalho, fiz uso do texto publicado em 1973 pela Loyola, com o mesmo título.

INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO DA DEFESA
UNI CAMP	PAIVA, José Maria de	O Papel da Catequese dos índios no Processo da Colonização: 1549- 1600 <sup>(7)</sup> .	1978
	RIBEIRO, Arilda Inês Miranda	A Educação da Mulher no Brasil- Colônia.	1987
UFMG	PEIXOTO, Anamaria Casassanta	A Reforma Educacional Francisco Campos - Minas Gerais, Governador Presidente Antônio Carlos.	1981
	CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spinola	O Planejamento da Educação que (nos) convém. Um estudo da trans- figuração da Educação Superior no Brasil.	1982
USP	PILETTI, Nelson	A Reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930.	1979
	SCHAEFFER, Maria Lúcia G. Pallares	Anísio Teixeira: formação e pri- meiras realizações.	1975
UFRJ	RATO, Catherine Carrières	Fernando de Azevedo: sua contri- bução à educação brasileira.	1980
	SILVA, Jorge Graças de Alcântara	Educação e Hegemonia: um estudo sobre os papéis desempenhados pe- la EPEM e pelo PREMEN, a partir da década de 60.	1984
UFSCar	ALVES, Gilberto Luiz	Da História à História da Educa- ção.	1981
UFF	MAIA, Francisco de Assis	Planejamento Educacional e Poli- tica Econômica após 1964.	1984
UNIMEP	CAETANO, Coraly Gará	Qualificação Profissional Ferro- viária: (Uma Estratégia de Con- le).	1986

(7) Neste trabalho, fiz uso do texto publicado em 1982 pela Cortez e Autores Associados, com o título: *Colonização e Catequese*.

(b) para o extrato da amostra correspondente às teses de doutoramento:

INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO DA DEFESA
PUC/SP	CUNHA, Luiz Antônio C. R. da	A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista.	1980
	KREUTZ, Lúcio	Magistério e Imigração Alemã: o professor paroquial católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento da Restauração.	1985
	SANFELICE, José Luís	Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64.	1985
UFRJ	MENEZES, Sylvia Regina Sayão	Propostas Para a Educação Brasileira na Década de 60: uma reflexão crítica numa perspectiva histórica.	1986
	VILARINHO, Lúcia Regina	A Educação Pré-Escolar no Mundo Ocidental e Brasil: perspectiva histórica e crítico-pedagógica.	1987
USP	MAZZOTTI, Tarso Bonilha	Educação Popular Segundo os Sindicatos Revolucionários e os Comunistas na Primeira República.	1987
UNI CAMP	JANNUZZI, Gilberta de Martino	História da Educação do Deficiente Mental no Brasil: 1874-1935(8).	1985

(8) Neste trabalho, fiz uso do texto publicado em 1985 pela Cortez e Autores Associados, com o título: *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*.

## Capítulo II

### TEMÁTICAS EXPLORADAS NAS ESCRITAS RECENTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em seu balanço e avaliação crítica dos estudos em história da educação brasileira produzidos entre os anos de 1970 e 1984, Warde levou em consideração 155 títulos, "perdidos", segundo essa autora, "numa avalanche de títulos referentes a microdimensões da educação ou a genéricas reflexões sobre a educação ideal" (Warde, 1984:1).

Associado a essa microdimensão temática verificada por Warde, o caráter lacunar, parcial, residual e desigual do conhecimento histórico sobre a educação brasileira é também apontado por outros críticos dessa mesma produção historiográfica, tais como Nagle (1984), Nunes (1989) e Buffa (1990), dentre outros.

Mas o que explica essa microdimensão temática, esse caráter lacunar, parcial, residual e desigual do conhecimento histórico produzido sobre a educação brasileira? Que temas são explorados nessa produção? O que motiva, orienta a escolha desses temas?

A finalidade deste capítulo é acrescentar, à luz da análise dos materiais focalizados neste trabalho, novos elementos ao debate em torno das questões acima apontadas.

#### **2.1 - Temas trabalhados nas teses de doutoramento**

Luiz Antonio **Cunha** (1980) estuda as transformações do ensino superior na república populista — da queda do Estado Novo, em 1945, ao golpe de Estado de

1964, que implantou um regime autoritário em nosso país —, com ênfase nas políticas do Estado voltadas direta ou indiretamente para esse grau de ensino.

Cunha começou a redigir a sua tese em junho de 1977, antes mesmo de ingressar no programa de doutoramento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ela é o coroamento de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo autor junto ao Centro João XXIII, na cidade do Rio de Janeiro, onde, desde 1975, vinha pesquisando sobre a gênese e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, uma das linhas de investigação daquele Centro.

O primeiro desdobramento desse seu trabalho de pesquisa foi a publicação do livro "A Universidade Temporã. O Ensino Superior: da Colônia à Era de Vargas", em 1980. No prefácio à primeira edição desse livro<sup>(1)</sup>, Cunha apresenta-nos os móveis que o levaram a tal empreendimento.

O projeto de estudar a gênese e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil — revela o autor — nasceu do desafio lançado pelos colegas do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Convidado a ministrar um curso sobre esse tema, deparei-me com uma bibliografia restrita, dispersa e insatisfatória, percebendo a utilidade da reunião, sistematização e reinterpretção do material disponível, assim como da descoberta de novos dados (Cunha, *op.cit.*, 9).

Motivado por esse desafio, Cunha elaborou um projeto de pesquisa sobre o assunto, apresentando-o ao Centro João XXIII, que já o vinha apoiando em outros trabalhos. Nas palavras do autor,

... a pronta aprovação do projeto e a disponibilidade de recursos humanos e materiais permitiram-me iniciar a pesquisa em abril de 1975, concluindo a versão preliminar do texto em maio de 1977. A versão final do texto foi elaborada de agosto de 1978 a janeiro de 1979, depois de ter passado pela crítica de colegas do Centro e de outras instituições (*Ibidem*).

Trata-se, portanto, de um trabalho que tem as suas origens nas necessidades e nos desafios postos pela própria prática docente do autor que, num dado momento, depara-se com a inexistência ou insuficiência de estudos históricos sobre o tema em

---

(1) CUNHA, Luiz Antônio C. R. da. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

questão.

Para poder suprir essa necessidade, Cunha pôde contar — como tão poucos puderam ou vêm podendo — com as "excelentes condições de trabalho" que lhe propiciou o Centro João XXIII. Tal ambiente permitiu-lhe, dentre outras coisas, "usufruir do auxílio de colegas de trabalho, fosse nas críticas (...) como o fizeram Vanilda Pereira Paiva, Fernando Bastos Ávila e Henrique Lima Vaz, fosse no suprimento de conhecimentos especializados, como o fez Antônio Abreu" (*Ibidem*).

Esse conjunto de fatores foi responsável, em grande medida, pela qualidade dos trabalhos resultantes do seu projeto de pesquisa histórica sobre a gênese e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil: o primeiro livro que publicou sobre o tema, e a sua tese de doutoramento.

Gilberta Jannuzzi (1985b) desenvolve uma pesquisa histórica sobre a educação do deficiente mental no Brasil, focalizando, particularmente, a concepção de deficiência mental, as teorias e as práticas escolares propostas para essas crianças, no contexto sócio-econômico-político brasileiro, no período de 1874 a 1935.

A autora afirma ser antigo o seu interesse sobre o tema, pois, desde 1971, vinha trabalhando como professora de História da Educação no Curso de Formação de Professores de Deficientes Mentais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Acreditava que a disciplina que ministrava deveria, dentre outras coisas,

... ajudar o educador dessa área no sentido de realizar um trabalho pedagógico significativo. Para isso seria necessário mostrar o inter-relacionamento educação/sociedade nos diversos períodos estudados, fazendo-o perceber a educação como processo integrado ao modo pelo qual a sociedade se organizou ao produzir sua existência (Januzzi, 1985b:13).

Dado que, no Brasil, o campo de trabalho pedagógico com deficientes mentais em instituição escolar começou a existir "a partir de quando a complexificação da sociedade o exigiu" (Januzzi, 1985b:13), urgia trabalhar com o futuro educador dessas crianças, de maneira que ele pudesse perceber a historicidade do campo de trabalho

para o qual se instrumentalizava.

Perceber isso — afirma a autora — faria desvanecer o otimismo ingênuo de tentar colocar a educação como a redentora do deficiente; elucidaria para o educador os limites do tempo histórico, envolvendo não só a própria conceituação de seus alunos, isto é, os que para ele fossem encaminhados, mas também as angústias, as exigências das famílias e da comunidade em geral em torno de seu trabalho na escola. Seria pois necessário fazê-lo perceber as "amarras" do momento de sua atuação pedagógica, que tornavam seu aluno mero produtor de bens de troca (mercadorias), ao mesmo tempo em que criavam para ele, educador, o desafio de contribuir para tornar possível a vida do deficiente, embora ironicamente ele fosse considerado como tal, também, embora não só, pelas próprias expectativas enraizadas naquela sociedade (Jannuzzi, 1985b:14).

Partindo, portanto, de uma necessidade também neste caso posta pela própria prática pedagógica de quem investiga a educação brasileira e, principalmente, da carência de estudos históricos sobre o tema, a autora desenvolve o seu projeto de tese.

José Luís Sanfelice (1985) tem a sua atenção voltada para o movimento estudantil brasileiro da década de 60, especialmente o discurso e o pensamento da UNE, expresso através de suas lideranças, na resistência ao Golpe de Estado de 1964.

As razões básicas que levaram esse autor a desenvolver uma pesquisa histórica sobre a UNE, foram por ele agrupadas em dois blocos básicos, a saber: (a) a ausência de um estudo sistematizado sobre o tema, que procurasse compreender a especificidade do movimento estudantil e, no seu interior, a liderança exercida pela UNE, no contexto dos anos 60; (b) a distância temporal e a desinformação do estudante universitário de hoje sobre o tema, perceptíveis no dia-a-dia da prática docente do professor universitário (Cf. Sanfelice, 1985:12-13).

Ou seja, os móveis que levaram Sanfelice a escolher o seu objeto de estudo decorrem principalmente, mas não exclusivamente, da sua própria prática pedagógica, assim como da carência de estudos sistematizados sobre o assunto.

Lúcia Regina **Vilarinho** (1986) investiga a educação pré-escolar na atualidade pedagógica brasileira, entre os anos de 1974 e 1986.

Além do seu ingresso, em 1981, no curso de doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a autora apresenta outras razões que a levaram a se debruçar sobre o tema em questão, tais como:

... a necessidade de um conhecimento mais aprofundado, que pudesse contribuir para uma possível reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ [campo de trabalho da autora], visando à inserção de disciplinas que promovessem o estudo da educação pré-escolar em seus múltiplos aspectos e a conseqüente preparação mais atualizada do pedagogo (Vilarinho, 1986:4).

... a crença de que a não universalização do ensino de 1º grau e a generalizada repetência nas primeiras séries desse nível de ensino estão, em certo sentido, relacionadas à falta de um sistema especializado de atendimento pré-escolar para as classes populares, que seja, realmente, comprometido com suas necessidades (*Ibidem*).

... acreditou-se que a área ainda exigia estudos de natureza mais complexa, capazes de iluminar e integrar suas múltiplas facetas e servir de orientação àqueles que se dedicam à pré-escola (*Ibid.*:5).

Razões, portanto, de natureza essencialmente pedagógica: a busca de conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, tendo em vista promover uma reformulação curricular no curso de formação do professor de educação pré-escolar, de maneira a melhor qualificá-lo para o exercício de sua profissão; a necessidade de se diminuir o grau de repetência na primeira série do primeiro grau, particularmente no sistema de ensino público, fato atribuído à inexistência ou à ineficácia dos cursos de educação pré-escolar existentes que, via de regra, não se encontram, segundo a autora, voltados para as reais necessidades das camadas menos favorecidas da população.

Também neste caso, é a própria prática pedagógica do investigador que motiva a escolha do tema pesquisado, bem como a carência de conhecimento sistematizado sobre o assunto, razão sempre alegada na maioria dos trabalhos aqui examinados.

Lúcio **Kreutz** (1985) investiga a formação, a prática e a função do professor

paroquial das comunidades católicas teuto-brasileiras, na história da colonização alemã do Rio Grande do Sul, das primeiras correntes imigratórias, no início do século XIX, até os anos 30 deste século.

Os móveis que o levaram a escolher esse tema de estudo foram vários. Dentre eles, o autor chama a atenção para os seguintes: a comemoração do sesquicentenário da imigração alemã, em 1974, no Rio Grande do Sul, que ensejou um incremento nos estudos e publicações sobre o sentido e o alcance do fenômeno. Além disto, a colonização alemã naquele estado da federação brasileira já havia sido objeto de vários estudos em anos anteriores: depoimentos, ensaios e monografias, abordando a sua história, aspectos ligados à vida econômica, política, social, religiosa e cultural (folclore e costumes) dos imigrantes alemães. Tendo sido objeto de estudo também da comunidade acadêmica, onde se buscou uma análise de compreensão global do processo de imigração no Brasil meridional, tentando-se interpretá-lo como fenômeno demográfico, econômico e político.

Além destes fatores, há que se levar também em consideração a origem étnica do próprio autor. Gaúcho e descendente de alemães, Kreutz não teve dificuldades para localizar e acessar farta documentação sobre o seu objeto de estudo, fato que contribuiu, indubitavelmente, para o sucesso de sua pesquisa.

Tarso Bonilha **Mazzotti** (1987) estuda o movimento pela democratização do ensino no País, na Primeira República, focalizando, mais especificamente, a participação (ou não) dos trabalhadores, através das suas lideranças sindicais e político-partidárias — sindicalistas revolucionários e comunistas, principalmente — nesse movimento.

Quer repor, à luz do seu referencial de análise (o materialismo histórico), interpretações cristalizadas pela historiografia educacional brasileira, sobre o tema em questão. Interpretações que, segundo o autor, estranham o fato dos trabalhadores não

terem participado do movimento em prol da educação pública no Brasil, nesse período de nossa história, já que eles seriam, em tese, os principais beneficiados pela medida. Mazzotti se esforça para refutar tais interpretações.

Portanto, os móveis que estimulam o autor a investigar esse tema são de natureza político-ideológica e teórico-interpretativa, principalmente.

Sylvia Regina Sayão **Menezes** (1986) focaliza, em seu estudo, o planejamento da educação brasileira nas propostas elaboradas nos anos 60: Método Paulo Freire; Lei 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Plano Nacional de Educação; Plano Trienal de Educação; Programa de Ação Econômica do Governo; Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social; Programa Estratégico de Desenvolvimento Econômico; Movimento Brasileiro de Alfabetização; e Lei 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior).

A questão do "encolhimento do nível de consciência" dos homens que vivem nas sociedades capitalistas modernas, bem como os desdobramentos inevitáveis desse processo de encolhimento — a desumanização do homem, a paralisia da crítica (efeitos negativos da industrialização do trabalho) —, constitui o núcleo da problemática levantada pela autora neste seu trabalho.

Para Menezes, a educação deve desempenhar um papel central no processo de formação de uma consciência coletiva crítica, tendo em vista a construção de uma sociedade "justa e decente" no Brasil — ou a criação de "um sistema político de democracia ampla, que permita a participação de todos nas decisões políticas, econômicas e educacionais que, de alguma forma, a todos sempre afetam" (Menezes, 1986:VII-VIII).

Por isso tem a sua atenção voltada para as propostas para a educação brasileira elaboradas na década de 60. Quer saber quais dessas propostas estavam politicamente comprometidas com os ideais de construção de uma sociedade

plenamente democrática no Brasil.

Diferentemente da maioria dos historiadores que compuseram o extrato da amostra correspondente às teses de doutoramento focalizadas neste trabalho, os móveis que orientam a escolha do tema de Menezes, bem como a sua abordagem, são de natureza essencialmente político-ideológica e, secundariamente, de natureza prático-pedagógica.

## **2.2 - Temas trabalhados nas dissertações de mestrado**

Antônio Chizzotti (1975) volta-se para as origens da instrução pública no Brasil, estudando o conjunto de leis que se elaborou para o país e para a educação, no período imperial, e buscando, nesse conjunto de leis, os fundamentos inspirativos dos projetos e propostas legislativas sobre a instrução apresentados nesse período.

Experiências colhidas de trabalhos cotidianos com grupos de pessoas, durante alguns anos, na constituição de serviços que atendessem setores humanos e grupos de pessoas carentes econômica e culturalmente, na organização do ensino escolar nos seus diversos graus e na criação de atividades profissionalizantes extra escolares, e a reflexão desenvolvida durante o curso de pós-graduação, na PUC/SP, constituem o terreno no qual o autor encontra o seu tema de investigação e os elementos para a sua problematização, qual seja, a "costumaz tendência de se recorrer a modelos e experiências alheias para se resolver as dificuldades encontradas" (Chizzotti, 1975:8) é, na ótica desse autor, uma das principais características do povo brasileiro. Por isso investiga as raízes dessa sua "atitude imoderada de encontrar caminhos em searas e arados alheios" (*Ibid.*:9).

Eis como o autor justifica o porquê de ter eleito, como objeto particular de análise, a legislação:

A legislação torna-se um instrumento de capital importância porque permite, ao se dar uma nova estrutura político-jurídica, ao se legitimar as instituições

existentes, ou enfim, ao se instituir novos componentes da organização social, descobrir a intenção que se desejou imprimir ao país. O conjunto destes ordenamentos positivos que estatuem ou legalizam as instituições contém e explicam a intenção do projeto político que se pretendeu construir (Chizzotti, 1975:20-21).

Carlos Roberto Jamil **Cury** (1977) tem a sua atenção voltada para os conflitos ideológicos que emergem dos debates pedagógicos travados entre os educadores profissionais (identificados como os Pioneiros da Escola Nova) e os líderes intelectuais católicos (juntamente com os membros da hierarquia católica) durante a elaboração da Constituinte de 1934 (de 1930 a 1934).

Professor de filosofia em dois estabelecimentos de ensino católico, ao perceber o intenso compromisso da Igreja Católica para com a realidade brasileira, particularmente em meados dos anos 70, Cury começou a se interessar pelas origens daquele processo. Nas suas palavras,

... ao captar as mudanças das instituições educativas ligadas à Igreja Católica e as conseqüentes transformações ideológicas implícitas na renovação do ensino aí ministrado, encetei estudos particulares na busca da compreensão da evolução das tendências filosóficas da educação brasileira, especialmente na década de Trinta. Estes estudos conduziram-me ao tema (...) (Cury, 1977:3).

Catherine Carrières **Rato** (1980) investiga as contribuições do pensamento pedagógico e sociológico de Fernando de Azevedo à educação brasileira, no período de 1930 a 1945.

Os motivos que levaram a autora a se debruçar sobre as formulações teóricas (ou "ideológicas", como frisa a autora) de Fernando de Azevedo em seu trabalho de mestrado foram vários. Além da sua própria atuação como docente (junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) — elemento de natureza secundária, mas não menos determinante que o conjunto de motivos diretamente ligados à escolha do seu objeto de investigação —, a autora destaca os seguintes aspectos: (a) de natureza propriamente política: o clima de "reconstrução nacional" dos anos 30 e "as

marcantes preocupações renovadoras do processo educativo dos chamados "profissionais da educação" (Rato, 1980:2), dentre elas as de Fernando de Azevedo; (b) de natureza propriamente pedagógica: Fernando de Azevedo "faz parte de um grupo definido de intelectuais que vai, a partir da década de 20, dedicar-se com empenho aos assuntos exclusivamente educacionais, até então tratados pelos intelectuais em geral ou pelos homens públicos, especialmente os representantes políticos" (*Ibidem*); (c) de natureza propriamente sociológica: "Fernando de Azevedo está definitivamente ligado ao desenvolvimento da Sociologia no Brasil, introduzida como disciplina em determinadas escolas de nível médio, a partir de 1928, e no ensino superior a partir de 1933" (*Ibid.*:2-3).

Trata-se, portanto, de um conjunto de interesses ligados diretamente à área de atuação da autora.

Maria Elizabete Sampaio Prado **Xavier** (1978) tematiza a suposta autonomia do pensamento pedagógico brasileiro face a realidade nacional, tomando como objeto de investigação as propostas de criação, durante o Primeiro Reinado — de 1822 a 1834 — de um sistema educacional no Brasil.

A autora teve a sua atenção despertada para o tema focalizado em sua pesquisa, desde as suas primeiras experiências na área educacional. Esse seu antigo interesse pelo tema, bem como a sua insatisfação em relação às explicações existentes sobre os problemas a ele relacionados, foram os fatores que mais pesaram na sua tomada de decisão sobre a escolha daquele que seria o seu objeto de estudo em sua dissertação de mestrado.

Trata-se, portanto, de um estudo orientado pela necessidade de fazer avançar o conhecimento sobre a educação brasileira, através da pesquisa histórica.

Alzira Maria Barbosa Pinheiro **Nunes** (1982) se debruça sobre as funções que a orientação educacional vem desempenhando junto ao sistema de ensino brasileiro.

O interesse pelo tema nasceu da própria experiência da autora na área. Dentre os inúmeros problemas que detecta na prática do orientador educacional, a autora destaca os seguintes: (a) a ausência de visão crítica desse profissional sobre a realidade social brasileira; (b) a maioria dos orientadores educacionais não entende a sociedade brasileira como uma formação social marcada pelo antagonismo de classe; (c) os problemas apontados pelos orientadores educacionais como obstáculos ao desenvolvimento de suas atividades (escassez de recursos materiais, humanos e financeiros, necessidade de treinamento e especialização etc.) são isolados do seu contexto mais amplo, a sociedade como um todo; (d) a literatura existente na área se apresenta como uma produção inexpressiva, bastante limitada, sem originalidade e sem perspectiva crítica (Cf. Nunes, 1982:1).

Face a essa realidade — escreve a autora — nasceu a preocupação de realizar um estudo através do qual nos fosse possível analisar a Orientação Educacional brasileira a partir do lugar por ela ocupado dentro da totalidade da realidade humano-social. É, pois, a função da Orientação Educacional, dentro dessa totalidade, o que nos propomos a examinar neste trabalho (Nunes, 1982:2).

As mazelas da prática concreta do orientador educacional, vivenciadas e apontadas pela própria autora, orientam, aqui, a escolha do tema de investigação.

José Oliveira Arapiraca (1979) tematiza a política de "ajuda" dos países hegemônicos do capitalismo, na sua fase imperialista, investigando, particularmente, o papel da ajuda financiada pela USAID na modernização do sistema de educação média no Brasil.

O autor classifica o seu trabalho como "um exercício acadêmico", uma tentativa de sistematização de "um posicionamento teórico-político a partir da produção do conhecimento social disponível, confrontando-o com a realidade empírica do atual sistema educacional brasileiro" (Arapiraca, 1979:1). Os móveis que orientam a escolha do seu tema de investigação são, portanto, de natureza essencialmente acadêmica.

Vanilda Pereira Paiva (1973) escreve sobre a educação popular e a educação de adultos no Brasil, dando ênfase aos movimentos destinados à educação dos adultos a partir do lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos pelo DNE, em 1947, em especial a mobilização educativa observada durante a década dos anos 60.

Parece que a autora trabalha o tema anunciado como pretexto para ensaiar uma teoria científica da educação brasileira (uma teoria explicativa dos fatos educacionais), uma vez que uma de suas principais preocupações, na análise que faz das posições teóricas assumidas pelos promotores de programas educativos no Brasil, encontra-se voltada para a questão da objetividade ou da ausência de objetividade que essas teorias manifestam.

Os móveis que orientam a escolha do seu objeto de investigação são, portanto, de natureza teórica, especificamente sociológica.

Maria Ceres Pimenta Spínola Castro (1982) investiga a transfiguração do ensino superior e o planejamento da educação no Brasil, no período pós-64.

A exigência de elaboração de uma tese de mestrado como requisito parcial para obtenção de um grau acadêmico, possibilitou à autora o desenvolvimento de um projeto de pesquisa através do qual pudesse responder a uma indagação que a acompanhava desde os tempos em que era universitária.

Na qualidade ontem de aluno e hoje de professor — diz a autora — fomos testemunha e sofremos esse processo de transformação, cujo sentido concreto teimava em nos escapar. A opção por esse tema (...) apesar do risco de "arrombar portas abertas", por ser muito estudado, supôs a formulação de uma questão que, traduzindo a nossa necessidade de conhecimento, orientasse as nossas reflexões.

Uma questão muito simples sintetiza o nosso ponto de partida: qual o sentido concreto da educação superior no Brasil, no período pós-64? (Castro, 1982:1).

A adição do planejamento ao tema escolhido deriva, segundo a autora, da "necessidade de tratar a questão do Estado, pois o planejamento educacional se

inscreve no âmbito das ações do Estado e revela as relações existentes entre este e a educação" (Castro, 1982:3-4).

Além da necessidade imediata (e óbvia) de desenvolvimento de um projeto de tese, a busca de conhecimento sobre o assunto orienta a escolha do objeto de investigação da autora.

Paulo Ghiraldelli Júnior (1986) focaliza os projetos, as preocupações e realizações do proletariado urbano da Primeira República, referentes à pedagogia e educação.

O autor parece concordar com a classificação e descrição das concepções fundamentais norteadoras da educação brasileira expressas por Dermeval Saviani (*Tendências e correntes da educação brasileira*)<sup>(2)</sup> (Cf. Ghiraldelli Jr., 1986:1), e com a necessidade de "resgatar" as raízes da Concepção Dialética em Filosofia da Educação a partir da voz dada aos vencidos (Cf. *Ibid.*:2).

O interesse pelas raízes da Concepção Dialética da Educação Brasileira deve-se a Saviani que, em nota de rodapé das suas *Tendências*, dá indicações sobre as origens históricas dessa concepção, no início da República.

Sobre as pistas que apontam a Primeira República como o período histórico privilegiado para a pesquisa sobre as raízes dessa concepção, o autor lembra o trabalho de Cury (*Educação e Contradição*)<sup>(3)</sup> onde esse autor alerta, também em nota de rodapé, para a necessidade de monografias capazes de resgatar tais raízes.

O autor lembra, também, o empenho do professor Evaldo Vieira em sua disciplina sobre "Política Educacional", na PUC/SP, no sentido de chamar a atenção para a necessidade de se recuperar o pensamento cultural e educacional dos setores

---

(2) SAVIANI, Dermeval. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, pp. 19-47.

(3) CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, s/d.

sociais não dominantes, que, segundo Ghiraldelli Jr., "eram os responsáveis legítimos pela gênese da Concepção Dialética em Filosofia da Educação" (Ghiraldelli Jr., 1986:2).

Finalizando os porquês da escolha desse seu tema de interesse, o autor fêz-se a mesma pergunta feita por Eliane Marta Teixeira Lopes (*Perspectivas Históricas da Educação*)<sup>(4)</sup>, transcrita, pelo autor, em nota de rodapé. "Ao lado dos projetos das classes dominantes" — indaga o autor — "quais projetos foram criados pelos dominados para sua auto-educação, e que nunca tiveram voz nem vez? Para que um dia possam ter vez, é preciso que ganhem voz" (Ghiraldelli Jr., 1986:2).

Além deste elenco de razões que diretamente orientaram a escolha do tema investigado pelo autor, há que se considerar, ainda, outras razões que também exerceram, indiretamente, um certo peso sobre essa escolha. Na apresentação à publicação de uma versão condensada deste seu trabalho de mestrado<sup>(5)</sup>, Ghiraldelli Jr. assim justifica o porquê da escolha do seu tema de investigação e do período histórico focalizado em sua pesquisa:

A escolha do tema está intimamente relacionada com minha vida desde a infância. Como filho de educadores, que militaram no magistério público por mais de 30 anos, me interessei pelos problemas da escola pública e, principalmente, pela necessidade de democratização efetiva do ensino em todos os seus níveis.

A escolha do tema *Movimento Operário* também se explica, em parte, pelas relações familiares. Meu avô materno, o rábula Dr. Carlos Camargo Abib, foi um incansável batalhador das causas populares, defendendo insistentemente os trabalhadores diante do labirinto erigido pelo arcabouço jurídico burguês.

Por fim, a escolha do período *Primeira República* se relaciona com minhas primeiras experiências como militante político. Iniciei uma relativa participação na vida política na década de 70, em Ibitinga, pequena cidade do interior paulista. Foi ali que percebi como os esquemas (coronelismo, corrupção, mandonismo, perseguições etc.) da Primeira República ainda estavam intactos (mesmo no Estado de São Paulo).

Assim nasceu este texto, que é, acima de tudo, um trabalho político, no sentido de recuperar a voz abafada das vanguardas operárias em suas lutas

---

(4) LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo, Ática, 1986.

(5) GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987.

por educação e acesso à cultura (Ghiraldelli Jr., 1987:9).

José Maria de **Paiva** (1982) investiga o papel desempenhado pela catequese dos índios no processo de colonização, no período de 1549 (chegada da missão jesuítica no Brasil) a 1600 (início do estabelecimento da colonização).

Segundo o autor, "A Teologia da Libertação, que, há anos, lançou seu primeiro manifesto conclamando a Igreja à fidelidade radical às origens, despertou o interesse de doutores e pastores. Também os historiadores retomaram os dados e refizeram a leitura dos fatos" (Paiva, 1982:18). E é no bojo desse movimento de revisão da história da Igreja (Católica) no Brasil que o autor se coloca. É a Igreja reescrevendo, através dos seus historiadores, a sua própria história. É a Teologia da Libertação buscando uma nova visão da história da Igreja na América Latina. É a opção preferencial pelos pobres que provoca essa releitura e reinterpretação dos fatos históricos. Mas o surgimento da Teologia da Libertação deve ser melhor compreendido. Não se trata, aqui, do caso; entretanto é preciso lembrá-lo.

Para o autor, a publicação da Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina — CEHILA, feita pela Editora Vozes de Petrópolis, apresenta uma melhor interpretação do significado histórico da catequese dos indígenas pelos padres jesuítas. Uma interpretação que não se faz da perspectiva dos estamentos dominantes na Colônia — como é o caso do trabalho de Serafim Leite<sup>(6)</sup> —, mas "a partir do povo". Essa perspectiva de análise coincide, segundo o autor, com a sua própria perspectiva (Cf. Paiva, 1982:18).

Temos certeza — conclui o autor — de que a descoberta das "raízes do Brasil", ainda que as exponha à ação causticante de novos "estamentos", conduzirá a um melhor entendimento da realidade que vivemos. Esta foi a motivação do presente trabalho, este o seu objetivo (Paiva, 1982:105).

Em seu trabalho de pesquisa histórica, Paiva é movido, portanto, por questões de natureza religiosa e político-ideológica.

---

(6) LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa : Rio de Janeiro, Livraria Portugália : Civilização Brasileira, 1938, v. 1.

Maria do Socorro Coelho **Cabral** (1982) estuda as propostas educacionais maranhenses do Segundo Império (1834-1889).

"Falar das origens do tema desse trabalho" — explica a autora — "é expor, fundamentalmente, algumas experiências práticas (...) que, de certa forma, condicionaram-me a pesquisar esse assunto" (Cabral,1982:1). Essas experiências foram: (a) o seu trabalho profissional, como professora de História, através do qual começou a se interessar pelo estudo da história (Cf. Cabral,1982:1); (b) o ingresso no curso de mestrado em educação da FGV/IESAE, o que lhe proporcionou novas descobertas no campo da produção do conhecimento, particularmente no âmbito mais relacionado à problemática educacional brasileira; a partir dessas descobertas, teve a sua atenção voltada para os problemas relacionados à educação no Estado do Maranhão, quando então pôde verificar a quase total ausência de estudos históricos sobre a realidade educacional maranhense (Cf. Cabral,1982:2); (c) sua participação, em 1976, em um projeto de investigação sobre a história da agricultura brasileira, desenvolvido pela FGV e financiado pela SUPLAN, IBDF e EIAP; nesse projeto, atuou como auxiliar de pesquisa "na parte de levantamento de dados sobre a agricultura maranhense, (...) colhendo dados sobre vários aspectos da economia e da política maranhense, especialmente da fase imperial" (Cabral,1982:2).

Evidentemente, a formação da autora, assim como o interesse pelo seu Estado de origem, influenciaram sobremaneira na escolha do tema focalizado em seu projeto de tese; entretanto, foi a sua participação no projeto de pesquisa sobre a história da agricultura brasileira e o fato de poder ter acesso às fontes relativas ao Estado do Maranhão, que, seguramente, tornou viável a execução daquele seu projeto.

Coraly Gará **Caetano** (1986) focaliza a qualificação, especialização e treinamento da força de trabalho em São Paulo, no período de 1920 a 1945, destacando algumas experiências de educação profissional desenvolvidas, nesse

período, pelas empresas ferroviárias paulistas, estaduais e particulares.

A escolha do tema deve-se, fundamentalmente, à participação da autora num projeto de pesquisa sobre a "Formação do Trabalhador Assalariado Urbano (1900-1945)", coordenado pela professora Déa Ribeiro Fenelon (que foi quem orientou a autora neste seu trabalho de dissertação de mestrado), e desenvolvido junto ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas.

Caetano lembra, também, que os estudiosos do processo de desenvolvimento do capitalismo e da industrialização no Brasil pouco se manifestam sobre a questão relativa ao significado da qualificação na formação do trabalhador urbano —, e, quando o fazem, tratam-na de modo marginal (Cf. Caetano, 1986:3).

Arilda Ines Miranda **Ribeiro** (1987) resgata e escreve parte da história da educação da mulher branca, e de elite, no Brasil-Colônia.

De acordo com suas palavras, o seu trabalho de pesquisa "surgiu de uma revisão histórica da Educação Brasileira" (Ribeiro, 1987:1). Ao percorrer os diversos períodos da história do ensino básico no Brasil, a autora constatou "a ausência de bibliografias que focalizassem os diversos momentos da ascendência feminina no quadro educacional, bem como o processo de como se deu a educação informal das mulheres no Brasil" (Ribeiro, 1987:1). Atribui essa ausência ao fato dessa história ter sido sempre escrita por historiadores do sexo masculino.

Ao escreverem e registrarem a História — afirma a autora —, sempre o fizeram através das ações masculinas, porque essa história deveria ser lida apenas por homens. A mulher, como todos os vencidos, não faz parte do grupo dos privilegiados, e portanto há um silêncio sobre a sua participação na história brasileira [concepção ingênua das relações sociais] (Ribeiro, 1987:1-2).

É, portanto, o dado concreto da ausência de trabalhos de história sobre a educação da mulher brasileira, que explica o interesse da autora em resgatar parte dessa história.

Silene Barrocas Tavares (1977) estuda o "Movimento de Renovação Nacional" iniciado no Brasil na década de 20, para, no interior desse movimento, focalizar o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932.

A escolha do "Manifesto" como objeto de nosso trabalho decorre de sua importância dentro dos componentes da educação brasileira, como um dos primeiros textos a reconhecer a necessidade de estudos científicos que nos forneçam bases objetivas sobre as quais se há de erguer o sistema educacional.

As deficiências de nossa estrutura educacional, apontadas em 1932 [pelo "Manifesto"], são quase todas cabíveis ainda hoje (Tavares, 1977:2).

Caso raro no conjunto de teses e dissertações aqui examinadas, a dissertação de Tavares privilegia a análise de um único documento histórico — o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" —, no contexto em que foi produzido.

A Revolução de 30 é, para a autora, o grande marco (político) da história recente da sociedade brasileira. Para a autora, as questões postas em 30 não foram ainda superadas. Daí o seu interesse em recuperar o significado histórico do referido documento.

Ivanildo Coelho de Holanda (1978) escreve a história da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade — CNEC —, do seu surgimento, em 1943, à promulgação da Lei 5692, em 1971.

O interesse do autor pelo tema decorre do fato de ter sido ele um dos integrantes dos quadros da CNEC. Alguém, portanto, que tem a ver com a trajetória histórica do objeto que investiga.

... fizemos objeto de nosso estudo a CNEC à qual estivemos funcional e afetivamente ligado, durante mais de dez anos, na criação e direção de um Ginásio, numa pequena cidade do interior de Pernambuco, Taquaritinga do Norte, onde nascemos (Holanda, 1978:1).

Laços funcionais e afetivos explicam, neste caso, o porquê da escolha do tema.

Anamaria Casassanta Peixoto (1981) estuda a Reforma do Ensino Primário e Normal realizada por Francisco Campos em Minas Gerais, no período 1926-1930,

durante o governo de Antonio Carlos.

A escolha do seu objeto de estudo origina-se, segundo palavras da própria autora,

... de uma curiosidade que se manifestou em nós, quando aluna do curso de Pedagogia. Nesse período ouvimos diversas vezes, dos professores, referências a respeito do importante papel desempenhado pela "Reforma Chico Campos" no sistema educacional mineiro: era voz corrente entre eles que, a partir da atuação de Francisco Campos, Minas se colocava na vanguarda da educação no País. Desde então experimentamos grande curiosidade a respeito da obra educacional desenvolvida por Francisco Campos em Minas Gerais, a qual certamente nos influenciou como aluna e, posteriormente, como profissional no campo da educação.

Essa curiosidade se concretiza neste projeto de dissertação, que tem como objetivo explicitar (...) o significado da Reforma Francisco Campos para a sociedade mineira, na década de vinte (Peixoto, 1981:3).

Além desse interesse particular pelo tema, a autora lembra, ainda, o problema relativo ao pequeno número de trabalhos de história da educação brasileira, por ela sentido desde o momento em que iniciou seu trabalho como professora da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Além disto, são trabalhos que, via de regra, tratam a educação como se esta fosse um fenômeno isolado da sociedade.

Trata-se, portanto, de um trabalho motivado principalmente pelo interesse particular da autora pelo tema e, também, pela carência de estudos (adequadamente) sistematizados sobre o mesmo.

Nelson Piletti (1982) estuda a Reforma do Ensino Público realizada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal, no período de 1927 a 1930, focalizando, nesse seu estudo, o pensamento manifesto de Fernando de Azevedo na época da reforma e a sua materialização no projeto de 1928.

O autor foi despertado para o tema, nas aulas sobre a educação na Primeira República, proferidas pelo professor Heládio César Gonçalves Antunha.

José Silvério Baia **Horta** (1975) investiga a influência exercida pelo Conselho Federal de Educação na evolução do planejamento educacional brasileiro, no período que vai de sua instalação, em 1962, até a elaboração do Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972/74, como parte do I Plano Nacional de Desenvolvimento.

O autor não explicita os motivos que o levaram a se debruçar sobre o tema em questão. Entretanto, pudemos encontrar, no corpo do seu trabalho, algumas pistas que sugerem quais foram esses motivos. Logo na introdução, quando discute a bibliografia existente sobre o tema, Horta afirma:

... exceto os trabalhos de Durmeval Trigueiro Mendes, não se tem notícia, na recente literatura pedagógica brasileira, de nenhum estudo que tivesse sido elaborado com o objetivo de verificar até que ponto a influência potencial do Conselho Federal de Educação no dinamismo da educação brasileira, tornou-se uma influência real e duradoura (Horta, 1975:1).

Mendes foi quem orientou o autor neste seu trabalho de pesquisa. Tal fato pode estar sugerindo o peso possivelmente exercido pelo orientador desta tese na escolha do tema trabalhado pelo orientando. Porém, uma outra pista revela-nos outras possibilidades que não excluem, entretanto, a hipótese acima levantada. Em nota de pé de página, quando se dedica à delimitação do seu tema de estudo, Horta afirma que, embora tivesse optado por limitar a sua investigação às influências exercidas pelo Conselho Federal de Educação na evolução do planejamento educacional brasileiro, estava coordenando, naquele momento, uma equipe que estava pesquisando, com o apoio da Fundação Ford, as possíveis influências exercidas pelo Conselho, particularmente no que diz respeito "à definição dos objetivos dos diferentes graus de ensino, determinação dos currículos mínimos, estruturação do ensino de grau médio e superior e planejamento da educação" (Horta, 1975:4; nota de rodapé nº. 6). O que nos permite levantar uma outra hipótese. Além de uma possível influência exercida pelo orientador na escolha do tema de investigação, a própria prática profissional do autor estaria explicando o porquê do tema escolhido.

Lúcio **Kreutz** (1979) estuda os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961 a 1964: o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) — objetivos e estratégias.

Embora o autor não afirme quais foram os móveis que o orientaram na escolha do seu objeto de investigação, há pistas, no corpo do seu trabalho, que nos permitem chegar a algumas conclusões.

Ao definir o sentido em que usa o termo "educação popular", Kreutz informa o leitor acerca da existência de diversos grupos de pesquisa e autores que vinham desenvolvendo, à época de sua pesquisa, trabalhos de sistematização dos diversos modelos de educação popular surgidos no Brasil. Dentre esses trabalhos, cita os do grupo "O Nova", criado em 1973, cuja principal finalidade era a prestação de serviços de pesquisa, assessoramento e avaliação em educação popular; e os da equipe da FGV/IESAE, coordenados por: (a) Maria Julieta Costa Calazans (*Inovações metodológicas nas formas de educação extra-escolar no Brasil*), desenvolvido em 1975; (b) Osmar Fávero (*Tipologia da Educação extra-escolar no Brasil*), desenvolvido em 1977; (c) Victor Vincent Valla (*Para uma formulação de uma teoria da educação extra-escolar no Brasil*), desenvolvido em 1977 (Cf. Kreutz, 1979:30).

Muito provavelmente, o interesse do autor pelo tema decorre de dois fatores: da própria linha de pesquisa adotada pela instituição na qual se pós-graduou (no caso, o IESAE), e do próprio peso exercido pelo orientador no processo de produção do seu trabalho de mestrado (no caso, o professor Osmar Fávero).

Gilberto Luiz **Alves** (1981) discute a prática científica dos historiadores da educação brasileira no âmbito das duas únicas tendências de desenvolvimento do saber na sociedade burguesa: a "ciência burguesa" e a "ciência da história".

O autor não explicita quais foram os móveis que orientaram a escolha da temática trabalhada em sua pesquisa. Sugere, entretanto, que esses móveis são de

natureza essencialmente teórica e político-ideológica.

Maria Lúcia Garcia Pallares **Schaeffer** (1975) se debruça sobre o pensamento e a atuação educacionais de Anísio Teixeira tal como originalmente se configuraram e evoluíram nos primeiros onze anos de sua vida pública — de 1924 (ano em que Anísio Teixeira inicia sua trajetória em prol da educação como Inspetor Geral do Ensino da Bahia) a 1935 (quando deixa a direção da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, e é proscrito da função pública por muitos anos).

Jorge Graças de Alcântara **Silva** (1984) analisa as relações entre educação e hegemonia, investigando os papéis desempenhados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio — EPEM — e pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino — PREMEN — no processo de desenvolvimento do Brasil, nos anos 60.

Francisco de Assis **Maia** (1984) volta-se para o planejamento educacional e para a política econômica após 1964, procurando verificar (constatar, melhor dizendo) a função real do planejamento educacional numa estrutura sócio-político-econômica determinada.

Nenhum desses três últimos autores explicita quais foram os móveis que orientaram a escolha dos seus objetos de investigação, e nenhuma pista pôde ser encontrada no corpo dos seus trabalhos que os pudessem sugerir.

### **2.3 - Conclusões aproximativas**

Os temas sobre os quais têm incidido os estudos discentes de história da educação brasileira realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, estão relacionados às seguintes áreas (ou objetos) de interesse da investigação historiográfica: (a) história dos movimentos sociais; (b)

história do ensino; (c) história político-administrativa.

Os temas apurados no âmbito da história dos movimentos sociais foram: o movimento pela democratização do ensino público (Mazzotti), o movimento estudantil (Sanfelice) e os movimentos de educação comunitária (Kreutz); da história do ensino: o ensino superior (Cunha), o ensino pré-escolar (Vilarinho) e o ensino do deficiente mental (Jannuzzi); e, da história político-administrativa: o planejamento do ensino (Menezes).

Em termos quantitativos, tanto a história dos movimentos sociais, quanto a do ensino, dividem, igualmente, as atenções da maioria absoluta dos historiadores da educação brasileira egressos dos cursos de pós-graduação, em nível de doutorado — cerca de 86% do total. A minoria — cerca de 14% do total — explora temáticas próximas à história político-administrativa.

A prática docente dos autores orienta e motiva, na maioria das vezes, a escolha dos temas trabalhados nas teses de doutoramento. As razões alegadas para isso são várias: (a) a familiaridade com relação ao tema; (b) a necessidade de melhor conhecer para melhor ensinar e, assim, poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino que se volta para a formação do futuro professor; (c) o interesse em promover reformas curriculares nos cursos em que lecionam.

Além da prática docente, outros fatores orientam, ainda, a escolha do tema: (a) facilidades no acesso às fontes; (b) o interesse político-ideológico do autor pelo tema; (c) o interesse teórico (acadêmico) pelo assunto.

Enquanto os temas trabalhados nas teses relacionam-se, basicamente, a duas áreas de interesse da investigação historiográfica — à história dos movimentos sociais e à história do ensino —, os temas investigados nas dissertações abarcam um número bem maior de áreas, embora apresentem, também eles, um certo grau de concentração em torno de uma ou outra área de interesse, esse grau é

significativamente mais modesto, se comparado com o alto grau de concentração detectado em relação ao segmento correspondente às teses de doutoramento.

Os estudos discentes de história da educação brasileira privilegiados nas dissertações de mestrado estão relacionados às seguintes áreas (ou objetos) de interesse da investigação historiográfica: (a) história dos movimentos sociais; (b) história do ensino; (c) história político-administrativa; (d) história político-econômica; (e) história das mentalidades; (f) história biográfica; (g) história das profissões; (h) história do gênero; (i) história regional; (j) história da história.

Os temas apurados no âmbito da história dos movimentos sociais foram: os movimentos de educação comunitária ou popular (Kreutz, Holanda e Vanilda Paiva), o movimento operário (Ghiraldelli Jr.) e o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", no bojo do "Movimento de Renovação Nacional" (Tavares); da história do ensino: o ensino jesuítico (José Maria de Paiva), o ensino superior (Castro) e o ensino profissionalizante (Caetano); da história político-administrativa: o planejamento do ensino (Horta) e as reformas do ensino (Peixoto e Piletti); da história político-econômica: o planejamento educacional numa estrutura sócio-político-econômica determinada (Maia), os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEN no processo de desenvolvimento do Brasil (Silva) e a política de ajuda dos países hegemônicos do capitalismo, na sua fase imperialista, aos países da periferia do sistema: os acordos MEC/USAID (Arapiraca); da história das mentalidades (ou do pensamento): a gênese do pensamento pedagógico brasileiro (Chizzotti e Xavier) e o conflito ideológico entre católicos e "pioneiros" nos debates pedagógicos travados durante a Constituinte de 1934 (Cury); da história biográfica: o pensamento político-pedagógico de Anísio Teixeira (Schaeffer) e as contribuições do pensamento pedagógico e sociológico de Fernando de Azevedo (Rato); da história das profissões: a orientação educacional no Brasil (Nunes); da história do gênero: a educação da mulher no Brasil-Colônia (Ribeiro); da história regional: o ensino público maranhense

no Segundo Reinado (Cabral); e da história da história (da educação brasileira): a prática científica dos historiadores da educação brasileira (Alves).

À semelhança do que ocorre com as teses de doutoramento, é em torno da história dos movimentos sociais que se concentra o maior número dos temas investigados nas dissertações de mestrado — cerca de 22% do total.

Quatro outras áreas de interesse dividem entre si o segundo lugar, apresentando, cada uma delas, um índice de concentração em torno de 13% do total: a história das mentalidades (ou do pensamento), a história do ensino, a história político-administrativa e a história político-econômica.

A história biográfica — cerca de 9% do total — ocupa a terceira colocação.

Por fim, quatro outras áreas dividem a última colocação, apresentando, cada uma delas, um índice de concentração que oscila em torno de 4% do total: a história do gênero, a história da história (ou a historiografia), a história das profissões e a história regional.

Vários são os móveis que orientam a escolha dos temas trabalhados nas dissertações de mestrado. Com raríssimas exceções, esses móveis, quando não declarados pelo próprio autor, são por ele sugeridos. Mas isto ocorre apenas na minoria dos trabalhos analisados — cerca de 13% do total. A grande maioria — cerca de 74% do total — declara os seus motivos. Em apenas 13% do total dos trabalhos analisados não encontramos, nem declaração explícita, nem indícios dos motivos que levaram à escolha dos temas investigados.

No montante correspondente aos autores que declaram as razões que os levaram à escolha dos seus temas de investigação, encontramos as seguintes justificativas: (a) as experiências práticas (a vivência) do próprio autor em relação ao tema investigado: o exercício da profissão (docência, desenvolvimento de projetos de pesquisa afins, orientação educacional etc.) e a participação em movimentos de educação comunitária ou popular; (b) a carência de estudos sobre o tema escolhido;

(c) o exercício acadêmico; (d) o interesse teórico e político-ideológico pelo tema; (e) a participação do autor em projetos de pesquisa (familiaridade com o tema, facilidade de acesso às fontes etc.); (f) o ingresso na pós-graduação (aulas que sugeriram possíveis temas de investigação, discussão com colegas de curso); (g) a própria formação do autor (quando formado em História); (h) o interesse em estudar determinados documentos históricos); (i) laços afetivos em relação ao tema; (j) a pura curiosidade. Exceção feita àqueles que alegam terem sido motivados pelas suas experiências práticas na escolha do tema que investigam — cerca de 35% do montante aqui considerado —, não encontramos nenhuma outra concentração, numericamente expressiva, em torno das justificativas acima arroladas.

No montante correspondente aos autores que não declararam, mas deram pistas dos motivos que os levaram a escolher o seu tema de investigação, encontramos os seguintes indícios: (a) a influência do orientador e/ou da linha de pesquisa do programa ao qual o autor se encontra vinculado; (b) as experiências práticas do próprio autor (docência e/ou pesquisa) em relação ao tema investigado; (c) o interesse teórico e político-ideológico do autor pelo tema.

Como vimos, os temas investigados na historiografia recente da educação brasileira, assim como os motivos que orientam tanto a escolha quanto o recorte desses temas, encontram-se intimamente articulados aos interesses particulares, particularíssimos, dos seus autores. Raramente encontramos, no conjunto das teses e dissertações examinadas, trabalhos que resultam de projetos coletivos de pesquisa — Cabral e Caetano são, seguramente, as duas únicas exceções à regra. Isto talvez explique, hipoteticamente, o porquê dessa produção apresentar, no que diz respeito ao conjunto dos temas nela contemplados, características tão lacunares e residuais, como as apontadas pela crítica historiográfica que a tomaram como objeto de estudo.

### Capítulo III

#### PERÍODOS HISTÓRICOS E PROCEDIMENTOS DE PERIODIZAÇÃO PRIVILEGIADOS NAS ESCRITAS RECENTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Periodizar é uma atividade inerente ao ofício do historiador. Todo e qualquer fenômeno histórico surge, desenvolve-se e desaparece (ou se transforma) num determinado espaço e tempo históricos. Por isso, a periodização é um produto de pesquisa determinado pelo movimento descrito, no tempo e no espaço, pelo próprio objeto de investigação. A identificação e localização desse tempo e espaço é tarefa precípua do historiador. A periodização, portanto, não é um *a priori*. Entretanto, esse entendimento parece não ser unânime no âmbito da historiografia educacional brasileira. Há historiadores que defendem tese contrária.

A crítica historiográfica que incide sobre a educação brasileira acusa a existência de pelo menos três tendências sobre os procedimentos adotados pelos historiadores da educação brasileira no que diz respeito à periodização.

As tendências localizadas por Warde (1984) são: (a) "o objeto em exame determina a periodização e, portanto, a postulação de diferentes marcos históricos — tendência menos presente"; (b) "independentemente do objeto e da ótica a partir da qual ele [o objeto] é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência 'política' — Colônia, Império, Primeira República, Período de Vargas, República Populista e o Pós-64" (p. 1).

No prefácio à primeira edição do livro de Maria Luísa Santos Ribeiro (*História da Educação Brasileira: a organização escolar*)(1), Warde, ao exaltar a importância do

---

(1) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978, p. 12.

trabalho da autora — particularmente por ter rejeitado o uso de marcos extrínsecos à educação (políticos, doutrinários e outros) e adotado critérios de periodização decorrentes das determinações sofridas pela educação e das reações a essas determinações, nas diferentes etapas históricas —, manifesta, assim, a sua compreensão sobre essa questão. Compreensão da qual Alves (1981), por exemplo, não partilha. Nas palavras desse outro crítico da historiografia educacional brasileira,

... Warde (...) manifesta como desejável o que temos evidenciado como inconsistente: os parâmetros da periodização em história da educação, segundo ela, devem nascer "da captação de momentos propriamente educacionais" (Alves, 1981:72).

Para Alves, "a forma científica de periodizar, assim como o entendimento da educação dentro do movimento da produção, estão muito distantes do fazer do historiador da educação brasileira" (Alves, 1981:73). Para ele, os parâmetros de periodização da história da educação brasileira devem nascer, necessariamente, não da captação dos momentos "propriamente educacionais", mas dos momentos materiais (econômicos) do desenvolvimento da sociedade brasileira. Isto é, devem acompanhar o movimento histórico do modo de produção, que alicerça toda a estrutura social. Nesse sentido, a história da educação brasileira (ou seja, todo e qualquer fenômeno histórico-educacional ocorrido no Brasil, do seu "descobrimento" aos dias de hoje) só pode comportar, na ótica desse autor, uma única forma de periodização: dos seus primórdios, até meados do século XIX, "deve ser tratada no contexto do período manufatureiro" (Alves, 1981:72); a partir desse momento, "entraria na órbita de influência de outro período, que também apresenta sensível unidade, e cujo início decorre da introdução da maquinaria industrial moderna no Brasil" (*Ibidem*).

Alves defende, assim, uma terceira forma — segundo ele, muito pouco presente na historiografia educacional brasileira — de periodização dos fenômenos histórico-educacionais.

Mas, o que as teses de doutoramento e as dissertações de mestrado nos dizem

a esse respeito? O que orienta a definição dos marcos utilizados no balizamento dos tempos históricos considerados nas escritas recentes da história da educação brasileira? Que critérios de periodização são utilizados? Numa palavra, como se processa a periodização nessa produção historiográfica?

### **3.1 - *Períodos históricos focalizados nas teses de doutoramento***

**Cunha** (1980) debruça-se sobre a República "populista" (da queda do "Estado Novo", em 1945, ao Golpe de Estado de 1964), focalizando as transformações do ensino superior nesse período.

**Jannuzzi** (1985b) investiga a história da educação do deficiente mental e a evolução do conceito de "deficiência mental" no Brasil, no período de 1874 a 1935.

**Kreutz** (1985) quer interpretar as funções do professor paroquial teuto-brasileiro, junto à comunidade alemã do Rio Grande Sul. Para tanto, privilegia em sua pesquisa um período histórico que vai de 1824 (quando da chegada dos primeiros imigrantes teutos ao Rio Grande do Sul) aos anos 30 deste século (quando Vargas limita ou põe fim a ação dos estabelecimentos de ensino "estrangeiros" no Brasil).

**Mazzotti** (1987) volta-se para a Primeira República ou República Velha (de 1889 a 1930), para nela focalizar o movimento pela democratização do ensino no País e a participação, nesse movimento, dos comunistas e dos sindicalistas revolucionários.

**Menezes** (1986) também focaliza os anos 60. Quer estudar (compreender) o planejamento da educação brasileira, antes e depois do Golpe Militar de 1964.

**Sanfelice** (1985) focaliza o movimento estudantil brasileiro dos anos 60.

Vilarinho (1986) quer compreender a educação pré-escolar (EPE) na atualidade pedagógica brasileira — de 1974 a 1986 —, a partir de uma perspectiva histórica. Para tanto, entende ser necessário acompanhar a evolução da EPE no Brasil, buscando as possíveis influências exercidas pelo desenvolvimento da EPE no mundo ocidental — particularmente na Europa e Estados Unidos da América — sobre essa sua evolução. Por isso recupera, também, para a trajetória da EPE no mundo ocidental. Para compreender e explicar o presente, a autora privilegia um período de longa duração — da Antiguidade Clássica aos dias de hoje.

### **3.2 - *Períodos históricos focalizados nas dissertações de mestrado***

Para compreender como se processa a abordagem científica dos historiadores da educação brasileira, Alves (1981) focaliza uma produção historiográfica que abarca o século XX, em quase toda a sua extensão, trabalhando, evidentemente, com produções de alguns dos historiadores que mais se destacaram nesse período: de Fernando de Azevedo a Maria Luísa Santos Ribeiro. Porém, tem a sua atenção voltada, particularmente, para a produção mais recente da historiografia educacional brasileira, privilegiando, na sua análise, trabalhos como os de Nagle, Rossi e Paiva, por exemplo. À primeira vista, parece tratar-se de um trabalho cuja periodização obedece a critérios "propriamente educacionais", ou seja, a periodização estaria sendo determinada pelo próprio objeto de investigação (pelo fenômeno histórico-educacional em questão). Entretanto, dada a concepção que o autor tem da história e da ciência da história, os marcos por ele utilizados na periodização de sua investigação encontram-se ancorados nos momentos "propriamente materiais" (ou econômicos) do desenvolvimento da sociedade brasileira. Isto porque, para o autor, só se pode apreender o movimento concreto da educação brasileira — inclusive do conhecimento que sobre ela se produz — se se considerar, na análise, a base material (econômica)

que a determina.

**Arapiraca** (1979), para demonstrar a tese segundo a qual "a política de ajuda aos países subdesenvolvidos promovida a partir dos países hegemônicos, dissimula a manutenção da hegemonia da economia capitalista concentradora, no sentido de enquadrarem os países receptores na sua esfera de dependência circular" (p. 91), focaliza os acordos MEC/USAID celebrados entre o Brasil e os Estados Unidos da América nos anos 60, que visavam, oficialmente, a modernização do sistema de educação média no Brasil contemporâneo, mas que, de fato, "era mais uma tentativa de garantir o lucro dos capitais investidos no Brasil, na medida em que o aparelho educativo produzisse um contingente de mão de obra eficientemente capaz de implementar o novo modelo econômico, implantado a partir de 1964" (Resumo).

**Cabral** (1982) tem a sua atenção voltada para o Império, particularmente para o período correspondente ao Segundo Reinado (de 1834 a 1889), tendo em vista detectar as tendências que orientaram as políticas educacionais voltadas para o ensino público maranhense, nesse período.

Tendo em vista equacionar o processo de qualificação, especialização e treinamento da força de trabalho ferroviária no Estado de São Paulo, **Caetano** (1986) localiza, em 1920, as primeiras experiências de educação profissional criadas por empresas ferroviárias de São Paulo, com o intuito de direcionar e controlar a formação profissional de seus trabalhadores. Sua pesquisa acompanha essas experiências de educação profissional até o ano de 1945. Embora não fique suficientemente claro, no texto da autora, o porquê de sua investigação ter se estendido até 1945, tem-se a impressão de que, a partir dessa data, o sistema ferroviário entra em decadência como meio de transporte prioritário ao desenvolvimento econômico brasileiro, cedendo lugar para os transportes rodoviários; talvez isto justifique o porquê do

desaparecimento ou enfraquecimento das experiências de educação profissional criadas por aquelas empresas ferroviárias de São Paulo.

**Castro** (1982) tem o seu interesse voltado para o período histórico posterior ao Golpe Militar de 1964. Quer investigar os desdobramentos desse Golpe no ensino superior, bem como o papel que o planejamento educacional passou a desempenhar no contexto nacional, a partir de então.

Interessado que está em resgatar as origens da Instrução Pública no Brasil ou, melhor dizendo, no Estado brasileiro, **Chizzotti** (1975) volta-se para o período correspondente ao "nascimento" e "consolidação" do Estado nacional brasileiro — o período imperial (de 1822 a 1889). "A determinação do período não foi", segundo o autor, "aleatória: partiu da hipótese que a autonomia política deveria ter representado uma autonomia ampla de todos os quadros da organização do país, inclusive da cultura" (p. 12).

**Cury** (1977) retrocede à primeira metade da Segunda República, particularmente ao período correspondente à elaboração da Constituição de 34 — que vai de 1930 a 1934 —, para apreender (através da análise dos debates pedagógicos que tiveram lugar durante a elaboração da referida Constituição, e que envolveram, de um lado, educadores profissionais, e, de outro, líderes intelectuais católicos) os conflitos ideológicos que emergiram desse processo de reconstrução da educação nacional.

Preocupado em resgatar as origens históricas da Concepção Dialética da Educação Brasileira, **Ghiraldelli Jr.** (1986) — orientado por estudos e pesquisas desenvolvidos por Saviani — localiza-as nas plataformas e ações políticas dos socialistas, libertários e comunistas ao longo da Primeira República. Daí o porquê do autor encontrar-se voltado, em sua pesquisa, para esse período histórico da evolução

política do Brasil. Entretanto, o que determina a periodização do seu estudo não são os marcos produzidos e consagrados pela historiografia brasileira, mas, primeiramente, o objeto sobre o qual se encontra debruçado; e, secundariamente, o momento "propriamente material" (ou econômico). Por que, também e "secundariamente", o momento "propriamente material"? Porque o objeto de sua investigação é o operariado brasileiro, e este surge, historicamente, em função das transformações materiais sofridas pela sociedade brasileira naquele período histórico.

Para acompanhar o percurso histórico da Campanha Nacional de Escolas de Comunidade (CNEC), Holanda (1978) estabelece o lançamento da CNEC, em 1943, e a promulgação da Lei 5.692, em 1971, como marcos do período histórico a ser rastreado.

Para estudar a influência exercida pelo Conselho Federal de Educação sobre a evolução do planejamento educacional no Brasil, Horta (1975) debruça-se sobre um espaço de tempo que vai da instalação do CFE, em 1962, ao período correspondente à elaboração do Plano Setorial de Educação e Cultura (de 1972 a 1974).

Kreutz (1979) volta-se para o período que vai de 1961 a 1964, para acompanhar o processo de surgimento, desenvolvimento e extinção dos três principais movimentos de educação popular que tiveram lugar, no Brasil, nesse curto espaço de tempo: o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC), e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Considerando as mudanças estruturais (políticas, econômicas e sociais) que começaram a se esboçar no Brasil dos anos 60, Maia (1984) quer investigar a função real que o planejamento educacional passou a ter a partir de então, particularmente depois do Golpe Militar de 1964.

**Nunes** (1982) localiza em 1924 o surgimento e institucionalização da Orientação Educacional no Brasil. De lá para cá, acompanha o seu desempenho político, preocupada em reconhecer, ao longo da sua trajetória histórica, as funções que exerceu no seio da sociedade brasileira.

**José M. de Paiva** (1982) focaliza os primórdios da colonização portuguesa no Brasil — de 1549 (quando da chegada da missão jesuítica ao Brasil) a 1600 (quando do início da colonização propriamente dita) —, para estudar o papel desempenhado pela catequese dos indígenas no processo de colonização.

Na tentativa de explicar a história da educação dos estratos populares no Brasil, em conexão com as motivações e conseqüências políticas dos programas educativos que tiveram lugar ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, **Vanilda P. Paiva** (1973) focaliza a história da educação popular e da educação de adultos no Brasil, de meados da Primeira República (da Primeira Guerra Mundial — 1914 a 1918) aos anos 60, concentrando-se no período que vai do lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos pelo DNE, em 1947, à década de 60, uma vez que seu tema de interesse particular é a educação de adultos; mas, como esta educação tem a ver com a educação popular, a autora, embora retome o estudo desta última desde o período colonial, circunscreve a sua análise ao período acima especificado.

**Peixoto** (1981) tem a sua atenção voltada para os anos de 1926 a 1930, período correspondente à Reforma do Ensino Primário e Normal realizada por Francisco Campos em Minas Gerais, durante o Governo Antonio Carlos, seu tema de interesse.

O balizamento do período histórico analisado por **Piletti** (1982) é determinado pelo seu objeto de investigação: a Reforma do Ensino Público realizada por Fernando

de Azevedo no Distrito Federal, nos anos de 1927 a 1930.

Tendo em vista detectar as contribuições de Fernando de Azevedo ao pensamento pedagógico e sociológico brasileiro, **Rato** (1980) — apoiando-se nos estudos de Freitag sobre o surgimento dos primeiros traços de uma política educacional estatal no Brasil, e entendendo ter Fernando de Azevedo desempenhado papel ímpar nesse processo — focaliza um tempo histórico que tem início com a Revolução de 30 e que se estende até quase o final do Estado Novo, em 1945.

Com o interesse centrado na questão relativa à educação da mulher no Brasil, e preocupada em resgatar a sua história, **Ribeiro** (1987) volta-se para o período colonial.

Voltada para as mudanças ocorridas no pensamento político-pedagógico de Anísio Teixeira no início de sua carreira pública, particularmente no que diz respeito à posição desse educador em relação à "escola única", **Schaeffer** (1975) focaliza um tempo histórico que vai de 1924 (ano em que Anísio Teixeira inicia sua trajetória em prol da educação, como Inspetor Geral do Ensino na Bahia) a 1935 (quando Anísio Teixeira deixa a direção da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, e é proscrito da função pública por muitos anos).

**Silva** (1984) focaliza os papéis desempenhados, nos anos 60, pela EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) e pelo PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino) no processo de desenvolvimento econômico do País.

Para compreender o significado histórico do "Manifesto da Educação Nova" de 1932, **Tavares** (1977) estuda o contexto do qual, segundo ela, esse Manifesto faz parte: o "Movimento de Renovação Nacional" dos anos 20 e 30.

Para estudar a gênese da "autonomia" do pensamento pedagógico brasileiro,

**Xavier** (1978) retrocede ao período que compreende o processo de emancipação política do País: de 1822 a 1834.

### **3.3 - Conclusões aproximativas**

No segmento correspondente às teses de doutoramento, a periodização (a) segue os marcos "propriamente políticos", produzidos e consagrados pela historiografia brasileira (cerca de 57% do total), ou (b) nasce da captação dos momentos "propriamente educacionais" (cerca de 43% do total).

No primeiro grupo de trabalhos, cujos autores debruçam-se sobre fenômenos histórico-educacionais circunscritos aos marcos políticos produzidos e consagrados pela historiografia brasileira, o único período focalizado é o republicano. No âmbito desse período histórico da evolução política do Brasil, os anos 60 ocupam as atenções de 50% dos historiadores da educação brasileira, aqui considerados; já a Primeira República e a República "Populista" dividem igualmente entre si as atenções dos outros 50% desses historiadores. Esses historiadores são: Cunha, Mazzotti, Menezes e Sanfelice.

No segundo grupo, cujos autores tomam os momentos "propriamente educacionais" como parâmetro de periodização, os períodos históricos privilegiados estendem-se do início do século XIX aos dias de hoje (1986). Os historiadores da educação brasileira pertencentes a este grupo são: Jannuzzi, Kreutz e Vilarinho.

No segmento correspondente às dissertações de mestrado, a periodização (a) nasce da captação dos momentos "propriamente educacionais" (cerca de 57% do total), (b) segue os marcos políticos produzidos e consagrados pela historiografia brasileira (cerca de 26% do total) ou, ainda, (c) encontra-se ancorada nos momentos "propriamente materiais" do desenvolvimento da sociedade brasileira — que estariam a determinar, em última instância, os fenômenos educacionais investigados — (cerca

de 17% do total).

No primeiro grupo de trabalhos — grupo que toma os momentos "propriamente educacionais" como parâmetro de periodização —, a maioria absoluta — cerca de 92% do total das dissertações que constituem este grupo — focaliza o período republicano. A exceção à regra fica por conta de uma única dissertação, cujo autor tem a sua atenção voltada para o período colonial. Dentre aqueles que se voltam para o período republicano, a minoria (cerca de 42% deste subconjunto) investiga fenômenos histórico-educacionais circunscritos a uma única "república", das seis que compõem o período<sup>(2)</sup>; a maioria (cerca de 58%) dedica-se ao estudo de fenômenos que abrangem duas, três ou até mesmo todas essas "repúblicas"; mas é sobre os anos 20 e 30, seguidos dos anos 60, que detectamos uma maior incidência de investigações. Os historiadores da educação brasileira pertencentes a este grupo são: Caetano, Cury, Ghiraldelli Jr., Holanda, Horta, Kreutz, Nunes, José M. de Paiva, Vanilda P. Paiva, Peixoto, Piletti, Schaeffer e Tavares.

O Império ocupa o centro das atenções de 50% dos autores das dissertações que integram o segundo grupo de trabalhos — grupo que segue os marcos políticos produzidos e consagrados pela historiografia brasileira. Os outros 50% reúnem autores que se voltam para o período colonial (cerca de 17% do total do grupo) e autores que investigam fenômenos histórico-educacionais circunscritos ao período republicano (cerca de 33% do total do grupo). Neste último caso, as atenções encontram-se voltadas para o Estado Novo e para os anos 60. Os historiadores da educação brasileira pertencentes a este grupo são: Cabral, Castro, Chizzotti, Rato, Ribeiro e Xavier.

No terceiro e último grupo de trabalhos — cujos parâmetros de periodização

---

(2) Primeira República ou República Velha (de 1889 a 1930), Segunda República (de 1930 a 1937), Terceira República: Estado Novo (de 1937 a 1945), Quarta República ou República "Populista" (de 1945 a 1964), Quinta República: Regime Militar (de 1964 a 1985) e Sexta República ou Nova República (de 1985 aos dias de hoje).

seguem os momentos "propriamente materiais" (ou econômicos) do desenvolvimento da sociedade brasileira —, os anos 60, com exceção, talvez, de um único caso, concentram as atenções dos historiadores aqui considerados. A única exceção à regra abarca todo o período republicano, enfatizando, entretanto, os anos 60. Não se trata, porém, de uma simples coincidência de periodização dos fenômenos histórico-educacionais investigados por esses historiadores. Os anos 60 representam, para eles, um momento de transição importante no processo de desenvolvimento das relações capitalistas de produção, no Brasil, dado que teriam inaugurado uma nova etapa de crescimento econômico do País, "associado" ao capital monopolista. Daí os anos 60 terem sido tomados, por esses historiadores, como marco de periodização. Esses historiadores são: Alves, Arapiraca, Maia e Silva.

## Capítulo IV

### **AS INTERROGAÇÕES QUE ESTÃO SENDO FEITAS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS MODALIDADES DE EXPLICAÇÃO HISTÓRICA QUE ESSAS INTERROGAÇÕES ENSEJAM**

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

No seu intento de estudar o homem, seu meio ambiente, os efeitos do homem sobre seu meio ambiente e do meio ambiente sobre o homem, o historiador encontra-se unido aos demais cientistas "pelo propósito fundamental de procurar explicar e pelo procedimento fundamental de perguntar e responder" (Carr, 1976:73).

O historiador, como qualquer outro cientista é, segundo Carr (1976), "um animal que incessantemente faz a pergunta 'Por quê?'" (p. 73). Quer saber a causa ou, melhor dizendo, as causas da ocorrência de determinados fenômenos, eventos, acontecimentos, sistemas, processos, sejam eles recorrentes ou não. Por isso, para Carr, como para tantos outros historiadores, o estudo da história é um estudo que se caracteriza pela investigação das causas dos fenômenos estudados, tendo por finalidade a compreensão e a construção de explicações (ou interpretações) desses mesmos fenômenos (Cf. p. 75). Nesse sentido, o historiador pode ser conhecido ou identificado, segundo esse autor, "pelas causas que invoca" (p. 77).

Mas a explicação causal, muito embora seja considerada por muitos dos historiadores de ofício como uma das mais importantes modalidades explicativas da história, não é a única modalidade evidenciada pela prática desses mesmos historiadores.

Apoiado em Jerzy Topolski<sup>(1)</sup>, Cardoso (1981), por exemplo, distingue cinco modalidades de explicação histórica, freqüentemente usadas pelos historiadores de ofício: (a) a explicação mediante uma descrição: "mesmo a crônica — segundo esse historiador — contém elementos de explicação, porque deve responder a perguntas do tipo 'o quê', 'quem', 'quando', 'onde', 'como'? — já que sem tais elementos não se poderia organizar uma narração coerente"; (b) a explicação genética: que "procura revelar a origem de um fenômeno ou processo através da apresentação das suas etapas sucessivas, privilegiando a seqüência genética, à qual implícita ou explicitamente se trata de vincular um laço causal"; (c) a explicação estrutural (ou funcional): a qual "indica o lugar de um elemento numa estrutura ou sistema para assim torná-lo compreensível"; (d) a explicação que se formaliza mediante uma definição: esta explicação "responde a perguntas como 'o que foi a Balaiada?', ou 'por que Tavares Bastos é considerado um liberal?"; (e) a explicação causal: que "responde à maior parte das perguntas começadas com 'por quê?' ('Por que ocorreu a Revolução Francesa?', 'Por que se deu a abolição da escravidão no século XIX na América?' etc.)" (pp. 66-67).

Além destas, Cardoso lembra, ainda, outras modalidades de explicação: a estatística (ou probabilística), a teleológica e, ainda, a que recorre a leis ou teorias (Cf. p. 67). Entretanto admite, à semelhança de Carr, que a explicação causal talvez seja uma das mais importantes, dado que essa modalidade de explicação histórica permite ao historiador estabelecer e verificar certas regularidades do processo histórico.

A historiografia registra vários tipos de explicação causal. Dentre as fórmulas mais usuais de classificação dessas explicações encontradas na historiografia, Cardoso (1981) chama a atenção para quatro delas. Na primeira fórmula por ele considerada, distingue-se as explicações monocausais das multicausais. "Em História"

---

(1) TOPOLSKI, Jerzy. **Methodology of History**. Varsóvia, Polish Scientific Publishers, 1976.

— avalia esse autor — "estas últimas são claramente dominantes" (p. 67). Na segunda, prioriza-se critérios de diferenciação entre a causalidade atribuída à racionalidade (ou intencionalidade) da ação humana e a causalidade vinculada ao processo histórico ou, como quer Cardoso, vinculada "a conseqüências não intencionais de ações via de regra devidas a numerosas pessoas" (p. 67). Na apreciação crítica de Cardoso, "os melhores trabalhos de História procuram definir, para cada período, as proporções e combinações dos dois tipos de causalidade" (p. 67). Na terceira fórmula, os nexos de causalidade ora são atribuídos a fatores intrínsecos ao objeto estudado, ora a fatores extrínsecos, embora a chamada "causalidade clássica" faça intervir ambos os fatores no processo de construção do conhecimento histórico. Na quarta e última fórmula apontada por Cardoso, três tipos lógicos de explicação causal são estabelecidos: a "explicação por referência a leis que indicam as condições necessárias ou suficientes, ou ambas"; a "explicação que indica uma das condições suficientes (...) que, em determinada circunstância, tenha-se tornado necessária"; e, por fim, a "explicação referente simplesmente a circunstâncias favoráveis justapostas" (p. 67). Desses três tipos lógicos de explicação causal, o último, de acordo com Cardoso, é o mais freqüente — infelizmente — na historiografia.

Mas o historiador já não trabalha — segundo Cardoso — tendo como matéria-prima um amontoado de dados dispersos, uma vez que ele "parte do postulado da sistematicidade da estrutura social" (p. 68). Isto talvez explique, segundo esse autor, o porquê de hoje em dia falar-se tanto em "causalidade estrutural". Nessa nova fórmula de classificação das explicações causais, "as determinações ou vínculos causais são postulados entre estruturas parciais que integram a estrutura global, e não entre elementos, fatores ou fatos isolados" (p. 68).

Schaff (1978), ao discorrer sobre a objetividade da verdade histórica, distingue a história da crônica. Essa distinção é fundamental para ele. Fundamental porque

permite colocar em evidência o papel exercido pela explicação na ciência da história. Mais do que simplesmente relatar, descrever os acontecimentos passados, o historiador, diferentemente do cronista, quer — segundo ele — compreender e explicar esses acontecimentos, quer saber o porquê (ou os porquês) de suas ocorrências. Nas suas palavras, "é precisamente este saber porquê que constitui a história como ciência" (p. 241).

Desde que se distinga a história da crônica — alerta Schaff —, a explicação (histórica), por consistir, exatamente, em "saber o porquê dos fatos e o como desse saber" (p. 242), "entra, *ex definitione*, na noção da história" (p. 243).

Quando o que se quer é detectar a noção (visão) que um determinado historiador tem da história, um bom caminho metodológico a seguir é — na ótica de Carr (1976) — estar atento às causas (ou razões) que esse historiador invoca para explicar os acontecimentos históricos que investiga (Cf. p. 77). Como esta é uma questão que nos interessa, particularmente, convém acompanharmos um pouco mais de perto as formulações de Schaff (1978) sobre o assunto<sup>(2)</sup>.

Para Schaff, na gênese de toda a controvérsia em torno das implicações do fator subjetivo no processo de produção do conhecimento histórico, está o problema — essencialmente filosófico, segundo ele — da causalidade. Nas suas palavras,

Quando dizemos que um acontecimento é a causa de um outro acontecimento (por exemplo: uma pedra atirada é a causa de um vidro partido), procedemos *sempre* à escolha de um acontecimento entre outros que chamamos condições do acontecimento em questão. Para que uma pedra atirada parta um vidro, muitos outros acontecimentos dos mais diversos (os antecedentes) tiveram que se produzir anteriormente ou simultaneamente em relação ao acontecimento a que chamamos o efeito (o

---

(2) A longa exposição que farei a seguir das formulações de Schaff sobre o assunto, justifica-se, principalmente, pelo fato desse estudioso da história — diferentemente dos demais historiadores com os quais trabalho nesta pesquisa — estabelecer uma distinção entre a descrição simples e a explicação, e entre estas e a compreensão/avaliação dos fatos históricos. Além disto, Schaff, muito mais do que Cardoso (1981), tornou-se leitura obrigatória nos cursos de Pós-Graduação em História da Educação de quase todo o País, particularmente no período focalizado nesta pesquisa. Minha opção, entretanto, incide sobre as formulações de Cardoso, por considerá-las mais abrangentes.

conseqüente): era preciso que a terra rodasse à volta determinada de sua órbita, que existisse um campo determinado de gravitação, que o vidro fosse de um determinada consistência etc. Não negamos a existência de todos estes antecedentes, mas consideramo-los antes como condições do acontecimento e implicamo-los tacitamente; em compensação, o que nos interessa é o acontecimento que produziu *imediatamente* o efeito, ou seja a causa eficiente sem a qual o efeito não teria tido lugar. Trata-se pois aí da condição necessária do acontecimento, e não da sua condição suficiente. Os filósofos conhecem perfeitamente todas as dificuldades e questões que surgem logo ao início: que antecedente pode ser considerado como condição necessária; a relatividade da escolha da causa do acontecimento no meio do conjunto das condições, sob o ponto de vista da "importância" dessa causa etc. No nosso contexto, o mais interessante dos problemas mencionados é o último, que tem, por outro lado, incitado os adeptos do "condicionalismo" a renunciar em geral ao conceito de "causa" a favor das condições iguais e equivalentes do acontecimento" (pp. 249-250).

Schaff, ao levantar os problemas filosóficos relativos à causalidade, não está preocupado em discuti-los pormenorizadamente; quer, tão somente, chamar a atenção para aquilo que mais o interessa nesse contexto: o fato, indiscutível, da escolha, da presença ativa da subjetividade no processo de produção do conhecimento histórico. "Fazemos *sempre* uma escolha", diz ele, "quando isolamos as causas dos acontecimentos estudados (p. 250). Essa escolha, por sua vez, sempre é feita com base "em um certo sistema de valores que determina o 'valor' maior ou menor dos acontecimentos de entre os quais escolhemos" (*Ibidem*). Nesse sentido — completa Schaff:

Cada "fato histórico" é uma "condensação" de correlações e interações apresentadas como passadas; é também, num certo sentido, um "conglomerado" de acontecimentos em cuja constituição o historiador tem parte ativa.

Mesmo o fato histórico dito simples é complexo e possui uma quantidade de laços com o conjunto da realidade social, atual e passada. Para indicar as suas causas e leis, é *sempre* preciso realizar uma escolha, a começar pelo aspecto do problema que se quer estudar, portanto, pelo sistema de referência no qual se situa o fato histórico (pp. 250-251).

Ao contrário do que afirmam certos epistemólogos ou teóricos da história — como Ernest Nagel<sup>(3)</sup>, por exemplo — que, ao pretenderem explicar os acontecimentos pela sua própria história, lançam mão da explicação genética em

---

(3) NAGEL, Ernest. Relativism and some problems of working historians. In: HOOK, S. **Philosophy and History**. Nova York, 1963.

detrimento da causal (alegando ser aquela a explicação mais plausível, tendo em vista os fins por eles almejados), Schaff afirma que, a despeito de suas intenções, esses autores

... precisam no entanto que não se trata de uma simples sucessão dos acontecimentos, mas de séries de causas e de efeitos; portanto, praticam na realidade a explicação causal, conscientes do fato de que isolando apenas as condições necessárias dos acontecimentos, sem as condições suficientes, a sua explicação é probabilística (...) (p. 254).

Mas Schaff define, claramente, os limites dentro dos quais ele aceita a explicação histórica enquanto explicação causal. Para ele, se a história tem por finalidade explicar os acontecimentos históricos — senão não seria história, e sim crônica — é preciso

... que se refira às leis mais diversas que, em domínios variados da realidade, estabelecem as regularidades na vida dos indivíduos e das sociedades. É apenas nesta condição que pode ser praticada a explicação causal dos acontecimentos determinados pelo recurso aos acontecimentos passados e presentes (p. 252).

Schaff afirma, também, que o historiador pratica igualmente uma outra forma de raciocínio muito assemelhada à explicação causal. É neste ponto da argumentação schaffiana da explicação histórica que alguns historiadores da educação brasileira — Cunha (1980), por exemplo — ancoram a sua visão da história. Segundo Schaff,

Se, conhecendo o estado prévio e as leis que regem o desenvolvimento de um determinado domínio da realidade, podemos *prever* os acontecimentos futuros, podemos igualmente proceder de modo inverso: na base deste mesmo conhecimento, partindo do estado determinado atualmente, podemos deduzir o que foi o passado. A literatura anglo-saxônica adotou para designar este passo o nome de *retrodição* (...) que constitui o correlativo de *predição* (previsão) (p. 253).

Para discutir o assunto, Schaff se ancora nas formulações de W. H. Walsh<sup>(4)</sup>.

Na pena desse autor,

Diz-se que se a previsão do futuro não é certamente da competência dos historiadores, lhes incumbe em compensação captar retrospectivamente (*to retrodict*) o passado, ou seja, estabelecer na base do testemunho presente o que era o passado. Adianta-se o argumento que o caminho "retrospectivo" (*retrodicting*) do historiador é análogo à conduta do cientista que, no domínio

---

(4) WALSH, W. H. **An Introduction to Philosophy of History**. Londres, 1951.

das ciências da natureza, prevê os fenômenos, porque, em ambos os casos, o raciocínio parte de uma conjunção de premissas particulares (isto e aquilo têm lugar agora) e de leis gerais: leis da natureza — no caso das ciências da natureza, e, no caso da ciência da história — leis que regem o comportamento dos homens nestas ou naquelas situações (Walsh, *apud*, Schaff, *op. cit.*:253).

Sobre o método retrospectivo na história, e com base na compreensão que Walsh tem sobre o mesmo, Schaff afirma:

Trata-se pois de certa maneira de um tipo de raciocínio por recorrência que ocupa um lugar de eleição no arsenal científico servindo ao historiador para formular as suas hipóteses sobre os acontecimentos estudados, de uma forma de previsão recorrente projetada para trás, na história; partindo de fatos conhecidos e de certas leis gerais, caminha-se desde os efeitos até às causas possíveis dos acontecimentos determinados. A situação é análoga à do astrônomo, cujos cálculos levam a concluir que neste e naquele sítio deve haver um corpo celeste desta ou daquela dimensão; permitindo-lhe esta indicação heurística o empreender investigações sistemáticas concretas, que, se dão resultados, verificam as hipóteses. Do mesmo modo, o historiador obtém, graças a esta previsão projetada para trás (retrodição), uma hipótese fecunda para a sua investigação de rastros materiais de antigas culturas, instituições, fundamentos econômicos de certos costumes e usos etc (pp. 253-254).

Ou seja, para Schaff, o método retrospectivo é utilizado por alguns historiadores, única e exclusivamente como recurso de formulação de hipóteses de trabalho. Hipóteses que serão, necessariamente, verificadas ("testadas") no curso das investigações concretas desses historiadores. Noutras palavras, não se deduz o que foi o passado, a partir do que é o presente; levanta-se hipóteses sobre o que ele (passado) poderia ter sido, a partir do conhecimento que se tem do presente; mas essas hipóteses devem ser necessariamente verificadas (confirmadas, ou não) através da investigação dos rastros materiais deixados pelos acontecimentos passados no presente, seguindo-lhes, por assim dizer, as pegadas.

Mais que isto, ao mencionar a presença do método retrospectivo na pesquisa histórica, Schaff quer chamar uma vez mais a atenção do leitor para a tese interna (articuladora) dos seus estudos sobre a objetividade da verdade histórica: o papel ativo do historiador no processo de produção desse conhecimento. Esse papel também emerge, segundo ele, na formulação de hipóteses sobre o passado, nas

investigações e na verificação dessas hipóteses. Nas suas palavras,

É evidente que os resultados dependem, em grande medida, da personalidade do historiador, da sua erudição, da sua formação teórica e filosófica, das suas convicções pessoais determinadas pela sua situação social etc. Este novo elemento equivale a uma nova dificuldade nas nossas investigações dos conteúdos da tese sobre a objetividade da verdade histórica (p. 254).

A nova dificuldade a que Schaff se refere diz respeito à distinção, estabelecida inicialmente por R. B. Braithwaite<sup>(5)</sup>, entre explicação causal e explicação finalista ou teleológica. Para Schaff, "a explicação causal na história é sempre acompanhada pela explicação finalista" (p. 254).

Partindo da distinção estabelecida por Braithwaite, Schaff afirma:

Explicar um acontecimento equivale a responder à pergunta: por que é que

---

(5) BRAITHWAITE, R. B. **Scientific Explanation**. Cambridge, 1935. Schaff lança mão das reflexões deste filósofo da ciência, primeiro por considerar o autor, de acordo com suas próprias palavras, uma "autoridade na matéria"; segundo, para indicar o conhecimento que ele, Schaff, julga indispensável ter para a abordagem de um aspecto da questão que mais o interessa no momento: o papel do fator subjetivo na explicação histórica. Schaff explora, nas reflexões de Braithwaite, a distinção que este faz entre explicação causal e explicação finalista. Para Braithwaite, embora ambas as explicações iniciem sua trajetória partindo de um "porquê", as respostas em cada um dos casos diferem pela sua forma e pelos seus conteúdos. Para a explicação causal, a resposta seria "por causa de X"; ao passo que, para a explicação finalista, a resposta seria "para que X ..." (Braithwaite, *apud*, Schaff, *op. cit.*, p. 244). Schaff, aproveitando as "advertências" de Braithwaite sobre a "fragilidade" de ambas as explicações, usa-as para delas extrair o que, de fato, mais lhe interessa. As "advertências" de Braithwaite são as seguintes: "Quando se faz a pergunta 'porquê', não se espera uma resposta que contenha a enumeração pormenorizada de todos os acontecimentos cuja soma constitui a causa total, ou seja o conteúdo dos acontecimentos que, coletivamente, determina os acontecimentos explicados; geralmente, espera-se apenas pela causa parcial que interessa mais àquele que faz a pergunta, provavelmente este deseja ouvir o que ignora ainda. Um dos fins da explicação integral seria definir a causa total; neste sentido, como na maior parte dos sentidos desta expressão — a 'explicação integral' não seria única, porque o mesmo acontecimento pode ter diversas causas totais" (Braithwaite, *apud*, Schaff, *op. cit.*, p. 244). Schaff retém destas "advertências" o momento em que Braithwaite introduz o fator subjetivo como elemento orgânico de sua análise, quando ele afirma ser o pesquisador, que lança mão da explicação causal, a pessoa mais interessada em conhecer a causa do fenômeno estudado. Eis o que Schaff afirma ser o seu interesse momentâneo em relação às reflexões de Braithwaite: a manifestação concreta (objetiva) da presença da subjetividade, ou melhor, da intervenção ativa do sujeito no processo de produção do conhecimento histórico. Retém dessas reflexões, também (e isto me parece ser o mais significativo de toda essa discussão), a autonomia que a explicação histórica finalista ganha, na reflexão de Braithwaite, em relação à explicação histórica causal.

este ou aquele fato se produziu? Ora, podemos responder a esta pergunta quer indicando as causas que produziram o acontecimento ou que contribuíram para a sua produção, de acordo com uma determinada lei, quer indicando o fim que os homens se propunham atingir por meio de ações definidas. No primeiro caso, a pergunta "porquê?" equivale portanto a "por que razão?", no segundo caso a "com que objetivo, para que fim?" (pp. 254-255).

Ao admitir a possibilidade concreta da explicação finalista ou teleológica na história, Schaff não está, com isto, afirmando o teologismo<sup>(6)</sup> como princípio universal de explicação dos acontecimentos da realidade. Muito pelo contrário. Entretanto, a negação do teologismo não significa para ele, em hipótese alguma, a contestação da legitimidade da explicação finalista na história. Para ele,

... onde lidamos com ações finalizadas, ordenadas para um fim, portanto, com seres pensantes que visam conscientemente à realização de objetivos definidos, a explicação finalista é não apenas admissível, mas mesmo, em certos casos, necessária em se querendo compreender o que realmente aconteceu (p. 255).

A fim de ilustrar essa sua consideração acerca da explicação finalista na interpretação da história, Schaff lembra um fato cuja importância histórica é de valor incontestável — Lenin, acompanhado de seus colaboradores, atravessando a Alemanha e voltando para a Rússia, em 1917. Esse fato, segundo Schaff, não é vulgar, mesmo quando se abstrai os seus efeitos no encadeamento histórico que levou à Revolução de Outubro. Diz ele: "... o historiador não pode limitar-se a verificar este fato, a registrá-lo, mas (...) deve explicá-lo, ou seja responder à pergunta `por quê?'" (p.255). Perguntando qual das duas explicações possíveis seria a mais viável para este fato — a causal ou a finalista —, o próprio Schaff responde:

Em geral, o historiador tenta recorrer a estes dois modos de explicação, e tem razão; mas, no nosso caso concreto, a explicação finalista tem preponderância sobre a explicação causal. A primeira é portanto não apenas legítima, mas mesmo necessária para compreender os acontecimentos. Com efeito, que nos daria a demonstração das relações de causa e efeito,

---

(6) Teologismo, aqui, considerado, pelo próprio Schaff, como uma "corrente filosófica que estende a explicação finalista a todos os acontecimentos e fenômenos (...)." Sua aceitação implica no reconhecimento da "existência de um ser sobrenatural cuja ação consciente e finalizada cria tudo o que produz." Admitir esta posição significa, para Schaff, "aceitar as suas premissas religiosas e — no plano da filosofia — o espiritualismo" (Schaff, *op. cit.*, p. 255).

formando um encadeamento de acontecimentos no fim do qual se encontra o acontecimento concreto: a volta de Lenin à Rússia, se não explicarmos o objetivo que Lenin queria por esse meio atingir, ou seja, se não conhecemos as motivações do seu comportamento (pp. 255-256).

Através dessa passagem, fica claro que Schaff não descarta a explicação causal na interpretação da história, mas esta, por si só, não nos auxilia na compreensão dos acontecimentos históricos. Para ele,

Quando lidamos com uma ação consciente, deliberada, organizada para um fim, devemos para a explicação (ou seja para responder à pergunta "porquê?") referir-nos às motivações dos homens, aos objetivos que eles se propuseram. Só esta referência permite compreender e — coisa importante para o historiador — avaliar as ações dos homens; (...) devemos praticar a explicação finalista das suas ações, sob pena de não as podermos compreender. A *compreensão* é o efeito evidente da explicação finalista, visto que é sobretudo ao reconstituir os motivos de uma ação, ao tomar consciência que se compreende a própria ação (p. 256).

Explicita-se assim, nas formulações de Schaff, o papel exercido pela "compreensão" no processo de construção de uma explicação histórica. Para ele, o recurso exclusivo às fontes (aos discursos, às memórias, aos trabalhos históricos escritos por políticos diretamente comprometidos com os acontecimentos em pauta etc.) não liberta o historiador

... da necessidade de compreender, portanto, da empatia, da tentativa de reconstituir os motivos e os procedimentos finalizados dos homens. Pelo contrário, o estudo das fontes faz mesmo da compreensão uma operação necessária; diria mesmo que nela implica. Que nos dizem, com efeito, as fontes históricas, mesmo as mais pessoais? No melhor dos casos, relatam o que os autores dessas memórias, cartas, discursos etc., pensavam deles próprios e dos acontecimentos; no pior dos casos transmitem o que eles queriam que os outros pensassem deles e dos acontecimentos. Caímos pois sempre na ideologia no sentido manheimiano deste termo: da idéia errada que temos de nós próprios, à intenção deliberada de enganar o próximo (pp. 257-258).

... sem compreender as ações do homem, é impossível explicar a história; em outros termos, a compreensão é uma parte constitutiva da explicação histórica (p. 259).

Ao apresentar a compreensão como um "fato" irrefutável e, portanto, necessário à explicação histórica, Schaff chama a atenção para o perigo que isto pode representar no processo de produção do conhecimento histórico, tendo em vista a objetividade desse conhecimento. A participação da compreensão na explicação

histórica representa, segundo ele, "um perigo real de deformação do conhecimento quando o fator subjetivo excede esta esfera necessária do papel ativo do sujeito na relação cognitiva" (p. 260). Explicitando melhor esse seu pensamento e alerta, Schaff chama a atenção para a ocorrência de alguns erros, bastante comuns:

... o erro da modernização na explicação do passado, ou seja, o dos casos em que se explicam os acontecimentos passados, separados do seu contexto particular, como se fossem uma parte integrante do contexto contemporâneo do historiador (por exemplo, a percepção e a explicação dos acontecimentos da Idade Média nas categorias de nação e de ideologia nacional contemporâneas, quando nem uma nem outra existiam na altura). A arcaização é um erro análogo: assim, deita-se à força a história medieval ou moderna na cama de Procusto construída, por exemplo, com as relações sociais próprias da Antiguidade, muitas vezes concebida, no espírito do presentismo, como uma *sub specie* da política contemporânea projetada no passado. Este dois [erros] constituem duas deformações cognitivas incontestáveis cuja origem reside no fator subjetivo (*Ibidem*; os grifos são meus).

Mas como resolver este problema? Como evitar o risco de incorrer nesses dois erros, se é impossível, na avaliação de Schaff, "desembaraçar-nos do fator subjetivo sem liquidar ao mesmo tempo o conhecimento e a compreensão dos acontecimentos" (pp. 260-261)? O remédio, segundo Schaff, é um só: "... tomar consciência dos perigos que representa esse fator e, controlando os resultados do conhecimento, tentar evitá-los, ultrapassá-los no processo de aperfeiçoamento do saber" (p. 261). E não tentar eliminar os juízos de valor (a subjetividade, a avaliação) do processo de produção do conhecimento histórico, como postulam os representantes da história dita objetiva<sup>(7)</sup>, como se isto fosse possível.

Criticando os postulados positivistas e neo-positivistas relativos à teoria ou à filosofia dos valores, Schaff afirma:

... os positivistas omitem um fato muito importante, que é o de que o historiador não espera ter coligido todos os materiais fatuais "brutos", puros de toda a adjunção de subjetividade, para proceder a operações judicativas; pelo contrário, estas subentendem precisamente estes materiais, ou seja, os fatos históricos (...).

---

(7) Como os representantes da corrente positivista da escola de Leopold von Ranke — considerado o "pai" do historicismo alemão do século XIX —, aos quais Schaff dirige, particularmente, as suas críticas.

... o fato histórico é na realidade uma estrutura complexa em que o fator subjetivo desempenha um papel evidente, principalmente por intermédio da avaliação e da judicação (p. 262).

Para ele, a avaliação, "com tudo o que implica de subjetivo, não é uma operação praticada pelo historiador apenas com base nos fatos (...): a avaliação já está contida nos próprios fatos" (p. 263). Além disto, ela também está presente, implicitamente, quando o historiador seleciona, organiza e relata os fatos históricos.

Ao introduzir a variável "avaliação" nas suas formulações sobre a objetividade da verdade histórica, Schaff encerra a sua exposição sobre o tema, apresentando a sua mais geral e principal conclusão, qual seja, a de que "a explicação, a compreensão e a avaliação são novas intervenções por meio das quais o fator subjetivo se introduz no conhecimento histórico" (p. 266).

Com base nessa reflexão, particularmente nas formulações de Cardoso (1981) sobre as diferentes modalidades de explicação histórica, levantei algumas questões, através das quais dei continuidade ao diálogo que venho mantendo com as escritas recentes da história da educação brasileira. Essas questões foram: que interrogações estão sendo feitas à história da educação brasileira (à história enquanto *res gestae*)? que modalidades de explicação histórica essas interrogações sugerem?

#### **4.1 - O que querem saber os autores das teses de doutoramento?**

**Cunha** (1980) quer saber "quais foram os fatores que determinaram a gênese e o sentido das transformações do ensino superior" (p. 14) na república populista.

**Jannuzzi** (1985b) quer conhecer e compreender a maneira como a educação do deficiente mental foi concebida e tratada no contexto sócio-político brasileiro, no período de 1874 a 1935 (Cf. p. 14).

Para entender a prática pedagógica do professor paroquial teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul, do início do século XIX até os anos trinta deste século, **Kreutz**

(1985) levanta as seguintes questões: a) "Por que os católicos teuto-brasileiros davam tanta ênfase à escola e ao professor paroquial, se a necessidade para o ler, escrever e operações matemáticas fundamentais não eram prementes naquele contexto de vida agrária sem demanda para a capacitação de tarefas específicas e, em que não se enfatizava a alfabetização por um objetivo diretamente religioso como os evangélicos o faziam para a leitura da Sagrada Escritura?" (pp. II-III); b) "Sendo realmente importante para as *comunidades rurais* católicas teuto-brasileiras, sendo quase sempre a pessoa mais habilitada do lugar e exercendo uma multiplicidade de funções perguntava-me ao iniciar a pesquisa, o que então, dentre estas múltiplas funções, terá sido o ponto central, o eixo das funções do professor paroquial? Com que objetivos, para quais finalidades a colonização teuto-brasileira privilegiou tão intensamente a figura do professor paroquial?" (p. III).

**Mazzotti** (1987) não parte de nenhum problema propriamente dito. Quer, tão somente, refutar a tese consagrada pela historiografia da educação brasileira sobre a Primeira República, segundo a qual os trabalhadores brasileiros não teriam participado do movimento pela democratização do ensino popular no Brasil, naquele período de nossa história.

Para **Menezes** (1986),

A transformação do trabalho humano em capital, segundo prescreve a teoria liberal capitalista, ofereceria os meios de conduzir os países do mundo ocidental pelos caminhos da industrialização, em busca de uma sociedade decente — não só quanto à igualdade no acesso às tecnologias produtivas, mas igualdade também no usufruto dos benefícios vindos através do prometido desenvolvimento econômico e social das sociedades democráticas. Essa filosofia do liberalismo econômico, idealizada no continente europeu do século XVIII, foi transplantada via Estados Unidos da América do Norte na segunda metade do século XIX para os países da América Latina, inclusive o Brasil" (p. 2).

É a partir dessas colocações que a autora levanta a seguinte questão: "Dada a possibilidade de concretização da ideologia liberal cujo resultado, em teoria, seria uma sociedade decente, cabe perguntar, então, por que o liberalismo não concretizou no

Brasil essa sociedade?" (p. 2).

**Sanfelice** (1985) quer saber por que a UNE "liderou um movimento [— o Movimento Estudantil —] que desempenhou importante papel na década de 60" (p. 13). Quer compreender e explicar as razões (as causas) que levaram a UNE a desempenhar esse papel. Quer compreender e explicar os limites da atuação política do movimento estudantil, naquele contexto histórico. Quer explicitar "o esforço da liderança [do Movimento, exercida pela UNE,] em ter uma visão histórica do processo político e social brasileiro, bem como do próprio Movimento Estudantil" (p. 194), particularmente após o Golpe de 64. Esforço esse que o autor vai buscar localizar nas "Teses da UNE", de 1967, onde a UNE, já então na ilegalidade, apresenta a sua análise do imperialismo, do desenvolvimento capitalista brasileiro, a sua visão sobre o Movimento de 64 e o seu plano de luta. Noutros termos, o autor quer identificar as razões que levaram o Movimento Estudantil liderado pela UNE, na década de 60, a querer desempenhar, num primeiro momento, o papel político de liderança dos movimentos populares, com vistas às transformações sócio-políticas do país; e, num segundo momento, o papel de agitar, denunciar e resistir à ditadura militar. Mais que isto, o autor está interessado em saber o porquê da manifestação, da ocorrência do próprio fenômeno. Numa palavra, o autor quer saber o que fez com que o Movimento Estudantil, liderado pela UNE, ocupasse, na década de 60, o espaço político que ocupou. Quais as causas que explicam a ocorrência desse fenômeno?

**Vilarinho** (1986) quer saber como evoluiu, como se desenvolveu a EPE no Brasil (e, para poder saber como essa evolução aqui se processou, sente a necessidade de saber como se deu a evolução da EPE no mundo ocidental, buscando, nessa evolução, as influências recebidas pela EPE no Brasil) para identificar, nessa sua trajetória histórica, as raízes das principais tendências político-pedagógicas contidas no discurso emanado dos diferentes setores do Ministério da

Educação, que se ocuparam ou se encarregaram da área. É o que se depreende das questões (ou problematização) elencadas pela autora. Essas questões são: "1. Como evoluiu a educação pré-escolar no mundo ocidental, ou mais especificamente; (a) que períodos cumpriu na sua trajetória; e (b) quais os princípios pedagógicos básicos que fluíram desta evolução?" (p. 6); "2. Como se desenvolveu a educação pré-escolar brasileira, ou seja: (a) quais os principais antecedentes históricos do período em estudo? (b) que fatos históricos marcaram a educação pré-escolar no período 1974-1986? (c) qual a relação desses fatos com a trajetória histórica da educação pré-escolar no mundo ocidental? e (d) quais as principais tendências político-pedagógicas desses fatos?" (p. 6); "3. Qual a crítica pedagógica que se aplica às tendências político-pedagógicas extraídas do discurso oficial da pré-escola brasileira, relativa ao período 1974-1986?" (p. 6).

#### **4.2 - O que querem saber os autores das dissertações de mestrado?**

**Alves** (1981) quer saber como se processa a abordagem científica dos historiadores da educação brasileira (Cf. Resumo).

**Arapiraca** (1979) quer compreender "a tentativa de modernização do ensino médio brasileiro através da ajuda, buscada e oferecida pela USAID" (p. I).

**Cabral** (1982) quer: a) "compreender as propostas e realizações educacionais no Maranhão num período histórico determinado (...) [no segundo reinado: 1834-1889]" (p. 1); b) "ver como a Administração Provincial, encarregada de cuidar da promoção do homem maranhense, através da educação, passou a ver o problema e assumir o encargo (p. 3); c) "compreender aspectos da educação maranhense de um passado próximo, cujos problemas e marcas ainda hoje de todo não desapareceram (p. VIII).

**Caetano** (1986) quer saber: a) "como era considerado o problema da qualificação pelas ferrovias, no início do século XX" (p. 11); b) "quais eram os requisitos necessários exigidos para que o trabalhador fosse considerado qualificado?" (p. 7); c) "qual era o significado "da qualificação na formação do trabalhador urbano" (p. 2). Quer verificar, ainda: a) "Até que ponto as necessidades técnicas e a qualificação profissional reclamadas pela sociedade, ou melhor, pela classe dominante não expressavam respostas capitalistas às pressões da classe trabalhadora?" (pp. 3-4); b) "Em que medida a questão da qualificação e treinamento da força de trabalho não se insere no conjunto de práticas de dominação burguesa?" (p. 4); c) se "a questão da técnica se esgota ao nível de seu uso econômico, ou [se] ela comporta também uma dimensão política impossível de ser desconsiderada?" (p. 4).

**Castro** (1982) quer saber: a) "qual o sentido concreto da educação superior no Brasil, no período pós-64" (p. 1); b) "qual o papel exercido pelo planejamento educacional na reconstrução da educação superior" (p. 4).

Experiências colhidas de trabalhos cotidianos com grupos de pessoas, durante alguns anos, na constituição de serviços que atendessem setores humanos e grupos de pessoas carentes econômica e culturalmente, na organização do ensino escolar nos seus diversos graus e na criação de atividades profissionalizantes extra escolares, e a reflexão desenvolvida durante o curso de pós-graduação, na PUC/SP, constituem o terreno no qual **Chizzotti** (1975) levanta (ou encontra, melhor dizendo) o seu problema de pesquisa, qual seja: a) "a contumaz tendência de se recorrer a modelos e experiências alheias para se resolver as dificuldades encontradas" (p. 8); b) "A incidência numa credulidade ingênua, em soluções já feitas, a adesão estrita a princípios legais, a credibilidade de que as proposições mais em voga, mas prestigiadas, fossem as mais adequadas, levaram-nos a pensar nas raízes condicionantes desta atitude imoderada de encontrar caminhos em searas e arados

alheios" (p. 9). Noutras palavras, o autor quer saber por que o brasileiro, sempre que se depara com algum problema, procura, em primeiro lugar, recorrer a experiências exógenas, experiências essas que deram certo em algum lugar do seu "mundo-padrão" (geralmente Europa e Estados Unidos da América). Se deu certo lá, por que não daria aqui?! Quer saber por que o brasileiro, ao invés de procurar resolver os seus problemas de forma criativa, prefere copiar, transpor soluções; questiona, portanto, "nosso hábito de absorver princípios e preestabelecer normas para problemas" (p. 11). Quais seriam as raízes dessa atitude? A pesquisa que o autor desenvolverá será norteada por essa questão — a da gênese histórica dessa atitude; e, ainda, a procura das "influências [que] teriam atuado na formação de uma filosofia da educação, neste período", o período imperial (p. 12).

**Cury** (1977) quer saber das origens do "intenso processo de compromisso pela qual passa a Igreja Católica na realidade brasileira contemporânea" (p. 3). Essa origem é buscada nos conflitos ideológicos da Reconstrução da Educação Nacional na Segunda República, que emergem dos debates pedagógicos travados entre os educadores profissionais (identificados como Pioneiros da Escola Nova) e os líderes intelectuais católicos (juntamente com os membros da hierarquia católica) durante a elaboração da Constituinte de 1934 — de 1930 a 1934 (Cf. pp. 3-4). Quer compreender "a evolução das tendências filosóficas da educação brasileira, especialmente na década de Trinta" (p. 3). Quer traduzir "a significação das correntes em conflito" (p. 5). Quer saber, particularmente: a) "quais as propostas de reconstrução educacional [defendidas por esses segmentos da sociedade brasileira de então] e em que pressupostos se fundamentam" (p. 4); b) "em que medida os princípios educacionais defendidos pelas várias correntes de pensamento, na época, são tomados como instrumentos indispensáveis para o Brasil que surge" (p. 4).

**Ghiraldelli Jr.** (1986) quer recuperar e analisar as raízes da Concepção

Dialética em Filosofia da Educação. "Ao lado dos projetos das classes dominantes", quer saber "quais projetos foram criados pelos dominados para sua auto-educação, (...) que nunca tiveram voz nem vez" (p. 2).

**Holanda** (1978) quer saber, basicamente, quais foram as funções desempenhadas pela CNEC, face aos objetivos da educação nacional, ao longo do seu percurso histórico (Cf. p. 1).

**Horta** (1975) quer saber: a) "como o Conselho Federal de Educação interpretou (...) sua função? que mecanismos e processos utilizou para realizá-la? em que contexto?" (p. 46); b) "Como o Conselho Federal de Educação reagiu em face desta introdução do enfoque "economicista" no planejamento educacional brasileiro, depois de 1964? De que forma ele defendeu os princípios implícitos nas metas estabelecidas por ele para o Plano Nacional de Educação, em 1962?" (p. 155); c) "De que forma o Conselho Federal de Educação reagiu diante desta seletividade do sistema educacional brasileiro, contrário aos princípios do direito de todos à educação e de igualdade de oportunidades?" (p. 156). Quer, ainda, verificar "até que ponto a influência potencial do Conselho Federal de Educação, no dinamismo da educação brasileira, tornou-se uma influência real e duradoura" (p. 1).

**Kreutz** (1979) quer saber quais eram "os objetivos e estratégia dos três movimentos de educação popular mais expressivos no Brasil, no período de 1961-64 (...): o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE)" (p. VI). Quer saber ainda: a) "partindo de uma sociedade dividida em classes, com os mecanismos de produção baseados nessa mesma divisão, há alternativas para uma educação que não seja reprodutora dos valores da classe dominante?" (p. 2); b) "numa sociedade capitalista periférica, com acentuada diferença de classes

sociais, quais os espaços disponíveis para a preparação de uma nova ordem social? A educação, especificamente popular, pode exercer função relevante nesse sentido?" (p. 2); c) "— Houve [nos movimentos de educação popular aqui focalizados] estratégia específica para uma ação coordenada com o objetivo declarado? — Quais os vínculos desses movimentos com as forças políticas e sociais? — O significado mais profundo dos mesmos se exaure numa interpretação de objetivos políticos de ampliação das bases eleitorais do grupo populista no poder? — Ou terão sido realmente movimentos expressivos no sentido da formação de uma contra-hegemonia para um novo bloco histórico? — Promoveram eles algo novo e significativo para as camadas populares?" (p. 4).

**Maia** (1984) quer compreender, a partir da retomada do processo de desenvolvimento brasileiro após 1964, a dinâmica e a natureza do planejamento educacional, a sua função real. Quer, segundo suas próprias palavras: "perceber a função que vem desempenhando o planejamento no contexto sócio-econômico brasileiro" (p. 21).

**Nunes** (1982) quer desvendar "as funções que a Orientação Educacional tem desempenhado junto ao Sistema de Ensino Brasileiro" (p. 30). Para ela, nem todos os orientadores educacionais "possuem uma visão crítica sobre a realidade brasileira" (p. 1). A maioria dos problemas apontados pelos orientadores educacionais como obstáculos ao desenvolvimento de suas atividades são, quando questionados, "isolados do seu contexto mais amplo, mais global, ou seja, a sociedade como um todo" (p. 1); "a sociedade brasileira não é entendida como uma formação social marcada pelo antagonismo de classes. Os que assim pensam proclamam isenção ideológica. Entretanto, contradizem-se na prática, quando utilizam determinados instrumentos e certas formas de interpretação da realidade educacional" (p. 1). A autora quer desmascarar a natureza ideológica do discurso que vem sendo produzido

no Brasil, na área da Orientação Educacional, que, em nome da "liberdade de escolha" do indivíduo, conforme suas potencialidades, aptidões e interesses, escamoteia as verdadeiras funções da Orientação Educacional: adequar as estruturas da educação à estrutura social (Cf. p. VI).

**José M. de Paiva** (1982) quer saber: a) qual a "função (...) desempenhada [pela catequese] no contexto colonial quinhentista" (p. 13); b) "como a mensagem religiosa atendeu aos objetivos da colonização" (p. 19); c) "como se deram evangelização e colonização, como entenderam os jesuítas sua própria missão, como sentiram o problema da conversão do indígena?" (p. 21).

**Vanilda P. Paiva** (1973) quer explicar os porquês dos altos índices do analfabetismo e do preconceito contra o analfabeto, no Brasil. Quer encontrar as raízes de uma determinada tendência do pensamento educacional brasileiro (corporificada na ação de pedagogos e profissionais da educação) que deixa de lado ou minimiza a importância dos aspectos sociais e políticos da educação.

**Peixoto** (1981) quer saber: a) "que forças sociais determinaram a realização [no período de 1926 a 1930], por parte do governo mineiro, de uma reforma no Ensino Primário e Normal?" (p. 7); b) "que funções a nova estrutura de ensino proposta por Francisco Campos desempenhou no sistema global em fase de transição?" (p. 7); c) "qual o discurso ideológico em que a Reforma se baseou e qual o pensamento pedagógico nela incorporado?" (pp. 7-8); d) "em que medida seu discurso pedagógico encontrou expressão na ordem jurídico-legal?" (p. 8); e) "em que termos se verificou sua apropriação, desenvolvimento e operacionalização pela ordem institucional?" (p. 8).

**Piletti** (1982) quer verificar até que ponto a reforma Fernando de Azevedo

representa, de acordo com o entendimento de Jorge Nagle<sup>(8)</sup>, "a ampliação das idéias que penetraram na instrução pública mineira [através da reforma do ensino proposta e levada a cabo por Francisco Campos e Mário Casassanta, naquele estado] e, também, o mais compreensivo processo reformador e remodelador, elaborado à base de uma nítida noção do conceito de sistema escolar, associado e integrado no conceito de sistema social mais amplo" (pp. 28-29). Para Piletti, a tese de Nagle, segundo a qual, é a reorientação do movimento reformista, na educação, pautada nos modernos princípios pedagógicos propostos pelos escolanovistas "que vai definir a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasileira em sua história: a substituição de um `modelo político' por um `modelo pedagógico'" (p. 29), precisa ser revisitada, inter-relacionando-se "as propostas teóricas [desses reformadores] transformadas em lei e as realizações práticas, condimentadas pelas condições reais" (p. 29). Noutras palavras, Piletti quer refutar a tese que afirma ter ocorrido mudanças significativas, nesse período histórico, em todos os setores da sociedade, dentre eles o da educação. Para ele, esse período não resultou em mudanças significativas (rupturas), mas em uma série de reajustamentos na economia, na política ... na sociedade de uma forma geral; isto porque, para ele, "parece não ter havido alteração fundamental do contrato social vigente" (p. 15). Por isso, as interpretações que apontam noutra direção devem ser revistas à luz de um melhor conhecimento do momento histórico em questão; é isto o que o autor quer fazer — pelo menos é o que ele anuncia no início da sua introdução ao tema: trazer à luz esse conhecimento, ou de acordo com suas próprias palavras, "oferecer subsídios a um estudo mais compreensivo e analítico acerca da época" (p. 10).

**Rato** (1980) quer saber quais foram as contribuições de Fernando de Azevedo para o desenvolvimento do pensamento pedagógico e da sociologia no Brasil.

---

(8) NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU, 1974, pp. 196-198.

Pretende descrever e analisar criticamente o pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo, através de um duplo movimento: à luz do contexto social da época, e situando-o no contexto do pensamento educacional e cultural contemporâneo (Cf. p. 4).

**Ribeiro** (1987) não parte de um problema de pesquisa historiográfica propriamente dito, mas de uma constatação, qual seja: "a ausência de bibliografia que focalizasse os diversos momentos da ascendência feminina no quadro educacional, bem como o processo de como se deu a educação informal das mulheres no Brasil" (p. 1), particularmente no período colonial. Por isso quer "resgatar o maior número possível de informações, a fim de que uma primeira etapa da historiografia educacional feminina (...) [possa ser] iniciada no Brasil" (p. 116).

**Schaeffer** (1975) detecta, em sua pesquisa, a existência de dois "Anísios": um Anísio cujo pensamento é marcadamente intelectualista, elitista e dualista (crítico ferrenho da escola única, defensor fervoroso da escola primária dualista e socialmente estratificada, que confere superioridade às atividades intelectuais em detrimento das atividades práticas e concretas), e um "Anísio" que se notabilizou no meio educacional como o mais ardente adepto e defensor de uma educação comum a todo o povo brasileiro e o mais ardente combatente de uma educação de elites e de privilegiados (Cf. p. 5). A autora quer saber a que se deveu essa radical transformação que ocorreu no pensamento de Anísio Teixeira, particularmente no que diz respeito à questão da escola única. Ela localiza o início desse processo de transformação radical do pensamento de Anísio Teixeira na leitura que este fez do livro de Omer Buyse, *Méthodes Américaines d'Éducation*(9). Esta é a sua hipótese de trabalho, sua hipótese interpretativa. Por isso, quer saber, num primeiro momento, o que foi esse primeiro

---

(9) BUYSE, Omer. **Méthodes Américaines d'Éducation Générale et Technique**. Charleroi, Etablissement Litho de Charleroi, 1908.

impacto sofrido por Anísio Teixeira ao ler esse livro. Para tanto, analisará o Relatório Anual encaminhado por Anísio Teixeira ao Governo do Estado da Bahia em 1925, que serviu de base à proposta de lei de reorganização da educação baiana e que, ainda, constitui-se, segundo a autora, em um dos principais indícios das influências exercidas por Buyse sobre o pensamento pedagógico de Anísio; através dessa análise, a autora procurará "determinar as linhas mestras que nortearam a referida proposta de lei, salientando, na medida do possível, aqueles aspectos que mais claramente se opõem às idéias defendidas pelo seu autor no ano anterior" (p. 19). Em seguida, debruçar-se-á sobre o significado das duas viagens feitas por Anísio aos Estados Unidos; viagens, essas, consideradas, por muitos dos estudiosos do pensamento de Anísio Teixeira, como as principais responsáveis pela transformação radical de seu pensamento pedagógico. Por fim, quer saber o que foi, a partir dessa transformação, a trajetória percorrida pelo pensamento de Anísio Teixeira até o ano de 1935 e a sua repercussão no campo da ação educacional (Cf. p. 10).

**Silva** (1984) quer saber quais foram os papéis desempenhados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio — EPEM — e pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino — PREMEN — no processo de desenvolvimento do Brasil, nos anos 60. Para tanto, procurará compreender "como foram realizados os Acordos MEC-USAID relativos ao Ensino Médio, especialmente os do Ensino Secundário" (p. 7).

**Tavares** (1977) quer saber qual o significado histórico do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" de 1932. Quer saber, também, quais os princípios que lastreiam sua doutrina educacional (Cf. pp. 1-2).

**Xavier** (1978) investiga a "autonomia do pensamento pedagógico em relação à realidade nacional" (p. 12), uma das tendências mais marcantes na história do pensamento pedagógico brasileiro que, segundo a autora, pode ser facilmente

identificada e observada na história da educação brasileira. A autora teve sua atenção despertada para essa tendência a partir dos estudos efetuados para o esclarecimento do seu problema original — "o prestígio que a concepção da não-diretividade em educação desfruta entre os jovens que se dedicam à tarefa de educar" (p. 7) — do qual o problema por ela focalizado neste trabalho é derivado (Cf. p. 12). No esforço de delimitação do seu problema de investigação, a autora reconhece que essa "autonomia do pensamento pedagógico nacional" já fora, de há muito, percebida e denunciada, sem ter sido, no entanto, "adequadamente compreendida e explicada". É exatamente este o principal alvo da autora neste seu trabalho: compreender e explicar a autonomia do pensamento pedagógico em relação à realidade nacional.

#### **4.3 - Conclusões aproximativas**

Em mais da metade das teses analisadas (57%, aproximadamente), o interesse do historiador ao interrogar a história da educação brasileira encontra-se centrado na explicação do porquê (ou porquês) da ocorrência de um determinado fenômeno educacional. Por isso busca, através da pesquisa histórica, as razões (as causas) que possam explicar tal ocorrência. Entretanto, os historiadores situados nesta categoria (Kreutz, Sanfelice, Menezes e Mazzotti) apresentam variações bastante sutis em relação a essa questão. Além da identificação das causas explicativas da ocorrência dos fenômenos estudados, há aqueles que se preocupam, também, com a identificação da função (política, social, cultural) dos agentes históricos direta ou indiretamente envolvidos com aqueles fenômenos — é o caso de Kreutz, por exemplo. Outros, porém, estão mais preocupados em justificar do que propriamente em explicar o porquê (ou os porquês) da ocorrência do fenômeno — é o caso de Mazzotti<sup>(10)</sup>.

---

(10) Este historiador quer justificar, procurando respaldo em determinados documentos históricos, o porquê do operariado brasileiro — liderado por anarquistas e comunistas, principalmente —, não ter participado, na Primeira República, do movimento em prol da escola pública no País.

Em quase um terço das teses (29%, aproximadamente) o interesse do historiador está em acompanhar como determinado fenômeno surgiu e se desenvolveu (ou evoluiu) ao longo do curso da história. Nestes casos, o processo de construção da explicação histórica dos fenômenos educacionais estudados é essencialmente descritivo; a explicação histórica que resulta desse processo de construção é de natureza genético-evolutiva; mas apresenta nuances de análise significativas. Enquanto alguns concebem o movimento da história como uma sucessão linear e ininterrupta de causas e efeitos — como Vilarinho, por exemplo —, outros manifestam uma compreensão dialética desse movimento, procurando acompanhar o desenvolvimento contraditório dos fenômenos investigados — é o caso de Jannuzzi.

Na minoria absoluta das teses analisadas (14%, aproximadamente), o interesse manifesto do historiador é o de demonstrar e/ou verificar, através da pesquisa histórica, a justeza (ou a exatidão) de determinadas formulações teóricas. Cunha é o único historiador do segmento da amostra aqui focalizado que se situa nesta categoria. Esse historiador quer saber quais foram os fatores que determinaram a gênese do fenômeno por ele estudado. Embora esse questionamento sugira a busca de uma explicação genética para o fenômeno em questão, a resultante aponta para uma explicação cujas bases encontram-se assentadas em leis ou teorias. Já se conhece, de antemão, o ponto de chegada da pesquisa. Busca-se, através da pesquisa histórica, "provas" que possam corroborar o que já é conhecido. A pesquisa histórica não passa, nestes casos, de um simples efeito de demonstração. Trata-se, portanto, de uma explicação "histórica" teórica, ou, de uma explicação por referência a leis que indicam as condições necessárias e suficientes à gênese do fenômeno histórico estudado.

Enquanto nas teses de doutoramento as explicações causais da história da

educação brasileira constituem o grosso das explicações detectadas, nas dissertações de mestrado encontramos uma diversificação bastante acentuada de explicações históricas.

Em cerca de 40% das dissertações analisadas — o mais alto índice de concentração verificado neste segmento —, interroga-se a história da educação brasileira com o interesse voltado para a função, o sentido (histórico) ou o papel exercido por determinado fenômeno educacional no contexto sócio-político-cultural em que se encontra inserido. Os historiadores que assim procedem — Arapiraca, Castro, Holanda, Maia, Nunes, Peixoto, Silva, Tavares e José Paiva — visam a construção de uma explicação estrutural ou funcional dos fenômenos educacionais que investigam, uma vez que, para a compreensão desses fenômenos, consideram necessário indicar o lugar que eles ocupam numa determinada estrutura ou sistema.

Na minoria absoluta das dissertações analisadas (4%, aproximadamente), a história é interrogada em função do interesse em verificar hipóteses interpretativas sobre determinados fenômenos educacionais, levantadas por outros historiadores — é o caso de Piletti. Nestes casos, o que está em jogo não é, necessariamente, a modalidade da explicação histórica, mas a própria compreensão do fenômeno em questão. A modalidade da explicação histórica resultante dessa verificação "empírica" (ou seja, que se processa através da pesquisa histórica) poderá ser ou não ser a mesma; isto dependerá de vários fatores; dentre eles, e a título de ilustração, da consideração, na pesquisa e análise históricas, de procedimentos teórico-metodológicos outros que foram ou ignorados ou não suficientemente explorados pelo historiador-autor da hipótese em questão.

Em um quarto, aproximadamente, das dissertações analisadas, as atenções encontram-se voltadas para as origens dos fenômenos estudados. Uma vez detectadas as raízes, a gênese do fenômeno, percebe-se, em alguns desses casos, a intenção do historiador em acompanhar os seus rastros (os desdobramentos

causados pelo fenômeno) ao longo da história, vez ou outra procurando detectar possíveis ramificações e intersecções com outros fenômenos sociais; procurando, portanto, os nexos estruturais do fenômeno em questão. Neste último caso, a modalidade da explicação histórica atribuída ao fenômeno (e aos seus desdobramentos) pode ser denominada de genético-estrutural ou dialética. Ou seja, procura-se combinar, numa só explicação, a modalidade genética e a estrutural. Nos casos anteriores, onde a preocupação encontra-se centrada somente na gênese e no acompanhamento do desenvolvimento do fenômeno, a explicação histórica é somente genética.

Menos de 20% das dissertações analisadas revelam o interesse de seus autores em descrever eventos pontuais, tais como: contribuições trazidas por educadores que se destacaram no cenário nacional ao pensamento pedagógico brasileiro — como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros —; objetivos e estratégias criados por determinados movimentos de educação popular; requisitos exigidos para o cumprimento de certas atividades educacionais; ou mesmo a detecção de tendências de políticas educacionais em determinados espaços regionais, num determinado período de nossa história. Dessas investigações resultam explicações históricas essencialmente descritivas, uma vez que, na origem dessas pesquisas, encontram-se perguntas do tipo: que contribuições determinado pensador trouxe para o enriquecimento do pensamento pedagógico brasileiro; que estratégias determinados movimentos sociais traçaram, tendo em vista a consecução deste ou daquele objetivo; quais foram os requisitos exigidos para que determinada atividade educacional pudesse ser desenvolvida, num determinado espaço e tempo históricos; que tendências educacionais podem ser aferidas em uma determinada unidade da Federação, num determinado período histórico etc.

Em pouco mais de 10% das dissertações analisadas, o interesse expresso pelos seus autores está na detecção das razões, das causas, dos porquês da

ocorrência dos fenômenos por eles investigados. O interesse desses autores em interrogar a história, sugere a construção de explicações históricas causais ou multicausais — é o caso de Schaeffer. Em alguns deles pode-se perceber, também, o interesse em relação à origem do fenômeno estudado — é o caso de Chizzotti. Outros, ainda, procuram estabelecer os nexos estruturais do fenômeno estudado — é o caso de Xavier. Neste último caso, além de causal ou multicausal, constrói-se, também, uma explicação histórica estrutural ou funcional do referido fenômeno.

## Capítulo V

### O TRATAMENTO METODOLÓGICO DISPENSADO AOS MATERIAIS HISTÓRICOS E AO CONTEXTO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Avaliações relativamente recentes sobre os trabalhos de história da educação brasileira produzidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação registram alguns problemas de natureza teórico-metodológica, dentre os quais os relativos à "contextualização" do objeto de investigação se destacam.

Warde (1984), por exemplo, localiza, nessa produção historiográfica, pelo menos quatro tendências teóricas que revelam as influências conformadoras do pensamento educacional brasileiro na atualidade. A primeira, herdada de fases anteriores e, hoje, menos presente que as demais, privilegia o exame interno do pensamento de intelectuais da área da educação, "sem qualquer ou pouca referência à relação concreta entre esse pensamento e as condições nas quais ele foi criado" (p. 3). A segunda tendência, numericamente ainda inexpressiva, também privilegia a mesma temática da anterior, "mas segue a direção da 'contextualização' político-ideológica do pensamento em exame" (p. 3). Já a marca distintiva da terceira é o acompanhamento evolutivo da educação escolar, dispensando-se, entretanto, nesse acompanhamento, "qualquer referência às determinações concretas que pesam sobre a educação" (pp. 3-4). A quarta e última tendência, numericamente a mais expressiva de todas, focaliza a mesma temática da terceira e, à semelhança da segunda, "começa a enveredar pelo caminho teórico e metodológico do trato concreto do movimento histórico da educação" (p. 4).

Essas quatro tendências, apontadas por Warde, poderiam ser reduzidas —

grosso modo e para o que nos interessa aqui destacar — a duas tendências básicas. Se não levarmos em consideração a temática privilegiada em cada uma delas, teremos dois tratamentos teórico-metodológicos distintos dos objetos de análise nelas privilegiados: a "contextualização" (ou o "trato concreto do movimento histórico da educação") e a não "contextualização" (ou a ausência de "referência às determinações concretas que pesam sobre a educação").

Muito embora Warde destaque a importância do esforço teórico dos historiadores situados na segunda e quarta tendências, no sentido de "contextualizar" a educação brasileira, procurando assim pensá-la historicamente, ela chama a atenção para o que considera as "mazelas" dessas duas tendências:

... o esforço em se avançar no trato concreto do movimento histórico da educação no Brasil ainda traz a marca do tratamento setorizado, daquilo que é tomado como "determinações econômicas, sociais e político-ideológicas" e a educação propriamente dita. Praticamente, o que se constata é a adição ou se se quiser a justaposição dos traços contextuais de um momento histórico ou de diferentes momentos históricos e os traços caracterizadores da educação.

(...)

... as incursões que essa nova tendência vem fazendo na direção desse novo caminho teórico e metodológico tem levado os "explicadores da educação brasileira", como era de se esperar, à utilização cada vez mais intensa da literatura produzida no âmbito das Ciências Sociais. O que tem caracterizado essa utilização é a assimilação não tematizada das fontes consultadas.

(...)

... o trato das chamadas determinações contextuais é feito através da busca de apoio a obras que nem sempre se compatibilizam entre si e nem sempre servem de efetivo suporte às posições educacionais que se quer defender ou às críticas que se quer elaborar sobre determinados rumos da educação, ou ainda, que não se compatibilizam com obras que servem de apoio à caracterização da educação.

(...)

... boa parte dos trabalhos não resulta de efetivo interesse na investigação histórica, na efetiva preocupação de historicizar a educação como objeto de análise. Resulta mais de longos recuos no tempo com vistas a encontrar, supostamente, a origem da questão que se está examinando. Ao se realizar esse recuo, tendencialmente, novas investigações históricas não são feitas em profundidade. Disso resulta o reforço às explicações históricas já cristalizadas no pensamento pedagógico (1984:4-5).

Alves (1981), por sua vez, desenvolve uma crítica ainda mais radical do que a apresentada por Warde.

Ao promover a crítica do conhecimento histórico produzido na área da educação brasileira, Alves<sup>(1)</sup> parte dos "pré-requisitos impostos pela ciência da história", tal como os concebeu Lukács. É o único a defender, no conjunto dos historiadores da educação brasileira focalizados em nossa pesquisa, uma concepção lukacsiana da história e da ciência da história. Intimamente ligada ao conceito de "objetividade", a categoria da "totalidade" desempenha papel central nessa concepção da ciência da história. A ela, outros conceitos, tais como os de "decadência ideológica burguesa" e de "ecletismo" — também estes cunhados por Lukács —, encontram-se intimamente ligados. Juntos, dão sustentação à crítica epistemológica de Alves.

Para ele, somente a ciência da história — "a ciência da totalidade concreta" (Alves, 1981:20) — permite apanhar a "concreticidade" dos fenômenos sociais. Para poder captar o concreto da educação — afirma Alves —, é preciso que o historiador não a isole da sua base material — a sociedade. Só assim procedendo, poderia ele escrever a história da educação. Reforça, assim, o pressuposto de que as idéias veiculadas no espaço escolar são determinadas pelas relações sociais que os homens estabelecem entre si, no âmbito da produção material da existência. Ao historiador da educação brasileira — conclui Alves:

... impõe-se, como única forma de abordagem científica da educação, a interpretação desta dentro do movimento histórico da produção. Em outros termos, como a rigor só há a ciência da história da base material da sociedade, a história da educação transita obrigatoriamente por ela (Alves,

---

(1) Embora o objeto de interesse desse autor extrapole, e muito, a produção historiográfica circunscrita aos Programas de Pós-Graduação em Educação, essa produção não lhe escapa à crítica. Os seus alvos são, direta ou indiretamente, algumas das principais referências (teórica, de método e/ou de leitura histórica) do grosso dos trabalhos de história da educação brasileira analisados em nossa pesquisa. Além disto, o nosso interesse particular em dialogar com este crítico da historiografia educacional brasileira explica-se pelo fato deste seu trabalho constar do rol de dissertações e teses que compõem a nossa amostra, e por ser ele o único autor a tematizar, nessa amostra, a produção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira. Por estes motivos, convém verificar o que ele nos tem a dizer sobre essa produção, particularmente no que diz respeito à questão que, neste momento, nos interessa estar analisando mais detalhadamente — o trato concreto da educação, ou a "contextualização" dos fenômenos histórico-educacionais focalizados nessa produção.

1981:67-68).

Com base na tese de doutoramento de Pedro de Alcântara Figueira<sup>(2)</sup>, Alves faz coincidir o surgimento da historiografia brasileira com o surgimento da nação brasileira e, conseqüentemente, da burguesia brasileira. Porém, "quando o Brasil surge como nação", afirma Alves, "já a visão de mundo da burguesia estava sendo contestada nos principais centros do capitalismo europeu pelo proletariado" (1981:21). Noutras palavras, a nação brasileira nascia sob a égide do reacionarismo burguês, uma vez que, àquela altura da história (da história enquanto *res gestae*), à burguesia (internacional) só interessava a manutenção da imposição do seu poder às classes sociais que lhes eram antagônicas. Por isso, para Alves, "à historiografia brasileira não caberia fazer 'ciência da história', mas sim a 'anti-ciência histórica'" (1981:21). Mais adiante, calçado nas interpretações de Figueira, explica o porquê dessa sua avaliação:

...independentemente da tendência historiográfica, a necessidade burguesa de manter a desvinculação entre teoria e prática encontrou receptividade na historiografia. Ao nível teórico o historiador tem negado, consistentemente, a prática da luta de classes por parte da burguesia, mesmo diante dos elementos que a evidenciam. Por esta razão, ao realizar a "anti-história", a historiografia brasileira identificou-se, na prática, com a própria ideologia burguesa (Alves, 1981:22-23).

E, citando Figueira, conclui: "a História escrita é exatamente igual à ideologia burguesa" (Alves, 1981:23).

Com base nesses pressupostos, Alves focaliza, num determinado momento do seu trabalho, o processo de reconstituição do contexto histórico a partir do qual o historiador da educação brasileira procura situar o seu objeto de investigação. Sobre esse processo, Alves afirma:

... o *quadro histórico*, elaborado pelo historiador da educação, corresponde sempre a uma massa de informações assistematicamente organizada, e de notória incoerência. Dessa forma, a educação é fadada, "a priori", a não passar de uma mera abstração, na medida em que o ecletismo torna inviável a captação do concreto da sociedade (1981:64).

Ao investigar as principais obras de alguns dos mais destacados nomes da

---

(2) FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. **Historiografia Brasileira (1900-1930): análise crítica**. Assis, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1973, tese de doutoramento.

historiografia educacional brasileira, Alves, focalizando particularmente os trabalhos de Maria Luísa Santos Ribeiro (*Introdução à História da Educação Brasileira; História da Educação Brasileira: a organização escolar*)<sup>(3)</sup>, mas referindo-se à historiografia educacional brasileira como um todo, afirma que o conteúdo das obras dessa autora encontra-se

... minado por dois condicionamentos ideológicos, que atingem, indiscriminadamente, todos os historiadores da educação.

O primeiro condicionamento os leva a assumir a especialização do saber, tal como a impõe a sociedade brasileira. Supõe-se, como decorrência, que a história já está suficientemente interpretada, e que essa tarefa foi desenvolvida pelos historiadores. Logo, estes passam a ser tidos como as inquestionáveis *fontes naturais* do saber histórico.

O segundo condicionamento deriva do primeiro. Quando o historiador da educação vai aos historiadores em busca do saber histórico, não dispõe de instrumental que lhe permita empreender a crítica, e, portanto, compreender as implicações ideológicas, de cada trabalho consultado. Como consequência, todas as obras desembocam no ecletismo, e no relativismo ideológico que este implica.

Resumindo, após ter tido acesso às *fontes naturais*, o resultado a que chega o historiador da educação corresponde a um "quadro histórico" assistematicamente organizado, e tão deformado que nem remotamente poderia assemelhar-se ao real. Em função desse "quadro histórico", a evolução da educação será interpretada "a posteriori" (Alves, 1981:59).

O "ecletismo" seria uma das principais características de todas as obras criticadas por Alves, resultante, segundo ele, do processo de especialização do saber imposto pela burguesia aos historiadores da educação brasileira — embora não somente a estes —, desde o surgimento da nação brasileira. Reflexo, em última instância, do processo (histórico) de decadência ideológica da burguesia internacional, de cujas entranhas foi parida a burguesia local (Cf. Alves, 1981:64).

A crítica de Alves é, em verdade, uma avaliação que desconsidera a crítica historiográfica propriamente dita, uma vez que ela não resulta de uma análise da lógica interna das obras que a constituem, descartada, de antemão, pelo próprio autor.

---

(3) RIBEIRO, Maria Luísa Santos: (a) **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978; (b) **Introdução à História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

Alves não se preocupou com as possíveis "inconsistências" dessa produção, limitando-se a "demonstrar que todas as obras analisadas, em seus pressupostos e conteúdos," — mais aqueles do que estes, para ser preciso — "expressam posições externas ao marxismo" (1981:4). E, por expressarem essas posições, o autor considera suficiente a análise que fez; pois, segundo ele, essa análise permitiu "concluir que as sistematizações teóricas dos historiadores da educação brasileira são, em regra, produzidas fora do âmbito da ciência" (*Ibidem*). Noutras palavras, tudo o que não é e/ou não foi produzido de acordo com os pressupostos do materialismo histórico — tal como o autor os entende e os incorpora — não é digno de crítica mais aprofundada, dado que tal produção faz parte do que ele considera "a pré-história do conhecimento científico".

Embora possa-se levar em consideração algumas das críticas apresentadas pelo autor a essa produção historiográfica, não se pode concordar, entretanto, com a abordagem da temática privilegiada em sua investigação — a prática científica dos historiadores da educação brasileira e as duas tendências de desenvolvimento do saber na sociedade burguesa: a ciência da história e a ciência burguesa (ou a "anti-ciência histórica"). Considerando-se a natureza da questão por ele levantada — quer saber (conhecer) "como se processa a abordagem científica, no âmbito da história da educação brasileira" (Alves, 1981:79) —, era de se esperar uma explicação histórica calçada, principalmente, numa descrição densa e problematizadora sobre o assunto; uma descrição que permitisse, nas palavras de Nunes (1989), "o salto do pensamento para a síntese" (p. 41). Entretanto, o que se teve foi uma explicação ou uma avaliação, melhor dizendo, pautada pela crítica político-ideológica do fenômeno estudado; uma avaliação presa aos dogmas criados por uma determinada corrente do pensamento marxista, que tem em Lukács sua principal fonte de inspiração; corrente que peca, particularmente, pela leitura mecânica e maniqueísta que faz do processo histórico; leitura essa que, na ânsia de não se deixar enganar pelas manifestações

fenomênicas do ser, acaba por ir ao encontro de uma lógica estranha à produção marxiana: a lógica "shakespeareana" do ser e do não ser; noutras palavras, recorre-se à "dialética do machado" para se delimitar, com suposta precisão e clareza, a linha divisória entre os que estão do lado de cá (o proletariado e os "materialistas históricos ortodoxos") e os que estão do lado de lá (a burguesia e os seus fiéis seguidores).

Os estudos que fizemos dos trabalhos de alguns dos historiadores responsáveis por parte significativa da produção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira, permite-nos afirmar que as coisas não se processam (ou não se processaram) da forma como quer crer e fazer crer Alves. Esses estudos apontam para diferentes concepções sobre o que vem a ser a "contextualização" de um fenômeno histórico-educacional, na pesquisa histórica concreta sobre a educação brasileira. Noutras palavras, a prática científica dos historiadores da educação brasileira revela diferentes concepções sobre o tema em questão. Repito, a prática científica desses historiadores, e não os pressupostos teórico-metodológicos dos quais partem, é que revela, como se verá, essas diferentes concepções.

Antes, porém, há que se chamar a atenção do leitor para algumas avaliações recentemente apresentadas por outros críticos da historiografia educacional brasileira, sobre o tratamento metodológico dispensado às fontes, nessa produção historiográfica.

Em artigo recentemente publicado nos "Cadernos da Anped", Nunes e Carvalho (1993) avaliam — dentre outros aspectos relativos à relação entre historiografia da educação e fontes — os desdobramentos da não utilização ou da má utilização dos acervos existentes nos arquivos, bibliotecas e centros de educação, no processo de produção do conhecimento histórico sobre a educação. Na avaliação dessas duas historiadoras, a compreensão crítica da trajetória da educação, no Brasil,

... fica muitas vezes comprometida não só pelo desconhecimento dos acervos existentes nos arquivos, mas também pela ausência de uso dos acervos organizados e disponíveis para a pesquisa e pela compreensão

esteriotipada do material arquivístico, usado como se fosse objeto acabado e probatório de determinadas posturas teóricas (p. 30).

Por isso chamam a atenção para a urgência de trabalhos que priorizem a localização de novos acervos e, principalmente, a discussão sobre os levantamentos já existentes, para a necessária renovação da prática da pesquisa histórica na área da educação, com vistas à construção de uma historiografia "menos generalista e esteriotipada" (p. 8).

Embora não se possa discordar, em sã consciência, da necessidade e da urgência desses trabalhos, há que se verificar, entretanto, se a historiografia recente da educação brasileira vem desconsiderando, de fato, o recurso à pesquisa documental (ou o uso dos acervos organizados e disponíveis), ou se lança mão de documentos (ou de material arquivístico, no caso em questão) como se fosse "objeto acabado e probatório de determinadas posturas teóricas" (Nunes e Carvalho, 1993:30), podendo ser rotulada, em função disto, como uma produção "generalista e esteriotipada" da história da educação brasileira.

Dado que sem documentos (no sentido lato do termo) não se faz história, que papel a pesquisa documental desempenha no processo de construção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira? Com que fontes trabalham os historiadores da educação brasileira? Como e com quais finalidades manejam essas fontes? Que importância metodológica é atribuída ao contexto, nesse processo de produção? Como os historiadores da educação brasileira "contextualizam" (se "contextualizam") os seus objetos de investigação? Com base em quais materiais históricos essa "contextualização" é feita? Que compreensões acerca desse procedimento emergem das escritas recentes da história da educação brasileira? Estas são algumas das questões com as quais nos ocuparemos neste momento.

### 5.1 - O tratamento dispensado às fontes e ao contexto, nas teses de doutoramento

"Em termos de pesquisa histórica", afirma **Cunha** (1980), "o depois vem antes" (p. 34). Orientado por esse pressuposto metodológico, esse historiador da educação investiga a universidade brasileira do período correspondente à República "Populista" — de 1945 a 1964 —, a partir da universidade do período pós-64, tida como resultante histórica do desenvolvimento das contradições que deram vida à universidade brasileira daquela época; a sua forma mais acabada, mais desenvolvida. Entretanto, o ponto de partida efetivo da investigação de Cunha não é, exatamente, o ponto de chegada da história da universidade brasileira — da sua história enquanto *res gestae*, como quer esse historiador —, mas o que se produziu, em termos de conhecimento histórico, sobre esse ponto de chegada — a sua história enquanto *rerum gestarum*, portanto. Ou seja, Cunha parte, de fato, da historiografia existente sobre a universidade brasileira no seu atual estágio de desenvolvimento, e não do seu atual estágio de desenvolvimento, objetivo, propriamente dito. Noutras palavras, Cunha lança mão de fontes históricas secundárias — tais como os estudos realizados por Marialice Foracchi (*O Estudante Universitário e a Transformação da Sociedade Brasileira*<sup>(4)</sup>), Joly Gouveia e Robert J. Havighurst (*Ensino Médio e Desenvolvimento*<sup>(5)</sup>), dentre outros — para, a partir dessas fontes, debruçar-se sobre o seu objeto particular de estudo — a universidade brasileira na República "Populista". Mas não somente o ponto de partida da investigação de Cunha é sustentado por fontes secundárias. Toda a sua narrativa é construída, sobretudo, a partir dessas fontes, a partir da história enquanto *rerum gestarum*, ou, simplesmente, das interpretações (econômicas, políticas, sociológicas e históricas) produzidas sobre a

---

(4) FORACCHI, Marialice M. **O Estudante Universitário e a Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo, Nacional, 1965.

(5) GOUVEIA, Aparecida Joly & HAVIGHURST, Robert J. **Ensino Médio e Desenvolvimento**. São Paulo, Melhoramentos, 1969.

universidade brasileira do período e sobre o próprio período histórico em questão. Para a construção dessa sua narrativa, Cunha valeu-se (dentre outros estudos de economistas, sociólogos, políticos, educadores e historiadores, com os quais estabelece uma constante interlocução), principalmente, dos trabalhos de:

- Paul Singer (*A Crise do Milagre*<sup>(6)</sup>), para analisar as contradições do desenvolvimento brasileiro, no período, particularmente no que diz respeito à elaboração da sua compreensão e interpretação das relações entre industrialização e modernização (Cf. p. 51; nota de rodapé);

- Francisco Weffort (*O Populismo na Política Brasileira*<sup>(7)</sup>), como guia de análise no tratamento da questão relativa às relações entre populismo e nacionalismo (Cf. p. 61; nota de rodapé);

- Marialice Foracchi (*O Estudante Universitário e a Transformação da Sociedade Brasileira*<sup>(8)</sup>), para discutir o movimento estudantil, no período, focalizando, particularmente, determinados aspectos desse movimento, tais como a rebeldia e a radicalidade do estudante de então (Cf. p. 72; nota de rodapé);

- Octávio Ianni (*Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*<sup>(9)</sup>), especialmente o trecho intitulado "O Jovem Radical"), através do qual reconhece a existência de determinações mais profundas do radicalismo do jovem na sociedade capitalista; assim, abandona o raciocínio de Foracchi e, a partir deste ponto, inspira-se nas análises de Ianni sobre o assunto (Cf. p. 75; nota de rodapé);

- Sarah Silva Telles (*Um Projeto Populista para o Ensino: a Universidade do*

---

(6) SINGER, Paul. **A Crise do "Milagre" - Interpretação Crítica da Economia Brasileira**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

(7) WEFFORT, Francisco C. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

(8) FORACCHI, Marialice M. **O Estudante Universitário e a Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo, Nacional, 1965.

(9) IANNI, Octávio. **Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1963.

*Trabalho*<sup>(10)</sup>), para avaliar as respostas do Estado à demanda crescente de oportunidades de escolarização em grau superior, em especial a proposta de criação de uma Universidade do Trabalho (Cf. p. 97; nota de rodapé);

- Roberto Moreira (*Educação e Desenvolvimento no Brasil*<sup>(11)</sup>), para analisar as posições que balizaram os debates em torno da LDB, particularmente o debate travado entre os que lutavam pela escola pública e os que defendiam a liberdade de ensino; e, principalmente, para comentar a crise financeira que assolava as escolas privadas, na segunda metade dos anos 50, depois de um longo período de prosperidade (Cf. p. 113);

- Juan Carlos Portantiero (*Estudiantes y Política en América Latina*<sup>(12)</sup>), para analisar as propostas estudantis de reforma universitária no contexto latino-americano (Cf. p. 179);

- Vanilda Pereira Paiva (*Educação Popular e Educação de Adultos*<sup>(13)</sup>) e Ana Maria Galano Mochcovitch (*Cultures pour le peuple au Brésil, 1961-1964, mémoire*<sup>(14)</sup>), para analisar os projetos de mudança do ensino superior em nosso país, principalmente aqueles que buscavam alterar as relações existentes entre universidade e sociedade, em particular o projeto proposto pelo CPC — Centro Popular de Cultura (Cf. p. 204; nota de rodapé).

Para reconstruir a trajetória da educação do deficiente mental no Brasil, no período de 1874 a 1935, bem como a evolução do próprio conceito de "deficiência

---

(10) TELLES, Sarah Silva. Um Projeto Populista para o Ensino: a Universidade do Trabalho. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1 (3) : \_\_\_ - \_\_\_, mai. 1979.

(11) MOREIRA, J. Roberto. **Educação e Desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.

(12) PORTANTIERO, Juan Carlos. **Estudiantes y Política en América Latina**. México, Siglo XXI, 1978.

(13) PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1973.

(14) MOCHCOVITCH, Ana Maria Galano. **Cultures pour le peuple au Brésil, 1961-1964. Mémoire**. Paris, Universidade de Paris I-IEDES, 1976, ms.

mental" que acompanha essa trajetória, Jannuzzi (1985b) recorre, basicamente, à pesquisa documental:

- documentos do período, decretos e demais documentos referentes à legislação, depoimentos escritos etc;

- e, também, fontes secundárias consideradas fidedígnas: (a) artigos de jornais; (b) estudos referentes ao assunto (ou a ele relacionados) escritos no período — Arthur Ramos (médico), Vieira de Mello (médico), Massilon Sabóia (médico), Osório César (médico do Juqueri), Pacheco e Silva (médico psiquiatra), Mariano de Oliveira (professor), Norberto Souza Pinto (psicopedagogo), Helena Antipoff (psicopedagoga) —; (c) e estudos escritos posteriormente — Lizair de Moraes Guarino Guerreiro, Adalberto Ribeiro, Cunha Lopes.

Entretanto, algumas dessas fontes, consideradas "secundárias" pela autora, não poderiam ser classificadas enquanto tal, mas como fontes primárias. São depoimentos e posicionamentos de educadores, professores, médicos, juristas etc. (todos eles contemporâneos à época investigada pela autora), sobre os conceitos de "normalidade" e "anormalidade". Sendo o acompanhamento da evolução histórica do conceito de "deficiência mental" (ou "anormalidade") um dos principais objetivos perseguidos pela autora em sua pesquisa, trata-se, indiscutivelmente, de fonte primária. Embora a ênfase, na sua narrativa, seja dada principalmente às fontes primárias, Jannuzzi não deixa de recorrer a uma série diversificada de fontes secundárias para, através delas, poder "contextualizar" o seu objeto de investigação. São, fundamentalmente, fontes historiográficas (da historiografia brasileira, em geral, e da educacional, em particular), mas também oriundas de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, da sociologia. Essas fontes, e o uso que a autora delas faz, são:

- Emília Viotti da Costa (*Da Monarquia à República: momentos decisivos*<sup>(15)</sup>), para caracterizar o liberalismo do século XIX, no Brasil;

- Sérgio Buarque de Holanda (*História Geral da Civilização Brasileira - Brasil monárquico*<sup>(16)</sup>), como fonte de dados estatísticos sobre a educação primária no Brasil, no início do último quartel do século XIX;

- Nelson Werneck Sodré (*Formação Histórica do Brasil*<sup>(17)</sup>), através do qual busca compreender o desenvolvimento econômico brasileiro em fins do século XIX;

- Leôncio Basbaum (*História Sincera da República*<sup>(18)</sup>), para tratar do movimento operário, da aristocracia rural e do seu comando político; e, também, como fonte de dados estatísticos sobre o "pobre" desenvolvimento econômico brasileiro ao longo da Primeira República, com ênfase no período correspondente à industrialização;

- Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier (*Poder Político e Educação de Elite*<sup>(19)</sup>), para caracterizar a maneira (sofisticada) do ensino popular no Brasil pós-Independência, bem como para apontar o seu principal traço: o religioso; Jannuzzi, segundo suas próprias palavras, "segue muito o livro de Xavier", no que diz respeito à caracterização do ensino popular no Brasil nesse período histórico (Cf. p. 22; nota 4);

- Maria Luísa Santos Ribeiro (*História da Educação Brasileira: a organização escolar*<sup>(20)</sup>), como fonte de dados estatísticos sobre os atendidos pela escola pública, no período estudado;

---

(15) VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 2ª. ed., São Paulo, Liv. Ed. Ciências Humanas, 1979.

(16) BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **História Geral da Civilização Brasileira - O Brasil Monárquico**. São Paulo, Difel, v. I e II, 1972 e 1976.

(17) SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. 8ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1973.

(18) BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**. 4ª. ed., São Paulo, Alfa-Omega, v. I e II, 1975 e 1976.

(19) XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1980.

(20) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

- Jorge Nagle (*Educação e Sociedade na Primeira República*<sup>(21)</sup>), para demonstrar que a psicologia impregnava a educação ao longo da Primeira República, através dos laboratórios de psicologia experimental, das escolas de aperfeiçoamento de professores primários, penetrando nas reformas estaduais de educação, na literatura etc.;

- Anamaria Casassanta Peixoto (*A Reforma Educacional Francisco Campos, Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos*<sup>(22)</sup>), para se apropriar das interpretações relativas às reformas de ensino, particularmente das referentes à reforma mineira de 1927; para consultar, nos anexos desse trabalho, a legislação referente ao tema em apreço; para caracterizar os cursos oferecidos pelas escolas de aperfeiçoamento criadas no Estado de Minas Gerais, na Primeira República);

- Regina Helena de Freitas Campos (*Psicologia e Ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*<sup>(23)</sup>), para demonstrar, também através deste estudo, que a psicologia impregnava a educação ao longo da Primeira República; para informar que os primeiros professores de psicologia educacional e metodologia eram médicos;

- João Manuel Cardoso de Mello (*O Capitalismo tardio*<sup>(24)</sup>), para caracterizar o Estado brasileiro no período imperial, como um Estado intervencionista.

**Kreutz** (1985) teve acesso à farta documentação para estudar a função político-social do professor paroquial das comunidades rurais teuto-brasileiras, na

---

(21) NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Epu, 1976.

(22) PEIXOTO, Anamaria Casassanta. **A Reforma Educacional Francisco Campos, Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos**. Belo Horizonte, UFMG, 1981, dissertação de mestrado.

(23) CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Psicologia e Ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais**. Belo Horizonte, UFMG, 1980, dissertação de mestrado.

(24) MELLO, João Manuel Cardoso de. **O Capitalismo tardio**. 3ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1984.

história da colonização alemã do Rio Grande do Sul, das primeiras correntes imigratórias no início do século XIX (quando para cá vieram os primeiros imigrantes alemães), até o final dos anos trinta do nosso século (quando a nacionalização do ensino foi decretada por Getúlio Vargas). Por isso, privilegia amplamente as fontes primárias como referência mais continuada de investigação. Três instituições ligadas à história da colonização alemã no Rio Grande do Sul franquearam, ao historiador, o acesso aos documentos e bibliografia relativos ao seu tema de interesse. Foram elas:

- o Instituto Anchietano de Pesquisa, em São Leopoldo, sob a direção dos padres jesuítas: do seu amplo acervo de documentos e de bibliografia sobre a história do estado do Rio Grande do Sul, com destaque para o papel exercido pela Igreja Católica no processo de colonização desse estado, Kreutz consultou a coleção do *Jornal do Professor (Lehrerzeitung)* e boa parte do *Jornal Católico dos Jesuítas (Deutsches Volksblatt)*; duas referências básicas, segundo o autor, "para a fase de constituição do projeto de rearticulação da igreja no estado através, especialmente, dos jesuítas" (p. XIII);

- o Instituto Hans Staden, em São Paulo: importante fonte de material para a pesquisa do autor, "pois para aí convergiam os relatórios e correspondências dos professores paroquianos teuto-brasileiros dos estados em que existisse tal organização, fosse de católicos ou evangélicos" (p. XIII);

- a Sociedade União Popular do Rio Grande do Sul (*Volkverein fuer die Deutschen Katholiken in Rio Grande do Sul*): outra importante fonte de pesquisa sobre o tema, seja pelo seu acervo de documentos seja, principalmente, pela sua revista mensal (*SKT Paulusblatt*), por ter coberto boa parte do período de atuação do professor paroquial, e por conter, ainda, uma seção de "memórias do ex-professor paroquial" (pp. XIII-XIV).

Faz uso, ainda, de um número relativamente grande de documentos e relatórios, não

publicados, do arquivo dos jesuítas, cedidos pelo professor Pe. Arthur Rabuske, SJ. Recorre, também, à memória (depoimentos) de alguns dos poucos ex-professores paroquiais de Porto Alegre, Santo Cristo e Estrela, remanescentes do período áureo (1930-38), embora tenha utilizado muito pouco esses depoimentos na composição final do seu trabalho. É especialmente através de sua Associação e de seu órgão de publicação, o *Jornal do Professor Paroquial*, que Kreutz investiga a função político-social do professor paroquial das comunidades católicas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul. Mas, à semelhança de tantos outros historiadores da educação brasileira, também Kreutz recorre às fontes secundárias para "contextualizar" o seu objeto de estudo; basicamente, aos historiadores que se debruçaram sobre o período:

- Emília Viotti da Costa (*Da Monarquia à República*<sup>(25)</sup>);
- Sérgio Buarque de Holanda (*História Geral da Civilização Brasileira - O Brasil Monárquico*<sup>(26)</sup>);
- e Maria Tereza Schorer Petrone (*O Imigrante e a Pequena Propriedade*<sup>(27)</sup>),  
dentre outros.

Não despreza, entretanto, as contribuições de alguns sociólogos, economistas e antropólogos, tais como:

- Octávio Ianni (*Aspectos políticos e econômicos da imigração italiana*<sup>(28)</sup>);
- Celso Furtado (*Formação Econômica do Brasil*<sup>(29)</sup>);
- e Emílio Willems (*A Aculturação dos Alemães no Brasil. Estudo antropológico*

---

(25) VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República (momentos decisivos)**. São Paulo, Editorial Grijalbo, 1977.

(26) BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **História Geral da Civilização Brasileira - O Brasil Monárquico**. 2ª. ed., São Paulo, Difel, v. III, 1968.

(27) SCHORER PETRONE, Maria Tereza. **O Imigrante e a Pequena Propriedade**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

(28) IANNI, Octávio. **Aspectos políticos e econômicos da imigração italiana**. In: **Imigração Italiana: estudos**. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

(29) FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo, Nacional, 1972.

*dos alemães e seus descendentes no Brasil*<sup>(30)</sup>), por exemplo.

Por isso, a leitura que faz da história do Brasil e, particularmente, do Estado do Rio Grande do Sul, no período, é orientada pelas interpretações dos historiadores, sociólogos, economistas e antropólogos que selecionou para isso. Há que se destacar, porém, que essa escolha não foi aleatória, mas orientada pelo referencial teórico-metodológico e pela "visão de mundo" do autor.

Lamentando o fato de não ter conseguido reunir condições objetivas de trabalho suficientemente satisfatórias para poder desenvolver um estudo de melhor qualidade, respaldado em pesquisa documental, sobre a participação dos sindicalistas revolucionários (anarquistas) e comunistas (marxistas) no movimento pela democratização do ensino no país, durante a Primeira República, **Mazzotti** (1987) teve de recorrer, na maioria das vezes, às fontes secundárias:

- para localizar o ideário dos libertários no Brasil e delimitar as correntes que aqui se desenvolveram, o autor apóia-se nos trabalhos de: Sílvia Ingrid Lang Magnani (*O Movimento Anarquista em São Paulo: 1906-1917*<sup>(31)</sup>), no qual a autora, nas palavras de Mazzotti, "examinando fontes primárias do movimento, demarcou precisamente as diferenças entre os anarco-comunistas e dos anarco-sindicalistas, as tendências predominantes em São Paulo" (p. 85); Flávio Venâncio Luizetto (*Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920*<sup>(32)</sup>); e John W. F. Dulles (*Anarquistas e Comunistas no Brasil, 1900-*

---

(30) WILLEMS, Emílio. **A Aculturação dos Alemães no Brasil. Estudo antropológico dos alemães e seus descendentes no Brasil.** São Paulo, Nacional, 1946.

(31) MAGNANI, Sílvia Ingrid Lang. **O Movimento Anarquista em São Paulo: 1906-1917.** São Paulo, Brasiliense, 1982.

(32) LUIZETTO, Flávio Venâncio. **Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920.** São Paulo, USP, 1984, tese de doutoramento.

1935<sup>(33)</sup>);

- para a reconstrução da história do PCB, socorre-se dos estudos de: Edgard Carone (*Movimento Operário no Brasil - 1889 a 1945*<sup>(34)</sup>); Bóris Koval (*História do Proletariado Brasileiro - 1857-1967*<sup>(35)</sup>).

É nesses estudos que o autor vai buscar (garimpar) os materiais históricos necessários à compreensão das questões que levanta sobre o assunto e, assim, poder construir a sua narrativa. Dentre as fontes primárias a que teve acesso, direta ou indiretamente, Mazzotti cita as seguintes:

- "(...) periódicos dedicados aos trabalhadores no período da Primeira República, (...) dirigidos pelos ácratas (...)" (p. 12);

- documentos oficiais do PCB;

- "(...) mais de setenta artigos em jornais destinados aos trabalhadores e que tratam da educação" (p. 19), coletados no Arquivo Histórico Edgard Leuenroth da UNICAMP.

Cita, ainda, dois outros arquivos em que pesquisou, sem ter encontrado, contudo, material relativo ao período estudado: o do CEMAP - Centro de Estudos Mário Pedrosa; e o do DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Econômicos e Sociais. Diferentemente da grande maioria dos historiadores da educação brasileira aqui considerados, Mazzotti apresenta-nos uma outra concepção do que seja "contextualização" de um objeto de investigação. Por parecer-lhe irreal destacar da história geral a história da educação ou da pedagogia, inicia os seus estudos tendo por horizonte a história da pedagogia moderna, ou seja, situa o contexto mais amplo

---

(33) DULLES, John W. F. **Anarquistas e Comunistas no Brasil, 1900-1935**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

(34) CARONE, Edgard. **Movimento Operário no Brasil - 1889 a 1945**. São Paulo, Difel, v. I, 1980.

(35) KOVAL, Bóris. **História do Proletariado Brasileiro - 1857-1967**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1982.

do seu objeto de estudo — a questão da educação popular — "no âmbito do movimento internacional dos trabalhadores, para delimitar o terreno em que se desenvolve, no Brasil, a luta por essa mesma medida democrática" (pp. 74-75). Assim procedendo, entende estar "contextualizando", devidamente, o seu objeto de investigação. E, para realizar essa "contextualização", recorre, basicamente, aos estudos de Lorenzo Luzuriaga (*História da Educação Pública*<sup>(36)</sup>) e de George Snyders (*La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*<sup>(37)</sup>).

Para poder analisar as propostas de planejamento para a educação brasileira — Método Paulo Freire; Lei 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Plano Nacional de Educação; Plano Trienal de Educação; Programa de Ação Econômica do Governo; Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social; Programa Estratégico de Desenvolvimento Econômico; Movimento Brasileiro de Alfabetização; e Lei 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) — elaboradas na década de 60, **Menezes** (1986) focaliza o que ela considera "o seu contexto maior": "a política educacional brasileira até a segunda metade do século XX, vista sob a perspectiva histórica dos caminhos percorridos pelo desenvolvimento sócio-econômico do país" (p. 13). Por isso dedica parte significativa da sua narrativa à reconstrução desse contexto, recorrendo, para tanto, a inúmeras fontes secundárias. Quatro capítulos compõem a primeira parte do texto, todos eles dedicados a essa reconstrução do contexto. No primeiro deles a autora focaliza "os tempos da colônia e do império, incluindo também os primeiros governos da República brasileira" (p. 26), buscando apoio nas seguintes fontes secundárias:

---

(36) LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. São Paulo, Nacional, 1959.

(37) SNYDERS, George. **La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles**. Paris, Press Universitaire de France, 1965.

- Nelson Werneck Sodré (*Brasil: radiografia de um modelo*<sup>(38)</sup>) e Florestan Fernandes (*A Revolução Burguesa no Brasil*<sup>(39)</sup>), para tratar do desenvolvimento econômico brasileiro, nesse período;

- Maria Luísa Santos Ribeiro (*História da Educação Brasileira*<sup>(40)</sup>) e Otaíza O. Romanelli (*História da Educação no Brasil: 1930-1973*<sup>(41)</sup>), para tratar da educação escolar.

Tanto em um caso — o desenvolvimento econômico — como no outro — os caminhos seguidos pela educação nesse período —, a autora reproduz a tese da dependência econômica e cultural, marca característica, segundo ela, do desenvolvimento brasileiro. No segundo capítulo, situa a ideologia liberal "na política econômica e educacional do País, desde as primeiras décadas do século XX até os anos 50" (p. 26), recorrendo às seguintes fontes secundárias:

- Nelson Werneck Sodré (*Brasil: radiografia de um modelo*<sup>(42)</sup>), para tratar do desenvolvimento econômico brasileiro, nesse período;

- Maria Luísa Santos Ribeiro (*História da Educação Brasileira*<sup>(43)</sup>), Otaíza O. Romanelli (*História da Educação no Brasil: 1930-1973*<sup>(44)</sup>), Moacir Gadotti (*Concepção Dialética da Educação*<sup>(45)</sup>), José Silvério Baia Horta (*Planejamento Educacional*<sup>(46)</sup>) e J. O. Arapiraca (*A USAID e a Educação Brasileira*<sup>(47)</sup>), para tratar

---

(38) SODRÉ, Nelson Werneck. **Brasil: radiografia de um modelo**. Petrópolis, Vozes, 1975.

(39) FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

(40) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, Moraes, 1984.

(41) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis, Vozes, 1978.

(42) Cf. nota 38.

(43) Cf. nota 40.

(44) Cf. nota 41.

(45) GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1984.

(46) HORTA, José Silvério Baia. **Planejamento Educacional**. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização

da educação escolar.

No terceiro capítulo, "coloca em primeiro plano as iniciativas do governo e da Nação para superar as condições do subdesenvolvimento brasileiro" (p. 26); enfoca "(1) o reaparelhamento do Estado no sentido de superar as condições de subdesenvolvimento do País através de 'tentativas de planejamento', e (2) a organização de movimentos populares com a mesma finalidade (...)" (p. 120). E, no quarto e último capítulo, verifica "como se efetuou o desenvolvimento brasileiro nas três últimas décadas" (p. 26) e enfatiza "a 'cooperação' externa no planejamento global do País, com vistas ao desenvolvimento capitalista por associação" (pp. 120-121); ancorando-se, para tanto, nas seguintes fontes secundárias:

- José Oliveira Arapiraca (*A USAID e a Educação Brasileira*<sup>(48)</sup>), para discutir a "ajuda" técnica e financeira que os países desenvolvidos "oferecem" aos subdesenvolvidos;

- Neidson Rodrigues (*Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico*<sup>(49)</sup>), para analisar as Conferências Interamericanas de 1961 a 1963;

- R. T. Daland (*Estratégia e Estilo do Planejamento Brasileiro*<sup>(50)</sup>), para discutir "as vicissitudes" do Plano Trienal do Governo Goulart;

- Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (*Dependência e Desenvolvimento na América Latina*<sup>(51)</sup>), Otaíza O. Romanelli (*História da Educação no Brasil: 1930-1973*<sup>(52)</sup>) e Bárbara Freitag (*Escola, Estado e Sociedade*<sup>(53)</sup>), para discutir "a

---

Brasileira, 1985, pp. 195-239.

(47) ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1982.

(48) Cf. nota 47.

(49) RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1984.

(50) DALAND, Robert T. **Estratégia e Estilo do Planejamento Brasileiro**. Rio de Janeiro, Ed. Lidador, 1969.

(51) CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

(52) Cf. nota 41.

cristalização" do dilema político que culminou com o golpe de Estado de 64, à luz da teoria da dependência.

As fontes primárias só são trabalhadas, embora exaustivamente, na segunda parte do texto, momento em que a autora encontra-se voltada para a análise propriamente dita das propostas de planejamento para a educação brasileira, elaboradas na década de 60.

Por entender ser a pesquisa documental uma prática fundamental nos estudos históricos, em momento algum, na sua análise do movimento estudantil dos anos 60, **Sanfelice** (1985) deixa de considerar:

- documentos históricos escritos pelas lideranças da UNE (documentos oficiais: teses, declarações, resoluções etc.) para, a partir deles e de um esforço de "contextualização" das informações neles contidas, melhor compreender o porquê dessa entidade ter conseguido liderar, como liderou, o Movimento Estudantil na luta de resistência ao Golpe de 64 e, em seguida, no confronto direto com os Governos Militares;

- revistas, periódicos, jornais, legislação relativa ao tema, e inúmeros depoimentos recolhidos das seguintes fontes secundárias: Sulamita de Brito (*Documentário; a crise entre estudantes e governo no Brasil*<sup>(54)</sup>) e Andres Castilho (*Apesar de Tudo UNE REVISTA; elementos para uma história da UNE*<sup>(55)</sup>).

Esses são os principais materiais históricos com os quais Sanfelice constrói a segunda parte da sua narrativa. Na primeira, dedica-se ao contexto, reconstruindo os nexos

---

(53) FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.

(54) BRITO, Sulamita de. *Documentário; a crise entre estudantes e governo no Brasil*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Paz e Terra, (3) : 191-240, s/d.

(55) CASTILHO, Andres (ed.). **Apesar de Tudo UNE REVISTA; elementos para uma história da UNE**. São Paulo, Edições Guaraná e DCE-Livre da USP "Alexandre Vanuchi Leme", s/d.

entre o Movimento Estudantil liderado pela UNE e o desenvolvimento econômico, político e social brasileiro, desde a transição do modelo agrário-exportador para o modelo de substituição de importações e a transição deste para o modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro; buscando respaldo, para tanto, nos estudos de:

- A. D. Soares (*Sociedade Política no Brasil*<sup>(56)</sup>);
- Maria Luísa Santos Ribeiro (*História da Educação Brasileira*<sup>(57)</sup>);
- Octávio Ianni (*O Colapso do Populismo no Brasil*<sup>(58)</sup>);
- Dermeval Saviani (*Análise crítica da organização escolar brasileira através da Lei 5.540/68 e 5.692/71*<sup>(59)</sup>).

Interessada em reconstituir a trajetória histórica da educação pré-escolar brasileira, emanada do discurso oficial, nos anos de 1974 a 1986, **Vilarinho** (1986) tem a sua atenção voltada para os documentos e fatos históricos por ela considerados fundamentais:

- Planos Setoriais de Educação;
- Pareceres e Indicações emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE);
- documentos da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), especialmente os de sua Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE);
- pronunciamentos expressos por profissionais que ocuparam funções significativas no Ministério da Educação (MEC) e que participaram, ou influenciaram, na

(56) SOARES, Gláucio A. D. **Sociedade Política no Brasil**. São Paulo, Difel, 1973.

(57) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 4ª. ed., São Paulo, Moraes, 1982.

(58) IANNI, Octávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

(59) SAVIANI, Dermeval. **Análise crítica da organização escolar brasileira através da Lei 5.540/68 e 5.692/71**. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Educação Brasileira Contemporânea; organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1976, pp. 174-194.

tomada de decisões político-pedagógicas sobre a educação pré-escolar;

- fatos relevantes ocorridos no contexto do MEC, ou que dele receberam apoio;
- projetos e pesquisas conduzidos por universidades federais (Cf. pp. 7-8).

Entretanto, por entender que essa trajetória encontra-se intimamente ligada à história do pensamento educacional (no mundo ocidental) voltado para a educação pré-escolar, reconstrói, preliminarmente, parte dessa história, com base em análises e comentários de um número bastante expressivo de historiadores e estudiosos do tema, tais como:

- Luzuriaga, Lourenço Filho, Monroe, Rizzo, Campos, Piaget, Machado, Foulquié, Teixeira, Dolle, Lima, Charles, Ammann, Landsheere, Schultz, Kassar, Rilley e Epps, Travis, Pines, Spodek, Mira, Miranda e Engberg, dentre outros<sup>(60)</sup>.

Valendo-se também, para essa reconstituição, de documentos oficiais de determinadas instituições internacionais que se preocuparam com a educação pré-escolar ao longo de suas trajetórias particulares, tais como a UNESCO, a UNICEF e a OECD, por exemplo. Para, ao término de sua pesquisa, dedicar-se às semelhanças existentes entre ambas.

---

(60) Não tive acesso às referências bibliográficas do trabalho da autora.

## 5.2 - O tratamento dispensado às fontes e ao contexto, nas dissertações de mestrado

A consolidação da sociedade burguesa teria possibilitado, para **Alves** (1981), o surgimento de dois caminhos — únicos e distintos — para o desenvolvimento do saber: de um lado, a ciência da história — caminho aberto por Marx e Engels, que "desemboca na necessidade de desenvolvimento da investigação científica, já agora tendo como objeto a sociedade enquanto totalidade" (p.11) —; de outro, a ciência burguesa — ciência que, com a consolidação da sociedade burguesa, "passa a exercer a função de legitimadora do domínio de classe recém inaugurado", corrompendo-se "na apologia e na especialização do saber" (*ibidem*). Nesses termos, a ciência da história (ou a ciência da totalidade concreta, ou o materialismo histórico ou, ainda, o marxismo, como entende o autor) encontra-se voltada, não para o passado, mas para o futuro; aponta para o novo e revela o caráter transitório (histórico) da sociedade capitalista; por este motivo, será um dos principais alvos da crítica reacionária (burguesa), que quer negar o movimento progressivo da história. Desta feita, o único espaço no qual se torna possível o fazer científico do historiador da educação é, para o autor, o espaço da história — "a única ciência de nossos dias" (Alves, 1981:Resumo). Somente através dela é que o historiador poderá "captar o concreto da sociedade", não isolando, dessa maneira, a educação da sua base material — a sociedade à qual encontra-se organicamente articulada. Partindo desses pressupostos, Alves examina a produção historiográfica de alguns dos mais destacados historiadores da educação brasileira, tais como:

- Fernando de Azevedo (*A transmissão da cultura*<sup>(61)</sup>);
- Geraldo Bastos Silva (*A Educação Secundária: perspectiva histórica e*

---

(61) AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. In: **A Cultura Brasileira**. 5ª ed. rev. ampl., São Paulo, Melhoramentos & Edusp, 1971.

teórica<sup>(62)</sup>);

- Jorge Nagle (*Educação e Sociedade na Primeira República*<sup>(63)</sup>);

- Celso de Rui Beisiegel (*Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*<sup>(64)</sup>);

- Vanilda Pereira Paiva (*Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*<sup>(65)</sup>);

- Manfredo Berger (*Educação e Dependência*<sup>(66)</sup>);

- Otaíza de Oliveira Romanelli (*História da Educação no Brasil - 1930/1973*<sup>(67)</sup>);

- Wagner Rossi (*Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*<sup>(68)</sup>);

- Bárbara Freitag (*Escola, Estado e Sociedade*<sup>(69)</sup>);

- Maria Luísa Santos Ribeiro (*História da Educação Brasileira: a organização escolar*<sup>(70)</sup>).

Seu objetivo, ao examinar essa produção historiográfica, é verificar se a prática científica desses historiadores preenche "os requisitos do fazer científico, tal como impõe a ciência da história" (p. 2). Feita a análise, conclui que nenhum desses

---

(62) SILVA, Geraldo Bastos. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo, Nacional, 1969.

(63) NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Epu, 1974.

(64) BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, Pioneira, 1974.

(65) PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, Loyola, 1973.

(66) BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. São Paulo : Porto Alegre, Difel : UFRGS, 1976.

(67) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, Vozes, 1978.

(68) ROSSI, Wagner. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

(69) FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.

(70) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

historiadores preenche tais requisitos. A história da história da educação brasileira que Alves escreve apresenta traços marcadamente ideológicos. O dogmatismo e a atitude autoritária frente aos materiais históricos que arbitrariamente seleciona para exame, são as principais características do seu estilo literário. Não dialoga com as evidências históricas, recusa-se a ouvir a voz dos seus interlocutores. A análise que faz da produção historiográfica educacional brasileira visa mais a busca de "evidências" que possam ilustrar — e assim comprovar — as hipóteses interpretativas formuladas a partir de uma elaboração estritamente lógica e prévia sobre o assunto, do que trazer à luz algum conhecimento histórico sobre ela.

Tendo em vista também verificar as hipóteses interpretativas que formula no início de sua pesquisa sobre a política de ajuda dos países hegemônicos do capitalismo, na sua fase imperialista, aos países "subdesenvolvidos", em especial sobre a "ajuda" financiada pela USAID na modernização dos sistema de ensino médio no Brasil, **Arapiraca** (1979) — após ter discorrido sobre as origens e o processo de formação propriamente dita do capital, como condição necessária à compreensão desse fenômeno histórico-educacional — volta-se para a "realidade empírica". Exceção feita à primeira parte da sua narrativa (dedicada à composição do quadro teórico), o autor privilegia em seu trabalho o uso (quase exclusivo) de fontes primárias. Dentre estas, destacam-se:

- as publicações oficiais do MEC (INEP, PREMEN, CFE), do Ministério das Relações Exteriores (sobre política externa), do Ministério do Planejamento, das Nações Unidas ("Foro del Desarrollo Social"), da Comissão de Desenvolvimento Internacional, ligada ao Banco Mundial ("Relatório Pearson");

- os Anais da I, II e III Conferência Nacional de Educação; artigos da Constituição Federal;

- e o noticiário publicado na Imprensa Nacional.

Na verificação empírica de suas hipóteses de trabalho, o autor, vez ou outra, recorre às seguintes fontes secundárias:

- Márcio Moreira Alves (*Beabá dos MEC-USAID*<sup>(71)</sup>);
- Martin Carnoy (*La Educación como Imperialismo Cultural*<sup>(72)</sup>);
- e George W. Parkin (*O Ensino de Segundo Grau*<sup>(73)</sup>).

Feita a verificação empírica de suas hipóteses, o autor conclui (constata) a validade histórico-lógica de todas elas.

Para compreender as propostas e realizações educacionais maranhenses no Segundo Reinado (1834 a 1889), **Cabral** (1982) adota os seguintes procedimentos metodológicos: (a) descreve a evolução do ensino público no Maranhão, nesse período, apontando "para suas relações com o contexto interno maranhense e com a realidade social brasileira mais ampla" (p. 1); (b) recupera "a dinâmica da economia maranhense, subjacente às propostas e realizações educacionais, num esforço de reconstrução do todo social desse período" (p. 65); (c) reconstrói "as diversas formas que tomaram as relações entre as forças sociais em jogo na sociedade maranhense, no período do império, relações essas marcadas pela luta entre as diferentes frações da classe senhorial escravista, para o exercício da hegemonia, através da conquista do poder" (p. 122); (d) associa "as análises sobre a economia e sobre as relações de classe com as constatações feitas no início do trabalho, quando da descrição da evolução do ensino público maranhense" (p. 156). Quer, portanto, compreender a

---

(71) ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Edições Gernasa, Rio de Janeiro, 1968.

(72) CARNOY, Martin. **La Educación como Imperialismo Cultural**. Madrid, Siglo XXI, 1977.

(73) PARKIN, George W. **O Ensino de Segundo Grau**. MEC, Diretoria de Ensino Secundário, 1966.

educação, os projetos e ações educacionais maranhenses de então, à luz das determinações econômicas e sociais "que lhe dão condições de existência e que revelam o seu verdadeiro significado social, ideológico e político" (p. 156). A originalidade e o mérito deste trabalho reside no fato de a autora ter reconstruído parte significativa da história política, econômica e social do Maranhão, a partir do seu interesse de compreensão e reconstrução da história do ensino público maranhense. Além dele, outro fato — inusitado na historiografia recente da educação brasileira — deve ser registrado: embora nesse seu empreendimento a autora lance mão de alguns trabalhos clássicos da historiografia brasileira (geral, regional e educacional), tais como os de

- Caio Prado Jr. (*Formação do Brasil Contemporâneo; Evolução Política do Brasil*<sup>(74)</sup>),

- Jerônimo de Viveiros (*Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão*<sup>(75)</sup>),

- Primitivo Moacyr (*A Instrução e as Províncias - 1834-1889*<sup>(76)</sup>),

- Mário Martins Meireles (*História do Maranhão; História da Independência do Maranhão*<sup>(77)</sup>),

- e do "brasilianista" Peter Eisenberg (*Modernização Sem Mudança*<sup>(78)</sup>),

a ênfase, na narrativa, recai sobre as fontes primárias, tanto no que diz respeito aos

---

(74) PRADO JR., Caio: (a) **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Brasiliense, s/d.; (b) **Evolução Política do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1979.

(75) VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. In: **Revista de Geografia e História**. São Luís, (4) : 3-43, dez. 1953.

(76) MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias - 1834-1889**. Rio de Janeiro, Nacional, 1939, v. 1.

(77) MEIRELES, Mário Martins: (a) **História do Maranhão**. São Luís, Fundação Cultural do Maranhão, 1980; (b) **História da Independência do Maranhão**. Rio de Janeiro, Artenova, 1972.

(78) EISENBERG, Peter. **Modernização Sem Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

dados de natureza educacional, quanto aos de natureza propriamente política e econômica. É a partir da análise desse farto material histórico que a autora conseguiu reunir para a sua pesquisa, que a história (econômica, política, social e educacional) do Maranhão, no Segundo Reinado, é reescrita. Há que se registrar, entretanto, que o acesso a esses materiais deveu-se, principalmente, ao fato da autora ter participado de um projeto de investigação sobre a história da agricultura brasileira, desenvolvido pela SUPLAN-IBDF-EIAP e FGV, em 1976. A participação da autora, nesse projeto, esteve concentrada, segundo suas próprias palavras, "na parte de levantamento de dados (...) sobre vários aspectos da economia e da política maranhense, especialmente da fase imperial" (p. 2).

Voltada que está para a detecção do significado da qualificação na formação do trabalhador urbano, Caetano (1986) investiga as instituições de ensino que, no período de 1920 a 1945, encontravam-se exclusivamente voltadas para a força de trabalho do ramo ferroviário, cuja direção e orientação era controlada, diretamente, pelas empresas ferroviárias (estaduais e particulares): a Escola Profissional de Mecânica (anexa ao Liceu de Artes e Ofícios), o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (agência de ensino criada pela Estrada de Ferro Sorocabana) e o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (controlado e orientado segundo os interesses das grandes Companhias de Estradas de Ferro) (Cf. pp. 6-7). Tendo acesso à farta documentação sobre o tema — graças ao fato de ter participado de um projeto de pesquisa sobre a "Formação do Trabalhador Assalariado Urbano (1900-1945)", coordenado pela historiadora Déa Ribeiro Fenelon —, a autora, mais que detectar o significado da qualificação na formação do trabalhador urbano, reconstrói a história do ensino profissional ferroviário no Estado de São Paulo, no período estudado. Exceção feita a duas únicas fontes secundárias, citadas no corpo do

trabalho — Celso Suckow da Fonseca (*História do Ensino Industrial no Brasil*<sup>(79)</sup>) e Zoraide Rocha de Freitas (*História do Ensino Profissional no Brasil*<sup>(80)</sup>) —, Caetano constrói a sua narrativa apoiando-se, basicamente, na análise dos materiais históricos a que teve acesso.

Querendo compreender "o sentido concreto" da educação superior no Brasil e o papel exercido pelo planejamento educacional na reconstrução da educação superior, no período imediatamente anterior a 1964, **Castro** (1982) investiga "as medidas relacionadas com esse nível de ensino, emanadas do Estado e consubstanciadas nos planos, programas, relatórios e acordos oficiais produzidos no período" (p. VIII). Partindo do pressuposto de que as transformações ocorridas no ensino superior resultaram "de um projeto construído pelas novas relações econômicas e políticas que se estabeleciam na sociedade brasileira" (pp. 21-22), nesse período, a autora reconstrói o processo gerador desse projeto, procurando identificar e analisar os seus mecanismos de criação e sustentação, bem como os interesses privados que contemplou. Assim procedendo, entende poder chegar à compreensão do papel que o planejamento cumpre nesse processo. Nessa sua análise do contexto econômico, político e social, a autora valeu-se, principalmente, dos estudos de:

- Octávio Ianni (*Estado e Planejamento Econômico no Brasil: 1930-1970; Imperialismo na América Latina*<sup>(81)</sup>);

- Robert Daland (*Estratégia e Estilo de Planejamento Brasileiro*<sup>(82)</sup>);

---

(79) FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, Tip. da Escola Técnica Nacional, 1961.

(80) FREITAS, Zoraide Rocha de. **História do Ensino Profissional no Brasil**. São Paulo, S.C.P., 1954.

(81) IANNI, Octávio: (a) **Estado e Planejamento Econômico no Brasil: 1930-1970**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977; (b) **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.

(82) DALAND, Robert T. **Estratégia e Estilo de Planejamento Brasileiro**. Rio de

- René Armand Dreifuss (1964: *a conquista do Estado; ação, política, poder e golpe de classe*<sup>(83)</sup>);

- Neidson Rodrigues (*Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico: a radicalização do projeto de desenvolvimento brasileiro e a política educacional*<sup>(84)</sup>).

Tendo em vista identificar as origens da adesão intemperante dos brasileiros às proposições e soluções alheias, **Chizzotti** (1975) debruça-se sobre o conjunto de leis que se elaborou para o país e para a educação, buscando os fundamentos inspirativos dos projetos e propostas legislativas sobre a instrução, apresentados ao longo do Império. Para tanto, valeu-se de determinados textos legais sobre a instrução pública:

- Anais do Parlamento e da Câmara dos Deputados;

- Relatórios apresentados às Assembléias Legislativas pelos Ministros e Secretários dos Negócios do Império;

- Relatórios dos Diretores Gerais da Instrução Pública e dos Presidentes de Província.

E, também, de estudos de alguns sociólogos e historiadores brasileiros, tais como:

- Primitivo Moacyr (*A Instrução e o Império; A Instrução e as Províncias*<sup>(85)</sup>);

- Fernando de Azevedo (*A Cultura Brasileira*<sup>(86)</sup>);

---

Janeiro, Lidador, 1969.

(83) DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado; ação, política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, Vozes, 1981.

(84) RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico: a radicalização do projeto de desenvolvimento brasileiro e a política educacional**. São Paulo, PUC, 1979, tese de doutoramento.

(85) MOACYR, Primitivo: (a) **A Instrução e o Império (subsídios para a História da Educação no Brasil)**. São Paulo, Nacional, v. 1 (1939), v. 2 (1939), v. 3 (1940); (b) **A Instrução e as Províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil)**. São Paulo, Nacional, v. 1 (1939), v. 2 (1939), v. 3 (1940).

(86) AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 3ª. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1958.

- Oliveira Vianna (*O Idealismo da Constituição; Instituições Políticas Brasileiras*<sup>(87)</sup>);
- José Honório Rodrigues (*A Assembléia Constituinte de 1823; Aspirações Nacionais*<sup>(88)</sup>);
- e Gilberto Freyre (*Sobrados e Mucambos*<sup>(89)</sup>), dentre outros.

O autor garimpa, nessas fontes primárias e secundárias, verdadeiras pérolas que comprovam — pelo menos na aparência, nas "linhas" dos documentos evocados — as hipóteses explicativas que levanta para o fenômeno focalizado em sua pesquisa. Para Chizzotti, há duas condicionantes que determinam a "imitação legislativa" no Império, particularmente nos primeiros anos de sua existência: a transplantação (condicionante endógena) e a dependência (condicionante exógena). Quer, contudo, defender a tese (ou fato, como prefere o autor) de que os "fatores exógenos não podem ser preteridos quando se deseja compreender os problemas educacionais brasileiros" (p. 14). Por isso, na ótica desse autor, os fatores endógenos (a transplantação) nada explicam por si só. A importância de se considerar os fatores exógenos (a dependência) na análise da "imitação legislativa" no Império, está no fato de se poder verificar, através deles, "os motivos exteriores que criaram uma vinculação das instituições e da cultura brasileira às novas formas que o colonialismo assumiu, depois da independência" (p. 14), no Brasil. Todas as "pérolas" encontradas por Chizzotti nas fontes (primárias e secundárias) por ele consultadas sugerem a correção do autor quanto a eleição dessas hipóteses.

---

(87) VIANNA, F. S. Oliveira: (a) **O Idealismo da Constituição**. São Paulo, Nacional, 1939; (b) **Instituições Políticas Brasileiras**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1949.

(88) RODRIGUES, José Honório: (a) **A Assembléia Constituinte de 1823**. Petrópolis, Vozes, 1974; (b) **Aspirações Nacionais**. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

(89) FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. 3ª. ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1961.

A reconstituição e a avaliação do debate pedagógico travado entre católicos e liberais durante a elaboração da Constituição de 1934, quando então se discutiu o processo de reconstrução da educação nacional, é um dos principais alvos da pesquisa de Cury (1977). Ao longo do processo de reconstituição e avaliação desse debate, o autor, com raríssimas exceções, recorre basicamente às fontes primárias a que teve acesso:

- publicações oficiais: Anais (e anexos) da Assembléia Nacional Constituinte de 1933-34;

- publicações da hierarquia da Igreja Católica: Dom João Becker, Pio XI e Leão XIII, dentre outros;

- publicações de organizações: Atas do Congresso de Educação, de 1931; Anais do Primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação, de 1934; Anais do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro;

- boletins, periódicos e folhetos: "Revista de Educação", de 1933 a 1934; "Escola Nova", de 1930; "Boletim de Educação Pública", de 1930; "Boletim da Associação dos Professores Católicos", de 1930 a 1935;

- obras e artigos dos principais protagonistas do debate focalizado em sua pesquisa: Alceu Amoroso Lima, Sobral Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Leonardo Van Acker, Jonathas Serrano, Getúlio Vargas e Francisco Campos, dentre vários outros.

Alegando razões de ordem cronológica e financeira, o autor lamenta não ter podido concluir e inserir no corpo do trabalho, também, as entrevistas que começou a fazer com os líderes ainda vivos da época. Lamenta, ainda, o fato de não ter tido acesso aos jornais da época. Dentre as poucas fontes secundárias em que o autor se apóia para reconstruir e avaliar esse debate, estão os estudos de:

- Márcio Moreira Alves (*L'Eglise et la Politique au Brésil*<sup>(90)</sup>);
- Thomas Brunneau (*O Catolicismo Brasileiro em Época da Transição*<sup>(91)</sup>);
- Ralph Della Cava (*Igreja e Estado no Brasil no século XX. Sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro*<sup>(92)</sup>);
- e da "brasilianista" Margaret Patrice Toddaro (*Pastors, Prophets and Politicians: a study of the brazilian catholic church, 1916-1945*<sup>(93)</sup>).

Mas, para Cury, a avaliação do fenômeno histórico-educacional sobre o qual se debruça, resultaria falha e incompleta se desconsiderasse, na análise, o contexto político-econômico em que ele se deu. Na tentativa de "contextualizar" o referido fenômeno, Cury recorre às teorias da dependência produzidas pela sociologia do desenvolvimento nos anos 60 e 70. À luz desse referencial teórico, procura compreender os nexos entre educação e sociedade para, assim, poder explicar (interpretar) o fenômeno que investiga: o conflito ideológico que se manifesta através do debate pedagógico travado entre católicos e liberais durante a constituinte de 1933/34. Dentre as interpretações sociológicas do desenvolvimento econômico, político e educacional brasileiro, nas quais Cury busca calçar a análise do fenômeno que estuda, encontramos as seguintes referências:

- Octávio Ianni (*A Formação do Estado Populista na América Latina: Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*<sup>(94)</sup>);

---

(90) ALVES, Márcio Moreira. *L'Eglise et la Politique au Brésil*. Paris, Du Cerf, 1974.

(91) BRUNNEAU, Thomas. *O Catolicismo Brasileiro em Época da Transição*. São Paulo, Loyola, 1974.

(92) DELLA CAVA, Ralph. *Igreja e Estado no Brasil no século XX. Sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro*. In: *Estudos Cebrap*. São Paulo, Cebrap, (12) : \_\_\_\_\_, jun. 1975.

(93) TODDARO, Margaret Patrice. *Pastors, Prophets and Politicians: a study of the brazilian catholic church, 1916-1945*. Ann Arbor/Michigan, Columbia University, 1974, Ph. D.

(94) IANNI, Octávio: (a) *A Formação do Estado Populista na América Latina*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975; (b) *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1963.

- Florestan Fernandes (*A revolução brasileira e os intelectuais*<sup>(95)</sup>);
- Pedro Benjamim Garcia (*Educação: modernização ou dependência?*<sup>(96)</sup>);
- Enrique Dussel (*América Latina, Dependencia y Liberación*<sup>(97)</sup>);
- Antônio Chizzotti (*As Origens da Instrução Pública no Brasil*<sup>(98)</sup>).

Reescrever a história da educação brasileira, assumindo a perspectiva dos "vencidos", cujas vozes foram silenciadas pela historiografia "oficial", é a meta de **Ghiraldelli Jr.** (1986). Esse autor quer recuperar, através da sua pesquisa, o pensamento cultural e educacional daqueles que "certamente são os responsáveis legítimos pela gênese da Concepção Dialética em Filosofia da Educação" — o proletariado urbano (p. 2). A história que Ghiraldelli Jr. escreve sobre o pensamento cultural e educacional do operariado brasileiro encontra-se dividida em três principais momentos. No primeiro, o autor dedica-se a uma longa retrospectiva histórica do desenvolvimento econômico brasileiro no início do período republicano — de 1889 a 1930 (período correspondente à "Primeira República") —, quando entra em cena o operariado brasileiro. No segundo, focaliza todo o processo de sua organização política, dos primeiros agrupamentos sindicais à fundação do PCB. No terceiro e último momento, discorre, finalmente, sobre as suas idéias pedagógicas, manifestas através das principais tendências que orientavam, naquela época, a sua organização política: a socialista, a libertária e a comunista. Os fragmentos através dos quais Ghiraldelli Jr. reconstrói o contexto que lhe serve de pano de fundo para a construção do primeiro e segundo momentos de sua narrativa, ele os recolhe de uma longa lista

---

(95) FERNANDES, Florestan. *A revolução brasileira e os intelectuais*. **Revista Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, ( ) : 325-337, mai. 1965.

(96) GARCIA, Pedro Benjamim. **Educação: modernização ou dependência?** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

(97) DUSSEL, Enrique. **América Latina, Dependencia y Liberación**. Buenos Ayres, F. G. Cambeiro, 1973.

(98) CHIZZOTTI, Antônio. **As Origens da Instrução Pública no Brasil**. São Paulo, PUC, 1975, dissertação de mestrado.

de historiadores brasileiros, tais como:

- Caio Prado Júnior (*História Econômica do Brasil*<sup>(99)</sup>);
- Sérgio Silva (*Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil*<sup>(100)</sup>);
- Nelson Werneck Sodré (*Formação Histórica do Brasil; História da Burguesia Brasileira*<sup>(101)</sup>);
- Nícia Vilella Luz (*A Luta pela Industrialização do Brasil*<sup>(102)</sup>);
- Emília Viotti da Costa (*Da Monarquia à República: momentos decisivos*<sup>(103)</sup>);
- Leôncio Basbaum (*Uma Vida em Seis Tempos*<sup>(104)</sup>);
- Bóris Koval (*La Gran Revolución de Octubre y América Latina*<sup>(105)</sup>);
- Bóris Fausto (*Trabalho Urbano e Conflito Social*<sup>(106)</sup>);
- Paulo Sérgio Pinheiro (*Política e Trabalho no Brasil*<sup>(107)</sup>);
- Edgard Carone (*A República Velha*<sup>(108)</sup>);
- Warren Dean (*A Industrialização em São Paulo*<sup>(109)</sup>);
- Luiz Werneck Vianna (*Liberalismo e Sindicalismo no Brasil*<sup>(110)</sup>);
- Everardo Dias (*História das Lutas Sociais no Brasil*<sup>(111)</sup>);

- 
- (99) PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- (100) SILVA, Sérgio. **Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1981.
- (101) SODRÉ, Nelson Werneck: (a) **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo, Difel, 1982; (b) **História da Burguesia Brasileira**. Petrópolis, Vo-zes, 1983.
- (102) LUZ, Nícia Vilella. **A Luta pela Industrialização do Brasil**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1978.
- (103) VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- (104) BASBAUM, Leôncio. **Uma Vida em Seis Tempos**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1978.
- (105) KOVAL, Bóris. **La Gran Revolución de Octubre y América Latina**. Moscou, Progreso, 1978.
- (106) FAUSTO, Bóris. **Trabalho Urbano e Conflito Social**. São Paulo, Difel, 1977.
- (107) PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Política e Trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- (108) CARONE, Edgard. **A República Velha**. São Paulo, Difel, 1978, v. 1.
- (109) DEAN, Warren. **A Industrialização em São Paulo**. São Paulo, Difel, s/d.
- (110) VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e Sindicalismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- (111) DIAS, Everardo. **História das Lutas Sociais no Brasil**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1977.

- John Dulles (*Anarquistas e Comunistas no Brasil*<sup>(112)</sup>);
- Eliezer Pacheco (*O Partido Comunista Brasileiro*<sup>(113)</sup>);
- Maria Luísa Santos Ribeiro (*História da Educação Brasileira: a organização escolar*<sup>(114)</sup>);
- Jorge Nagle (*Educação e Sociedade na Primeira República*<sup>(115)</sup>);
- Luiz Antônio Cunha (*A Universidade Temporã*<sup>(116)</sup>);
- Casemiro dos Reis Filho (*A Educação e a Ilusão Liberal*<sup>(117)</sup>);
- e Vanilda Paiva (*Educação Popular e Educação de Adultos*<sup>(118)</sup>), dentre outros.

Já a construção do terceiro e principal momento da sua narrativa — aquele em que o autor encontra-se voltado para o seu tema de interesse particular: as idéias pedagógicas do operariado brasileiro — segue outra metodologia de pesquisa. Ele reconstrói esse importante momento da história da educação brasileira recorrendo, exaustivamente, à pesquisa documental. Do farto material histórico pesquisado, destacam-se os seguintes:

- documentos do Movimento Operário (*Congresso Operário de 1912*<sup>(119)</sup>);
- livros de memórias: (a) Leôncio Basbaum (*Uma Vida em Seis Tempos*<sup>(120)</sup>);

(112) DULLES, John W. F. **Anarquistas e Comunistas no Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1973.

(113) PACHECO, Eliezer. **O Partido Comunista Brasileiro**. São Paulo, Alfa-ômega, 1984.

(114) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

(115) NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Epu, 1974.

(116) CUNHA, Luiz Antônio C. R. da. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

(117) REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1981.

(118) PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1983.

(119) DOCUMENTOS do Movimento Operário. Congresso Operário de 1912. **Estudos Sociais**. Rio de Janeiro, 5 (17) : \_\_\_\_-\_\_\_\_, 1963.

(120) Cf. nota 104.

(b) Otávio Brandão (*Combates e Batalhas*(121));

- revistas: (a) *Movimento Comunista*, de São Paulo (1922 a 1923); (b) *Kultur*, do Rio de Janeiro (1904);

- jornais: (a) *O Amigo do Povo*, de São Paulo (1902 a 1904); (b) *Echo Operário*, de Porto Alegre (1897 a 1899); (c) *A Guerra Social*, do Rio de Janeiro (1911 a 1912); (d) *O Início*, de São Paulo (1916); (e) *A Lanterna*, de São Paulo (1910 a 1913); (f) *O Operário*, de Belo Horizonte (1920 a 1922); (g) *A Vida*, do Rio de Janeiro (1914); dentre vários outros.

O objetivo visado por **Holanda** (1978), ao tomar a CNEC — Campanha Nacional de Escolas da Comunidade — como objeto de estudo foi: escrever "apenas uma história dos fatos de uma organização que se destinou uma ação supletiva face à precariedade da presença da iniciativa do Estado, especialmente em níveis estadual e municipal, e da presença da iniciativa particular" (p. 117). Para escrever a história da CNEC, o autor percorre todas as etapas históricas da sua "evolução, do seu processo de existência, ou do processo de sua construção, ou, ainda, da elaboração contínua de seus conceitos, desde os seus primórdios até o princípio desta década, com a promulgação da Lei nº 5.692/71" (Resumo), analisando-as e interpretando-as no âmbito do contexto (político, econômico, social e educacional) em que se inseriram. Para construir a sua narrativa, Holanda serviu-se de:

- relatórios, boletins, entrevistas informais, consultas a pessoas que já pertenceram à organização ou que a ela ainda pertencem;

- artigos de revistas e jornais;

- histórias da organização, como a de Felipe Tiago Gomes (*História da CNEC*(122)) — um dos fundadores da CNEC;

---

(121) BRANDÃO, Otávio. **Combates e Batalhas**. São Paulo, Alfa-ômega, 1978.

(122) GOMES, Felipe Tiago. **História da CNEC**. Rio de Janeiro, 29 de Julho

- referências feitas à organização em livros de alguns poucos autores, tais como os de Marinete dos Santos Silva (*A Educação Brasileira no Estado Novo: 1937/1945*(123)), Gildásio Amado (*Educação Média e Fundamental*(124)) e Geraldo Bastos Silva (*A Educação Secundária. Perspectiva Histórica e Teórica*(125));

- e da própria memória, uma vez que o autor integrou, por mais de dez anos, os quadros da CNEC.

Pesquisando as influências exercidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) na evolução do planejamento educacional brasileiro, **Horta** (1975) debruça-se sobre o contexto no qual o Conselho interpretou as suas funções e sobre os mecanismos e processos que utilizou para realizá-las, privilegiando, nessa abordagem, a análise das políticas econômicas e sociais governamentais. Como resultado dessa sua pesquisa temos, além da descrição da atuação do CFE no contexto político em que ela se deu, a história da evolução do conceito de "plano" — de 1948 a 1961 —, que o autor reconstrói através da análise dos debates travados em torno da LDB. Na construção da sua narrativa, Horta reporta-se, principalmente, às fontes primárias que consultou, basicamente textos oficiais:

- o texto da Constituição de 1946;

- o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado ao Congresso em 1948;

- falas de congressistas, tais como as de San Tiago Dantas — quando, em 1957, estava em pauta o substitutivo do anteprojeto da LDB elaborado pela Comissão

---

Publicações, 1965.

(123) SILVA, Marinete dos Santos. **A Educação Brasileira no Estado Novo: 1937/1945**. Niterói, UFF, 1975, dissertação de mestrado.

(124) AMADO, Gildásio. **Educação Média e Fundamental**. Rio de Janeiro : Brasília, José Olympio : INL, 1973.

(125) SILVA, Geraldo Bastos. **A Educação Secundária (Perspectiva Histórica e Teórica)**. São Paulo, Nacional, 1968.

Técnica —, extraídas do "Diário do Congresso Nacional";

- emendas parlamentares, tais como as de San Tiago Dantas (Emenda de nº. 37) e Benjamin Farah (Emenda de nº. 34), também extraídas do "Diário do Congresso Nacional";

- pronunciamentos de parlamentares, tais como os do Senador Nogueira da Gama e do Senador Mem de Sá;

- e o Substitutivo Nogueira da Gama (do Senado) ao projeto da Câmara.

Pouco uso faz das fontes secundárias, na construção da sua narrativa; dentre elas, destacam-se os trabalhos de:

- Roque Spencer M. de Barros (*Diretrizes e Bases da Educação Nacional*(126));

- Jorge Gustavo da Costa (*Planejamento Governamental - A Experiência Brasileira*(127));

- e Hélio Pontes (*Educação Para o Desenvolvimento*(128)).

Para analisar e interpretar os objetivos e estratégias básicas dos três mais expressivos movimentos de educação popular promovidos no Brasil no período de 1961 a 1964 — o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) —, e verificar, através dessa análise e interpretação, se esses movimentos podem ser configurados como uma tentativa concreta de mudança qualitativa na estrutura social, como expressão dos reais interesses das camadas populares, **Kreutz** (1979) pesquisa os textos elaborados e divulgados pelas lideranças desses três movimentos:

---

(126) BARROS, Roque S. M. de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo, Pioneira, 1960.

(127) COSTA, Jorge Gustavo da. **Planejamento Governamental - A Experiência Brasileira**. Rio de Janeiro, FGV, 1971.

(128) PONTES, Hélio. **Educação Para o Desenvolvimento**. São Paulo, Nacional, 1969.

- resoluções de encontros nacionais;
- artigos publicados em jornais;
- estatutos dos movimentos;
- projetos elaborados pelas suas lideranças;
- planos de trabalho;
- relatórios anuais;
- textos apresentados em seminários;
- apostilas.

Recorre, também, às análises e interpretações de alguns estudiosos que se debruçaram sobre o tema, tais como:

- Vanilda Paiva (*Educação Popular e Educação de Adultos*(129));
- DCE da USP "Alexandre Vanuchi Leme" (*Memorex, elementos para uma história da UNE*(130));
- Carlos Rodrigues Brandão (*Da educação fundamental ao fundamental em educação*(131));
- Osmar Fávero (*Sobre os conceitos de educação de base*(132));
- e José Pereira Peixoto (*Movimento de Educação de Base (MEB): alguns dados históricos*(133)).

A caracterização do contexto em que surgiram esses três movimentos de educação popular — necessária, segundo o autor, à sua reconstrução histórica — é apoiada

(129) PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1973.

(130) DCE da USP "Alexandre Vanuchi Leme". **Memorex, elementos para uma história da UNE**. São Paulo, Edições Guaraná, 1978.

(131) BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Da educação fundamental ao fundamental em educação*. **Proposta**. Rio de Janeiro, FASE, Suplemento (1) : 6-7, set. 1977.

(132) FÁVERO, Osmar. *Sobre os conceitos de educação de base*. **Proposta**. Rio de Janeiro, FASE, 2 (8) : 32-48, set. 1978.

(133) PEIXOTO, José Pereira. *Movimento de Educação de Base (MEB): alguns dados históricos*. **Proposta**. Rio de Janeiro, FASE, 1 (3) : 40-51, dez. 1976.

nos estudos de:

- Vincent Valla (*Reconstrução histórica da educação popular no Brasil*<sup>(134)</sup>), para assinalar que "a conjuntura internacional tem forte influência sobre a realidade local" (p. 37), mas realçando, de fato, a condição de "nação econômica e culturalmente dependente" do Brasil;
- Silvia Maria Manfredi (*Política: educação popular*<sup>(135)</sup>), para caracterizar a ação política dos líderes populistas;
- Bárbara Freitag (*Escola, Sociedade e Estado*<sup>(136)</sup>);
- Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (*Dependência e Desenvolvimento na América Latina*<sup>(137)</sup>), para a configuração do novo quadro social brasileiro, que surge como um dos desdobramentos da fase da "industrialização substitutiva";
- Manfredo Berger (*Educação e Dependência*<sup>(138)</sup>), para definir o populismo como "uma forma urbanizada do coronelismo";
- Octávio Ianni (*Estado e Planejamento Econômico no Brasil*<sup>(139)</sup>), para discutir a crise econômica vivida pela sociedade brasileira, no período;
- Caio Navarro de Toledo (*ISEB: fábrica de ideologias*<sup>(140)</sup>) e Nelson Werneck Sodré (*A Verdade sobre o ISEB*<sup>(141)</sup>), para discorrer sobre o ISEB e a "ideologia do desenvolvimento".

---

(134) VALLA, V. Vincent. *Reconstrução histórica da educação popular no Brasil. Proposta*. Rio de Janeiro, FASE, 2 (9-10) : 7-17, dez. 1978.

(135) MANFREDI, Silvia Maria. *Política: educação popular*. São Paulo, Símbolo, 1978.

(136) FREITAG, Bárbara. *Escola, Sociedade e Estado*. São Paulo, Edart, 1978.

(137) CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTO, Enzo. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

(138) BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. Porto Alegre, Difel, 1976.

(139) IANNI, Octávio. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

(140) TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo, Ática, 1977.

(141) SODRÉ, Nelson Werneck. *A Verdade sobre o ISEB*. Rio de Janeiro, Avenir Editora, 1978.

A base de construção da narrativa de **Maia** (1984) não é a pesquisa documental. Trata-se de um discurso calçado num estudo sócio-econômico do período pós-64 que vincula estrutura econômica, planejamento e educação, tendo em vista destacar a função real do planejamento nesse contexto. Daí o recurso a uma infinidade de dados estatísticos sobre a educação e a economia brasileiras, correspondentes ao período de 1960 a 1981. O autor não dialoga com as fontes (secundárias) utilizadas em seu estudo, limitando-se a vasculhar, nessas fontes, como nos poucos documentos oficiais em que se apóia, indícios, pistas que possam corroborar as hipóteses (ou teses) interpretativas das quais parte, quais sejam: (a) o planejamento é uma "ação dirigida no sentido da manutenção da sociedade no tocante à preservação de suas estruturas de base" (p. 1); (b) "os planos relacionados com a legislação no campo da educação constituem uma forma específica de intervenção do Estado tendo, pois, em sua base uma escolha política no sentido de expandir os alicerces para o investimento e o desenvolvimento capitalista no período pós-64" (*Ibidem*); (c) há uma "estreita ligação (...) entre as medidas tomadas pela Reforma [do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971] e as necessidades do sistema econômico, evidenciando, desse modo, uma função de consolidação das bases para a aceleração do crescimento econômico (...)" (p. IV); (d) "O planejamento cumpre o papel de impedir que se enxerguem os verdadeiros fundamentos da natureza e do sentido de ação do Estado no campo educacional" (p. 38). Para demonstrar a justeza destas teses, Maia procura respaldo nas seguintes fontes secundárias:

- Otaíza Romanelli (*História da Educação no Brasil*(142));
- Dora H. Costa (*A ação planejada no domínio da educação no Brasil*(143));
- e Luís Antônio Cunha (*Política Educacional no Brasil: a profissionalização do*

---

(142) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis, Vozes, 1982.

(143) COSTA, Dora H. **A ação planejada no domínio da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, PUC, 1977, dissertação de mestrado.

*ensino médio*(144)).

Exceção feita a alguns poucos documentos oficiais sobre as reformas do ensino brasileiro, **Nunes** (1982) dispensa a pesquisa documental. Trabalha, basicamente, com fontes secundárias. Fontes, essas, cuidadosamente selecionadas, tendo em vista a demonstração das hipóteses interpretativas que levanta sobre o seu tema de investigação — as funções que a Orientação Educacional vem desempenhando, desde o seu surgimento, junto ao sistema de ensino brasileiro. Essas hipóteses (ou teses) são: (a) "a Orientação Educacional, como atividade auxiliar do processo escolar, tem como função básica reproduzir as relações de produção capitalistas" (p. 5); (b) o discurso que vem sendo produzido no Brasil, na área da Orientação Educacional, é de natureza ideológica, por escamotear as verdadeiras funções da Orientação Educacional: adequar as estruturas da educação à estrutura social (Cf. p. VI). Para demonstrar essas teses, a autora, num primeiro momento da sua narrativa, apresenta as causas que determinaram o surgimento da Orientação Educacional, na Europa e nos Estados Unidos; num segundo, as causas do seu surgimento no Brasil e o tratamento que, desde então, vem recebendo do Estado (é neste momento que a autora lança mão das poucas fontes primárias que levantou sobre o tema); num terceiro momento, preocupa-se com a produção teórica, na área, constatando a justeza das hipóteses interpretativas das quais partiu; para, finalmente, num quarto e último momento, poder apresentar as funções que, de fato, a Orientação Educacional vem desempenhando, no Brasil, desde o seu surgimento. As fontes secundárias nas quais Nunes se apóia para reconstruir a trajetória da Orientação Educacional na Europa, Estados Unidos e Brasil são:

- Maria Junqueira Schmidt (*Orientação Educacional*(145));

---

(144) CUNHA, Luiz Antônio C. R. da. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1972.

- Maria Junqueira Schmidt e Maria de Lourdes de Sousa Pereira (*Orientação Educacional*(146));
- Aracy Muniz Freire (*A Orientação Educacional na Escola Secundária*(147));
- Rui Carrington da Costa (*Subsídios para a história da Orientação Profissional*(148));
- Luiz Antonio Cunha (*Universidade Temporã; Política Educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio; Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*(149)).

A autora lê a história do desenvolvimento (político, econômico, social e cultural) brasileiro através das lentes de:

- Octávio Ianni (*Estado e Planejamento Econômico no Brasil - 1930-1970*(150));
- Luiz Carlos Bresser Pereira (*Desenvolvimento e Crise no Brasil*(151));
- Bóris Fausto (*A Revolução de 1930*(152));
- Edgard Carone (*Revoluções no Brasil Contemporâneo - 1922-1938; A Terceira República - 1937-1945*(153));

---

(145) SCHMIDT, Maria Junqueira. **Orientação Educacional**. Porto Alegre, Globo, 1942.

(146) SCHMIDT, Maria Junqueira & Maria de Lourdes de Sousa PEREIRA. **Orientação Educacional**. Rio de Janeiro, Agir, 1969.

(147) FREIRE, Aracy Muniz. **A Orientação Educacional na Escola Secundária**. São Paulo, Nacional, 1940.

(148) COSTA, Rui Carrington da. Subsídios para a história da Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 16 (44) : \_\_\_\_ - \_\_\_\_, out./dez. 1951.

(149) CUNHA, Luiz Antônio C. R. da: (a) **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979; (b) **Política Educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1976; (c) **Universidade Temporã**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

(150) IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil - 1930-1970**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

(151) PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

(152) FAUSTO, Bóris. **A Revolução de 1930. Historiografia e História**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

(153) CARONE, Edgard: (a) **A Terceira República - 1937-1945**. São Paulo, Difel, 1976; (b) **Revoluções no Brasil Contemporâneo - 1922-1938**. São Paulo, Difel,

- Bárbara Freitag (*Escola, Estado e Sociedade*(154));
- e do "brasilianista" Thomas Skidmore (*Brasil: de Getúlio a Castelo*(155)).

Preocupado mais em descrever (do que em avaliar) o que e como a catequese operou no meio social em que se realizou, **José M. de Paiva** (1982) observa e analisa a funcionalidade de uma ação — a ação pastoral da Igreja, a catequese — inserida num determinado contexto — a colonização. Exceção feita a algumas poucas fontes secundárias, o autor explora com maior intensidade as fontes primárias na construção da sua narrativa. Embora apresente uma lista considerável dessas fontes, as mais citadas são as seguintes:

- *Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil*, da Comissão do IV Centenário;
- *Cartas do Brasil e mais escritos (opera omnia)*, de Manuel da Nóbrega;
- *Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões*, do Pe. José de Anchieta;
- *Poesias do Pe. José de Anchieta*, da Comissão do IV Centenário;
- *A Bíblia Sagrada*;
- e *O Regimento de Tomé de Sousa*.

É principalmente através da análise dessas fontes primárias que Paiva descreve e explica os nexos entre catequese e colonização, à luz da "visão quinhentista", ou seja, com "o máximo de fidelidade ao sentido original" (p. 15). Porém, há momentos na narrativa em que o autor privilegia o uso das fontes secundárias, em detrimento das primárias. Para observar e analisar a funcionalidade da ação pastoral da Igreja, à luz da "visão quinhentista", o autor apóia-se nos estudos de:

---

1975.

(154) FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Edart, 1978.

(155) SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

- Serafim Leite (*História da Companhia de Jesus no Brasil*<sup>(156)</sup>);
- Luiz Felipe Baeta Neves (*O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios. Colonialismo e Repressão Cultural*<sup>(157)</sup>);
- e Joseph Hoeffner (*La ética colonial española del siglo de oro. Cristianismo y dignidad humana*<sup>(158)</sup>).

Para analisar as relações entre os interesses mercantis e os interesses religiosos, "com o fito de situar bem o contexto em que se operou a catequese dos índios" (p. 29), o autor recorre aos estudos de:

- Caio Prado Jr. (*História Econômica do Brasil; Evolução Política do Brasil; Formação do Brasil Contemporâneo*<sup>(159)</sup>);
- Fernando Novaes (*Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial*<sup>(160)</sup>);
- e Alexander Marchant (*Do Escambo à Escravidão. As Relações Econômicas de Portugueses e Índios na Colonização do Brasil: 1500 a 1580*<sup>(161)</sup>).

Para reconstruir a trajetória dos movimentos destinados à educação de adultos no Brasil — do lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos pelo DNE, em 1947, até a mobilização educativa observada durante a década de 60 —, **Vanilda P. Paiva** (1973) apresenta, inicialmente, uma retrospectiva da história da

(156) LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa : Rio de Janeiro, Livraria Portugália : Civilização Brasileira, 10 v., 1938-1950.

(157) NEVES, Luiz Felipe Baeta. **O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios (Colonialismo e Repressão Cultural)**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978.

(158) HOFFNER, Joseph. **La ética colonial española del siglo de oro. Cristianismo y dignidad humana**. Madri, Cultura Hispánica, 1957.

(159) PRADO JR., Caio: (a) **Evolução Política do Brasil e outros estudos**. São Paulo, Brasiliense, 1969; (b) **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Brasiliense, 1969; (c) **História Econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1969.

(160) NOVAES, Fernando. **Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial. Cadernos Cebrap**. São Paulo, Cebrap, (17) : \_\_ - \_\_, 1975.

(161) MARCHANT, Alexander. **Do Escambo à Escravidão (As Relações Econômicas de Portugueses e Índios na Colonização do Brasil: 1500 a 1580)**. Rio de Janeiro, Nacional, 1943.

educação popular no Brasil, tendo em vista "fornecer uma visão de conjunto da evolução da educação popular brasileira, (...) identificar as raízes de alguns problemas educativos ainda hoje sentidos, bem como observar as primeiras manifestações das diversas linhas de interpretação do fenômeno educacional" (p. 53). A autora parte do pressuposto de que "as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político" (p. 19). Para a apresentação dessa retrospectiva, Paiva vai buscar os dados históricos mais gerais na produção historiográfica de:

- Caio Prado Jr. (*Evolução Política do Brasil; História Econômica do Brasil*(162));
- Nelson Werneck Sodré (*Formação Histórica do Brasil*(163));
- e Edgard Carone (*A República Velha*(164)).

Quanto aos dados histórico-educacionais, propriamente ditos, ela os extrai dos estudos de:

- Luis Alves de Matos (*Primórdios da Educação no Brasil*(165));
- Serafim Leite (*Novas Páginas de História do Brasil*(166));
- Nestor Lima (*Um Século de Ensino Primário no Brasil*(167));
- José Liberato Barroso (*A Instrução Pública no Brasil*(168));

---

(162) PRADO JR., Caio: (a) **Evolução Política do Brasil e outros estudos**. São Paulo, Brasiliense, 1966; (b) **História Econômica do Brasil**. 10ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1966.

(163) SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1962.

(164) CARONE, Edgard. **A República Velha**. São Paulo, Difel, 1970.

(165) MATOS, Luís Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. Aurora, 1958.

(166) LEITE, Serafim. **Novas Páginas de História do Brasil**. São Paulo, Nacional, 1965.

(167) LIMA, Nestor. **Um Século de Ensino Primário no Brasil**. Natal, s/ed., 1927.

(168) BARROSO, José Liberato. **A Instrução Pública no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed.

- Primitivo Moacyr (*A Educação e o Império; A Educação e as Províncias; A Educação e a República*(169));

- e Raul Bittencourt (*A Educação Brasileira no Império e na República*(170)).

Uma vez concluída essa longa retrospectiva histórica, Paiva dedica-se, finalmente, à construção do seu objeto primordial de interesse — a trajetória dos movimentos destinados à educação de adultos no Brasil —, acompanhando o tratamento que passou a ser dispensado à educação de adultos, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, quando passa a ser encarada como um problema autônomo, distinto da chamada educação popular. Para a reconstrução da trajetória histórica desses movimentos, a autora consultou as seguintes fontes:

- anais de congressos e encontros sobre educação de adultos realizados no país a partir de 1947;

- "estudos de caso" de movimentos de educação de adultos ocorridos na década de 60;

- relatórios, pareceres e outros documentos oficiais do Ministério do Planejamento, da Coordenação Geral do MOBREAL, do MEC, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e da UNESCO;

- artigos e pronunciamentos dos principais representantes políticos de todas as tendências — "liberais", "esquerda marxista", "esquerda não-marxista" e "tecnocratas" — que participaram do debate acerca das questões educacionais no Brasil, nesse período, tais como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Rui

---

Garnier, 1867.

(169) MOACYR, Primitivo: (a) **A Educação e a República**. São Paulo, Nacional, 1941-1942, 7 v.; (b) **A Educação e as Províncias**. São Paulo, Nacional, 1939-1940, 3 v.; (c) **A Educação e o Império**. São Paulo, Nacional, 1936-1938, 3 v.

(170) BITTENCOURT, Raul. *A Educação Brasileira no Império e na República*. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 19 (49) : 41-76, jan./mar. 1953.

Barbosa, Miguel Couto, Paschoal Leme, Carneiro Leão, Francisco Prado, Frota Pessoa, Henrique C. de Lima Vaz, Carlos Gomes de Oliveira, Nóbrega da Cunha, Mário Pinto Serva, José Veríssimo e Paulo Freire.

Peixoto (1981) não investiga a Reforma Francisco Campos no seu aspecto cartorial — como legislação de ensino a ser objeto de estudo —, mas, sim, "como um problema, na medida em que representou (...) uma tomada de posição política e constituiu uma resposta a determinado momento histórico, vivenciado pela sociedade mineira na década de vinte" (p. 12). A Reforma é, para a autora, "expressão de um movimento social, que cumpre explicitar" (*Ibidem*). Para atingir este seu objetivo, Peixoto dedica dois terços do seu trabalho à análise e apresentação do contexto histórico (brasileiro e mineiro) dos anos 20; em seguida, destaca as peculiaridades da Reforma Francisco Campos, discorrendo sobre o seu significado no contexto (político, social e econômico) mineiro. A análise e a apresentação do contexto geral (nacional) da Reforma são sustentadas por algumas poucas fontes secundárias, tais como os estudos de:

- Paulo Sérgio Pinheiro (*Sociedade e instituições: 1889-1930*(171));
- Maria do Carmo Campello (*O processo político-partidário na Primeira República*(172));
- Bóris Fausto (*Redefinição da ordem política e o desenvolvimento das instituições; A Revolução de 1930. Historiografia e História*(173));

---

(171) PINHEIRO, Paulo Sérgio et alii. *Sociedade e instituições: 1889-1930*. FAUSTO, Bóris (org.). **O Brasil Republicano**. São Paulo, Difel, 1977, t. 3, v. 2, pp. \_\_\_\_-\_\_\_\_.

(172) CAMPELLO, Maria do Carmo. *O processo político-partidário na Primeira República*. In: FENELON, Déa Ribeiro (org.). **50 Textos de História do Brasil**. São Paulo, Hucitec, 1974, pp. \_\_\_\_-\_\_\_\_.

(173) FAUSTO, Bóris: (a) *Redefinição da ordem política e o desenvolvimento das instituições*. In: FENELON, Déa Ribeiro (org.). **50 Textos de História do Brasil**. São Paulo, Hucitec, 1974, pp. \_\_\_\_-\_\_\_\_; (b) **A Revolução de 1930. Historiografia e História**. 6ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1979.

- e Jorge Nagle (*Educação e Sociedade na Primeira República*<sup>(174)</sup>).

Já a abordagem, tanto do contexto específico da Reforma (o contexto mineiro), quanto da Reforma propriamente dita (da legislação pertinente ao tema), é alimentada por fontes de natureza principalmente primária. Dentre elas, destacam-se as seguintes:

- discursos proferidos pelo Governador Antônio Carlos e pelo educador-reformador Francisco Campos; textos legais;

- entrevistas com professores, políticos e técnicos em educação que participaram do projeto de implementação da Reforma;

- e periódicos da época.

Das poucas fontes secundárias utilizadas pela autora nesta parte do seu trabalho, destaca-se o estudo do "brasilianista" John Wirth (*Minas Gerais in the Brazilian Federation: 1889/1937*<sup>(175)</sup>).

Tendo como alvo principal de sua pesquisa a crítica a determinadas interpretações (amplamente aceitas por historiadores e estudiosos da educação brasileira) sobre o alcance e as repercussões, no contexto nacional, da reforma do ensino primário no Distrito Federal, projetada por Fernando de Azevedo no final da Primeira República, **Piletti** (1982) analisa e descreve, em detalhes, esse projeto de reforma. Analisa e descreve, também, todo o processo de tramitação do referido projeto no Conselho Municipal, bem como as repercussões que teve junto à opinião pública. Além disto, dedica parte do seu trabalho à análise da época em que a reforma se deu — de 1927 a 1930 —, recorrendo, basicamente, aos estudos de:

---

(174) NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Epu & Edusp, 1974.

(175) WIRTH, John. **Minas Gerais in the Brazilian Federation: 1889/1937**. Stanford, Stanford University Press, 1977.

- Edgard Carone (*A República Velha*(176));
- Nelson Werneck Sodré (*Formação Histórica do Brasil*(177));
- Bóris Fausto (*A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930*(178));
- Caio Prado Jr. (*História Econômica do Brasil*(179));
- e Jorge Nagle (*Educação e Sociedade na Primeira República*(180)).

Essas fontes são utilizadas somente para a "contextualização" da reforma. Nos demais momentos do seu trabalho, o autor lança mão das fontes primárias que levantou sobre o tema:

- documentos e publicações oficiais da época;
- obras, conferências, discursos, entrevistas e cartas de Fernando de Azevedo;
- editoriais, notas e comentários da imprensa sobre a administração Fernando de Azevedo.

Com o objetivo de avaliar a contribuição de Fernando de Azevedo ao desenvolvimento pedagógico e à Sociologia no Brasil, **Rato** (1980) volta-se para as formulações teóricas (e ideológicas) desse educador, buscando nelas verificar as influências (de ordem filosófica, sociológica e pedagógica) recebidas. Elege como objeto primordial de análise alguns dos principais livros e artigos escritos por Azevedo, no período por ela considerado — 1930 a 1945 —, tais como:

- *A Educação na Encruzilhada*;

---

(176) CARONE, Edgard. **A República Velha**. 2ª. ed., São Paulo, Difel, 1975, v. 1.

(177) SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. 5ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1970.

(178) FAUSTO, Bóris. A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930. In: **O Brasil Republicano**. São Paulo, Difel, 1977, t. 3, v. 2, pp. 401-426.

(179) PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 13ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1970.

(180) NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Epu, 1974.

- *Princípios de Sociologia*;
- *A Educação Entre Dois Mundos*;
- *Novos Caminhos e Novos Fins*;
- "*Mais uma vez condenados*"(181).

Mas não deixa de considerar, nessa sua análise, "referências e documentários críticos pertinentes à (...) obra" desse educador (p. 6). Dentre eles, os seguintes:

- Luís Washington Vita (*Panorama da Filosofia no Brasil*(182));
- Vanilda Pereira Paiva (*Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à História da Educação Brasileira*(183));
- L. A. Costa Pinto (*Sociologia e Desenvolvimento*(184));
- Otaíza de Oliveira Romanelli (*História da Educação no Brasil: 1930-1973*(185));
- Carlos Roberto Jamil Cury (*Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*(186));
- Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi (*Educação e Sociedade*(187)).

Antes, porém — "para uma exata colocação do problema" (p. 55) —, a autora

---

(181) AZEVEDO, Fernando de: (a) **A Educação na Encruzilhada**. 2ª. ed., São Paulo, Melhoramentos, s/d; (b) **Princípios de Sociologia**. 8ª. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1958; (c) **A Educação Entre Dois Mundos**. São Paulo, Melhoramentos, 1958; (d) **Novos Caminhos e Novos Fins**. 3ª. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1958; (e) **Mais uma vez convocados**. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 31 (74) : \_\_\_\_ - \_\_\_\_, abr./jun. 1959.

(182) VITA, Luís Washington. **Panorama da Filosofia no Brasil**. Porto Alegre, Globo, 1969.

(183) PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, Loyola, 1973.

(184) PINTO, L. A. Costa. **Sociologia e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

(185) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis, Vozes, 1978.

(186) CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

(187) PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 3ª. ed., São Paulo, Nacional, 1967.

descreve as bases históricas (o contexto) em que as formulações teóricas de Fernando de Azevedo se inserem. Recorrendo a uma única fonte secundária — Nelson Werneck Sodré (*Introdução à Revolução Brasileira, Síntese da História da Cultura Brasileira*<sup>(188)</sup>) —, a autora esboça, em seis páginas, todo o contexto sócio-político brasileiro, de 1930 a 1945. Apesar de em alguns capítulos recorrer, exaustivamente, às fontes primárias (aos livros e artigos escritos por Fernando de Azevedo, acima mencionados), a ênfase é posta nas fontes secundárias (nas referências críticas à obra de Fernando de Azevedo utilizadas pela autora), delas extraindo boa parte das conclusões a que "chegou".

**Ribeiro** (1987) quis investigar a "questão da mulher" na história da educação brasileira, focalizando, inicialmente, o período colonial. Mas logo na introdução do seu trabalho adverte que as fontes primárias não tiveram o lugar que deveriam ter em sua pesquisa, porque não conseguiu localizá-las. A não localização dessas fontes sugeria inicialmente a essa autora que tais documentos, ou não existiam, ou então não estavam disponíveis. Para ela, a ausência de fontes primárias, associada à escassez de fontes secundárias sobre o assunto, era um forte indicativo de que os vencidos foram silenciados pela historiografia oficial, quase toda ela escrita por "homens vencedores". Os historiadores do sexo masculino teriam, segundo a autora, silenciado as vozes dos oprimidos, dentre eles a das mulheres. Por entender que esse silêncio precisava ser rompido, a autora optou por garimpar nas poucas fontes "secundárias" que pôde localizar, indícios, pistas sobre o papel político-social desempenhado pela mulher na sociedade colonial brasileira. Num primeiro momento da sua narrativa, a autora procura "contextualizar" o seu objeto de investigação, apoiando-se nos estudos de:

---

(188) SODRÉ, Nelson Werneck: (a) *Introdução à Revolução Brasileira*. 3ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977; (b) *Síntese da História da Cultura Brasileira*. 2ª. ed., Civilização Brasileira, 1972.

- Caio Prado Jr. (*Evolução Política do Brasil; História Econômica do Brasil*<sup>(189)</sup>), para discutir o sentido da colonização portuguesa no Brasil;

- Friedrich Engels (*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*<sup>(190)</sup>) e Gilberto Freyre (*Casa Grande e Senzala*<sup>(191)</sup>), para analisar e interpretar a família patriarcal brasileira.

A partir de fragmentos extraídos de relatos de viagens, obras clássicas sobre o período e trabalhos publicados sobre o assunto, Ribeiro reconstitui, na seqüência do seu trabalho, parte significativa da história da educação da mulher no Brasil colonial, particularmente da mulher branca pertencente à elite daquela sociedade, dado que sobre as demais mulheres quase nada pôde encontrar. Esses fragmentos foram extraídos das seguintes fontes:

- relatos de viagens: (a) Jean Baptiste Debret (*Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*<sup>(192)</sup>); (b) Daniel Parish Kidder (*Reminiscências de Viagens e Permanências no Brasil, compreendendo notícias históricas e geográficas do Império e das Províncias*<sup>(193)</sup>);

- obras clássicas sobre o período: (a) Luís Antônio Verney (*Verdadeiro Método de Estudar*<sup>(194)</sup>); (b) Luís A. de Mattos (*Primórdios da Educação no Brasil*<sup>(195)</sup>);

---

(189) PRADO JR., Caio: (a) **Evolução Política do Brasil. Colônia e Império.** 14ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1985; (b) **História Econômica do Brasil.** 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1949.

(190) ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 9ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

(191) FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** São Paulo, José Olympio, 1975, 2 v.

(192) DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil.** 6ª ed., São Paulo, I.N.L., 1975, 2 v.

(193) KIDDER, Daniel Parish (1815-1891). **Reminiscências de Viagens e Permanências no Brasil, compreendendo notícias históricas e geográficas do Império e das Províncias.** São Paulo, Martins Fontes & Edusp, 1972, 2 v.

(194) VERNEY, Luís Antônio. **Verdadeiro Método de Estudar.** Lisboa, Sá da Costa, 1952, 5 v.

(195) MATTOS, Luís A. de. **Primórdios da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Amora, 1958.

- trabalhos publicados sobre o assunto: (a) Afrânio Peixoto (*A Educação da Mulher*(196)); (b) Leda Maria Pereira Rodrigues (*A Instrução Feminina em São Paulo: subsídios para a sua história até a Proclamação da República*(197)); (c) I. Hahner (*A Mulher no Brasil*(198)); (d) Heleieth Saffioti (*A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade*(199)); (e) Maria Odila L. S. Dias (*Quotidiano e Poder no Século XIX. Ana Gertrudes de Jesus*(200)).

Há que se destacar, entretanto, que, equivocadamente — e à semelhança de sua orientadora de tese (Gilberta Jannuzzi), como já apontado anteriormente —, Ribeiro denomina "fonte secundária" o que na historiografia é, via de regra, considerado "fonte primária". Relatos de viagens, produção literária (no sentido lato do termo) do período histórico focalizado em nossas pesquisas — nos quais poderemos encontrar indícios, pistas sobre o nosso tema de investigação —, constituem parte significativa dos materiais a partir dos quais produzimos conhecimento histórico.

Objetivando reconstruir o processo formativo e evolutivo do pensamento de Anísio Teixeira — num espaço de tempo que vai de 1924 a 1935 —, para nesse processo poder detectar as várias fases do seu desenvolvimento, **Schaeffer** (1975) examina os escritos desse educador, numa sucessão cronológica. Dentre os escritos examinados, destacam-se os seguintes:

- livros publicados: de um conjunto de onze trabalhos de Anísio Teixeira arrolados e examinados pela autora em sua investigação, os mais citados foram: (a)

(196) PEIXOTO, Afrânio. **A Educação da Mulher**. São Paulo, Nacional, 1936.

(197) RODRIGUES, Leda Maria Pereira. **A Instrução Feminina em São Paulo: subsídios para a sua história até a proclamação da República**. São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

(198) HAHNER, I. **A Mulher no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

(199) SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1979.

(200) DIAS, Maria Odila L. S. **Quotidiano e Poder no Século XIX. Ana Gertrudes de Jesus**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

*Aspectos Americanos da Educação*(201); (b) *Educação Para a Democracia. Introdução à Administração de um Sistema Escolar*(202);

- artigos, entrevistas, cartas e depoimentos de Anísio Teixeira coletados em jornais e revistas: (a) "*Prioridade número um para a educação*"(203); (b) "*A propósito da Escola Única*"(204); (c) "*Relatório Anual do Novo Inspetor Geral do Ensino*"(205); (d) "*A Orientação Moderna do Ensino Primário. A Escola Bahiana*"(206); (e) "*O Sistema Escolar do Rio de Janeiro, D.F. - Relatório de um ano de administração*"(207); (f) Charles O'Neil, "*Documentos de uma geração: cartas de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo*"(208).

A autora toma o artigo "*A propósito da Escola Única*", escrito em 1924, como marco inicial dessa evolução, pois nele Anísio Teixeira teria apontado, segundo a autora, as razões que ajudam a explicar a radical mudança que se processa no seu pensamento e que repercutem na sua concepção sobre a educação (Cf. p. 8). A autora contesta que tenham sido as viagens de Anísio Teixeira aos E.U.A. "as responsáveis pelo primeiro abalo (...) [nas] antigas convicções filosóficas e pedagógicas [daquele

---

(201) TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos Americanos da Educação**. Salvador, Tipografia São Francisco, 1928.

(202) IDEM. **Educação Para a Democracia. Introdução à Administração de um Sistema Escolar**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

(203) IDEM. Prioridade número um para a educação. Entrevista concedida a Odorico Tavares. **Diário de Notícias da Bahia**. Janeiro de 1952.

(204) IDEM. A propósito da Escola Única. In: **Revista do Ensino**. Salvador, Nova Gráfica, 1 (3), 1924 (reproduzido no trabalho da autora: apêndice I).

(205) IDEM. Relatório Anual do Novo Inspetor Geral do Ensino, incorporado à mensagem apresentada ao Exmo. Sr. Dr. Francisco M. de Góes Calmon — Governador do Estado da Bahia — à Assembléia Geral Legislativa, por ocasião da abertura da 1a. reunião ordinária da 17a. legislatura, 07 de abril de 1925.

(206) IDEM. A orientação moderna do ensino primário. A escola bahiana. In: **Revista do Ensino**. Curso de Férias. Salvador, Nova Gráfica, 1927 (reproduzido no trabalho da autora: apêndice II).

(207) IDEM. O Sistema Escolar do Rio de Janeiro, D.F. - Relatório de um ano de administração. **Separata do Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, 2 (3-4) : 307-370, jul./dez. 1932.

(208) O'NEIL, Charles. Documentos de uma geração: cartas de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, USP, (13) : 125-135, 1972.

educador]" (p. 9). Para a autora, essas viagens representaram, apenas, "o coroamento de um processo de transição iniciado já nos idos de 1925" (*Ibidem*). "O primeiro impacto por ele sofrido se deu — segundo a autora — devido a uma outra 'viagem' de observação aos Estados Unidos empreendida entre 1924 e 1925 através de um livro que relata as impressões de um educador europeu sobre a educação norte-americana" (*Ibidem*). Schaeffer refere-se ao livro de Omer Buyse, *Méthodes Américaines d'Éducation*(209), que teria revelado a Anísio Teixeira, pela primeira vez, "um novo modo de encarar a educação, radicalmente oposta à concepção educacional por ele defendida e admirada no seu artigo, *A Propósito da Escola Única*" (*Ibidem*). Além da produção teórica de Anísio Teixeira, Schaeffer examina, também, depoimentos de amigos e admiradores desse educador, em busca de pistas confirmadoras das suas hipóteses de trabalho. Dentre eles, os que seguem:

- Jayme Abreu (*Anísio Teixeira e a educação na Bahia*(210));
- Fernando de Azevedo (*Anísio Teixeira ou a inteligência*(211));
- A. Carneiro Leão (*Apóstolo e realizador*(212));
- Afrânio Coutinho (*Pensando com a cabeça e as mãos*(213));
- Gilberto Freyre (*Anísio Teixeira: um depoimento*(214));
- Hermes Lima (*Anísio Teixeira*(215));

---

(209) BUYSE, Omer. **Méthodes Américaines d'Éducation Générale et Technique**. Charleroi, Etablissement Litho de Charleroi, 1908.

(210) ABREU, Jaime de. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 1-68.

(211) AZEVEDO, Fernando de. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 69-92.

(212) CARNEIRO LEÃO, A. Apóstolo e realizador. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 93-105.

(213) COUTINHO, Afrânio. Pensando com a cabeça e as mãos. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 106-117.

(214) FREYRE, Gilberto. Anísio Teixeira: um depoimento. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 118-125.

(215) LIMA, Hermes. Anísio Teixeira. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 131-136.

- M. B. Lourenço Filho (*Imagem do pensador*(216));
- Delgado de Carvalho (*Anísio, vulcão de idéias*(217));
- Darcy Ribeiro (*Anísio Teixeira, pensador e homem de ação*(218));
- Péricles Madureira de Pinho (*Anísio Teixeira, episódios de sua vida e de sua luta*(219));
- Juracy Silveira (*Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro*(220));
- Luiz Henrique Dias Tavares (*A idéia dos centros educacionais em Anísio Teixeira*(221));
- Gustavo Lessa (*O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira*(222)).

Para compreender e explicar a criação e a atuação da EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) e do PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), **Silva** (1984) analisa a relação desses órgãos com o desenvolvimento econômico, político, social e educacional do Brasil, nos anos 60. Quer verificar, através dessa análise, a congruência entre as propostas desses órgãos e o processo

---

(216) LOURENÇO FILHO, M. B. Imagem do pensador. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 137-166.

(217) CARVALHO, Delgado de. Anísio, Vulcão de idéias. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 219-227.

(218) RIBEIRO, Darcy. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 228-326.

(219) PINHO, Péricles Madureira de. Anísio Teixeira, Episódios de sua vida e de sua luta. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 167-190.

(220) SILVEIRA, Juracy. Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 191- 209.

(221) TAVARES, Luiz Henrique Dias. A idéia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 210-219.

(222) LESSA, Gustavo. O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira. In: VÁRIOS. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, pp. 126-130.

de desenvolvimento brasileiro. Para tanto, focaliza a dinâmica histórica que produziu o contexto global em que foram criados esses dois órgãos. Tendo em vista a consecução dos seus objetivos, o autor:

- revisa a literatura referente ao desenvolvimento brasileiro, da Revolução de 30 aos dias de hoje: Octávio Ianni (*O Colapso do Populismo no Brasil*<sup>(223)</sup>), Moniz Bandeira (*Presença dos Estados Unidos no Brasil*<sup>(224)</sup>) e José Nilo Tavares (*Educação e Imperialismo no Brasil*<sup>(225)</sup>) orientam a reconstrução do contexto político; Otaíza Romanelli (*História da Educação no Brasil - 1930/1973*<sup>(226)</sup>) subsidia a leitura que o autor faz da história da educação brasileira no período;

- examina estudos e documentos relativos à evolução do sistema de ensino brasileiro, particularmente do ensino médio: acordos e convênios (MEC-USON, MEC-USAID, MEC-DEF-SUBIN e MEC-CONTAP-USAID); correspondências; e toda a legislação pertinente a esse grau do ensino;

- por fim, investiga a criação da EPEM e do PREMEN, os papéis que desempenharam e o seu significado histórico, tendo por base a documentação oficial e os estudos existentes sobre os mesmos; dentre estes últimos, destacam-se os trabalhos de José Oliveira Arapiraca (*A USAID e a Educação Brasileira*<sup>(227)</sup>) e Lincoln Gordon (*O Progresso pela Aliança*<sup>(228)</sup>).

Manuseia, portanto, tanto fontes primárias quanto secundárias, dando ênfase, entretanto, às últimas.

---

(223) IANNI, Octávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

(224) BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

(225) TAVARES, José Nilo. **Educação e Imperialismo no Brasil**. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez, (7) : 5-52, 1980.

(226) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil - 1930/1973**. Petrópolis, Vozes, 1983.

(227) ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1982.

(228) GORDON, Lincoln. **O Progresso pela Aliança**. Rio de Janeiro, Record, 1962.

Para investigar o significado do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 e identificar os princípios que lastreavam a sua doutrina educacional, **Tavares** (1977) debruça-se sobre a "conjuntura econômico-política" e a "estrutura sócio-cultural" brasileiras da década de 20. Nesse seu intento de "contextualização" do objeto de investigação, de caracterização do "Movimento de Renovação Nacional" que surge nesse período (ao qual o referido Manifesto se encontrava intimamente ligado):

- Roland Corbesier (*Formação e Problema da Cultura Brasileira*(229)) orienta a leitura dos laços de dependência (principalmente cultural) que, desde o "descobrimento", uniam o Brasil às metrópoles européias, e do processo de "auto-afirmação" da nação (de ruptura do complexo colonial, de interiorização de si própria) que, de acordo com essa versão da teoria da dependência, começa a ser gestado no início dos anos vinte;

- Caio Prado Jr. (*História Econômica do Brasil*(230)) e Octávio Ianni (*Estado e Planejamento Econômico no Brasil*(231)) auxiliam na compreensão das transformações econômicas ocorridas no Brasil dos anos 20;

- Virgílio Santarosa (*O Sentido do Tenentismo*(232)) e Edgard Carone (*A Primeira República*(233)) fornecem os instrumentos necessários à interpretação do "Movimento Tenentista";

- Bóris Fausto (*A Revolução de 1930 - Historiografia e História*(234)) e Luiz

---

(229) CORBESIER, Roland. **Formação e Problema da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1956.

(230) PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 12a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1970.

(231) IANNI, Otávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

(232) SANTAROSA, Virgílio. **O Sentido do Tenentismo**. São Paulo, Alfa-ômega, 1976.

(233) CARONE, Edgard. **A Primeira República**. 2a. ed., São Paulo, Difel, 1973.

(234) FAUSTO, Bóris. **A Revolução de 1930. Historiografia e História**. 2a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1972.

Pereira (*Estudos Sobre o Brasil Contemporâneo*(235)) orientam a leitura da Revolução de 30.

Uma vez "contextualizado" o seu objeto de investigação — o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" —, a autora volta-se para a análise interna e externa do mesmo, valendo-se, para tanto, dos "relevantes trabalhos da literatura especializada de nossos cientistas sociais" (pp. 2-3), como os de:

- Durmeval Trigueiro Mendes (*Para um balanço da educação brasileira; Para uma filosofia da educação fundamental e média; Fenomenologia do processo educativo; Indicações para uma política da pesquisa educacional no Brasil; Towards a Theory of Educational Planing: the brazilian case*(236));

- Anísio Teixeira (*Educação e o Mundo Moderno; Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras; Educação: problema da formação nacional*(237));

- Octávio Ianni (*Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*(238));

- José Silvério Baia Horta (*O Conselho Federal de Educação e o Planejamento*

---

(235) PEREIRA, Luiz. **Estudos Sobre o Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Pioneira, 1971.

(236) MENDES, Durmeval Trigueiro: (a) Fenomenologia do processo educativo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 60 (134) : \_\_\_ - \_\_\_, abr./jun. 1974; (b) Indicações para uma política da pesquisa educacional no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 60 (136) : \_\_\_ - \_\_\_, out./dez. 1974; (c) Para um balanço da educação brasileira. In: **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis, Vozes, 69 (2) : \_\_\_ - \_\_\_, mar. 1975; (d) Para uma filosofia da educação fundamental e média. In: **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis, Vozes, 68 (2) : 5-12, mar. 1974; (e) **Toward a Theory of Educational Planing: the brazilian case**. Michigan, Michigan State University, 1972.

(237) TEIXEIRA, Anísio: (a) **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo, Nacional, 1969; (b) Educação: problema da formação nacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, (70) : \_\_\_ - \_\_\_, abr./jun. 1958; (c) Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, (86) : \_\_\_ - \_\_\_, abr./jun. 1961.

(238) IANNI, Otávio. **Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964.

*Educacional no Brasil*(239));

- Vanilda Pereira Paiva (*Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*(240));

- Florestan Fernandes (*Educação e Sociedade no Brasil*(241));

- Lúcio Kowarick (*Estratégia do Planejamento Social no Brasil*(242)).

Embora registre ter pesquisado documentos históricos arquivados na Biblioteca Histórica, na Biblioteca Nacional, na Biblioteca da Casa de Ruy Barbosa, nos Arquivos da Associação Brasileira de Educação e do INEP, a autora, com exceção do referido Manifesto, raramente faz menção a esses documentos ao longo da sua narrativa.

Xavier (1978), com o objetivo de "evidenciar o problema do desajuste entre as propostas de criação de um sistema de educação nacional no período pós-Independência e as condições reais de concretização das mesmas" (p. 15), descreve e analisa — num primeiro momento — determinados aspectos (temas, questionamentos e posicionamentos) dos debates travados no Parlamento brasileiro de então em torno dos primeiros projetos de lei sobre o ensino público no Brasil. Para tanto, recorre, basicamente, aos "Annaes do Parlamento Brasileiro" do Primeiro Reinado e, secundariamente, a algumas poucas fontes secundárias, tais como:

- Primitivo Moacyr (*A Instrução e o Império*(243));

- e Maria do Carmo Tavares de Miranda (*Educação no Brasil. Esboço de*

---

(239) HORTA, José Silvério Baia. **O Conselho Federal de Educação e o Planejamento Educacional Brasileiro - uma contribuição à história da educação brasileira**. Rio de Janeiro, PUC, 1975, dissertação de mestrado.

(240) PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, Loyola, 1973.

(241) FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Domus-Edusp, 1966.

(242) KOWARICK, Lúcio. **Estratégia do Planejamento Social no Brasil**. In: **Cadernos Cebrap**. São Paulo, Cebrap, (2) : \_\_\_\_-\_\_\_\_, 1976.

(243) MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil**. São Paulo, Nacional, 1936, v. 1 (1823-1853).

*Estudo Histórico*(244)).

Evidenciado o problema do referido desajuste, a autora dedica-se — num segundo momento — à exposição da realidade econômica, política e social do Brasil independente, através da qual pretende "encontrar a justificativa para o desajuste constatado" (p. 15). As fontes nas quais se apoiou para essa exposição foram:

- Caio Prado Jr. (*Evolução Política do Brasil; Formação do Brasil Contemporâneo; História Econômica do Brasil*(245));
- Nelson Werneck Sodré (*Formação Histórica do Brasil; Introdução à Revolução Brasileira; Síntese de História da Cultura Brasileira*(246));
- José Honório Rodrigues (*Independência: revolução e contra-revolução*(247));
- Celso Furtado (*Formação Econômica do Brasil*(248)).

---

(244) MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil. Esboço de Estudo Histórico**. 2ª. ed., Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1975.

(245) PRADO JR., Caio: (a) **Evolução Política do Brasil**. 10ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1977; (b) **Formação do Brasil Contemporâneo**. 15ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1977; (c) **História Econômica do Brasil**. 20ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1977.

(246) SODRÉ, Nelson Werneck: (a) **Formação Histórica do Brasil**. 9ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976; (b) **Introdução à Revolução Brasileira**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1963; (c) **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

(247) RODRIGUES, José Honório. **Independência: revolução e contrarrevolução**. Rio de Janeiro : São Paulo, Francisco Alves, 1975-76, 5 v.

(248) FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 15ª. ed., São Paulo, Nacional, 1977.

### 5.3 - Conclusões aproximativas

Com raríssimas exceções, não se descarta, na produção recente da historiografia educacional brasileira, a necessidade de se recorrer às fontes, aos documentos, aos materiais históricos — que são a matéria-prima com a qual o historiador trabalha —, para se produzir conhecimento histórico sobre a educação. Entretanto, dadas as dificuldades encontradas na localização e, principalmente, no acesso a esses materiais, vários desses historiadores e estudiosos da educação brasileira têm recorrido às fontes secundárias; alguns deles cientes, porém, das limitações e dos desdobramentos que tal procedimento acarreta ao processo de produção do conhecimento histórico.

Quase como que uma denúncia, e num tom de desabafo, Mazzotti, por exemplo, reconhece e admite a pobreza documental de sua pesquisa. Mesclando dados coligidos em fontes secundárias, com dados extraídos de algumas poucas fontes primárias a que teve acesso, Mazzotti constrói a sua narrativa. Lamenta, entretanto, o fato de não ter podido desenvolver um trabalho de melhor qualidade, um trabalho calçado num exaustivo levantamento de fontes, o que, segundo ele, ter-lhe-ia permitido o aprofundamento de sua análise. Na introdução de sua tese, esse autor declara:

As limitações objetivas que apresentamos só devem servir para reafirmar as limitações documentais que apresentamos neste estudo. É possível que se possa fazer um estudo bem mais acurado das propostas educacionais que os ácratas e comunistas tinham durante os trinta primeiros anos deste século, caso se consiga fazer um exaustivo levantamento das fontes. Não pudemos fazê-lo (1987:20).

As "limitações objetivas" a que se refere Mazzotti são: o fato de pertencer a um quadro docente de uma "filial" da Universidade de São Paulo" — *campus* de Ribeirão Preto — voltada para as ciências biológicas, sem uma biblioteca de ciências humanas à altura de suas necessidades de pesquisa; a dinâmica do seu trabalho docente, que não lhe facilitou o "voltar-se para os estudos"; a distância entre Ribeirão e São Paulo,

que dificultou o acesso às fontes e até mesmo a sua participação nos cursos (de pós-graduação) que eram ministrados pela "matriz", na "matriz".

Daí o porquê desse autor ter recorrido, na maioria das vezes, e sempre que possível, às fontes secundárias, às explicações históricas construídas por outros estudiosos sobre o seu tema de interesse; historiadores, basicamente. É nos estudos desses historiadores, que Mazzotti garimpa os materiais históricos que considera necessários à compreensão das questões que levanta em sua pesquisa. Garimpa, mas nem sempre é bem sucedido. Isto explica, segundo o autor, as lacunas, as questões deixadas em aberto em seu estudo.

Cury, alegando razões "cronológicas e financeiras", também lamenta o fato de ter raramente feito uso de jornais em sua pesquisa, e de não ter conseguido concluir e inserir, no corpo do seu trabalho, entrevistas iniciadas com líderes vivos da época focalizada em seus estudos.

O trabalho de Jannuzzi é um outro bom exemplo das dificuldades enfrentadas pelos historiadores da educação brasileira com relação a pesquisa documental. Eis o que ela nos diz a respeito dos obstáculos que teve de enfrentar, quando iniciou o trabalho de levantamento e coleta de dados para a sua pesquisa:

Procurei dados nas bibliotecas das instituições especializadas (...), encontrando poucas referências.

Algumas bibliotecas de obras gerais não tinham organizado o fichário geral e outras ainda estavam com a documentação referente ao assunto pesquisado neste trabalho empilhada no sótão. Isto representou um enorme dispêndio de tempo na separação artesanal da documentação.

Enviei questionários às instituições escolares mais antigas, procurando recuperar as teorias e práticas educacionais presentes e passadas, mas não obtive resposta.

Como não sabia o quanto de documentação me seria possível levantar para escrever o assunto proposto, fui coletando tudo o que encontrava independentemente da cronologia fixada previamente. Isto, se de um lado representou uma vantagem a longo prazo, pois agora possuo informações até 1980, de outro implicou um longo tempo dispendido neste trabalho (1985b:16-17).

Se, nos primórdios da história da historiografia, cabia ao historiador todas as atividades artesanais relativas ao trato dos documentos históricos (localização,

classificação, catalogação etc.), hoje essa atividade é impensável sem a participação de profissionais tecnicamente preparados e habilitados para o exercício desse ofício — o arquivista.

Dada a inexistência ou a insuficiência — na área da história da educação — de trabalhos ligados à arquivística, o trabalho de levantamento e coleta de dados tem representado, para o historiador da educação brasileira, um enorme dispêndio de tempo e de energia, uma vez que ele tem de fazer — sem o ser — as vezes do profissional ligado a essa área.

Em função das dificuldades encontradas no acesso aos materiais históricos necessários às suas pesquisas, os historiadores da educação brasileira tendem a reduzir, via de regra, o nível de abrangência de suas investigações, seja no que diz respeito ao espaço, ao tempo e, até mesmo, ao tema inicialmente eleito para a pesquisa.

Jannuzzi, por exemplo, quis reconstruir a história da educação do deficiente mental no Brasil, mas, por não ter localizado informações (documentos, no sentido lato do termo) sobre essa educação em outros estados da federação, teve de restringir o seu estudo principalmente ao espaço mineiro e, secundariamente, ao espaço paulista.

Ribeiro, por sua vez, teve de restringir o seu campo de investigação ao papel político-social desempenhado pela mulher branca e de elite, no período colonial, embora quisesse investigar a "questão das mulheres" — das mulheres de todas as camadas sociais — na história da educação brasileira desse período.

Kreutz, a seu turno, parece não ter enfrentado nenhuma espécie de dificuldade quanto ao levantamento de fontes. Teve acesso à farta documentação e, segundo ele, certamente a essencial. Por isso, privilegia amplamente as fontes primárias como referência mais continuada de investigação. Nesse sentido, seu trabalho representa uma das poucas exceções à regra. A intimidade e a identidade cultural existentes, neste caso, entre pesquisador e objeto de pesquisa, talvez seja uma explicação

plausível para a ocorrência do fato — Kreutz é um historiador teuto-brasileiro.

Caetano é um outro exemplo de quem teve fácil acesso aos materiais históricos necessários à sua pesquisa. Entretanto, os motivos que fizeram dessa historiadora da educação brasileira uma rara exceção à regra, diferem, e muito, dos motivos que, de certa forma, justificam o êxito da pesquisa de Kreutz; os motivos de Caetano encontram-se ligados ao fato de ter participado de um projeto de pesquisa sobre a "Formação do Trabalhador Assalariado Urbano (1900-1945)", coordenado pela historiadora Déa Ribeiro Fenelon.

À semelhança de Caetano, também Cabral pôde usufruir — e bem — dos materiais históricos coletados através de um projeto de investigação sobre a agricultura brasileira, do qual participou como pesquisadora.

O acesso às fontes, bem como o seu manuseio, são fatores que, dentre outros, determinam e condicionam, portanto, a produção historiográfica recente sobre a educação brasileira.

À luz dos dados acima apresentados, pode-se repor, com maior clareza, as questões levantadas por Nunes e Carvalho (1993) sobre a prática da pesquisa histórica em nosso país, na área da educação.

Não se trata, como vimos, de um "desconhecimento da existência de tais acervos", pura e simplesmente, mas da existência de um conjunto de dificuldades (de obstáculos) que impedem, de fato, o acesso do historiador aos mesmos.

É bem verdade que muitos de nós, historiadores da educação brasileira, não nos encontramos tecnicamente preparados ou suficientemente preparados, do ponto de vista do domínio das técnicas de "leitura" (análise) de documentos históricos, como bem lembram as autoras. Mas esta é uma questão, a meu ver, secundária, podendo ser facilmente equacionada. Difícil é, a meu ver, eliminar os obstáculos que impedem ou dificultam o acesso do pesquisador a tais acervos.

Desconsiderar estas questões "preliminares", é desconsiderar a própria relação

entre o lógico e o histórico no processo de produção do conhecimento, ou seja, é querer abstrair, desse processo, os determinantes e os condicionantes históricos que pesam sobre ele.

Não basta dizer que o historiador da educação brasileira tem desconsiderado a pesquisa documental. É preciso que se pergunte por que ele tem "desconsiderado" essa pesquisa. Ou, por que ele tem se limitado a pesquisas de segunda mão, recorrendo, com relativa freqüência, às fontes secundárias. Ou, ainda, por que tem se limitado a escrever, de forma lacunar, parcelar e residual — como constatam as autoras —, a história da educação brasileira.

A julgar pelos dados extraídos das dissertações e teses aqui consideradas, as razões de tantas limitações estão, não na desconsideração pura e simples desses acervos, mas na reais possibilidades de acesso aos mesmos. Possibilidades de acesso prático e teórico.

Pode-se dizer que o acesso às fontes é um dos fatores que determinam e condicionam a qualidade da produção historiográfica na área da educação brasileira. É, portanto, uma das causas explicativas do porquê dessa produção apresentar as características apontadas por Nunes e Carvalho — "lacunar, parcelar e residual". Ele é responsável, também e em grande medida, pelos recortes espaço-temporais privilegiados nessa produção, e até mesmo pela abordagem dos objetos nela investigados.

Quanto à importância metodológica da "contextualização" do objeto de investigação no processo de produção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira, pode-se dizer que ela é afirmada e reafirmada pelos historiadores aqui considerados, dado que através dela, e só através dela, poder-se-ia chegar à compreensão histórica (concreta) do fenômeno estudado. A não admissão de uma perspectiva de análise supra-histórica, através da qual poder-se-ia analisar um

problema social, isolando-o da totalidade que o produziu e que é por ele também produzida, impõe, na ótica desses historiadores, o tratamento do contexto. Entretanto, procedimentos distintos de "contextualização" emergem da prática científica desses historiadores.

Para a grande maioria deles, "contextualizar" ou situar (historicamente) o objeto de investigação, ou, ainda, tratá-lo concretamente, significa discorrer — com base em determinadas fontes secundárias (nem sempre selecionadas em função do referencial de análise utilizado) e de forma justaposta — sobre os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais caracterizadores de um determinado espaço e tempo histórico, ao qual o objeto de estudo estaria (supostamente) relacionado. Para explicarem os fenômenos que investigam, alguns desses historiadores da educação brasileira sentem a necessidade de remeter o leitor à época do descobrimento da roda. Há casos em que mais da metade da narrativa é dedicada a essa retrospectiva histórica descabida. O contexto, assim esboçado, funciona como uma espécie de cenário, co-responsável na criação de uma atmosfera que deveria enriquecer e ajudar a dar vida a cada uma das personagens envolvidas na trama que se desenrola perante os olhares atentos dos espectadores. Mas, para a surpresa destes, inicia-se o segundo ato e novas personagens entram em cena. A atmosfera é outra, mas o cenário permanece intocável, como que alheio, indiferente às transformações que se dão no seu próprio interior. Ou — lançando mão de uma outra metáfora — pinta-se primeiro a paisagem e, depois, a cena que se quer retratar, sem contudo estar atento aos nexos entre uma coisa e outra. Contexto e objeto de estudo são tratados de forma estanque, desarticulada.

Uma pequena minoria, entretanto, entende que os fenômenos sociais (dentre eles os educacionais) são sempre resultantes de um conjunto de fatores organicamente articulados. Por isso, a sua compreensão só se torna possível quando, na análise, o todo (ou o contexto) do qual fazem parte for levado em consideração.

Nesta perspectiva, o nível de totalização a ser considerado na análise não é pré-concebido, pré-determinado, mas construído ao longo do processo de investigação do fenômeno. O próprio fenômeno vai aos poucos revelando — e para isto precisa ser devidamente interrogado — as relações que estabelece com o meio social do qual faz parte. O conjunto dessas relações constituem o todo no interior do qual o processo que deu origem ao fenômeno pode ser compreendido e explicado em toda a sua extensão. Objeto e contexto, neste caso, articulam-se organicamente, um revelando o outro. Dentre os poucos historiadores da educação brasileira que apresentam esta compreensão da relação entre objeto de estudo (parte) e contexto (todo), gostaria de destacar os trabalhos de pelos menos três deles: a tese de doutoramento de Lúcio Kreutz, e as dissertações de mestrado de José Silvério Baia Horta e de Coraly Gará Caetano.

Mas estes trabalhos são exceções. Via de regra, a "contextualização" do objeto de estudo é feita (equivocadamente) com base em fragmentos de fontes secundárias, de estudos de historiadores, sociólogos, economistas e antropólogos que se debruçaram sobre o desenvolvimento da sociedade brasileira ao longo de sua história. Por isso, as leituras que esses historiadores da educação brasileira apresentam do contexto histórico, no interior do qual julgam encontrar situados os seus objetos de estudo, acabam por incorporar as interpretações e as visões da história (nem sempre convergentes) daqueles (historiadores, sociólogos, economistas e antropólogos) nos quais buscam socorro. Mas esta é uma questão que será melhor explorada no próximo capítulo.

## Capítulo VI

### VISÕES HISTÓRICAS QUE EMERGEM DAS ESCRITAS RECENTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No entender de Carr (1976), o historiador pode ser identificado "pelas causas que invoca" (p. 77). Orientado por esta hipótese de trabalho — mas não somente por ela, como já dito em outro momento<sup>(1)</sup> —, fui buscar nas causas invocadas pelos historiadores da educação brasileira para os fenômenos histórico-educacionais que investigam, as suas visões da história e da ciência da história.

Para efeito de exposição dos resultados obtidos, optei por apresentar as visões históricas que emergem somente de algumas das teses de doutoramento e dissertações de mestrado que compuseram a amostra trabalhada nesta pesquisa. As razões que me levaram a isto devem-se, basicamente, ao fato de querer evitar "repetições surdas da mesmice", procurando poupar, assim, principalmente o leitor<sup>(2)</sup>.

---

(1) Cf. pp. 7-17.

(2) Teses e dissertações que, para efeito de exposição dos resultados obtidos, nesta parte do trabalho, não foram selecionadas: (a) CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spínola. **O Planejamento da Educação que (nos) Convém. Um Estudo da Transfiguração da Educação Superior no Brasil.** Belo Horizonte, UFMG, 1982, dissertação de mestrado; (b) CHIZZOTTI, Antônio. **As Origens da Instrução Pública no Brasil.** São Paulo, PUC, 1975, dissertação de mestrado; (c) CUNHA, Luiz Antônio C. R. da. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista.** São Paulo, PUC, 1980, tese de doutoramento; (d) CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conflitos Ideológicos na Reconstrução da Educação Nacional na Segunda República: 1930-1934.** São Paulo, PUC, 1977, dissertação de mestrado; (e) HORTA, José Silvério Baia. **O Conselho Federal de Educação e o Planejamento Educacional Brasileiro - uma contribuição à história da educação brasileira.** Rio de Janeiro, PUC, 1975, dissertação de mestrado; (f) KREUTZ, Lúcio. **Magistério e Imigração Alemã. O Professor Paroquial Católico Teuto-Brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento da Restauração.** São Paulo, PUC, 1985, tese de doutoramento; (g) KREUTZ, Lúcio. **Os Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64.** Rio de Janeiro, IESAE, 1979, dissertação de mestrado; (h) MENEZES, Sylvia Regina Sayão. **Propostas Para a Educação Brasileira na Década de 60: uma reflexão crítica numa perspectiva histórica.** Rio de Janeiro, UFRJ,

Entretanto, para que a seleção desses trabalhos não resultasse de uma tomada de decisão totalmente arbitrária, optei por seguir um dos principais critérios de seleção que norteou a composição da amostra trabalhada na pesquisa: o critério da representatividade institucional. Pelo menos um trabalho de cada instituição de origem se fez representar, na exposição que farei a seguir, tanto em relação ao segmento correspondente às dissertações de mestrado, quanto em relação ao segmento correspondente às teses de doutoramento, quando foi o caso. Nas instituições em cujos trabalhos diferentes visões da história e da ciência da história foram verificadas, optei por apresentá-las todas, mesmo quando presentes em trabalhos de outras instituições.

---

1986, tese de doutoramento; (i) PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. Rio de Janeiro, PUC, 1972, dissertação de mestrado; (j) SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações**. São Paulo, USP, 1975, dissertação de mestrado; (k) SILVA, Jorge Graças de Alcantara. **Educação e Hegemonia: um estudo sobre os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEN, a partir da década de 60**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984, dissertação de mestrado; (l) XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Crítica da Autonomia do Pensamento Pedagógico Brasileiro (1822-1834)**. São Paulo, PUC, 1978, dissertação de mestrado.

## 6.1 - Visões da história que emergem das teses de doutoramento

### *Gilberta Jannuzzi*

Na explicitação do seu entendimento sobre as relações entre educação e sociedade, Jannuzzi (1985) busca amparo teórico nas reflexões de Marx e Engels<sup>(3)</sup> sobre as relações entre infra e superestrutura. Em nota de rodapé, essa autora afirma:

Estou admitindo que a situação econômica é a base, mas que a escola, elemento de superestrutura, juntamente com a religião, formas jurídicas, meios de mera comunicação, etc., não é mera reprodutora, mas vai criando também elementos que a influenciam. Ou seja: "o elemento determinante da história é, em última instância a produção e a reprodução da vida real...". Ou seja: "A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura — as formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, as constituições estabelecidas uma vez ganha a batalha pela classe vitoriosa; as formas jurídicas e mesmo os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior em sistemas dogmáticos — exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma"<sup>(4)</sup> (p. 14; nota de rodapé nº. 2).

Ao conceber "a educação como processo integrado ao modo pelo qual a sociedade se organizou ao reproduzir sua existência" (p. 13), a autora expressa uma compreensão dialética da história e da ciência da história.

Tal concepção da história encontra-se apoiada no suposto de que as relações sociais estão em constante transformação e mudança. Mas este movimento é, em última instância, orientado pela base sobre a qual a sociedade (as relações sociais) se ergue — o modo de produção material da existência. Admite, entretanto, que não há uma relação mecânica entre infra e superestrutura. Com isto, evidencia a sua intenção de refutar as leituras economicistas do desenvolvimento sócio-econômico brasileiro. Por outro lado, quer refutar, também, o "otimismo ingênuo" que acredita poder realizar transformações profundas na sociedade a partir da potencialização da sociedade civil.

---

(3) MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e outros escritos**. São Paulo, Grijalbo, 1977.

(4) MARX & ENGELS, *op. cit.*, p. 34.

A escola, por si só, nada pode. Ela reflete, em última instância, o grau de complexidade (de desenvolvimento) de um determinado bloco histórico. Refuta, assim, tanto o economicismo quanto o voluntarismo.

Esse modelo de interpretação da história da educação brasileira usado pela autora, fornece-lhe, também, os elementos para o entendimento da história da educação escolar do deficiente mental, seu objeto de estudo.

A educação não é, na ótica da autora, o remédio para todos os males do deficiente mental. Através dela, o deficiente mental se integra à sociedade. A própria noção (ou conceito) de "deficiência" está, segundo a autora, historicamente situada. Ou seja, traz "a marca das expectativas sociais, do modelo de homem baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção" (p. 13).

Inspirada em Noelle Bisseret<sup>(5)</sup>, para quem a palavra (ou o conceito) "é o suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos"<sup>(6)</sup>, Jannuzzi "pretende levantar e explicitar tanto quanto possível o inter-relacionamento do conceito e da educação dessas crianças com o contexto social em que foram produzidos" (p. 15).

Orientada por esses pressupostos, essa autora volta-se para a história, a fim de nela encontrar a vinculação entre educação (da criança deficiente mental) e sociedade, no período de 1874 a 1935. Fará isto através do estudo das teorias e práticas pedagógicas surgidas nesse período, procurando detectar "até que ponto elas reproduziram a sociedade e ao mesmo tempo ajudaram a viabilizar a vida dessas crianças naquele momento histórico" (p. 14).

Entretanto, ao "contextualizar" essas teorias e práticas pedagógicas, Jannuzzi

---

(5) BISSERET, Noelle. Notion d'aptitude et société de classes. In: **Cahiers Internationaux de Sociologie**. V. II, 1971.

(6) BISSERET, *op. cit.*, p. 317, *apud* JANNUZZI, 1985, p. 15.

dá mostras de estar recorrendo a um outro veio de análise, quando chama em seu socorro autores (cientistas sociais e historiadores) que lançam mão das teorias da dependência (econômica e cultural) para explicarem o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro de então.

Para a autora, a sociedade rural de fins do período imperial era uma sociedade desescolarizada em função da inserção (dependente) do Brasil na divisão internacional do trabalho, em função da qual coubera-lhe o fornecimento de matérias-primas e a importação de bens manufaturados. É dessa leitura do desenvolvimento econômico brasileiro, no final do século passado, que a autora deriva a sua interpretação do papel então reservado à educação. De acordo com suas palavras:

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria, como já se frisou. (...) Assim, nada fazia urgir a educação. Os movimentos populares incorporando tais reivindicações surgirão posteriormente (p. 28).

Com esta explicação, a autora espera ter esclarecido o silêncio que pesou sobre a educação do deficiente mental, nesse período de nossa história. Silêncio tão grande que Jannuzzi sequer conseguiu encontrar vestígios ou pistas que sugerissem quem eram os educandos abrigados nos estabelecimentos para deficientes mentais. Apesar disto, levanta a seguinte hipótese interpretativa sobre eles:

Eram provavelmente os mais lesados; os que se distinguiam, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada (p. 28).

Durante a Primeira República, a posição de subordinação econômica do país ao mercado mundial pouco ou nada havia mudado. "Continuamos" — segundo a autora — "à semelhança dos fins do Império, com produção agrícola sobretudo, ligada à grande propriedade e utilizando instrumentos de trabalho simples" (p. 52). Mas algumas diferenças já se faziam notar: "já houvera um incremento maior da industrialização" (p. 53). Porém, essa incipiente industrialização ainda não necessitava

"do homem alfabetizado, como atesta o emprego de(...) crianças, muitas de cinco a oito anos, e de analfabetos" (p. 54). No alvorecer da República, "a escola popular não era ainda considerada importante por nenhuma camada social" (p. 54), uma vez que a organização econômica da sociedade brasileira dela prescindia.

Como se pode perceber, a autora, apesar de proclamar sua adesão a uma concepção dialética da história, deixa-se levar, em certos momentos de sua análise (particularmente quando nos apresenta a sua leitura do desenvolvimento sócio-econômico brasileiro de fins do século passado e princípio deste), pelo canto da sereia do "economicismo", um dos alvos de sua crítica; mas isto ocorre muito em função das fontes secundárias que a autora chama em seu socorro para poder "contextualizar" o seu objeto de investigação. Quando faz história, entretanto, Jannuzzi esmera-se em fazer falar os documentos. Sabe ouvir o que eles têm a dizer, embora o que dizem corresponda, evidentemente, às perguntas que lhes foram dirigidas. Não sabe, de antemão, que resposta (ou respostas) obterá, mas sabe, muito bem, o que quer deles saber. Essa certeza advém de dois fatores: do traçado claro dos objetivos visados pela pesquisa, e da fertilidade do método de análise utilizado. Ambos estão a orientar todo o processo de produção do conhecimento sobre o tema.

Trata-se, portanto, de uma visão dialética da história e da ciência da história, muito embora essa visão seja às vezes distorcida pela orientação economicista subjacente à produção historiográfica utilizada na "contextualização" do objeto de investigação.

### ***Tarso Bonilha Mazzotti***

Em sua tese de doutoramento, Mazzotti (1987) critica a historiografia educacional brasileira sobre a Primeira República que, via de regra, enfatiza o papel desempenhado pelas elites na luta pela democratização do ensino no Brasil, naquele período de nossa história. As elites teriam sido, de acordo com essa historiografia, "o

sujeito do processo histórico que instaurou a educação universal no país" (Resumo). Tal concepção quer apoiar-se, segundo o autor, "no fato empírico da ausência de mobilização popular, durante a Primeira República, no sentido de reivindicar a educação pública, gratuita e laica" (*Ibidem*) e, assim procedendo, poder sustentar a tese segundo a qual

... as classes trabalhadoras, através de seus movimentos, não teriam apresentado um projeto educativo para a sociedade. Os dirigentes dos trabalhadores estariam preocupados com suas doutrinas políticas, em aplicá-las à realidade que desconheciam, impedindo-os de liderarem um movimento pela educação popular (*Ibidem*).

Mazzotti parte do pressuposto de que só se pode compreender e explicar o fato empírico da ausência de mobilização popular no alvorecer da República, no sentido de reivindicar a educação pública, gratuita e laica, se tivermos presentes as matrizes doutrinárias que davam sustentação à orientação política que se buscava imprimir ao movimento operário brasileiro daquela época (Cf. p. 219). Daí o porquê desse autor ter focalizado, em sua pesquisa, as doutrinas dos anarquistas e comunistas (os principais responsáveis pela organização política do operariado brasileiro), para poder explicar o porquê da ausência do operariado brasileiro, naquela época, no movimento em prol da educação popular.

Mas não é somente esta questão de método que leva o autor a discordar da historiografia educacional brasileira sobre a Primeira República. Mazzotti também critica as explicações históricas sobre o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro daquela época, produzidas por essa historiografia. Toda uma tendência de investigação histórica passou a afirmar, segundo o autor,

... que o desejado pelas "elites" era um sonho já que uma sociedade "agrário-exportadora" não necessitaria de educação técnico-científica, nem da educação popular mais elementar. As razões encontrar-se-iam nas condições objetivas: a sociedade brasileira viveria da exportação da "sobremesa" — café — que não exige conhecimentos científicos muito desenvolvidos. Tudo o que era necessário e ultrapassasse as condições de produção local poderia ser importado. Sendo assim, a educação popular não só é desnecessária como constitui-se em um ônus para o governo. Apenas quando a educação tornou-se uma necessidade social, melhor dizendo, uma

necessidade para a produção de mercadorias industrializadas é que ela passou a ser atendida e as "classes populares" passaram a exigir a expansão da rede pública de ensino (pp. 2-3).

Mazzotti também critica, nessa produção, as explicações históricas sobre a gênese das relações de produção "propriamente capitalistas" no Brasil, associada ao processo revolucionário de 1930. O quadro histórico do desenvolvimento sócio-econômico brasileiro desse período, teria, segundo o autor, outros recortes e contornos. Na avaliação de Mazzotti,

... desde o momento em que o trabalho escravo foi definitivamente abolido a sociedade brasileira vive a experiência do capitalismo em sua forma e em seu conteúdo. Isto significa que o desenvolvimento capitalista no Brasil sofreu sua transformação radical em 1888 e não em 1930, ou seja, antes da abolição tinha-se uma formação social capitalista que o era por seu conteúdo — produzia mercadorias para o grande mercado mundial e integrava-se a ele mas sua forma era escravista. (...) O desenvolvimento do capitalismo em sua forma ocorreu no ramo da produção agrícola, na produção do café, mais precisamente no Estado de São Paulo que se tornou a vanguarda da modernização do país. Como o desenvolvimento jamais é linear, combina diversas etapas e formas de produção, ou seja, é desigual quanto ao ritmo e a forma, viveu-se e vivemos contradições peculiares do capitalismo. Mas é sempre capitalismo: produção de mercadorias para o grande mercado mundial (pp. 3-4).

Para essa sua leitura do desenvolvimento sócio-econômico brasileiro, Mazzotti busca amparo teórico nos clássicos da economia política do final do século XVIII e, também, em Marx. Para o autor,

A agricultura enquanto ramo da produção capitalista sempre foi considerada pelos clássicos da economia política como uma indústria. Era assim que pensavam Adam Smith e David Ricardo, por exemplo, e era desta maneira que Karl Marx também raciocinava, embora criticando aqueles quanto a parcialidade de suas teorias. Não é o caso de fazermos, aqui, um estudo sobre a produção do café, o estudo de Stolke (1986)<sup>(7)</sup> é suficiente para demonstrar suas peculiaridades enquanto ramo industrial, enquanto modo de produção capitalista (p. 4).

Critica, ainda, o uso que os historiadores da educação brasileira fazem dos "paradigmas de desenvolvimento" inglês e americano, no equacionamento das possibilidades de superação do atraso (econômico e social) em que supostamente se encontrava a nação brasileira àquela época. Segundo Mazzotti, a escola é vista, por

---

(7) STOLKE, Verena. **Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850-1980)**. Tradução de Denise Bottmann e João R. Martins Filho, São Paulo, Brasiliense, 1986.

esses historiadores, como "agente modernizador por excelência" da sociedade (Cf. pp. 4-5).

Contra-pondo-se a essas explicações sobre o atraso do desenvolvimento econômico brasileiro, e tomando a explicação formulada por Octávio Ianni que "procura explicar o atraso como resultado das relações capitalistas, onde o país tem um status de semi-colônia, ou seja, politicamente independente mas estruturalmente subordinado ao movimento internacional do capital" (p. 5), Mazzotti afirma que a questão do desenvolvimento capitalista deve ser compreendida num quadro muito mais amplo do que aquele em que normalmente é colocado pelas interpretações clássicas da historiografia brasileira. Para ele, a questão do desenvolvimento econômico brasileiro "exige uma análise extensa e profunda das determinações internacionais sobre a produção e circulação da mercadoria cultura, por exemplo" (*Ibidem*). Lembra ainda que "não podemos nos esquecer que essa situação de independência/subordinação tem um desenvolvimento próprio que precisa ser estudado" (*Ibidem*).

Mas Mazzotti não caminha nessa direção. Segundo suas próprias palavras, "neste estudo, não nos aventuramos neste percurso. Ficamos aquém, permanecemos nos limites da ação política que se desenvolveu no Brasil" (*Ibidem*).

E é nos limites da análise dos fundamentos da ação política dos anarquistas e comunistas junto ao movimento operário brasileiro, que Mazzotti procurará compreender a aparente ausência dos trabalhadores no movimento pela democratização do ensino no país na Primeira República.

Nessa sua análise, Mazzotti identifica uma divergência de fundo entre anarquistas e marxistas: a perspectiva pela qual cada uma dessas duas correntes do movimento operário brasileiro olhava a história.

Para Mazzotti, o curso da história apresenta as seguintes peculiaridades: "não se desenvolve de maneira linear, combina diversos elementos em um momento

histórico dado" (p. 37). "Além de não ser linear" — complementa o autor — "apresenta avanços e retrocesso, combinando formas diversas de modos de vida" (p. 50).

Criticando a concepção da história de Proudhon, orientadora das correntes anarquistas da I Internacional, Mazzotti afirma: "para essa concepção, não há efetivamente história, há uma sucessão de crises onde os princípios eternos — autoridade e liberdade — enfrentam-se, lutam, encarnando-se em homens" (p. 64). Já os comunistas concebem a história como "a história da luta de classes, luta que tem seu desdobramento concreto nas organizações dos trabalhadores para enfrentarem o capital" (p. 76). Tais lutas, na ótica anarquista, são ilusórias, "pois o que se tem é a luta intemporal entre o princípio autoridade e liberdade, em sua seqüência lógica e cronológica" (*Ibidem*).

Bem, até aqui, nenhuma divergência fundamental entre o que pensa Mazzotti e o que a crítica historiográfica apresenta sobre a não participação dos anarquistas brasileiros no movimento pela democratização do ensino popular no país, dado que qualquer ação em contrário, negaria, na prática, os princípios doutrinários do próprio anarquismo. Mas e quanto aos comunistas? Por que não teriam eles participado do referido movimento, já que sua orientação doutrinária caminhava num sentido contrário ao apontado pelo anarquismo?

Mazzotti busca explicação para a suposta ausência dos comunistas brasileiros no movimento em prol da educação popular no país, na história do partido político que, naquela época, os representava: o PCB. Na avaliação histórico-política da atuação desse partido frente ao movimento operário brasileiro de então, Mazzotti apresenta-nos a seguinte interpretação:

... por não terem participado de toda a história da constituição da IC, das lutas contra a social-democracia, dos debates sobre o curso histórico da Revolução Russa, os comunistas brasileiros ficaram à mercê do Comintern, mais exatamente da facção que o dirigisse ao longo dos anos (p. 137).

Para fundamentar essa sua interpretação, Mazzotti recorre à memória de

Leôncio Basbaum que, em 1928, participara como delegado e comunista, "de última hora", do VI Congresso Internacional da IC, quando, juntamente com os demais delegados da América Latina, aprovaram todas as teses que foram apresentadas naquele Congresso, inclusive a condenação de Trotsky, acusado de "instrumento do imperialismo americano e inglês", muito embora, segundo palavras do próprio Basbaum, estavam "um tanto quanto confusos", sem saberem o que, de fato, estavam fazendo. Segundo Mazzotti,

A condenação de Trotsky como "agente do imperialismo" e a advertência a Bukarin por seus desvios pequeno-burgueses, faziam parte de uma tática de Stalin para garantir sua hegemonia no interior da URSS e no Comintern. Mais do que isto, era a luta entre a concepção de revolução encabeçada por Trotsky e aquela do "socialismo em um só país" dirigida por Stalin. Luta que determinaria o curso seguinte da história do comunismo em todo o mundo ... mas os delegados latino-americanos não conseguiram perceber o que ocorria (p. 138).

Desta feita, Mazzotti quer salientar que a ação política do PCB junto ao movimento operário brasileiro na Primeira República, particularmente a sua orientação no que diz respeito à educação, fora determinada, não pela insuficiência teórica das lideranças comunistas brasileiras de então, como querem crer, ainda hoje, alguns analistas dessa questão, mas pelas orientações historicamente equivocadas do stalinismo, cegamente acatadas pelo PCB. Nas palavras de Mazzotti,

Não foi por serem incapazes de elaborar uma teoria explicativa das condições brasileiras, ou pela aplicação "mecânica" da teoria que os comunistas no Brasil cometeram equívocos vários. Isto é uma parte da verdade histórica, aquela que é salientada pelos próprios comunistas locais, mas a outra parte, tão ou mais determinante do que esta, é a incapacidade da direção do COMINTERN em dirigir a Internacional para os rumos da revolução social (p. 172).

Através do relato de Basbaum, Mazzotti conclui que o PCB "não só desconhecia a vida interna de seu partido irmão, como não compreendia as razões da luta fracional" (p. 140). Mas, ao fim e ao cabo — e é isto o que conta —, optou por ficar ao lado de Stalin. Essa sua opção implicou, principalmente, na adoção de uma concepção de revolução (socialista) por etapas, "símile da concepção menchevique

dos anos anteriores a 1917, contra a qual Lenine e Trotsky opuseram-se de maneiras diversas" (p. 209).

Após ter se debruçado sobre as doutrinas que orientavam as ações políticas das duas correntes do movimento operário brasileiro, nas suas origens (o anarquismo e o comunismo), Mazzotti chegou às seguintes conclusões: (a) "a educação popular era uma preocupação da intelectualidade ligada à burguesia, pois via nela a maneira de realizar tanto a cidadania quanto controlar as massas" (p. 28); (b) para os anarquistas "a luta pela educação popular só tinha sentido se fosse a implantação de uma rede de ensino dirigida e sustentada pelos próprios trabalhadores, desde hoje" (p. 18); (c) já os comunistas "julgavam que a modernização da sociedade brasileira, sendo uma tarefa burguesa, cumpria aos comunistas o papel coadjuvante, de espicaçar as camadas ou setores modernistas da burguesia a irem em frente" (*Ibidem*).

Subjacente à crítica apresentada por Mazzotti — tanto em relação aos equívocos cometidos pela historiografia educacional brasileira na tentativa de explicar o porquê da ausência dos trabalhadores, através das suas lideranças, no movimento pela democratização do ensino popular no país, quanto em relação às estratégias políticas adotadas pelos anarquistas e comunistas que lideraram o movimento operário na Primeira República — e, principalmente, subjacente à leitura que o próprio autor faz do desenvolvimento sócio-econômico brasileiro no início do século, encontramos uma visão dialética da história e da ciência da história a comandar o fazer desse historiador da educação brasileira.

Há que se ressaltar, entretanto, a natureza pouco histórica da crítica que o autor nos apresenta das influências (negativas) que o Partido Comunista Brasileiro — assim como os partidos comunistas de tantos outros países — teria recebido do stalinismo. Trata-se, neste caso, de uma crítica predominantemente político-ideológica.

## **José Luis Sanfelice**

Para Sanfelice (1985), a compreensão e a explicação do atrito entre o Movimento Estudantil e o Movimento de 64 — seu objeto de investigação — não se dá através da análise da relação direta entre os estudantes liderados pela UNE e os governos militares pós-64. Ao contrário, esse atrito deve ser compreendido e explicado, segundo ele, em função do antagonismo "que se dá entre a classe que possui a propriedade dos meios de produção e os controla, e a classe proletária que vende sua força de trabalho" (p. 16). Para o autor, o Movimento Estudantil, assim como o Movimento de 64, são expressões desse antagonismo central, principal característica das sociedades capitalistas. Quer, com isto, chamar a atenção do leitor para a importância metodológica do contexto no processo de investigação do real.

Orientado por esse entendimento, Sanfelice "contextualiza" o seu objeto de estudo, alinhavando os nexos entre a parte — o Movimento Estudantil liderado pela UNE na década de sessenta — e o todo — o desenvolvimento econômico, político e social brasileiro, da Primeira Guerra Mundial ao Golpe de Estado de 1964. Recorre, para tanto, às análises desenvolvidas por Gláucio Soares, Maria Luísa Santos Ribeiro, Octávio Ianni e Dermeval Saviani<sup>(8)</sup>. Através desses autores, apropria-se dos "modelos de desenvolvimento" cunhados pela sociologia da dependência — o modelo de "substituição de importações", o "exportador", o do "desenvolvimento associado" (ao capital estrangeiro) e o "socialista" —, utilizando-os como instrumentos de captação do movimento concreto da sociedade brasileira, naquele período de sua

---

(8) (a) SOARES, Gláucio A. D. **Sociedade Política no Brasil**. São Paulo, Difel, 1973; (b) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 4ª. ed., São Paulo, Moraes, 1982; (c) IANNI, Octávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978; (d) SAVIANI, Dermeval. **Análise crítica da organização escolar brasileira através da Lei 5.540/68 e 5.692/71**. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Educação Brasileira Contemporânea; organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1976, pp. 174-194.

história.

Baseado nessa (re)construção do contexto histórico-estrutural da sociedade brasileira de então, Sanfelice buscará compreender e explicar o porquê da UNE ter conseguido liderar, como liderou, o Movimento Estudantil nos anos sessenta, o porquê da sua resistência ao Golpe de 64, e o porquê do seu confronto com os Governos Militares que se seguiram ao Golpe.

Em momento algum do seu estudo histórico Sanfelice despreza ou minimiza, entretanto, a importância da pesquisa documental. Ao contrário, constantemente recorre aos documentos oficiais da UNE para, a partir deles e de um esforço de "contextualização" das informações neles contidas, melhor compreender e explicar o porquê das questões acima apresentadas.

Na avaliação de Sanfelice, a UNE liderou e mobilizou o Movimento Estudantil, porque conseguiu captar e expressar os interesses comuns dos estudantes universitários brasileiros do início dos anos sessenta; quais sejam: os problemas específicos da Universidade Brasileira. A nível mais geral, porém, "o problema prático era que os estudantes, através dos seus problemas mais específicos, estavam chegando à tomada de consciência dos problemas sociais e estruturais da sociedade (pp. 87-88).

A UNE teria captado e explorado bem essa relação, apesar dos erros e equívocos de natureza político-ideológica cometidos ao longo da sua trajetória histórica. Porém, não fora a única a cometê-los e a acumulá-los, particularmente naqueles conturbados anos de nossa história. Toda a chamada "esquerda brasileira" teria sido, segundo o autor, contaminada pelo mesmo vírus. O erro quase fatal, entretanto, foi quando "a UNE se arvorou em vanguarda do povo na luta contra as forças da opressão, propondo o ressurgimento do movimento de massas" (p. 257). Ao proceder equivocadamente dessa maneira — dado que não era nenhum partido político, muito menos de vanguarda —, "superestimando suas próprias forças face ao

autoritarismo, ela assumiu um papel que o Governo Militar não podia aceitar que ela tivesse ou pensasse ter" (*Ibidem*). Daí a fortíssima repressão ao Movimento Estudantil, no ano de 1966. Repressão que veio acompanhada, entretanto, "de inúmeras tentativas de cooptação dos estudantes e repleta de `bons conselhos' porque, em última análise, não era contra os estudantes que o Movimento de 64 havia se mobilizado" (*Ibidem*). O grande problema, na ótica dos Governos Militares, "era que os estudantes liderados pela UNE haviam se aproximado muito dos legítimos interesses das classes populares" (*Ibidem*).

Entretanto, em 1967, por ocasião dos debates em torno do "Relatório Atcon", do "Acordo MEC-USAID" e de outros "instrumentos da penetração imperialista na Universidade Brasileira", a UNE divulga a sua "Tese sobre a Universidade Arcaica", documento que procura traduzir a nova visão política e ideológica que o Movimento Estudantil passa a ter em relação à educação universitária, no contexto do final dos anos sessenta. Esse documento representa, na ótica de Sanfelice, uma mudança radical do comportamento político da entidade na condução do Movimento Estudantil. A partir desse documento, o Movimento Estudantil passa a ser definido "como força auxiliar na luta anti-imperialista, apesar de ser formado por estudantes que se identificavam como pertencentes à classe média, mas que podiam desempenhar um papel de aliados da classe revolucionária" (p. 263). A UNE avança, assim, na compreensão de que os estudantes, enquanto tais, não constituíam uma classe social e, por isso, não poderiam querer desempenhar um papel que, historicamente, caberia à legítima vanguarda das classes trabalhadoras — o seu partido político. Ao Movimento Estudantil caberia, a partir de então, "o papel de agitar, denunciar, resistir à `ditadura' a seu modo e aliar-se aos trabalhadores do campo e da cidade" (*Ibidem*).

Em verdade — avalia Sanfelice — "a UNE (...) direcionava-se agora para concentrar e recrudescer sua resistência ao Movimento de 64, no âmbito da Universidade, palco da luta específica dos estudantes, mas que poderia beneficiar

outros segmentos da sociedade" (p. 264). Entretanto, "antes que o Governo tivesse que se deparar com um Movimento Estudantil rearticulado no interior da Universidade, ele se apressou em concretizar a sua Reforma Universitária" (*Ibidem*).

Do que foi até aqui apresentado, fica evidente que Sanfelice avalia e explica o confronto entre o Movimento Estudantil e os Governos Militares que se seguiram ao Golpe, como um confronto decorrente, em última instância, das contradições fundantes da sociedade brasileira. Um confronto que expressa, numa palavra, um momento da luta de classes no cenário nacional. Mas esta é a causa ativa mediata, ou o fio condutor que leva à compreensão do fato histórico investigado. As causas imediatas (ou eficientes) são, entretanto, outras. O "avanço teórico que a UNE obteve em suas análises, estabelecendo algumas relações entre as questões educacionais e os aspectos mais gerais do processo econômico e político brasileiro" (p. 262), assim como a possibilidade concreta do Movimento Estudantil poder melhor lutar pelos interesses das classes trabalhadoras, no âmbito da Universidade, configuram, nas palavras de Sanfelice, "o problema maior do confronto entre o Movimento Estudantil e os governos do Movimento de 64" (*Ibidem*). São elas, portanto, as causas ativas imediatas (ou eficientes) que explicam o fenômeno estudado. E, enquanto tais, são a expressão mais acabada da visão que o autor tem da história e da ciência da história.

### **Lúcia Regina Vilarinho**

A análise crítica da trajetória histórica da educação pré-escolar (EPE) no Brasil, "à luz do que se passou nessa área, no mundo ocidental, tanto no plano histórico quanto no conceitual" possibilitou verificar e avaliar, segundo Vilarinho (1987), "em que medida o processo evolutivo da EPE, ocorrido no mundo ocidental, permeou, influenciou ou, mesmo, configurou o discurso oficial da pré-escola brasileira, no período 1974-1986" (p. 193).

Orientada por essa hipótese de trabalho, a autora reconstrói a trajetória

histórica da educação pré-escolar no mundo ocidental, da Antiguidade aos dias de hoje, tendo em vista verificar, nesse seu processo evolutivo, os seus estágios (ou períodos) de desenvolvimento, bem como os princípios pedagógicos básicos que deles fluíram (Cf. p. 6). Para tanto, apoia-se em interpretações recolhidas de obras de educadores nacionais e estrangeiros, e na análise de documentos elaborados por organismos internacionais voltados para a educação, tais como a UNESCO, UNICEF e OECD.

Embora o período abarcado seja demasiadamente amplo — da Antiguidade aos dias de hoje —, a ênfase da autora recai sobre a chamada Idade Contemporânea, tomando como marco histórico inicial a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Assim procedendo, faz da Antiguidade e da Idade Média tábula rasa, enquadrando o tratamento dispensado à educação pré-escolar, ao longo desse vasto período histórico (cerca de 3.000 anos), como pertencente à esfera do senso comum, dado o seu caráter eminentemente prático e circunscrito ao círculo familiar. Há que se destacar, ainda, a maneira intemporal com que a autora trabalha tanto o conceito de "família" quanto o de "educação pré-escolar".

Na trajetória da EPE, no assim chamado "mundo ocidental", a autora identifica seis períodos históricos distintos: o "período do senso comum" (da Antiguidade ao século XVII); o "período das primeiras formulações teóricas" (séculos XVIII e XIX); o "período do início da prática refletida" (séculos XIX e XX); o "período da organização dos fundamentos" (século XX: de 1900 a 1945); o "período das novas concepções" (século XX: de 1945 a 1970); e o "período atual" (século XX: de 1970 aos dias de hoje) (Cf. p. 57).

Ao longo dessa trajetória, três grandes transformações ou mutações sofridas pela EPE são identificadas. Anuncia, ainda, uma quarta transformação, que começa a se esboçar.

Somente com a aurora da modernidade, no século XVIII, é que se pode

localizar, segundo a autora, a primeira mutação na história da EPE. Essa transformação (ou mutação) teria ocorrido

... em função do aparecimento de uma preocupação com a organização de idéias sobre a educação infantil, cuidando-se de redigir premissas "científicas" sobre o assunto, tirando a EPE do domínio exclusivo da prática no nível do senso comum (p. 14),

principal característica da história da EPE, da Antiguidade ao alvorecer do século XVIII. Nesse sentido, as contribuições teóricas de Comenius, Rousseau e Pestalozzi foram, segundo a autora, de fundamental importância. Se assim foi, a periodização apresentada por Vilarinho deveria ser, então, outra: de Comenius aos dias de hoje, já que, antes desse período, não seria apropriado falar em "educação pré-escolar" propriamente dita, sem cair nas armadilhas do anacronismo.

A segunda transformação teria sido desencadeada pelo impacto produzido pelas Revoluções Francesa e Industrial, particularmente em relação aos hábitos familiares,

... provocando, nas zonas urbanas, a incorporação da mulher à força do trabalho capitalista e dando margem à conseqüente implantação e expansão de escolas para crianças pequenas, isto é, forçando a "praxis" sistematizada (*Ibidem*).

A terceira transformação, "que vai situar a problemática do ensino formal além dos limites pedagógicos estritos" (p. 36), teria sido provocada pelas alterações que tiveram lugar no mundo do pós-guerra, dentre elas a ampliação do intercâmbio comercial e cultural, em decorrência do desenvolvimento dos meios de comunicação. Essas alterações teriam levado

... à gestação de uma nova perspectiva pedagógica, que começou a perceber a educação sob dois pilares básicos: o primeiro, entendendo-a como instrumento de desenvolvimento econômico e, o segundo, concebendo-a interdisciplinarmente. (...) Deste modo, a pré-escola passa a ser pensada por diferentes especialistas, ganhando contornos mais amplos e definindo-se como problema nacional (*Ibidem*).

É com essa terceira transformação que surge, segundo a autora, a "ideologia do capital humano", que teria inspirado uma determinada concepção educacional, que

vê a educação como "meio de superação do subdesenvolvimento, como investimento em capital humano, como fator de mobilidade social, como compensação de carências" (p. 51). Concepção essa que informará as ações de instituições internacionais (UNESCO, UNICEF, dentre outras) voltadas para a educação do assim chamado "Terceiro Mundo".

Por fim, uma quarta (provável) transformação é anunciada. Ela terá lugar, segundo a autora, "quando os países subdesenvolvidos romperem com a visão essencialmente instrumental da pré-escola" (p. 56), que defende a sua expansão tendo em vista a "compensação de carências" e/ou a "superação do subdesenvolvimento". Segundo a autora, muitos educadores de países subdesenvolvidos já começam a lutar nessa direção. Um prenúncio, segundo ela, dessa próxima transformação.

Concluída a trajetória histórica da educação pré-escolar no mundo ocidental (Europa e Estados Unidos, basicamente), Vilarinho tem a sua atenção voltada para a gênese e o desenvolvimento desse grau de ensino no Brasil, destacando as semelhanças entre este e aquele processo de desenvolvimento.

Com base nessas duas reconstituições históricas, e apoiada em teóricos e historiadores que se debruçaram sobre a mesma temática, Vilarinho chega à seguinte conclusão:

Abordar a EPE no período 1896-1973 é, de certa forma, resgatar uma trajetória histórica mais ou menos semelhante à que se processou na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, nessa mesma época. (...) Embora o atendimento pré-escolar especializado tenha começado bem mais tarde no Brasil, cumpriu a mesma evolução da pré-escola francesa e americana, seguindo, inicialmente, os princípios pedagógicos froëbelianos e montessorianos e desembocando na concepção compensatória, nos anos setenta (p. 94).

Para explicar o porquê (ou os porquês) do atraso (em relação à Europa Ocidental e aos Estados Unidos) do início do atendimento pré-escolar especializado no Brasil (fato que, segundo a autora, só veio a se tornar realidade a partir de meados

da década de setenta), Vilarinho, recorrendo à análise comparativa da trajetória histórica da educação pré-escolar no Brasil e no mundo ocidental, enfatizando, nessa análise, os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, afirma que, no caso brasileiro, estavam ausentes as causas eficientes (necessárias e suficientes) que explicam a expansão do atendimento pré-escolar especializado na Europa Ocidental e Estados Unidos. O Brasil, até o início da década de sessenta, era um país

... de configuração, ainda, rural, apresentando um parque industrial concentrado, basicamente, nos estados das regiões sudeste/sul. Não tinha, portanto, na sua organização sócio-econômica, as forças necessárias que funcionassem como instrumentos de pressão sobre o poder público, em prol da expansão do atendimento pré-escolar (p. 199).

Este talvez tenha sido, na ótica da autora, um dos principais fatores que levaram à não consideração, até aquela data, da educação pré-escolar pelo poder público brasileiro.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a autora aponta alguns fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que, segundo ela, podem explicar o porquê de, só em meados da década de setenta, o Brasil ter começado a se interessar pela expansão da educação pré-escolar. Nas palavras de Vilarinho, é

... com o aumento do parque industrial nacional, estendendo-se até as regiões norte e nordeste, com o fluxo migratório interno, caracterizado pela saída da massa camponesa para as cidades de grande porte, onde se desenvolviam pólos industriais, que começam a surgir, no bojo da conjuntura sócio-econômica nacional, os componentes necessários à pressão pela expansão da EPE, a saber: a urbanização, a industrialização, o trabalho extra-doméstico da mãe, o consumismo, a ampliação dos conhecimentos científicos e tecnológicos nacionais. Todos esses aspectos, na realidade, ao lado da política interna e externa adotada pelo governo brasileiro à ocasião, contribuíram para configurar um Estado capitalista "sui-generis", apresentando bolsões de pobreza e de riqueza, marcado pela dependência econômica ao capitalismo internacional. No seio da dependência econômica inseriam-se outras, como a ideológica, a científica, a tecnológica. No plano da EPE a dependência se configurou, a partir de meados de sessenta, pela incorporação dos novos modos de conceber e praticar esta educação, elaborados e divulgados pelos organismos internacionais de educação. Foi esta incorporação gradativa, ocorrida principalmente entre 1965/80, que acabou por mudar o "status quo" do período pioneiro, provocando uma mudança significativa na história da EPE brasileira. De "artesanal" e baseada na tradição popular, a EPE começou a ser pensada, organizada e estimulada, através de novas formas, pelo ministério público. Essa alteração

foi complexa e representou, em última instância, a integração de fatores internos, tais como a pressão exercida por setores da sociedade brasileira, e externos, como o expansionismo de idéias sobre a EPE, veiculadas pelos organismos internacionais junto aos países subdesenvolvidos e em processo de desenvolvimento, como o próprio Brasil (pp. 199-201).

Todos esses fatores, que acabaram por provocar a expansão e a mudança qualitativa do ensino pré-escolar no Brasil, encontram-se, segundo a autora, "intimamente relacionados, compondo um processo imbricado, onde se torna difícil estabelecer o que é causa ou consequência" (p. 124).

Por aí podemos perceber quais são as intenções da autora no que respeita à construção da sua explicação histórica para o fenômeno investigado. Fica evidente a sua intenção de construção de uma explicação histórica multicausal. Multicausal (ou causal-estrutural) porque as determinações ou vínculos causais são "postulados entre estruturas parciais que integram a estrutura social global, e não entre elementos, fatores ou fatos isolados" (Cardoso, 1981:68). O que não quer dizer que a autora, ao proceder dessa maneira, esteja necessariamente partindo de uma compreensão sintética (dialética) do seu objeto de investigação. Não é esta a compreensão de Vilarinho.

Ao que tudo indica, subjacente à análise histórica dessa autora estão alguns pressupostos do estruturalismo, do economicismo e do desenvolvimentismo. Em vários momentos da sua narrativa a autora os explicita. Embora alguns deles já tenham sido aqui apresentados, outros, ainda, merecem ser destacados.

Ao afirmar que as novas idéias sobre educação pré-escolar, que começaram a circular no país a partir de 1974, não eram totalmente "autóctones, mas representavam posições vinculadas ao ordenamento internacional definido para as realidades menos desenvolvidas nesta área educacional" (p. 204), Vilarinho indica, claramente, alguns desses pressupostos. Na avaliação da autora,

... ainda que representando idéias aproveitadas, o que caracterizou uma dependência pedagógica ao movimento dos organismos internacionais, não se pode afirmar "a priori" que elas não serviram para a realidade da EPE brasileira. As idéias de EPE gestadas e divulgadas pelos organismos

internacionais foram pensadas para países subdesenvolvidos em geral, com características sócio-econômico-culturais semelhantes. Assim, enquanto concepção abstrata e genérica, era plausível a sua importação (*Ibidem*).

Em outro momento da sua narrativa, ao alinhar as funções que a educação pré-escolar teria cumprido na sua trajetória histórica, Vilarinho, referindo-se ao período atual, afirma: "mesmo numa sociedade altamente industrializada, as diferentes funções da EPE podem coexistir, complementando-se" (p. 70). Para, em seguida, concluir:

A depender da estrutura sócio-econômica da sociedade, emergirá a função precípua da EPE. Esses aspectos podem ser muito bem observados nos países em vias de desenvolvimento, com regiões industrializadas e outras de marcante pobreza, onde predominam as atividades manuais. Neles se concretizam todas as práticas da EPE até aqui assinaladas, a saber: (1) ação doméstica ["período do senso comum": da Antiguidade ao século XVII]; (2) ação assistencial ["período das primeiras formulações teóricas": séculos XVIII e XIX]; (3) ação pedagógica ["período do início da prática refletida": séculos XIX e XX]; (4) ação psicopedagógica ["período da organização dos fundamentos": século XX, de 1900 a 1945]; e (5) ação sócio-pedagógica ["período das novas concepções": século XX, de 1945 a 1970; e, "período atual": século XX, de 1970 aos dias de hoje] (*Ibidem*).

Não há, nesta história, espaço para o particular. Não cabe ao homem (ainda que sob determinadas condições históricas) fazer a história, mas às estruturas. A educação é sempre concebida como reflexo do movimento da estrutura sócio-econômica. Trata-se, portanto, de uma concepção determinista (estruturalista e economicista) da história e da ciência da história, associada ao veio teórico da dependência (econômica, cultural, tecnológica, ideológica etc.).

## 6.2 - Visões da história que emergem das dissertações de mestrado

### **Gilberto Luiz Alves**

Para Alves (1981), o único espaço no qual se torna possível o fazer científico do historiador da educação é o espaço da história, a única ciência, segundo ele, de nossos dias (Cf. Resumo). Através dela, e somente através dela, é que se pode captar "o concreto da sociedade".

Para poder captar "o concreto da sociedade", é preciso que o historiador da educação brasileira — na ótica desse autor — não isole a educação da base material da sociedade. Só assim ele poderá empreender a sua história. Isto porque "as idéias veiculadas no espaço escolar são determinadas" — segundo o autor — "pelas formas de relacionamento social dos homens, no âmbito da produção material" (p. 67). Portanto, ao historiador da educação "impõe-se, como única forma de abordagem científica da educação, a interpretação desta dentro do movimento histórico da produção" (*Ibidem*). Como, para o autor, só há, a rigor, a ciência da base material da sociedade (a ciência da história), "a história da educação transita obrigatoriamente por ela" (p. 68).

Para o autor, a ciência da história (ou a ciência da totalidade concreta, o materialismo histórico, o marxismo) encontra-se voltada, não para o passado, mas para o futuro. Ciência que aponta para o novo e revela o caráter transitório (histórico) da sociedade capitalista. Por isso, será um dos principais alvos da crítica reacionária (burguesa), que quer negar o movimento progressivo da história.

A consolidação da sociedade burguesa teria possibilitado, para o autor, o surgimento de dois caminhos — únicos e distintos — para o desenvolvimento do saber: de um lado, a ciência da história — caminho aberto por Marx e Engels, que "desemboca na necessidade de desenvolvimento da investigação científica, já agora tendo como objeto a sociedade enquanto totalidade". De outro, a ciência burguesa —

ciência até então revolucionária, mas que, com a consolidação da sociedade burguesa, "passa a exercer a função de legitimadora do domínio de classe recém inaugurado", corrompendo-se "na apologia e na especialização do saber" (pp. 10-11).

É em Lukács<sup>(9)</sup> que Alves vai buscar o suporte teórico para esta sua formulação acerca da ciência da história, tomando-lhe de empréstimo os conceitos de "decadência ideológica burguesa" e de "ecletismo".

A especialização do saber é um artifício que encerra, segundo Alves, as suas "perversas intenções". Quais sejam:

... a preocupação de atomizar a investigação do real, com o que se parcializa a própria apreensão do real, gerando toda sorte de dificuldades no sentido de que o homem o reconstitua enquanto concreto pensado, de que o homem retorne à unidade original da totalidade concreta. Com essa marca manifesta de decadência ideológica surge a sociologia, por exemplo, que, enquanto "ciência autônoma" pretende "... estudar as leis e a história do desenvolvimento social separando-as da economia"<sup>(10)</sup>.

Essa cisão arbitrária, que secciona os objetos das ciências de sua base econômica, será determinante no aborto de todas as demais ciências estigmatizadas pela especialização do saber.

As ciências nascentes se focalizam sobre áreas cada vez mais restritas do real, e os campos de conhecimento correspondentes se transformam em domínios, cujo acesso se constitui em privilegiado monopólio dos respectivos especialistas (pp. 13-14).

O "ecletismo" é, segundo o Autor, o desdobramento "natural" do desenvolvimento da "anti-ciência burguesa". O "ecletismo" tem, na especialização do saber, sua pedra angular. Seu fundamento, segundo o autor,

... é não se propor a constituir um sistema, mas sim a conciliar os sistemas. Para tanto, procura selecionar o que há de válido e positivo em cada um deles. Parte do pressuposto de que cada orientação metodológica se especializa numa esfera do real, jamais podendo esgotá-lo como um todo, portanto. Como se depreende, o ecletismo subentende que a unidade do real seria reconstituída em pensamento pelo somatório dos conhecimentos desenvolvidos por todas as ciências (p. 15; os grifos são do autor).

Na ótica do autor, o fulcro do ecletismo é, em essência, "a negação da possibilidade de uma ciência da totalidade concreta, de um sistema que dê conta do

---

(9) LUKÁCS, Georg. Marx e o problema da decadência ideológica. In: **Marxismo e Teoria Literária**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

(10) LUKÁCS, *op. cit.*, p. 64.

real de forma auto-suficiente" (p. 17). Ou, noutras palavras, "uma arma contra o marxismo, contra a ciência do proletariado" (*Ibidem*).

Orientado por essa concepção lukacsiana da história e da ciência da história, eis, em síntese, algumas das principais conclusões a que Alves chegou sobre a prática científica dos historiadores da educação brasileira:

1) os historiadores da educação brasileira não preenchem os requisitos do fazer científico, tal como impõe a ciência da história, produzindo elaborações teóricas cujos resultados velam, sistematicamente, as contradições do real. Suas obras, portanto, são marcadas, consistentemente, pelo que Lukács denominou decadência ideológica burguesa; nessa perspectiva, o compromisso do cientista não é com a verdade, mas com a manutenção da ordem burguesa; 2) uma evidência dessa constatação se expressa na orientação eclética, comum a todas as tendências historiográficas abordadas em nosso trabalho, indicador de que não se diferem em essência. (...) 3) a especialização do saber, verso do ecletismo, é outro componente constante das diferentes tendências historiográficas, e, igualmente, outro indicador da decadência ideológica que atinge a historiografia educacional. (...) 4) como resultado, até as posições que se manifestam progressistas, no plano do discurso, revelam-se reacionárias no plano epistemológico, pois o fundamento é sempre a anti-história, a prática da anti-ciência (pp. 2-3).

Muito embora o autor não queira "rotular" os autores criticados, ele acaba por "enquadrá-los" nas seguintes tendências historiográficas: (a) tendência conservadora: Geraldo Bastos Silva e Fernando de Azevedo; (b) tendência liberal: Jorge Nagle e Vanilda Pereira Paiva; (c) tendência marxista "eclética": Manfredo Berger, Otaíza de Oliveira Romanelli, Celso de Rui Beisiegel, Maria Luísa Santos Ribeiro, Wagner Rossi e Bárbara Freitag.

Exceção feita à tendência conservadora, o "ecletismo" seria a marca característica de todas as obras acima citadas (Cf. p. 64).

Os representantes da tendência marxista "eclética" apresentam, segundo o autor, pequenas diferenças entre si: há os que exploram o veio teórico da dependência (Berger e Romanelli), os que recorrem à sociologia (Beisiegel), os que tentam uma abordagem dialética (Ribeiro) e os que caem nas malhas do economicismo (Rossi e Freitag).

A presença desse ecletismo em historiadores que se esforçam em escrever a

história da educação brasileira a partir de uma perspectiva marxista, se explica, segundo o autor, em função "de uma formação marxista que não tem suas origens e fundamentos nas fontes originais", nos clássicos do marxismo: Marx, Lenin, Engels etc., "que são preteridos em favor de intérpretes `marxistas' como Álvaro Vieira Pinto, Fernando A. Novais, Caio Prado Jr., Darcy Ribeiro, Leôncio Basbaum, Nelson W. Sodrê, Florestan Fernandes e Luiz Pereira" (p. 62). E acrescenta:

Quando essa discussão sobre as fontes se coloca, é indispensável ter em conta que não se trata simplesmente de se promover a troca de nossas referências. No fundo, para aqueles que se propõem participar da transformação da sociedade brasileira, a questão que se impõe é a de apropriação da ciência que preside essa transformação. O invólucro marxista daquelas fontes que dominam o universo acadêmico em nossos dias, e portanto a própria formação dos estudiosos, dissimulam, quase sempre, manifestações de decadência ideológica burguesa. Como resultado, suas elaborações não fornecem qualquer instrumental para a construção da sociedade que muitos de seus bem intencionados veiculadores ardentemente desejam (*Ibidem*).

Gilberto Luiz Alves é o único a defender, no conjunto dos trabalhos ora focalizados, uma concepção lukacsiana da história e da ciência da história. É o único que tematiza, também, a produção do conhecimento histórico na área da educação brasileira.

### **José Oliveira Arapiraca**

Arapiraca (1979) parte do pressuposto de que "os fatos não falam por si" (p. 1). Para ele, até mesmo a simples noção de dado "é sempre um resultado de uma interpretação de interpretações e de fatos, e não as simples descrições destes" (*Ibidem*). Logo na introdução do seu trabalho, ao apresentar os alvos visados em sua pesquisa, esse autor afirma: "A interpretação aqui é uma tentativa de ultrapassar os fatos e apreendê-los para explicá-los criticamente dentro de um contexto ou uma totalidade ..." (*Ibidem*).

A fim de encontrar uma explicação suficiente para interpretar o fato sobre o qual se encontra debruçado — a tentativa de modernização do ensino médio brasileiro

através da ajuda, buscada e oferecida pela USAID —, foram necessárias, segundo esse autor, incursões

... em algumas teorias de formação e desenvolvimento social para fundamentar o estabelecimento de um quadro referencial teórico, com algum rigor metodológico; e para que nos proporcionasse um distanciamento relativo para a compreensão daquele fenômeno, na medida em que fosse possível tomá-lo como um segmento integrante e não recortado da realidade global onde se insere (pp. I-II).

Como se vê, Arapiraca está preocupado em apreender e explicar os fatos históricos (embora prenhe de conotações), no âmbito do contexto no qual eles se inserem. Para tanto, o referencial teórico — evidentemente o adotado pelo autor — cumpre papel de fundamental importância. É tomado como sinônimo de garantia do distanciamento (ainda que relativo) necessário à apreensão desideologizada e não fragmentada do fenômeno histórico estudado. É ele que orienta, ainda, a compilação dos dados, o preenchimento das lacunas existentes e, principalmente, a sua interpretação.

Conquanto admita, pelo menos ao nível do discurso, a possibilidade de construção de um conhecimento objetivo sobre o fenômeno estudado, Arapiraca é por demais dúbio quanto a esta questão. Indícios encontrados em sua narrativa revelam claramente essa sua dubiedade. Ao mesmo tempo em que externa a intenção de compreender dialeticamente o fenômeno investigado, vale-se, constantemente, de máximas muito próximas de uma concepção presentista da história e da ciência da história. Dado que cada historiador constrói a sua própria interpretação dos fenômenos históricos que investiga, na ótica presentista a construção de um conhecimento histórico objetivo é um empreendimento cuja realização é impossível. Isto é o que distingue, na sua essência, a concepção presentista da concepção dialética do processo histórico e das possibilidades de apreensão (objetiva) desse processo.

Ao discorrer sobre as dificuldades enfrentadas quando do levantamento do

material empírico relativo ao seu tema de investigação, Arapiraca dá mostras dessa sua dubiedade. Constatando a grande lacuna existente na documentação oficial sobre os acordos entre o governo brasileiro e a USAID, esse autor declara:

Nesta área desenvolvemos um penoso trabalho de *cronista*. Não existem informações codificadas; e, em quase todas as informações conseguidas, percebia-se um certo mal-estar das pessoas envolvidas quando provocadas a prestar esclarecimentos ou relatar suas participações. Mas, apesar de todas as dificuldades tentamos *juntar* os dados disponíveis apresentados de forma *recortada* e dar uma forma explicativa (para nós) do que significou o programa de ajuda da USAID para o ensino médio do sistema educacional brasileiro (p. VII).

Por que "para nós"? Talvez porque todas as modalidades de explicação histórica sejam, para esse autor, construções essencialmente subjetivas do processo histórico, dado que dele só se pode ter acesso ao que está disponível e, mesmo assim, de forma recortada, o que possibilitaria inúmeras "leituras" (interpretações) do que (provavelmente) teria acontecido.

Embora Arapiraca não explicita as fontes a partir das quais foi buscar embasamento para essa sua concepção da história e da ciência da história, indícios encontrados nas "referências bibliográficas" sugerem algumas delas: os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron<sup>(11)</sup>, por exemplo.

Dado que o autor trabalha com referências quase todas elas pertencentes à chamada "tradição marxista", é no mínimo curioso (além de esquisito) o casamento que ele celebra entre essa "tradição" e as (supostas) fontes a partir das quais costura a sua concepção (presentista) da história e da ciência da história.

### ***Maria do Socorro Coelho Cabral***

Para Cabral (1982), a relação que o pesquisador estabelece com os fatos, é uma relação de natureza dinâmica: os fatos não falam enquanto não forem por ele,

---

(11) (a) BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1974; (b) BOURDIEU, Pierre et alii. **El Oficio de Sociólogo**. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975; (c) BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

pesquisador, interrogados, e o pesquisador não os interroga de forma neutra e desinteressada; sempre "busca algo nos fatos e não qualquer coisa, embora esse algo não seja, antecipadamente, conhecido e possa ocorrer que o investigador encontre o que não esperava" (p. 4).

É através da teoria que o pesquisador, na ótica da autora, interroga os fatos. Por isso, a teoria e o método de investigação do real, que orientam a prática científica do pesquisador, desempenham papel fundamental no processo de produção do conhecimento.

A compreensão de todo e qualquer fenômeno social exige, segundo a autora, "um esforço da razão, para que o investigador possa, além da aparência, atingir a própria essência do fenômeno" (*Ibidem*). "O método dialético" — conclui a autora — "permite que o pesquisador decifre os fatos, descobrindo suas conexões essenciais" (*Ibidem*). Sob esse método interpretativo, "o fenômeno passa a mostrar suas conexões essenciais com o todo que o contém, podendo-se reconstruir esse todo em suas contradições e movimentos mais profundos (p. 1). Daí a importância metodológica atribuída ao contexto. À luz do contexto, o objeto de investigação ganha "objetividade e sentido" (p. 7).

Para Cabral, a história é uma ciência "que busca conhecer as ações humanas, esforçando-se `por penetrar além dos fatos de superfície'(12) e contribuindo, de certa forma, para uma ação mais consciente dos homens" (p. 2). O fundamental, nesta definição — "conhecer as ações humanas" e "penetrar além dos fatos de superfície" —, fica por conta das influências exercidas por Marc Bloch sobre a formação do pensamento histórico da autora. O complemento, entretanto, a autora vai buscar em Maria de Lourdes Mariotto Haidar(13). A autora inicia a exposição dos resultados de

---

(12) A citação é de BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Mira-Sintra, Mem. Martins, Europa-América, 1976, p.19.

(13) HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo, Grijalbo, 1972.

sua pesquisa com a seguinte epígrafe:

"O conhecimento histórico, dando ao homem a consciência de um passado que até então pesava obscuramente sobre ele opera uma verdadeira catarse: liberta-o das motivações ocultas que o vinham conduzindo, e, tornando-o capaz de compreender esse passado e de integrá-lo conscientemente em sua própria vida, habilita-o a construir livremente seu próprio futuro. Somente o homem que se assenhoreia de seu passado compreende toda a extensão da própria responsabilidade"<sup>(14)</sup> (p. XIV).

Ler o passado para compreender o presente e, assim, poder construir "livremente" o futuro.

Duas conseqüências podem ser extraídas desse clássico e já consagrado entendimento acerca dos fins (ou usos e abusos) para os quais, supostamente, o conhecimento histórico estaria voltado: uma, de natureza gnosiológica; outra, essencialmente política. A primeira revela uma concepção da ciência da história que atribui ascendência gnosiológica do passado sobre o presente, ou — invertendo o sentido de uma célebre metáfora do pensamento marxiano — "a anatomia do macaco explicando a anatomia do homem". A segunda, de natureza essencialmente política, diz respeito aos usos e abusos que se fez, se faz e se fará, não da história, mas do conhecimento que sobre ela se produziu, se produz e se produzirá. Os possíveis usos e abusos do conhecimento histórico só podem ser compreendidos no âmbito da Ciência Política. E essa é uma outra questão, que nada tem a ver com a maneira do historiador conceber a história e a ciência da história, com a maneira dele conceber o seu próprio ofício. Uma coisa é o que ele, historiador, faz (como faz); outra, o que ele e/ou outros farão com o produto do seu trabalho. Não se deve confundir o processo de produção do conhecimento com o conhecimento propriamente dito, ou com o que se fará com esse conhecimento. Se esse conhecimento servirá, ou não, à construção de um futuro melhor, é algo que foge da alçada do historiador.

Entretanto, este não parece ser, de fato, o entendimento da autora. Movida, talvez, pela necessidade (criada) de buscar um sentido político, uma serventia (ou

---

(14) HAIDAR, *op. cit.*, s/p.

utilidade) qualquer para o produto do trabalho do historiador, a autora professa tal crença. Na prática, porém, não se deixa orientar por esse entendimento equivocado, dando preferência aos pressupostos teóricos e metodológicos anteriormente apresentados.

Com base nesses pressupostos, Cabral examina as propostas e realizações educacionais maranhenses durante o Segundo Reinado (1834 a 1889), seu objeto de estudo. A apresentação dos resultados obtidos, espelha, em grande medida, o entendimento e o uso que a autora fez do método de investigação por ela privilegiado.

No primeiro capítulo da sua dissertação, Cabral dedica-se à exposição das "características que marcaram a evolução da instrução pública na Província do Maranhão, no período de 1834 a 1889, apontando (...) suas relações com o contexto interno maranhense e com a realidade social brasileira mais ampla" (p. 11). No segundo, recupera "a dinâmica da economia maranhense, subjacente às propostas e realizações educacionais, num esforço de reconstrução do todo social desse período, para uma maior compreensão do sentido dessas próprias propostas e realizações educacionais" (p. 65). No terceiro, reconstrói "as diversas formas que tomaram as relações entre as forças sociais em jogo na sociedade maranhense, no período do império, relações essas marcadas pela luta entre as diferentes frações da classe senhorial escravista, para o exercício da hegemonia, através da conquista do poder" (p. 122). No quarto, procura articular as suas análises sobre a economia maranhense (apresentadas no segundo capítulo) e sobre as relações de classe (apresentadas no terceiro capítulo) com as constatações feitas no início do trabalho (no primeiro capítulo), quando da descrição da evolução do ensino público maranhense. De posse desses resultados, discute "a educação, os projetos e ações educacionais, no quadro das determinações que lhe dão condições de existência e que revelam o seu verdadeiro significado social, ideológico e político" (p. 156), para concluir que:

... as condições sociais que se desenvolveram no Maranhão na época em

estudo, foram os principais fatores que determinaram os rumos e as tendências que assumiu a evolução da instrução pública no Maranhão no período compreendido entre 1834 e 1889 (pp. 159-160).

Fica evidente, assim, o peso exercido pelo referencial teórico utilizado pela autora em sua pesquisa, no trato das questões por ela levantadas. Não precisaria de tanta pesquisa documental, para chegar a esta "conclusão", "dada" desde o início. Entretanto, a explicação histórica que a autora constrói para o fenômeno estudado não elimina o mérito do seu trabalho de reconstituição de parte da história do ensino público maranhense, no Segundo Império, que, indiscutivelmente, preenche uma lacuna até então existente.

### ***Coraly Gará Caetano***

Caetano (1986) define, com clareza, o nível de totalização demandado pelo seu tema de investigação — a qualificação profissional ferroviária, no Estado de São Paulo, na primeira metade do século. Ela não retrocede à Idade da Pedra, nem fala do ensino pré-escolar, ou do ensino universitário, para compreender e explicar o seu objeto de investigação.

Não busca, nos materiais históricos (na empiria), o suporte ou a comprovação de uma teoria. Para ela, a pesquisa documental possibilita a refutação de interpretações (re)correntes sobre os acontecimentos históricos.

Não recorre a modelos (prontos e acabados) sobre o processo de desenvolvimento do capitalismo, que, via de regra, orientam mecanicamente o caminho de muitas das investigações existentes na área.

Procura mediar constantemente as referências teóricas com as fontes empíricas. Usa o referencial teórico como instrumento propiciador de levantamento de hipóteses.

Seguindo algumas das pistas abertas pela investigação empírica, a autora produz uma reflexão teórica que visa contribuir para o resgate da formação do

trabalhador assalariado urbano no Brasil.

Critica os estudos históricos que partem de uma perspectiva viciada por um certo "determinismo estrutural", pois perdem de vista a essência da constituição das relações sociais de produção capitalista — a luta de classes — e tendem a interpretar os acontecimentos históricos (sociais, políticos, educacionais etc.) como resultantes lógicas (não-históricas) do processo de desenvolvimento do capitalismo.

Critica e refuta, igualmente, as explicações históricas genéricas, por não darem conta da especificidade, da particularidade dos acontecimentos históricos.

Objetivando marcar posição frente à questão relativa ao significado da qualificação e treinamento da força de trabalho na sociedade capitalista, a autora refuta, também

... as tendências que defendem a formação profissional como requisito fundamental da formação da classe trabalhadora, encarando a qualificação [como] um instrumento e uma alternativa do trabalhador em relação à sua luta contra o desemprego, na conquista de melhores salários e condições de vida (pp. 4-5),

bem como as "vertentes que argumentam que o processo de desenvolvimento do capitalismo prescinde da qualificação profissional" (p. 5), por serem interpretações, segundo ela, por demais simplistas.

Para a autora, a questão da qualificação profissional não é só uma questão ideológica ou econômica. Ela se situa no campo mais amplo da política, no espaço da luta de classes. A qualificação profissional transmitida através das instituições de ensino soma-se, segundo ela, ao conjunto de práticas desenvolvidas pela burguesia, tendo em vista o controle político dos trabalhadores.

Quer dar voz aos que foram silenciados pela historiografia "oficial" (atrelada aos interesses materiais das classes dominantes). Quer recuperar a dimensão ativa desses sujeitos históricos, defendendo, assim, a construção de uma historiografia dos "vencidos". Mesmo quando, tempos atrás, esse silêncio foi rompido,

... não foram poucos os estudos que, ao fazerem da classe trabalhadora o

objeto de sua investigação, reduziram-na (...) a simples objeto, condenando-a a perder sua dimensão de sujeito de sua própria ação dentro de determinadas condições históricas. Tende-se nestes estudos a [se] encarar a formação dos trabalhadores brasileiros como resultante mais ou menos lógica do processo de desenvolvimento do capitalismo. Nesta perspectiva viciada por um certo determinismo estrutural perdeu-se de vista a constituição das relações sociais de produção capitalista, [perdeu-se,] em suma, o embate da luta de classes (p. 1).

Anuncia, assim, uma nova perspectiva de análise que, segundo ela, vem norteando, atualmente, a historiografia brasileira, cuja principal preocupação "reside na tentativa de avançar na investigação e resgatar o processo de constituição das relações sociais de produção no Brasil" (*Ibidem*).

Entende que "a prática da investigação histórica tem seu discurso próprio" (p. 9). Compartilha, desta feita, com Thompson<sup>(15)</sup>, para quem a "lógica histórica"

"... é um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinados na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc. e a eliminar procedimentos auto-confirmadores (instâncias, ilustrações). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas de um lado, e a pesquisa empírica do outro"<sup>(16)</sup> (*Ibidem*).

O trabalho da autora situa-se no âmbito da "tradição marxista" e, através dele, a autora estabelece uma interlocução constante com essa tradição, criticando, particularmente, as perspectivas de análise que privilegiam análises viciadas, segundo ela, por um certo "determinismo estrutural". Critica a ênfase dada ao econômico, sempre presente nessas análises. Procura "resgatar" a dimensão sócio-política do embate entre as classes sociais que, segundo ela, vem sendo esquecida ou tratada de forma marginal pela historiografia (marxista) que enfatiza o econômico.

Adere, assim, a uma concepção dialética da história e da ciência da história, buscando no historiador (marxista) inglês, Edward Palmer Thompson, os elementos teórico-metodológicos que julga necessários ao estudo (apreensão, compreensão, avaliação, interpretação e explicação) do acontecimento educacional focalizado em

---

(15) THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

(16) THOMPSON, *op. cit.*, p. 49.

sua pesquisa.

Esta é a única dissertação, do conjunto selecionado para a pesquisa, que apresenta características específicas de um trabalho, indubitavelmente, de pesquisa historiográfica.

### ***Paulo Ghiraldelli Júnior***

Ghiraldelli Júnior (1986) — após uma rapidíssima introdução, onde presta alguns esclarecimentos sobre o seu tema de investigação — dedica as primeiras cento e oitenta páginas de sua dissertação a uma longa (longuíssima) retrospectiva histórica do desenvolvimento econômico brasileiro, de fins do Império ao término da Primeira República.

No primeiro capítulo, o autor fala, simultaneamente, sobre o desenvolvimento econômico do país e sobre o movimento das idéias pedagógicas (derivadas desse desenvolvimento econômico) no seio das elites. Nenhuma palavra, ainda, sobre o movimento das idéias pedagógicas no âmbito do movimento operário brasileiro — seu tema de interesse.

No segundo capítulo, continua a falar sobre o desenvolvimento econômico e inicia uma discussão sobre a organização sindical e político-partidária do proletariado (urbano) brasileiro.

É no terceiro e último capítulo, antes de uma rápida conclusão, que o autor, finalmente, falará sobre o movimento das idéias pedagógicas no seio do operariado brasileiro, visto a partir de cada uma das suas principais (e "legítimas", segundo o autor) lideranças políticas: a socialista, a libertária e a comunista. As demais tendências políticas (consideradas "pelegas") são deixadas de lado, dado que a influência que exerceram sobre o movimento operário brasileiro teve lugar num momento posterior ao período histórico focalizado na pesquisa.

Os dois primeiros capítulos são uma espécie de "resumo simplificado" de uma

história econômica do Brasil, escrita a partir de fragmentos recolhidos de estudos de autores renomados, tais como Caio Prado Júnior, Sérgio Silva, Nelson Werneck Sodré, Nícia Vilella Luz, Emília Viotti da Costa, Leôncio Basbaum, Bóris Koval, Bóris Fausto, Paulo Sérgio Pinheiro, Edgard Carone, Warren Dean, Luiz Werneck Vianna, Everardo Dias, John Dulles, Edgard Rodrigues, Eliezer Pacheco, Maria Luísa Santos Ribeiro, Jorge Nagle, Luiz Antônio Cunha, Casemiro dos Reis Filho e Vanilda Paiva, dentre outros.

Parece haver, aí, um certo determinismo econômico a comandar a análise do autor. Em parte — e talvez principalmente — porque o referencial de análise adotado pelo autor sugere uma atenção especial ao setor econômico. Em parte, porque os historiadores (citados) através dos quais o autor (re)constrói o contexto histórico no qual encontra-se inserido o seu objeto de investigação — além de serem os mesmos utilizados em outras dissertações e teses que também apresentam uma leitura do materialismo histórico cujas características muito se aproximam das apresentadas por Ghiraldelli Júnior, neste seu trabalho —, enveredam pelo mesmo caminho teórico-interpretativo do processo histórico brasileiro.

O pensamento educacional é estudado a partir das elites. Mas, com o surgimento do operariado, o pensamento educacional das elites deixa a cena, para dar lugar ao pensamento educacional que emerge do movimento operário brasileiro, mas sem a interlocução com o primeiro. A partir desse momento, a chamada "educação socialista" ou, melhor dizendo, a educação tal como concebida pelas lideranças do movimento operário brasileiro da Primeira República, é trabalhada como sinônimo de "concepção dialética da educação". Tal procedimento poderia parecer, à primeira vista, um certo desvio de atitude do autor frente a um dos principais objetivos inicialmente traçados em sua pesquisa, qual seja, detectar as origens históricas da concepção dialética da educação brasileira. Mas não se trata disso. Trata-se, isto sim, de uma atitude decorrente da sua concepção da história e da ciência da história.

Para o autor, a entrada do proletariado no cenário histórico brasileiro, ao longo da Primeira República, explica e justifica, por si só, o surgimento de uma "concepção dialética da educação brasileira".

Esse paralelismo que o autor traça entre o surgimento do proletariado urbano brasileiro e a gênese de uma concepção dialética da educação, no Brasil, muito faz lembrar o paralelismo traçado por Gilberto Luiz Alves (1981) entre ciência da história e "ciência burguesa". Há, em ambos os casos, uma associação mecânica e forçada (determinista) entre uma coisa e outra. Essa lógica, pouco (ou nada) tem de dialética.

Recorrendo à célebre passagem de "A Ideologia Alemã", na qual Marx e Engels afirmam ser a produção das idéias decorrente das atividades materiais dos homens, e não o contrário, o autor, tendo em vista a existência de uma concepção dialética da educação brasileira, vai à procura das suas raízes históricas: as atividades materiais que possibilitaram o seu surgimento.

Por isso o autor (re)constrói, nos primeiros capítulos do seu trabalho, o contexto histórico em que surge o movimento operário no Brasil: o processo de modernização da sociedade brasileira em fins do século passado, a industrialização, a relação de dependência econômico-cultural etc... etc É a descrição de um momento de transição no modo de produção das condições materiais de existência da sociedade brasileira de então, no qual e do qual emerge o proletariado brasileiro como classe social "em si", e que começa, desde cedo, a dar sinais de sua conversão em classe "para si".

Não se trata, portanto, de um desvio do autor em relação ao seu tema de interesse, mas de um desdobramento teórico-lógico resultante da forma como esse autor concebe o movimento objetivo da história.

Mas, se o autor, orientado pelo seu referencial teórico, já sabia de antemão que as raízes da concepção dialética da educação brasileira só poderiam ser "encontradas" na Primeira República, com o surgimento da classe operária brasileira, qual a razão de ser, então, da sua pesquisa?

Entendo que a razão de ser da pesquisa de Ghiraldelli Júnior possa ser buscada, não na sua intenção de detectar as origens da assim chamada "concepção dialética da educação brasileira", mas nos móveis políticos que orientaram a sua pesquisa: o desejo de dar "voz própria" ao proletariado brasileiro, de (re)escrever a história da educação brasileira, do "ponto de vista dos vencidos". E, neste sentido, o empenho e o sucesso do autor em sua pesquisa histórica devem ser reconhecidos, dado que ele reconstrói, com base em farta documentação, parte significativa da história do proletariado urbano brasileiro na Primeira República, dando ênfase, particularmente, às suas preocupações educacionais: seus projetos e realizações.

Salvaguardadas todas as particularidades da leitura que o autor faz do materialismo histórico, pode-se dizer que esse autor adere a uma concepção dialética da história e da ciência da história.

### ***Ivanildo Coelho de Holanda***

Para Holanda (1978), a educação (regular ou supletiva), ao mesmo tempo em que pode influir sobre a sociedade a que serve, é também "o reflexo de sua situação político-social e econômica" (p. 111). Por isso, os fenômenos histórico-educacionais não podem ser compreendidos e explicados a partir deles mesmos, mas a partir do contexto político-social e econômico em que se acham inseridos. A própria história é, segundo o autor, testemunha dessa relação dinâmica (dialética) entre educação e sociedade. Nas suas palavras,

Se nos detivermos na história da educação de um país, compreenderemos o sentido das reformas do ensino, ao verificar que todas elas são decorrência de um momento histórico em que se verificam mudanças de ordem político-social e econômicas (*Ibidem*).

Assim compreendendo e explicando a relação entre educação e sociedade, Holanda expressa uma concepção dialética da história. Mas, e quanto a sua concepção acerca da ciência da história? Como esse autor faz história? O próprio

autor responde. Discorrendo sobre os objetivos almejados em sua pesquisa, declara:

Nosso estudo pretendeu ser, apenas uma história dos fatos de uma organização que se destinou uma ação supletiva face à precariedade da presença da iniciativa do Estado, especialmente em níveis estadual e municipal, e da presença da iniciativa particular. (p. 117; os grifos são meus).

Embora professe uma concepção dialética da história, sua prática historiográfica — a julgar pelas palavras do próprio autor — limita-se à descrição factual do fenômeno histórico-educacional focalizado em sua pesquisa. Entretanto, na (re)construção que esse autor faz do contexto no qual o fenômeno estudado se insere, outras influências podem ser detectadas. Ao se debruçar sobre o período correspondente à vigência do Estado Novo — época em que surgiu a CNEC, seu objeto de estudo —, o autor afirma:

Diante da conjuntura econômica e política do mundo, o Brasil teria de passar de simples produtor de matérias primas e poucos produtos agrícolas, a um país de indústrias e policultura. (...) Desta situação de transformações econômico-sociais e políticas proveio a política educacional brasileira neste período (p. 7; os grifos são meus).

Através desse seu entendimento das mudanças ocorridas no cenário internacional, bem como dos seus reflexos no espaço nacional, Holanda evidencia uma certa adesão, embora não confessa, à teoria da dependência (estrutural), presa a uma concepção economicista (e determinista) da história e da ciência da história. Uma adesão não confessa, porque incorporada (contrabandeada) das fontes secundárias utilizadas na (re)construção desse contexto.

Concluída a célebre (re)construção do contexto — presente em quase todas as dissertações e teses aqui analisadas —, volta-se para o processo evolutivo da CNEC, cuja compreensão é buscada através da análise dos materiais históricos disponíveis (das fontes primárias). Desse seu esforço de compreensão da gênese e desenvolvimento da CNEC, resulta um trabalho essencialmente descritivo.

Já a explicação do fenômeno estudado (a busca do sentido histórico da CNEC) faz-se, principalmente, através do recurso às fontes secundárias. Categorias

explicativas, forjadas por outros historiadores da educação brasileira (Paiva, dentre outros), são utilizadas para explicar o comportamento, a atitude dos agentes históricos envolvidos no processo em estudo. O "otimismo pedagógico" e o "entusiasmo pela educação" explicam, por exemplo, o afã dos estudantes fundadores da CNEC pela educação.

Em síntese, o autor escreve uma história essencialmente factual e apologética da CNEC. Exalta, particularmente, as suas funções supletiva e democratizadora, bem como o seu pioneirismo. Trata-se, portanto, de um trabalho pouco, ou quase nada crítico, no sentido de buscar compreender e explicar os nexos da CNEC ao longo de sua trajetória histórica: o porquê de ter surgido e de ter desempenhado as funções que desempenhou. Embora reconheça a necessidade de se compreender os fenômenos educacionais à luz do contexto em que se inserem, o contexto histórico em que surge a CNEC é recomposto, mas as articulações (os nexos) entre fenômeno e contexto não são suficientemente exploradas.

### ***Francisco de Assis Maia***

Tomando como referência a política econômica que passou a vigorar no país a partir de 1964, Maia (1984) focaliza a Reforma do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus (Lei 5692/71) no contexto do planejamento educacional, para tentar comprovar "a relação existente entre o modelo fixado para a Reforma e as necessidades do sistema econômico" (p. 2) e, assim, poder "evidenciar a função real do planejamento educacional ..." (*Ibidem*).

Através dessa proposta de condução da análise do seu objeto de investigação, podemos inferir a visão que o autor tem da história e da ciência da história.

Na análise (pouco ou quase nada histórica) do seu objeto de investigação, Maia explicita uma visão determinista (estruturalista e economicista) da história e da ciência da história. As estruturas são, para esse autor, os "verdadeiros" sujeitos do processo

histórico. São elas — as estruturas econômicas, principalmente — que regem, em última instância, todos os movimentos da superestrutura.

Da mesma forma como concebe a história, esse autor a faz. Na sua escrita da história, não é a análise documental que orienta a construção da narrativa, mas o raciocínio hipotético-dedutivo.

Intimamente articulada a essa sua visão da história e da ciência da história, encontra-se a sua concepção (reprodutivista) da educação. Para esse autor,

... a educação é um dos elementos de manutenção do *status quo*, e o seu planejamento a condição que se impõe para que se exerça eficazmente a manutenção e desenvolvimento do sistema. Nesse sentido, o planejamento é o instrumento através do qual se harmoniza a ação educacional com os objetivos econômicos fixados (p. 92).

Parece tratar-se, aqui, mais de um estudo sócio-econômico sobre o período pós-64 que procura vincular estrutura econômica, planejamento e educação, do que de um estudo de natureza historiográfica propriamente dito.

### **Alzira Maria Barbosa Pinheiro Nunes**

Para Nunes (1982), a história "não se constitui ou não se reduz a uma sucessão de fatos no tempo nem tão pouco é o progresso das idéias" (p. 149). Com isto, a autora marca a sua posição de desacordo em relação às historiografias positivista e idealista. Para ela, a história

... é o modo como determinados homens em determinadas condições criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que também é econômica, é política e é cultural. A história é, portanto, a *práxis*. Nessa perspectiva, a história é o real (*Ibidem*).

Partilha, portanto, de uma visão da história que tem no materialismo histórico sua principal fonte de inspiração.

A categoria da totalidade — entendida como "totalidade da realidade humano-social" (p. 2) — e a da contradição ocupam papel central na análise que a autora faz das funções exercidas pela orientação educacional no Brasil, bem como das funções

que ela poderá vir a exercer junto às camadas populares da sociedade brasileira, tema que investiga neste seu trabalho de pesquisa. Nas palavras da autora:

... procuramos estudar a Orientação Educacional no Brasil levando em conta a sociedade onde ela está inserida. Ao considerar o problema do ponto de vista de uma sociedade de classes, a análise volta-se para aquilo que é característico nesse tipo de sociedade: relações sociais contraditórias, no contexto de apropriação do excedente econômico e da luta de classes (*Ibidem*).

Para Nunes, a Orientação Educacional, por ser uma prática que se desenvolve no âmbito do espaço escolar, possui, à semelhança deste, "funções de manter a reprodução das desigualdades sociais, muito embora tenda aparecer às demais classes como um serviço que cumpre funções sociais comuns" (p. 5). "Entretanto" — acrescenta a autora — "ao admitirmos a existência de uma relação dialética entre as coisas, admitimos também que a escola produz contradições" (*Ibidem*). E, para concluir esse seu entendimento da relação entre educação e sociedade, afirma:

... não é mais possível pensar que a escola se constitui apenas instrumento de manutenção e reprodução das relações de produção capitalistas. Ela também pode ser instrumento e lugar de produção de contra-ideologias (*Ibidem*).

Orientada por essa concepção, e motivada pelas funções que a Orientação Educacional poderá vir a ter no cenário nacional, a autora apresenta um dos principais alvos de sua pesquisa: "Mostrar o modo pelo qual a Orientação Educacional deve atuar em favor das camadas populares ..." (*Ibidem*). Antes, porém, quer demonstrar, através da pesquisa histórica, as funções que ela vem desempenhando no Brasil, desde o seu surgimento.

Para a realização dessa retrospectiva histórica, a autora privilegia quatro passos metodológicos através dos quais o seu processo de compreensão e explicação das funções desempenhadas pela Orientação Educacional, no Brasil e no mundo moderno, adquire forma e conteúdo.

Num primeiro momento, a autora tem a sua atenção voltada para as raízes da Orientação Educacional no mundo moderno, encontrando-as associadas ao progresso

científico e tecnológico decorrente do processo de desenvolvimento industrial na Europa e nos Estados Unidos. Debruça-se, então, sobre o modelo americano de Orientação Educacional, "por ter sido ele inspirador de diversos outros modelos em vários países, inclusive o Brasil" (pp. 4-5). Com esta retrospectiva histórica, a autora quer demonstrar duas hipóteses de trabalho: a) a Orientação Educacional emerge do processo de industrialização; b) para se compreender as funções que a Orientação Educacional vem desempenhando junto ao Sistema de Ensino Brasileiro, é preciso deter-se no modelo norte-americano. A primeira hipótese é derivada da sua visão da história: os fatores econômicos determinam, em última instância, o movimento do real. A segunda, da sua adesão, embora não confessa, a uma concepção dependentista das relações entre Estados capitalistas, e do recurso ao veio teórico da dependência.

No passo seguinte, a autora procura evidenciar as causas que determinaram o surgimento da Orientação Educacional no Brasil. Para tanto, (re)constrói o contexto histórico no qual ela surge: o movimento revolucionário de 1930. Esse movimento é, para a autora, um marco na história econômica do Brasil, porque a partir dele teria sido desencadeado o processo de industrialização do país. Dado o veio teórico a partir do qual a autora investiga o seu objeto de estudo, as causas que teriam determinado o surgimento da Orientação Educacional no Brasil já são, de antemão, conhecidas.

Em seguida, a autora trabalha a Orientação Educacional, no Brasil, do ponto de vista legal. Examina leis e reformas do ensino que marcaram a sua trajetória histórica, com o objetivo de mostrar que, "embora as diversas reformas de ensino tenham a ela dispensado tratamentos diferentes, suas funções permanecem as mesmas — manter e reproduzir a ordem social vigente" (p. 6).

Por fim, volta-se para a produção teórica na área, das primeiras publicações às mais recentes, buscando destacar as correntes pedagógicas que emergem dessa produção. E, apoiada em Dermeval Saviani<sup>(17)</sup>, conclui:

---

(17) SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In:

A análise da literatura sobre a Orientação Educacional nos permite verificar que no momento atual, existe uma dualidade de posturas. Uma, que é a maioria, não põe em questionamento os suportes básicos nos quais se apoiam a Orientação Educacional nem tão pouco a realidade na qual está inserida. (...) Outra, a minoria, posiciona-se em atitude questionadora, conforme ficou evidenciado a partir de 1979, por ocasião do VII Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, em Belém (PA), através dos trabalhos de Celso Ferreti ("O Processo da Orientação Vocacional dentro do Processo Ensino-Aprendizagem") e Selma Pimenta ("A Realidade Brasileira e a Orientação Educacional") (p. 139).

É com esta minoria ("dialética", de acordo com as tendências levantadas por Saviani) que a autora se identifica. E é a partir das colocações feitas pelos educadores que se situam nessa tendência que a autora proporá, no final do seu trabalho, uma Orientação Educacional alternativa, que possa ir ao encontro dos interesses das classes populares.

Quatro longos passos, para concluir que:

... a Orientação Educacional no Brasil, no bojo de sua evolução histórica, traz as mesmas concepções de educação predominantes nos diferentes períodos que marcam o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira (p. 6).

É nesse momento da sua narrativa que a autora, após apresentar suas "conclusões" acerca do desenvolvimento histórico da Orientação Educacional no Brasil, propõe alguns pontos a serem considerados numa Orientação Educacional alternativa. Também aqui, Saviani se faz presente.

Trata-se, em linhas gerais, de uma explicação histórica que combina a preocupação com a localização da gênese do fenômeno, as causas do seu surgimento, sua evolução e o lugar por ele ocupado na estrutura social. Uma explicação, portanto, de natureza genética, causal e estrutural, ou, segundo Cardoso (1981), essencialmente dialética, dado que combina a natureza genética (que, implícita ou explicitamente, vincula-se a um laço causal) com a natureza estrutural.

Entretanto, a análise que a autora nos apresenta das funções desempenhadas

pela Orientação Educacional no Brasil, e no mundo moderno, muito nos faz lembrar o "economicismo" presente nas análises de Freitag sobre as relações entre educação e sociedade. Nas mãos de Nunes, a dialética parece ser reduzida a uma determinada maneira de proceder do pensamento que visa, única e exclusivamente, evidenciar que o econômico tudo determina. De acordo com esse procedimento, todos os fenômenos sociais já estariam, de antemão, teoricamente equacionados.

### **José Maria de Paiva**

Baseando-se em Marc Bloch<sup>(18)</sup> — um dos principais críticos da historiografia positivista —, Paiva (1982) explicita a sua concepção da história e da ciência da história. Começa por afirmar que a história é uma prática científica que se dá no presente. "O que nós denominamos passado" — diz o autor — "nada mais é do que nós mesmos sabendo-nos-em-processo-de-transformação. Toda modificação é absorvida pelo momento seguinte e, só enquanto tal, subsiste" (p. 14). É essa compreensão do processo histórico que possibilita, segundo o autor, a divisão do tempo em passado, presente e futuro. Entretanto, alerta: embora essas subdivisões sejam "meras abstrações de nossa mente analítica, medidas descritivas da experiência que temos de nosso ser-presente", são medidas que configuraram de tal forma a realidade, "que esta parece naturalmente cindida" (*Ibidem*).

"A História" — diz Paiva — "não se dá sem o historiador" (*Ibidem*). Embora esta seja, segundo o próprio autor, uma afirmação um tanto quanto óbvia, ela é a segunda razão (ou causa) do porquê ser a história uma ciência do presente e não uma ciência do passado. Para Paiva, o historiador

... não é um ente abstrato mas um ser vivo, membro de um grupo social. Como lugar-tenente do seu grupo, assumindo as organizações do universo feitas pelo seu grupo segundo os próprios interesses práticos, isto é, em resumo, partindo do seu presente é que o historiador faz a História. Ele

---

(18) BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Mira-Sintra, Mem. Martins, Europa-América, 1965.

reorganiza as experiências passadas em função da organização presente da experiência. O historiador trabalha, pois, com estruturas que seu tempo põe (pp. 14-15).

Nesse contexto, como bem lembra o autor, pode-se perguntar pela objetividade no processo de produção do conhecimento histórico, dado que esse conhecimento sempre traz a marca do grupo social que o produz. O próprio autor responde: "Aqui, como em qualquer ciência, a objetividade se reduz a termos de metodologia de trabalho, segundo os critérios científicos mais comprovados, ainda não eliminados" (p. 16).

A ciência da história não deve, segundo Paiva, debruçar-se sobre o passado numa atitude arqueológica, mas sobre "a totalidade do presente, para além das aparências imediatas" (p. 14). Deve procurar "as raízes que persistem atuando em nosso comportamento" (p. 11) e acompanhar todo o seu processo de desenvolvimento, "para assinalar seus contornos, seus matizes, sua tonalidade (...), em benefício do momento presente" (p. 12). Cumpre-lhe, pois, recompor, reconstruir, moldar retrospectivamente o passado (ou parte dele) "como ação organizativa do presente, (...) tentando, por comparação, o máximo de fidelidade possível ao sentido original" (p. 15). Esse processo de reconstrução do passado exige, por sua vez, o recurso

... a todas as fontes possíveis. Isto não significa, evidentemente, que do arrolamento das fontes surja, *ipso facto*, a História. A reconstrução obedece a uma hipótese a ser testada (...). Nem todo fato passado interessa à reconstrução proposta pela hipótese: uma seleção se impõe. Recolhemos o maior número possível de fontes e comentários e tentamos a plausibilidade de nossa hipótese. A comparação dos resultados de sua aplicação nos dá a chave de sua utilidade e validade (p. 16).

Por isso, não se pode "ter a ilusão de recuperar o passado, de encontrar os fatos tais como aconteceram, os fatos puros, os dados objetivos. Sobre estes fatos não versa a história" (p. 14).

Em síntese, pode-se dizer que esse autor adere a uma visão da história muito próxima das visões históricas veiculadas pela primeira geração da Escola dos *Annales*

(Marc Bloch, principalmente) e de uma visão nominalista da ciência da história.

### **Anamaria Casassanta Peixoto**

Por ter representado uma tomada de posição política, constituindo-se assim numa resposta a um determinado momento histórico vivenciado pela sociedade mineira na década de vinte, Peixoto (1981) concebe o seu objeto de estudo — a Reforma Francisco Campos —, não como um fato dado, pronto e acabado (como legislação de ensino, pura e simplesmente), mas como um problema a ser equacionado (Cf. p. 12).

Uma reforma de ensino só ganha sentido, segundo a autora, "se analisada em função do contexto que a informa" (p. 208).

Apoiada em Carlos Roberto Jamil Cury<sup>(19)</sup>, Peixoto afirma que para se poder explicar o papel da educação num determinado contexto social, é preciso compreendê-la "como parte integrante da própria sociedade" (p. 2), como "presença imanente numa totalidade histórico-social que lhe é peculiar" (p. 8). Por isso, o estudo da educação, assim orientado, exige do pesquisador "amplos conhecimentos sobre a organização das estruturas sociais, a sua dinâmica de funcionamento e o papel da educação nessas estruturas" (p. 2).

Numa sociedade de base capitalista, como a brasileira, considerar a educação na sua unidade dialética com o todo, significa, segundo Peixoto, "considerá-la no processo das relações de classe, determinadas pelas relações de produção" (p. 9). Ou seja, as relações econômicas (ou as relações de produção) são, para a autora, as que fundam, em última instância, a totalidade do ser social; enquanto tais, explicam, por assim dizer, os fenômenos sociais, dentre eles os educacionais.

Através dos textos legais de uma reforma de ensino e das medidas adotadas

---

(19) CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, PUC, 1979, tese de doutoramento.

para concretizá-la, "é possível" — segundo a autora — "não só identificar os interesses de classe nela predominantes como também estabelecer os termos de sua apropriação pela ordem jurídico-legal, na qualidade de expressão das relações sociais" (p. 208).

Recorrendo a determinadas análises da educação brasileira que buscam respaldo na produção gramsciana para a interpretação da relação entre educação e sociedade — como as análises de Bárbara Freitag<sup>(20)</sup> — e, secundariamente, ao próprio Gramsci<sup>(21)</sup>, Peixoto afirma que numa sociedade de classes, como a capitalista, o controle sobre a educação, particularmente sobre o sistema de ensino, constitui "um momento decisivo na luta de classes" (p. 11). Apoiada em Cury (*op.cit.*) afirma: na luta de classes, "a educação adquire caráter estratégico, pois coopera tanto em reproduzir como em produzir uma estrutura social" (*Ibidem*). Isto explica, para a autora, o porquê do controle do Estado sobre a educação. A ele — Estado — interessa exercer o controle sobre a educação para, através dela, promover o ajuste da sociedade aos interesses das classes dominantes, a quem representa. Embora a educação, em determinados momentos históricos, possa estar à serviço dos interesses das classes que almejam o poder — quando da substituição de um bloco histórico por outro, por exemplo —, sob o controle do Estado ela sempre desempenhará a função de reprodutora dos interesses (materiais, políticos e culturais) das classes detentoras do poder.

Orientada por esses princípios, a autora analisará a Reforma de Francisco Campos, não apenas no seu aspecto cartorial (como legislação de ensino), mas também, e principalmente, como um fenômeno inserido no contexto dos anos vinte, "como expressão de um movimento social, que cumpre explicitar" (p. 12).

Para interpretar o movimento do desenvolvimento econômico brasileiro durante

---

(20) FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.

(21) GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

a Primeira República, Peixoto recorre aos modelos explicativos forjados pela sociologia da dependência. O "modelo agrário-exportador" e o "modelo urbano-industrial" permite-nos compreender e explicar, segundo a autora, o caráter "periférico" e "dependente" das transformações econômicas verificadas no Brasil, naquele período.

A intensa mudança que caracteriza a sociedade brasileira dos anos vinte — uma sociedade até então de base agrária e por isso politicamente controlada pelas oligarquias rurais — explica-se, segundo a autora, em função do avanço do processo de industrialização verificado no País, nesse período, decorrente da conjugação de fatores (ou causas) de natureza externa e interna. Esses fatores, segundo a autora, foram:

Do ponto de vista externo, as causas da superação do modelo agrário-exportador são as novas dimensões assumidas pelo sistema capitalista e o afrouxamento dos laços de dependência, determinado pela I Guerra Mundial. Do ponto de vista interno, as constantes crises do setor cafeeiro, que vão determinar investimentos noutros setores; a expansão do mercado interno, que cria condições para a absorção de bens manufaturados no próprio País; e finalmente a disponibilidade de mão-de-obra barata, egressa do próprio setor cafeeiro (p. 16).

A crise institucional que desembocará na Revolução de Trinta e que levará ao poder uma nova fração da classe dominante — a fração ligada às atividades industriais —, é interpretada como um dos principais desdobramentos desse avanço no setor industrial. Essa crise é explicada, portanto, em função da inadequação do sistema de dominação às novas condições infra-estruturais do País.

A ruptura do modelo econômico-social — o modelo agrário-exportador — produz, segundo a autora, modificações na ordem estrutural "que vão impor, às novas composições entre os grupos da classe dominante, a necessidade de definir um meio de organizar as classes dominadas e de submetê-las ao seu projeto de desenvolvimento" (p. 4). Em função disto, o Estado tem o seu papel alterado: "até então de cunho liberal, passa a intervencionista, na medida em que vai assumindo as

rédeas de nossa economia" (p. 5). No setor social, o Estado passa a atuar como "mediador entre as diferentes classes sociais, utilizando a educação como elemento estratégico na solução da questão social" (p. 6).

A mesma lógica que orienta a leitura que a autora faz das relações entre o Brasil (nação "periférica" e "dependente") e as nações centrais do sistema capitalista, orienta, também, a sua leitura das relações entre Minas Gerais (estado "periférico") e São Paulo (estado "central"). São relações ditadas, em última instância, pelo poder econômico que o pólo mais desenvolvido exerce sobre pólo menos desenvolvido, seja no âmbito das relações externas, seja no âmbito das relações internas.

Minas — afirma a autora — é como que atraída para o pólo de desenvolvimento paulista, onde passa a representar o papel de fornecedor de produtos primários (gêneros alimentícios especialmente) e de importador de artigos industrializados e de gêneros alimentícios processados. Torna-se então um estado dependente do ponto de vista econômico da mais rica unidade da Federação, que age no País como os países desenvolvidos em relação aos periféricos, apenas protegido pelo federalismo desigual que caracterizou a República Velha. (...)

Desenvolve-se entre Minas Gerais e São Paulo, neste período, um sistema de relações de caráter neo-colonial.

Minas, apesar de seu prestígio político, é obrigado a ceder diante de imposições de natureza econômica por parte do Estado mais forte e passa a ser encarado num segundo plano (p. 55).

Trata-se, entretanto, de uma leitura das relações de dependência (econômica) dos pólos menos desenvolvidos aos pólos mais desenvolvidos do sistema capitalista, que — diferentemente da grande maioria dos historiadores da educação brasileira que recorrem às teorias da dependência para poderem explicar os seus objetos de estudo — procura conjugar os fatores externos aos fatores internos. Noutras palavras, a dependência é concebida como um movimento de dupla mão. Nesse sentido, a leitura que a autora faz do desenvolvimento econômico brasileiro ("periférico" e "dependente") é muito mais rica do que as dos seus colegas de ofício, que tendem a desconsiderar em suas análises os fatores internos da dependência.

É nesse contexto histórico (nacional e regional) que a autora situa o seu objeto de investigação. Para ela, as reformas do ensino realizadas no Estado de São Paulo

(em 1920), do Ceará (em 1922/23), do Rio de Janeiro (em 1922/26 e 1928), de Minas Gerais (em 1927/28) e da Bahia (em 1928), apesar de suas características bastante diversas — "fruto das desigualdades regionais do País" —, representam uma

... antecipação dessa guinada de posição do governo no âmbito da inculcação ideológica, que vai se tornar cada vez mais intensa a partir da década de trinta, quando também se acentua, significativamente, a interferência do Estado no processo de desenvolvimento da economia capitalista no Brasil (p. 6).

A reforma do ensino realizada em Minas Gerais pelo Governo de Antônio Carlos, entre 1927 e 1928 — a Reforma Francisco Campos —, constitui, na avaliação da autora, um movimento intervencionista do Estado Mineiro, que buscou o equilíbrio social necessário à continuidade da estrutura econômica, desmobilizando as classes e grupos sociais subalternos. No fundo, o que se buscou foi "uma acomodação entre o `tradicional e o moderno reformista', de cuja antecipação resultaria a desmobilização do `revolucionário', ainda que distante" (p. 211).

Através dessa "contextualização" do Brasil e do Estado de Minas Gerais nos anos vinte, pode-se perceber o veio de análise privilegiado pela autora no processo de compreensão, avaliação e interpretação da Reforma Francisco Campos. O que está em jogo é "a continuidade da estrutura econômica". A ação política busca "o equilíbrio social a fim de garantir a continuidade da estrutura econômica" (*Ibidem*). Tal entendimento sugere uma leitura determinista (estruturalista e economicista) do processo histórico, dado que o seu movimento é sempre orientado por mudanças que se dão, num primeiro momento, no âmbito das estruturas econômicas. São essas mudanças que determinam, em última instância, a natureza e o ritmo dos movimentos conjunturais. Portanto, é a partir das estruturas econômicas, e só a partir delas, que os fenômenos políticos, sociais e culturais (dentre eles os educacionais) podem ser compreendidos e explicados. No fundo, são elas — as estruturas — os únicos sujeitos legítimos da história.

## **Nelson Piletti**

"Educação e sociedade não são" — para Piletti (1979) — "entidades estranhas ou paralelas, mas inter-relacionadas e mutuamente influentes" (p. 11). Daí ser impossível conhecê-las isoladamente. A educação, por ser uma instituição social datada, só se faz compreender quando remetida ao contexto do qual faz parte.

"Contextualizar" é, para o autor, sinônimo de apreender as relações entre conhecimento produzido e realidade histórica. Por isso, entende ser necessário configurar a época histórica, o contexto em que o seu objeto de investigação (a Reforma do Ensino Público no Distrito Federal) se encontra inserido (final dos anos vinte), para, depois, verificar se o sujeito histórico que investiga (Fernando de Azevedo) soube adequar, adaptar as suas propostas pedagógicas às condições históricas do seu tempo. Fará isto orientado pelas lentes de Henri-Irené Marrou<sup>(22)</sup>. Isto é, procurará compreender e explicar o pensamento manifesto de Fernando Azevedo, dele se imbuindo e, até mesmo, com ele se identificando (Cf. p. 10). Noutras palavras, procurará compreender e explicar o passado à luz do próprio passado, sem perder de vista, entretanto, que são os seus olhos — olhos do presente — que estarão a orientar todo esse processo. Só assim, segundo Piletti, será possível ao historiador compreender e explicar o fenômeno que investiga.

Piletti inicia a sua narrativa lembrando os comentários feitos pelo renomado historiador nominalista francês, Henri-Irené Marrou, sobre a célebre definição de V. H. Galbraith<sup>(23)</sup> acerca do conhecimento histórico. Para Galbraith, "a história é o passado na medida em que nós o podemos conhecer"<sup>(24)</sup>. Na avaliação de Marrou,

"... a modéstia e a precisão lógica [de Galbraith] parece muito mais apta para resumir o essencial da experiência do historiador do que o orgulho do filósofo idealista, seguro de construir (...) o real só com os recursos do pensamento,

---

(22) MARROU, Henri-Irené. **Do Conhecimento Histórico**. Lisboa : São Paulo, Aster : Martins Fontes, s/d.

(23) GALBRAITH, V. H. Why we study History. In: **Historical Association Publications**. Cambridge, (131), 1944.

(24) GALBRAITH, *op. cit.*, *apud* MARROU, *op. cit.*, p. 49.

do que a miopia conscienciosa do erudito positivista contente por acumular "fatos" no seu ficheiro"(25) (p. 9).

Mais do que estabelecer meras interrelações entre os eventos estudados (crítica aos historiadores-filósofos idealistas), ou simplesmente arrolar inúmeros "fatos" (crítica aos historiadores positivistas), o historiador deve, segundo os adeptos desta visão (nominalista) da história e da ciência da história, procurar saber, na medida do possível, tudo o que foi realmente sentido, pensado, realizado pelos homens do passado.

O historiador, segundo Pilette, encontra-se inserido e participante no movimento dialético da história, o que lhe impede de analisar e interpretar, de forma absolutamente neutra e "objetiva", os acontecimentos históricos (Cf. p. 9). Por mais que o historiador se distancie no tempo, a posição que assume frente ao passado

... vem sempre marcada pelo próprio passado, pela percepção e comunicação de seus protagonistas e testemunhas e pelo próprio tempo que, interpondo-se entre o pesquisador e seu objeto de estudo, filtra, em função das próprias circunstâncias históricas intermediárias, as informações que chegam ao historiador, modificando constantemente, até certo ponto, sua própria estrutura cognitiva (*Ibidem*).

O historiador é, ainda — na avaliação de Pilette —, um intelectual contemporâneo à sua própria época. Ou seja, também ele é um ser histórico. Por isso, o conhecimento que produz sobre o passado traduz, de certa forma, a consciência que ele tem de si mesmo diante desse passado. "A própria maneira de revelar o passado ao presente, característica de cada um, é indício" — segundo Pilette — dessa consciência particular" (*Ibidem*). Entretanto, tal fato não pode ser tomado como justificativa para que o historiador deixe de estar atento à autenticidade, tanto quanto possível, do seu discurso, "para que não (...) desvirtue o passado, procurando enquadrá-lo em ideologias atuais (*Ibidem*).

"Autenticidade diante do passado" — afirma o autor. Para que dela possa resultar a síntese histórica entre o passado (aparente nos documentos) e o presente

---

(25) MARROU, *op. cit.*, p. 49.

(representado na pessoa do historiador). Eis, aí, o preceito que orientou a pesquisa histórica desenvolvida por Piletti, cujos resultados são por ele apresentados neste seu trabalho de dissertação.

Embora reconhecendo a dialeticidade do processo histórico, os dados acima expostos evidenciam uma adesão do autor à visão nominalista da ciência da história.

### **Catherine Carrières Rato**

Interessada em saber quais foram as contribuições de Fernando de Azevedo para o desenvolvimento da pedagogia e da sociologia no Brasil, Rato (1980) descreve e avalia o pensamento desse intelectual, através de um duplo movimento: à luz do contexto social da época à qual esse pensamento se encontra vinculado, e no âmbito do pensamento educacional e cultural contemporâneo.

Para a autora, a evolução do pensamento de Fernando de Azevedo, apesar de suas particularidades, expressa, em última instância, "idéias de um determinado segmento da sociedade brasileira e especificamente de um grupo de educadores" (p. 105). Com isto quer afirmar que "todas as suas principais idéias estão alicerçadas num plano ideológico determinado" (*ibidem*). Por isso, o ponto de partida da sua análise terá como referência básica "a ideologia implícita ou explicitamente veiculada por Fernando de Azevedo através de suas obras e realizações" (pp. 105-106). Concebe a história da humanidade, não como um processo linear, uma série ininterrupta de antecedentes e conseqüentes, mas como um processo que "reflete sempre um jogo de forças antagônicas" (p. 55). Apoiada em Maria Luísa Santos Ribeiro<sup>(26)</sup>, frisa, ainda, que a condição básica para que um determinado fenômeno histórico-educacional possa ser compreendido, está em concebê-lo como parte constitutiva de um todo. Orientada por esses pressupostos, analisará o processo de criação das

---

(26) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Introdução à História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

idéias de Fernando de Azevedo como "parte de uma totalidade, em que atuam variáveis sociais, políticas, econômicas e educacionais ..." (p. 55).

Citando uma única fonte — Nelson Werneck Sodré<sup>(27)</sup> — e ocupando não mais do que seis páginas, a autora — "para uma exata colocação do problema" (*Ibidem*) — (re)constrói o contexto sócio-político brasileiro de 1930 a 1945, interpretando-o como resultante direta dos efeitos da Primeira Guerra Mundial sobre a economia e a política brasileira desse período de nossa história, e como um desdobramento, em última instância, do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

Também Rato recorre aos "modelos de desenvolvimento econômico" forjados pela sociologia da dependência, para, a partir desses modelos, poder compreender e explicar o desenvolvimento da sociedade brasileira dos anos trinta e quarenta. O modelo de "substituição de importações" é utilizado para explicar, por exemplo, o surto industrial pós-29. As teorias da dependência cultural, cuja compreensão a autora vai buscar em Carlos Roberto Jamil Cury<sup>(28)</sup> e em Manfredo Berger<sup>(29)</sup>, ajudam a autora a entender e a explicar, por sua vez, os rumos então tomados pela educação escolar brasileira.

Nessa linha interpretativa ("dependentista") da história do pensamento pedagógico brasileiro do período, a "concepção ingênua da realidade brasileira" — explicitada pelos educadores da época, e derivada de um processo (secular) de "transplante cultural" — é apontada como sendo a causa eficiente (e por si só explicativa) da ineficácia das soluções então propostas para os problemas educacionais brasileiros. Segundo a autora, Fernando de Azevedo, assim como os demais educadores da sua época,

---

(27) SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da História da Cultura Brasileira**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

(28) CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

(29) BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. 2ª. ed., Rio de Janeiro : São Paulo, Difel, 1977.

... não tiveram os elementos críticos necessários para perceber que a dita sociedade democrática que reivindicavam, através da reconstrução educacional, era uma sociedade que apresentava limitações, pela presença de diferentes classes sociais na sua estrutura. Não perceberam, confirmando assim seu ponto de vista ingênuo, que a escola como instituição da sociedade civil é tão manipulada pelos grupos dominantes como qualquer outra técnica social (p. 110).

Apoiada em Carlos Roberto Jamil Cury (*op.cit.*), a autora afirma que as provas dessa dependência (cultural) dos educadores brasileiros em relação às idéias educacionais produzidas fora do território nacional, podem ser percebidas nas influências exercidas por John Dewey sobre Anísio Teixeira, e por Emile Durkheim e Kerschensteiner sobre Fernando de Azevedo (Cf. p. 112). A própria leitura de textos da época, como os de Carneiro Leão e os de Lourenço Filho, por exemplo, ilustra bem, segundo a autora, a dependência do pensamento educacional brasileiro daquela época ao pensamento europeu e norte-americano.

Esse pensamento reflexo, derivado de uma atitude mimética que, desde os tempos coloniais, vinha caracterizando o comportamento das elites brasileiras, de uma forma geral, e o comportamento dos educadores brasileiros, em particular, teria sido a principal causa, segundo a autora, da falta de uma análise crítica da realidade educacional brasileira. Uma análise que considerasse a realidade brasileira a partir dela própria, "e não com elementos categoriais baseados numa sociologia, numa antropologia e mesmo numa filosofia de origem européia ou americana" (p. 113). Na avaliação da autora, não houve, da parte desses educadores,

... suficiente acuidade para ver que as soluções não se fazem (...) pelo transplante cultural das idéias, pois estas, quando criadas, o foram a partir de uma determinada realidade, isto é, num contexto histórico específico, e muito dificilmente estas idéias, principalmente na fase incipiente de industrialização em que o Brasil se encontrava, poderiam ter sua aplicação pura e simples. Isso resulta, geralmente, segundo um ponto de vista sociológico, numa "falsa consciência", que por sua vez, gera uma visão distorcida e mascarada da realidade social (*ibidem*).

Apesar desta sua avaliação acerca da atitude mimética dos estudiosos da educação brasileira dos anos trinta e quarenta (dentre eles, Fernando de Azevedo, principalmente), a autora, ao que tudo indica, parece não querer cobrar desses

estudiosos uma compreensão mais objetiva da realidade por eles vivida, dado que, para ela, somente o distanciamento histórico tornaria tal compreensão possível.

Quanto a essa questão, a autora observa que: no processo de produção do conhecimento histórico, a distância temporal em relação ao evento estudado (o "distanciamento histórico", a que ela se refere) e a possibilidade de utilização de instrumental teórico mais apurado, garantem ao pesquisador (ou aos estudiosos da história, de uma forma geral) maior objetividade nas suas análises. Quanto mais distante do evento investigado estiver o pesquisador, maiores serão as suas possibilidades de apreensão sintética (de compreensão, avaliação, interpretação e explicação) desse evento. Portanto, a distância no tempo possibilitaria "reflexões críticas menos ingênuas (...), sem contudo e por vezes deixarem de ser parciais" (p. 118).

Transcorridos quase cinquenta anos da data de publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"<sup>(30)</sup>, do qual Fernando de Azevedo foi um dos signatários, os estudiosos da educação brasileira que sobre esse evento encontram-se hoje debruçados, possuem, segundo a autora, além de um instrumental teórico mais apurado, o distanciamento histórico necessário a uma compreensão mais objetiva do significado histórico do referido "Manifesto", assim como do contexto do qual fez parte.

A metodologia utilizada pela autora na análise do pensamento de Fernando de Azevedo combina — como pudemos perceber, e segundo suas próprias palavras — "elementos de investigação histórica, sociológica e filosófica" (p. 6).

Embora a autora inicialmente afirme a sua intenção de abordar o seu objeto de estudo a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico — o que, à primeira vista, poderia sugerir uma adesão da autora a uma concepção

---

(30) Esta dissertação de mestrado foi concluída em 1980. O "Manifesto", como se sabe, é de 1932.

dialética da história e da ciência da história —, ao recorrer, na análise e interpretação desse seu objeto, ao veio teórico da dependência, evidencia uma visão determinista da história e da ciência da história, orientada por leituras estruturalistas e economicistas do desenvolvimento global da sociedade brasileira, nos anos trinta e quarenta. Para ela, causas de natureza estrutural (a dependência econômica e cultural do país em relação ao exterior), associadas a causas de natureza conjuntural (a impossibilidade de uma compreensão minimamente objetiva da realidade social, quando não se tem o distanciamento histórico necessário para que tal compreensão possa ocorrer), e não os interesses de classe (político-ideológicos, propriamente ditos) — como foram inicialmente sugeridos pela autora —, explicam a visão "ingênua" e "alienada" de Fernando de Azevedo sobre a realidade brasileira e, conseqüentemente, a sua análise e proposição de soluções para os problemas educacionais vividos pela sociedade brasileira àquela época.

### ***Arilda Inês Miranda Ribeiro***

Ribeiro (1987) faz história com o intuito de "resgatar a questão da mulher" na educação brasileira. Para ela, a escassez ou ausência de fontes (primárias e secundárias) sobre o tema é indicativo de que os vencidos foram silenciados pela historiografia existente (feita, quase que exclusivamente, por homens "vencedores"). Esse silêncio, segundo a autora, precisa vir à tona através de pesquisas que, assumindo a perspectiva dos "vencidos", culminem na reescritura da história da educação no Brasil.

É através de uma nota de rodapé que a autora proclama sua filiação teórica e explicita o método seguido em sua pesquisa histórica. Nessa nota, a autora afirma:

De acordo com a visão dialética da história, colocada por Cury, existem cinco categorias básicas que servem de instrumento para se compreender o movimento da realidade histórica, sendo que, consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. São estas categorias a hegemonia, a reprodução, mediação, contradição e totalidade (p. 8).

Orientada por essas cinco categorias de análise, apontadas por Carlos Jamil Cury<sup>(31)</sup>, a autora investigará o seu tema de interesse.

Enfatizando a importância da categoria da totalidade, particularmente na análise dos fenômenos históricos, essa autora afirma:

Para o estudo de qualquer problema em um determinado período é necessário compreender a realidade na qual foi produzido. Isso não quer dizer que deve apreender todos os fatos que ocorreram na época, e nem é esse o sentido de totalidade. Implica, isto sim, em compreender o fenômeno como um momento "definido em relação a si e em relação a outros fenômenos" [Cury, *op. cit.*:36].

Se desejo estudar a educação formal e informal da mulher branca de elite no Brasil-Colônia, necessito vê-la fazendo parte de um conjunto, expresso através da vida material, social e política.

A educação da mulher branca, nesse caso, deve ser analisada como parte de uma totalidade concreta e dentro de uma dimensão histórica (p. 8; os grifos são meus).

Com base nesse seu referencial teórico-metodológico, a autora justifica o porquê de ter introduzido, em sua dissertação, um capítulo correspondente ao "contexto colonial", nele tratando, particularmente, dos seguintes temas: "o sentido básico da colonização brasileira", "a mola propulsora do desenvolvimento colonial brasileiro" e "a função da colônia". "Porque isto indicará" — justifica a autora — "o objetivo da educação em geral e nesse caso, a educação da mulher branca de elite" (*Ibidem*).

A autora parte, portanto, do pressuposto de que a educação é determinada pelo desenvolvimento econômico. Também aqui as "leis de ferro" do desenvolvimento econômico estão a orientar a trajetória de todo o processo histórico. A história das grandes descobertas marítimas não passa, segundo a autora, "de mais um capítulo do desenvolvimento do comércio europeu, do qual Portugal é apenas parte de um todo em busca da exploração e acumulação de riquezas" (p. 9). As atividades coloniais, por sua vez, são concebidas como resultantes da necessidade de dinamização da vida

---

(31) CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1985.

econômica da metrópole, "para que Portugal passasse do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial" (pp. 8-9).

É através das lentes de Caio Prado Júnior<sup>(32)</sup> que a autora interpreta o desenvolvimento colonial brasileiro. O sentido da história de um povo, de uma nação, deve ser buscado, na ótica de Caio Prado, não nos pormenores, nos fatos secundários, mas nos acontecimentos essenciais do processo de constituição desse povo, dessa nação. São eles — os fatores econômicos do desenvolvimento social — os acontecimentos essenciais e responsáveis pela orquestração do todo social<sup>(33)</sup>. Estas são as principais características de uma concepção da história derivada de uma concepção do mundo orientada por uma supremacia (quase que absoluta) dos fatores econômicos em relação aos demais fatores que entram na composição do todo social. A isto chamamos "determinismo econômico", "economicismo".

Tal concepção da história também pode ser detectada através do uso freqüente que a autora faz de certos clichês, próprios dos adeptos dessa concepção da história. Eis alguns exemplos: "... a literatura era um instrumento de reprodução a favor da hegemonia dominante" (p. 29); "A convivência entre o homem e a mulher de uma mesma classe no Brasil-Colônia foi reduzida geralmente a uma convivência puramente econômica, de interesses fundamentados na preservação da hegemonia como classe dominante" (p. 39); "... apesar do domínio do senhor patriarcal, há momentos em que ele é dominado pela própria superação do(s) seu(s) contrário(s)" (p. 49); "... sendo o trabalho manual tarefa de escravos, a branca quando empobrecia prostituía-se como única alternativa que lhe restava no sistema colonial" (p. 75); "... as freiras administravam o convento como um patrimônio que deveria gerar acumulação de capital, assim como os proprietários de terras faziam com seus engenhos. Nesse sentido, reproduziram a economia da sociedade vigente" (pp. 84-85); o "conflito [entre

---

(32) PRADO JR., Caio. **Evolução Política do Brasil, Colônia e Império**. 14<sup>a</sup>. ed., São Paulo, Brasiliense, 1985.

(33) Cf. PRADO JR., Caio, *op. cit.*, p. 19.

a mulher de elite e o senhor patriarcal] não chegava a ameaçar os interesses dessa classe em que a questão econômica era mais importante do que a afetiva" (p. 118).

Embora a autora procure, a partir da análise dos documentos que conseguiu reunir sobre o tema, ensaiar uma nova interpretação da história da educação da mulher branca de elite no Brasil-Colônia, acaba se deixando levar pela força da argumentação teórica, usando esquemas interpretativos calcados numa visão estruturalista e economicista da história.

Em síntese, trata-se de um trabalho de pesquisa histórica que tem no materialismo histórico ou, melhor dizendo, numa determinada tendência da tradição marxista (determinista, estruturalista e economicista), o seu ponto de referência para a análise e interpretação do fenômeno histórico estudado. A influência exercida por Cury, sobre a autora, é secundária. É nas interpretações de Caio Prado Júnior sobre o desenvolvimento econômico da Colônia e sobre o significado desse desenvolvimento no quadro mais amplo da reprodução ampliada do capital, que a autora vai buscar o "sentido" histórico da educação da "mulher branca de elite" no Brasil-Colônia. A visão da história e da ciência da história de Caio Prado Júnior, mais do que orientar o olhar da autora, atribui significado aos "pormenores" da história da educação (formal e informal) da mulher branca de elite no Brasil-Colônia.

### ***Silene Barrocas Tavares***

Tavares (1977) caracteriza o momento econômico-político e sócio-cultural brasileiro da década de vinte e do início dos anos trinta para, a partir dessa caracterização, poder desenvolver uma reflexão sobre os fundamentos pedagógicos do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Assim procedendo, ou seja, procurando compreender a educação brasileira daquela época, e o "Manifesto dos Pioneiros", em particular, à luz do quadro histórico que lhes deu origem, a autora revela a sua visão da ciência da história. Para ela, a explicitação dos princípios que

lastreiam a doutrina educacional subjacente ao "Manifesto" só se torna possível através da análise do contexto histórico brasileiro que lhe deu origem, ou, noutras palavras, através da análise da conjuntura econômico-política e da estrutura sócio-cultural do país, naquele período de sua história.

A autora vai buscar em Caio Prado Júnior<sup>(34)</sup>, em Octávio Ianni<sup>(35)</sup> e, particularmente, em Roland Corbesier<sup>(36)</sup>, as referências teóricas e interpretativas através das quais ela vai construindo a sua compreensão do quadro histórico que teria criado, segundo ela, as condições objetivas necessárias ao surgimento do "Manifesto". Recorre, portanto, aos modelos de desenvolvimento econômico forjados pela sociologia da dependência, para poder compreender e interpretar, tanto o desenvolvimento econômico do país naquela época, quanto o seu desenvolvimento político, social e cultural.

Na visão da história subjacente à construção desses modelos explicativos do desenvolvimento brasileiro, as determinações econômicas são consideradas o "carro-chefe" do desenvolvimento global da sociedade. De acordo com essa visão, as mudanças superestruturais refletem, em última instância, os movimentos verificados na base da sociedade — na sua infra-estrutura.

Na avaliação que a autora nos apresenta do quadro histórico do qual emergiu o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", a crise econômica de 1929 e a Revolução de 1930 são apresentadas como as principais causas do surgimento de uma "nova práxis social" no Brasil. A crise econômica vivida pelos países centrais do sistema capitalista naquele momento crítico da sua história teria possibilitado, segundo a autora, o crescimento do nosso parque industrial que, por sua vez, teria provocado

---

(34) PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 12<sup>a</sup>. ed., São Paulo, Brasiliense, 1970.

(35) IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

(36) CÔRBESIER, Roland. **Formação e Problema da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1956.

uma verdadeira cadeia de acontecimentos, tais como a crescente urbanização, o desenvolvimento do setor terciário, o surgimento de núcleos operários, o aparecimento da burguesia industrial e a expansão da classe média; teria ensejado, ainda, o surgimento de uma vontade política de superação dos laços de dependência econômica e cultural que uniam a nação brasileira aos países centrais do sistema (Cf. p. 7). No imaginário da época, a Revolução de 30 era interpretada, segundo a autora, como uma tentativa de concretização dessa vontade política.

Nesse contexto, a educação passou a ser vista, particularmente pelos "Pioneiros da Educação Nova", como um "veículo de transformação da sociedade" (p. 140). Esta era a crença — ingênua, segundo a autora — que o "Manifesto" depositava na educação escolar. Ingênua por quê? Porque, para a autora, o apelo à abertura democrática, implícito nos princípios do "Manifesto", transcendia

... as tendências concretas do projeto de desenvolvimento sócio-econômico, formulado em torno da Revolução de 30 que, embora voltado para um desenvolvimento interno, não se afastava do postulado capitalista, onde a democratização encontra limites estruturais intransponíveis (p. 142).

Ou seja, "os bons ventos" da conjuntura econômico-política dos anos vinte e início dos anos trinta que então sopravam sobre a nação brasileira, apesar de terem lançado as primeiras sementes da ideologia do "nacional-desenvolvimentismo", não permitiram, entretanto, que a estrutura sócio-cultural brasileira fosse abalada. Noutras palavras, a dependência da nação brasileira em relação aos países centrais do sistema capitalista não era uma questão meramente conjuntural, mas estrutural.

Apoiada em Durmeval Trigueiro Mendes<sup>(37)</sup>, Tavares afirma:

Aliado a esta situação de dependência do exterior, a nossa elite dirigente acreditando, talvez, que o desenvolvimento do país dependesse do refinamento de suas elites, mantém um processo educacional aristocratizante, dedicado ao exercício da erudição e da retórica, que impede a tomada de consciência da realidade nacional mesmo a esta minoria privilegiada (p. 24).

---

(37) MENDES, Durmeval Trigueiro. Para um balanço da educação brasileira. In: **Revista de Cultura-Vozes**. Petrópolis, Vozes, 69 (2) : \_\_\_\_-\_\_\_\_, mar. 1975.

Não obstante as preocupações de autonomia então externadas pelas elites brasileiras, a prova material da sua dependência em relação ao exterior pode ser verificada, segundo a autora, na manutenção da sua atitude mimética, particularmente em relação às questões culturais. Nas palavras da autora:

... a carência de uma cultura nativa mais adiantada bem como a ignorância da nossa própria realidade impedem a total liberação de modelos estrangeiros, assim é que o modernismo brasileiro, em sua luta por originalidade, utiliza o modelo da vanguarda européia, em sua nova concepção de arte e de língua e o movimento da "escola nova" difunde entre nós além de idéias da Europa o modelo americano de educação (pp. 26-27).

De acordo com o apresentado, a leitura que a autora faz do desenvolvimento econômico, político, social e cultural do Brasil nos anos vinte e início dos anos trinta, assim como a análise que desenvolve sobre o "Movimento dos Pioneiros da Educação Nova", sugerem uma visão determinista (estruturalista e economicista) da história e da ciência da história, associada ao veio teórico da dependência (estrutural).

### 6.3 - Conclusões aproximativas

Dos trabalhos analisados nesta pesquisa, 86% do segmento correspondente às teses de doutoramento e 78% do segmento correspondente às dissertações de mestrado constituem um extrato cuja principal característica é a opção dos autores pela abordagem dialética dos seus objetos de estudo.

O que diferencia um historiador da educação brasileira adepto de uma concepção dialética da história de um outro historiador, também ele adepto dessa mesma concepção, é — além das razões levantadas por Schaff (1978) — a maneira como cada um deles concebe as possibilidades de apreensão da dialeticidade do processo histórico (ou da história como *res gestae*), ou seja, a maneira como cada qual concebe e pratica a ciência da história. Aí, sim, diferenças nada desprezíveis podem ser detectadas.

Apesar desses historiadores (supostamente) partilharem de uma mesma concepção da história, no processo de construção das explicações históricas dos fenômenos sobre os quais se debruçam, esses historiadores revelam compreensões distintas — às vezes até mesmo conflitantes — dos pressupostos ontológicos do materialismo histórico, dos quais proclamam partir ou querer partir.

A abordagem dialética associada ao veio teórico da dependência, a importância metodológica atribuída ao contexto e o peso exercido pelas determinações econômicas, no processo de (re)construção desse contexto, são os aspectos que mais chamam a atenção nas escritas recentes da história da educação brasileira.

Das sete teses de doutoramento analisadas, cinco delas — cerca de 71% do total — recorrem, direta ou indiretamente, ao veio teórico da dependência. O mesmo se verifica em relação às dissertações de mestrado: dos vinte e três trabalhos analisados, dezesseis deles — cerca de 70% do total — recorrem a esse mesmo veio de análise.

Deste extrato de dissertações e teses, cujos autores recorrem ao veio teórico da dependência, 81% — para o segmento correspondente às dissertações de mestrado — e 80% — para o segmento correspondente às teses de doutoramento — correspondem a uma associação desse veio teórico a uma concepção dialética da história.

Tal fato deixa claro que poucos são os casos em que o veio teórico da dependência aparece associado a outras concepções da história, que não a dialética.

Levando-se em consideração somente o extrato de trabalhos cujos autores proclamam querer explicar (compreender e interpretar) os seus objetos de investigação à luz de uma concepção dialética da história, temos a seguinte situação: em 72% das dissertações analisadas, e em 67% das teses, recorre-se ao veio teórico da dependência.

Desta perspectiva, fica claro que poucos são os casos em que a concepção dialética da história aparece associada a outros veios teóricos de análise, que não o da dependência.

O recurso à sociologia da dependência deve-se, via de regra, ao largo uso que dela fazem os historiadores, sociólogos, economistas e antropólogos, através dos quais, parte significativa dos historiadores da educação brasileira (re)constrói o contexto no qual estão inseridos os seus objetos de estudo. Trata-se, portanto, de uma adesão de segunda mão às teorias da dependência.

Além deste, outro fato que também contribui no sentido de melhor esclarecer o porquê dessa presença tão maciça das teorias da dependência no âmbito da produção do conhecimento histórico sobre a educação brasileira, diz respeito à leitura que esses historiadores fazem da relação entre dependência econômica e dependência cultural. Para eles, a dependência cultural — em função da qual os fenômenos histórico-educacionais são examinados, compreendidos e explicados — é uma decorrência lógica (e não necessariamente histórica) da dependência econômica do País em

relação aos pólos mais desenvolvidos do sistema capitalista. Para uns, essa dependência é vista como um fenômeno conjuntural, portanto passageiro. A educação, neste caso, teria um importante papel a desempenhar: chamar a nação à razão, conscientizando-a em relação a essa situação de dependência. Assim conscientizada, a ruptura dos laços de dependência seria apenas uma questão de tempo. Porém, a grande maioria entende ser a dependência um fenômeno estrutural, isto é, um fenômeno preso ao movimento das estruturas econômicas, às "leis de ferro" que regem o desenvolvimento do sistema capitalista, nos planos nacional e internacional. Por isso, mudanças conjunturais não seriam capazes de fazer romper vínculos tão orgânicos assim. Nesta perspectiva, a educação é vista como uma instituição cuja principal finalidade é a de reproduzir os interesses materiais (econômicos, políticos, sociais e culturais) das classes dominantes.

Assim, as estruturas (e não os homens) entram em cena e passam a desempenhar o papel de agentes do processo histórico. Os fenômenos sociais (dentre eles os educacionais) são tomados como resultantes lógicas, e não necessariamente históricas, do desenvolvimento econômico (estrutural) da sociedade.

Na grande maioria dos trabalhos que foram aqui analisados, os fatores econômicos, ao invés de configurarem um fio condutor que leva à compreensão dos acontecimentos históricos, são concebidos, trabalhados e apresentados como a única causa ativa dos fenômenos investigados, a única causa capaz de explicar, portanto, a sua ocorrência e o seu significado. Os demais fatores (políticos, sociais, culturais) são tomados como efeitos passivos e imediatos da situação econômica. Nega-se, assim, um dos principais fundamentos do materialismo histórico — a dialeticidade das relações sociais, o movimento de dupla mão que caracteriza as relações entre estrutura e superestrutura.

Há, nessa visão da história, uma associação mecânica entre função da educação e modo de produção. Enquanto o modo de produção não se alterar

substantivamente, a função da educação, de acordo com essa visão, permanecerá a mesma. Ou seja, ela sempre será um reflexo condicionado às mudanças econômicas (estruturais) da sociedade.

Subjacente a essa visão encontramos um entendimento intemporal tanto da educação quanto do próprio modo de produção. Não há dúvida de que, numa sociedade cujas bases encontram-se assentadas no modo de produção capitalista, a escola forme mão-de-obra para o mercado de trabalho. Mas teria sempre sido essa a sua função precípua? Ou teria ela sempre desempenhado funções históricas (próprias, particulares, específicas) nos diferentes tempos e espaços que constituem esse modo de produção?

Depreende-se dessa concepção determinista, estruturalista e economicista do movimento objetivo da história, todo um esforço de construção de uma explicação histórica estrutural (ou funcional) da educação. Ou seja, uma explicação "que indica o lugar de um elemento [no caso, a educação escolar] numa estrutura ou sistema [no caso, a estrutura de produção] para assim torná-lo compreensível [explicá-lo]" (Cardoso,1981:66). Desta feita, as particularidades do processo histórico são sumariamente ignoradas ou secundarizadas. As especificidades da educação brasileira, ao longo da sua trajetória histórica, ficam diluídas, pulverizadas. "Descarnar o objeto de estudo, de maneira a se poder apreender a sua essência" — eis a máxima metodológica derivada dessa visão da história.

Não se trata, quero crer, de "descarnar" os objetos de estudo da história. O movimento, a meu ver, deve ser outro. A tarefa do historiador muito se assemelha — guardadas as suas particularidades — ao ofício do arqueólogo. Sua principal tarefa resume-se a ir juntando, peça por peça — no diálogo que mantém com os materiais históricos, e sempre confrontando as respostas obtidas com as "evidências históricas" —, os elementos que vai encontrando ao longo de sua jornada, de forma a ir (re)compondo, pouco a pouco, o contexto do qual os eventos que investiga fazem

parte. Há que se juntar, pacientemente, as peças desse quebra-cabeça e não espalhá-las, descartá-las, na crença de que, assim procedendo, poder-se-ia encontrar a suposta "essência" do fenômeno investigado.

Estar atento apenas às permanências (ao dado estrutural) do processo histórico, tomando-as inadvertidamente como as suas "essências", ignorando-se ou desprezando-se as transformações, as mudanças do processo histórico (da história como *res gestae*), não leva, no meu entender, à apreensão desse processo na sua totalidade. Este só é passível de compreensão se, na análise, não se desconsiderar ambos os procedimentos metodológicos: as permanências e as mudanças. Aliás, fica difícil até de imaginar como seria possível, do ponto de vista metodológico, chegar-se a uma delas, desprezando-se a outra. É através desse jogo entre permanências e mudanças que as particularidades do processo histórico vêm à superfície.

Uma pequena minoria, entretanto, concebe a escola como uma instituição social determinada pela estrutura econômica da sociedade, mas não de forma absoluta, como se fosse um mero reflexo da estrutura produtiva, e sim como "síntese de múltiplas determinações", como uma unidade contraditória, que se origina na estrutura econômica, mas que se completa e se efetiva no interior da super-estrutura, trazendo em seu bojo a complexidade inerente a todo processo social.

O enfoque puramente estrutural do contexto não fornece, na ótica dessa minoria, os elementos necessários à análise histórica do fenômeno investigado. A análise dos fatos sociais requer que se parta de uma perspectiva de análise que permita vincular entre si, de maneira clara, os componentes de natureza econômica, política, social e cultural, exprimindo e explicitando suas relações e estruturações e evitando mera justaposição.

De acordo com essa perspectiva de análise, os processos de mudanças sociais não são tomados como resultantes de fatores naturais, pré-determinados, mas como fruto de tensões e alianças entre grupos sociais com interesses materiais (econômicos

e políticos) antagônicos e/ou divergentes. Leva-se em conta, portanto, o processo histórico em sua totalidade, buscando-se nele o significado do fenômeno investigado.

A análise dos trabalhos dessa minoria de historiadores da educação brasileira que se deixou orientar por esses princípios teórico-metodológicos, revela uma prática científica que apresenta as seguintes características: (a) situa os fenômenos histórico-educacionais no campo da política, no espaço da luta de classes; (b) não busca na análise dos materiais históricos que manipula o suporte ou a comprovação de uma teoria; pelo contrário, a pesquisa empírica possibilita a refutação de interpretações (re)correntes sobre o acontecimento estudado; (c) não recorre a modelos (prontos e acabados) sobre o processo de desenvolvimento do capitalismo, que, em muitos casos, orientam mecanicamente o caminho da investigação; (d) procura mediar constantemente as referências teóricas com as fontes empíricas; (e) usa o referencial teórico como instrumento propiciador de levantamento de hipóteses; (f) critica os estudos históricos que partem de uma perspectiva viciada por um certo "determinismo estrutural", porque esses estudos perdem de vista a essência da constituição das relações sociais de produção capitalista — a luta de classes — e tendem a interpretar os acontecimentos históricos (sociais, políticos, educacionais etc.) como resultantes lógicas (e não essencialmente históricas) do processo de desenvolvimento do capitalismo; (g) critica e refuta, igualmente, as explicações históricas genéricas, por não darem conta da especificidade, da particularidade dos acontecimentos históricos.

Diferentemente de outras visões da história que partem do pressuposto da determinação econômica, esta apresenta uma compreensão menos equivocada, do ponto de vista do método de investigação do real. Não cai, ou pelo menos explicita a intenção de não cair, nas teias das interpretações deterministas e economicistas da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção historiográfica educacional investigada neste trabalho chama a atenção pelo esforço — demonstrado por seus autores — de superação de uma determinada abordagem dos fenômenos educacionais que busca compreendê-los a partir deles mesmos, optando, ao contrário, por investigar esses mesmos eventos a partir das condições históricas que os determinaram. É este enfoque das ocorrências dos fenômenos educacionais que passou a reclamar o recurso à história. Trata-se de uma concepção do fazer científico (na educação) que quer explicar (compreender e interpretar) os eventos educacionais à luz do movimento concreto do real — à luz da história (da *historiam res gestae*).

Mas nem sempre esse esforço se traduz em resultados bem sucedidos. Isto ocorre quando o historiador da educação brasileira, no seu intento de explicar o evento educacional sobre o qual se encontra debruçado, apóia-se tão somente na historiografia (na *historiam rerum gestarum*), buscando, através dela, "contextualizar" o referido evento, ao invés de recorrer ao movimento concreto da história (à *historiam res gestae*).

Com raríssimas exceções, essas fontes "fazem" os historiadores da educação brasileira. Além de determinarem a leitura que esses historiadores nos apresentam do processo histórico, também servem de modelo à sua forma de fazer e escrever a história: na utilização dos critérios de periodização, nas interrogações feitas à história (da educação brasileira), no tratamento metodológico dispensado aos materiais históricos utilizados na pesquisa, na construção das modalidades de explicação histórica dos fenômenos investigados e, num certo sentido, até na definição dos recortes temáticos.

Inspirados em estudos e ensaios interpretativos fortemente marcados por determinadas tendências do pensamento baseado no materialismo histórico, particularmente nos que associam a essas tendências do pensamento o veio teórico da dependência — como já dito anteriormente —, os historiadores da educação brasileira acabam por reproduzir os mesmos equívocos cometidos pelos autores desses estudos e ensaios. Que equívocos são esses?

Para melhor localizá-los, recorro à crítica de pelo menos dois historiadores marxistas ibero-americanos que se debruçaram sobre o assunto — Ciro Flamarion Cardoso e Héctor Pérez Brignoli. Críticos que, seguramente (ao contrário de muitos outros "críticos" do marxismo), não estão preocupados com meras conjecturas, mas com o progresso da teoria marxista.

Discorrendo sobre os efeitos da dependência cultural na produção historiográfica latino-americana, particularmente nos estudos e ensaios fortemente influenciados pelo materialismo histórico, dentre eles os que contemplaram o tema da dependência e do subdesenvolvimento local, Cardoso e Brignoli (1983) afirmam que esses estudos e ensaios seguidamente demonstram

... profundo desconhecimento da evolução do pensamento marxista nos últimos anos, pois amiudadamente continuam manejando categorias e esquemas hoje muito discutidos ou já postos de lado, ignorando as importantes discussões teóricas e metodológicas contemporâneas (p. 86).

Em linhas gerais, a crítica desses dois historiadores põe em evidência algumas das principais mazelas da historiografia marxista latino-americana:

- a predominância de uma concepção esquemática e supostamente universal da evolução das sociedades, herdada do stalinismo<sup>(1)</sup>, vez ou outra mesclada por

---

(1) As interpretações fundamentadas no caráter "feudal" da América Latina colonial — que supõem, na atualidade, a coexistência de "restos feudais" com o capitalismo — têm, como ponto de partida, a teoria da "revolução por etapas" preconizada pela III Internacional, a partir de 1928 — que reduzia a um só modelo a Ásia, a África e a América Latina. Cf. Cardoso & Brignoli, 1983, p. 90.

posições "circulacionistas"<sup>(2)</sup> e "althusserianas" ou "balibarianas"<sup>(3)</sup>, que refletem a influência do pensamento histórico não-marxista<sup>(4)</sup>;

- a "tendência ao sincretismo" ou ao "ecletismo" — que consiste na "justaposição ou combinação de elementos isolados de diversas teorias ou tendências interpretativas, mal e parcialmente conhecidas e assimiladas, dando como resultado construções aparentemente impressionantes mas, na realidade, muito débeis e pouco resistentes à ação demolidora da crítica" (p. 64);

- a existência de um descompasso entre as tendências do pensamento que atuam sobre o panorama dos estudos marxistas latino-americanos e as tendências recentes do pensamento baseado no materialismo histórico, decorrente do retardamento na difusão dessas tendências mais recentes nos ambientes do chamado "Terceiro Mundo";

- distorções devidas a fatores político-ideológicos, tais como a freqüente identificação que se estabelece entre certos autores e determinadas correntes políticas — em alguns casos, "a crítica a um autor chega a ser tomada como um ataque à 'linha' que o adotou como guia" (p. 86);

- a forte tendência ao *ensaísmo* — "é bem raro encontrar", segundo os autores, "trabalhos (...) que passem de reinterpretações, a partir de fontes secundárias e, no máximo, de documentos impressos (viajantes, antologias de

---

(2) Como as de Gunder Frank: capitalismo = produção para o mercado mundial; feudalismo = economia "natural" e "fechada" ou "quase fechada". Cf. Cardoso & Brignoli, 1983, p. 89.

(3) Segundo as quais, os modos de produção são concebidos como "estrutura global" constituída por três "estruturas regionais" (econômica, jurídico-política e ideológica), estabelecendo-se uma distinção entre "determinação em última instância" e "dominação". Os modos de produção são concebidos, ainda, como resultado de uma "quase combinatória" dos "invariantes da análise das formas": trabalhador, não-trabalhador, meios de produção. Cf. Cardoso & Brignoli, 1983, p. 89.

(4) Dada a influência exercida por Louis Althusser sobre o panorama dos estudos marxistas no Brasil, particularmente na área da educação, consultar a crítica de Edward Palmer Thompson ao pensamento desse filósofo francês — **A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

fontes etc.)" (p.86);

- a repugnância pelo trabalho de pesquisa histórica básica — "como se fora uma atividade intelectual de gabarito inferior ou, talvez, algo suspeitamente aproximado de uma atitude `empirista'" (p. 86);

- um conhecimento insuficiente até dos elementos mais básicos dos períodos históricos referidos — "o que, evidentemente", segundo aos autores, "abre o caminho a todas as `audácias' interpretativas, tanto mais fáceis de elaborar quanto menos apoiadas e quanto mais ignoradas as cautelas fundamentais do trabalho do historiador" (p. 87).

Evidentemente, Cardoso e Brignoli identificam algumas exceções, ao operarem a crítica interna dessa produção. Há, segundo eles, alguns ensaios até bastante úteis, ainda que elaborados com base nos resultados de pesquisas históricas de terceiros. Entretanto, alertam para os seguintes riscos:

... tornando-se isto uma atitude sistemática, em nenhum caso completada com uma atividade pessoal de pesquisa básica, pode desenvolver-se insuficientemente o indispensável espírito crítico a propósito do valor dos dados empregados e da documentação que permite levantá-los; e, ao contrário, pode ter um desenvolvimento exagerado a sem-cerimônia relativa a tais dados e sua manipulação, o que será expresso mediante generalizações abusivas, extrapolações injustificáveis (pp. 86-87).

Parte significativa dos historiadores marxistas latino-americanos dedica, segundo os autores, pouca (ou nenhuma) atenção à pesquisa histórica concreta ou, pior, não querem sequer tomar conhecimento dos avanços verificados, mais recentemente, na área.

... é comum — afirmam eles — os historiadores marxistas recusarem-se não só a aplicar como, até, a tomar conhecimento de métodos e técnicas como, por exemplo, os da quantificação na história, confundindo-os com a aplicação que certas correntes fazem deles. Tais atitudes são, naturalmente, muito desfavoráveis ao progresso da pesquisa, além de absolutamente injustificadas, como o demonstra a obra de historiadores marxistas como Vilar, Soboul, Bouvier, Genovese etc. (p. 87).

Finalizando sua crítica, Cardoso e Brignoli chamam a atenção para uma das

principais características do marxismo na atualidade: a multiplicidade de tendências, de linhas de interpretação que, mesmo sendo às vezes profundamente divergentes, têm eficazmente contribuído para o progresso da teoria marxista. Atribuem o fato à eliminação das velhas travas, das opiniões rígidas transformadas em dogmas intocáveis pelo stalinismo. Para eles, "as `verdades' do estalinismo pertencem, cientificamente, ao passado" (p. 103). Porém, esta não é, segundo eles, uma verdade válida, ainda, para todos os ambientes. Isto porque as velhas travas, os velhos dogmas herdados do stalinismo ainda sobrevivem, por via administrativa, em certos ambientes; e, em outros, por falta de informação (Cf. *ibidem*).

Talvez este seja, ainda, o nosso estágio de desenvolvimento cultural. Talvez sejamos, ainda, muito "dependentes" em relação ao que se passa, ou melhor, ao que se passou na "matriz". Talvez o "atraso" (econômico, tecnológico, político, cultural, social) seja a hipótese interpretativa que melhor nos caracterize. Entretanto, como explicar a sobrevivência das travas do stalinismo em um ambiente que, como o nosso, seguramente não se encaixa em nenhuma das duas situações consideradas por Cardoso e Brignoli?

## TABELA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CNEC	Campanha Nacional de Escolas de Comunidade.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
COEPRE	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar.
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.
CPC	Centros Populares de Cultura.
DEF	Departamento de Ensino Fundamental do MEC.
EPE	Educação Pré-Escolar.
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio.
FGV	Fundação Getúlio Vargas.
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional).
MCP	Movimento de Cultura Popular.
MEB	Movimento de Educação de Base.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development.
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
SEPS	Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus.

SUBIN	Subsecretaria para a Cooperação Técnica e Econômica Internacional ( órgão subordinado ao Ministério do Planejamento )
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UFBa	Universidade Federal da Bahia.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo.
UFF	Universidade Federal Fluminense.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFPb	Universidade Federal da Paraíba.
UFPe	Universidade Federal de Pernambuco.
UFPr	Universidade Federal do Paraná.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos.
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.
UNE	União Nacional dos Estudantes.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba.
USAID	United States Agency for International Development (órgão do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América do Norte )
USON	United States Operations Mission.
USP	Universidade de São Paulo.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Dissertações de mestrado e teses de doutoramento que compuseram a amostra trabalhada na pesquisa

ALVES, Gilberto Luiz. **Da História à História da Educação**. São Carlos, UFSCar, 1981, dissertação de mestrado, orientada por José Cláudio Barriguelli.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira. Um Estudo a Partir de Uma Abordagem Crítica da Teoria do Capital Humano**. Rio de Janeiro, IESAE, 1979, dissertação de mestrado, orientada por Victor Vincent Valla.

\_\_\_\_\_. **A USAID e a Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1982.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **As Propostas Educacionais Maranhenses no Império (1834-1889)**. Rio de Janeiro, IESAE, 1982, dissertação de mestrado, orientada por Cândido Grzybowski.

CAETANO, Coraly Gará. **Qualificação Profissional Ferroviária: (uma estratégia de controle)**. Piracicaba, UNIMEP, 1986, dissertação de mestrado, orientada por Déa Ribeiro Fenelon.

CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spínola. **O Planejamento da Educação que (nos) Convém. Um Estudo da Transfiguração da Educação Superior no Brasil**. Belo Horizonte, UFMG, 1982, dissertação de mestrado, orientada por Neidson Rodrigues.

CHIZZOTTI, Antônio. **As Origens da Instrução Pública no Brasil**. São Paulo, PUC, 1975, dissertação de mestrado, orientada por Antônio Joaquim Severino.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. da. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo, PUC, 1980, tese de doutoramento, orientada por Dermeval Saviani.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conflitos Ideológicos na Reconstrução da Educação Nacional na Segunda República: 1930-1934**. São Paulo, PUC, 1977, dissertação de mestrado, orientada por Casemiro dos Reis Filho.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

**GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia, Educação e Movimento Operário na Primeira República.** São Paulo, PUC, 1986, dissertação de mestrado, orientada por Maria Luísa Santos Ribeiro.

---

**Educação e Movimento Operário.** São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987.

**HOLANDA, Ivanildo Coelho de. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) ; um estudo histórico.** Rio de Janeiro, IESAE, 1978, dissertação de mestrado, orientada por Luiz Antônio C. R. da Cunha.

**HORTA, José Silvério Baia. O Conselho Federal de Educação e o Planejamento Educacional Brasileiro - uma contribuição à história da educação brasileira.** Rio de Janeiro, PUC, 1975, dissertação de mestrado, orientada por Durmeval Trigueiro Mendes.

**JANNUZZI, Gilberta de Martino. História da Educação do Deficiente Mental no Brasil: 1874-1935.** Campinas, UNICAMP, 1985a, tese de doutoramento, orientada por Casemiro dos Reis Filho.

---

**A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1985b.

**KREUTZ, Lúcio. Magistério e Imigração Alemã. O Professor Paroquial Católico Teuto-Brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento da Restauração.** São Paulo, PUC, 1985, tese de doutoramento, orientada por Luiz Antônio C. R. da Cunha.

---

**Os Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961- 64** Rio de Janeiro, IESAE, 1979, dissertação de mestrado, orientada por Osmar Fávero.

**MAIA, Francisco de Assis. Planejamento Educacional e Política Econômica após 1964.** Niterói, UFF, 1984, dissertação de mestrado, orientada por Cósimo Damião Ávila.

**MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação Popular Segundo os Sindicatos Revolucionários e os Comunistas na Primeira República.** São Paulo, USP, 1987, tese de doutoramento, orientada por Celso de Rui Beisiegel.

**MENEZES, Sylvia Regina Sayão. Propostas Para a Educação Brasileira na Década de 60: uma reflexão crítica numa perspectiva histórica.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1986, tese de doutoramento, orientada por Alberto de Mello e Souza.

**NUNES, Alzira Maria Barbosa Pinheiro. Orientação Educacional no Brasil.** Rio de Janeiro, IESAE, 1982, dissertação de mestrado, orientada por Manoel de Jesús Soares.

**PAIVA, José Maria de. O Papel da Catequese dos índios no Processo da Colonização; 1549-1600.** Campinas, UNICAMP, 1978, dissertação de mestrado, orientada por Casemiro dos Reis Filho.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese, 1549-1600**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1982.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. Rio de Janeiro, PUC, 1972, dissertação de mestrado, orientada por Eulina Fontoura de Carvalho.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, Loyola, 1973.

PEIXOTO, Anamaria Casassanta. **A Reforma Educacional Francisco Campos - Minas Gerais, Governador Presidente Antonio Carlos**. Belo Horizonte, UFMG, 1981, dissertação de mestrado, orientada por Carlos Roberto Jamil Cury.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil — anos vinte**. São Paulo, Loyola, 1983.

PILETTI, Nelson. **A Reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930**. São Paulo, USP, 1979, dissertação de mestrado, orientada por Maria de Lourdes Mariotto Haidar.

\_\_\_\_\_. **A Reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927- 1930**. São Paulo, FE/USP, 1982.

RATO, Catherine Carrières. **Fernando de Azevedo: sua contribuição à educação brasileira**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1980, dissertação de mestrado, orientada por Maria Ângela Vinagre de Almeida.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A Educação da Mulher no Brasil-Colônia**. Campinas, UNICAMP, 1987, dissertação de mestrado, orientada por Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi.

SANFELICE, José Luís. **Movimento Estudantil. A UNE na Resistência ao Golpe de 64**. São Paulo, PUC, 1985, tese de doutoramento, orientada por Evaldo Amaro Vieira.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações**. São Paulo, USP, 1975, dissertação de mestrado, orientada por João Eduardo Rodrigues Villalobos.

SILVA, Jorge Graças de Alcantara. **Educação e Hegemonia: um estudo sobre os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEN, a partir da década de 60**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984, dissertação de mestrado, orientada por Maria de Lourdes Albuquerque Fávero.

TAVARES, Silene Barrocas. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Análise e Crítica**. Rio de Janeiro, PUC, 1977, dissertação de mestrado, orientada por Durmeval Trigueiro Mendes.

VILARINHO, Lúcia Regina. **A Educação Pré-Escolar no Mundo Ocidental e no Brasil: perspectiva histórica e crítico-pedagógica**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1987, tese de doutoramento.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Crítica da Autonomia do Pensamento Pedagógico Brasileiro (1822-1834)**. São Paulo, PUC, 1978, dissertação de mestrado, orientada por Dermeval Saviani.

---

**Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1980.

## 2. Bibliografia consultada e citada neste trabalho

- BRANDÃO, Zaia. **A *Intelligentsia* Educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as Memórias e Histórias da Escola Nova no Brasil**. Rio de Janeiro, PUC, 1992a, tese de doutoramento.
- \_\_\_\_\_. A teoria como hipótese. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, Pannonica Ed., (5) : 161-169, 1992b.
- BUFFA, Ester. Contribuições da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9 (47) : 13-19, jul./set. 1990.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma Introdução à História**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. & BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social**. 3ª. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- CARR, Edward Hallett. **Que é História?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- CHEIN, Isidor. Uma introdução à amostragem. In: SELTZ et alii. **Métodos de Pesquisa das Relações Sociais**. São Paulo, EPU & EDUSP, 1975, pp. 571-611.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.
- MARROU, Henri-Irené. **Do Conhecimento Histórico**. Lisboa : São Paulo, Aster : Martins Fontes, s/d.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A História da Educação face à "crise dos paradigmas". In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo, Cortez, 1994 (Coleção questões da nossa época; v. 35).
- NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 3 (23) : 27-29, set./out. 1984.
- NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9 (47) : 37-45, jul./set. 1990.
- \_\_\_\_\_. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, Pannonica Ed., (6) : 151-182, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa histórica: um desafio. In: **Cadernos Anped**. Rio de Janeiro, Anped, (2) : 37-47, abr. 1989.
- \_\_\_\_\_. & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: **Cadernos Anped**. Porto Alegre, Anped, (5) : 7- 64, set. 1993.
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira", In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 3 (23) : 1-6, set./out. 1984.

\_\_\_\_\_. "A favor da educação, contra a positivização da filosofia", In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9 (45) : 27-33, jan./ mar. 1990a.

\_\_\_\_\_. Contribuições da história para a educação. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9 (47) : 1-11, jul./set. 1990b.

\_\_\_\_\_. **Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento**. Projeto de Pesquisa. São Paulo, PUC : CNPq, 1989b, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento**. Relatório de Pesquisa. São Paulo, PUC : CNPq, 1990c, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento - II**. Projeto de Pesquisa. São Paulo, PUC : CNPq, 1991, mimeo.

### 3. Bibliografia consultada para a realização deste trabalho

ALTHUSSER, Louis. **A Favor de Marx**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado** (Notas para uma investigação). 3ª. ed., Lisboa : São Paulo, Editorial Presença : Martins Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Futuro Dura Muito Tempo** (seguido de *Os Fatos*). São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas (Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura)**. São Paulo, Brasiliense, 1985, v.1.

BOUDON, Raymond. Teorias e paradigmas. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 95-119.

BOUVIER, Jean. O aparelho conceptual na história econômica. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 135-151.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos Sobre a História**. São Paulo, Perspectiva, 1978.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo, Ed. UNESP, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion & BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social**. 3ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1983.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

CERTAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976, pp. 17-48.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa : Rio de Janeiro, DIFEL : Bertrand Brasil, s/d.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, EDUSP, 11 (5) : 173-191, jan./abr. 1991.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: **Prática da Leitura**. São Paulo, PUC, 1993, mimeo, tradução de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein.

CHAUNU, Pierre. Os novos domínios da história serial. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 66-72.

COLLINGWOOD, R. G. **A Idéia de História**. Lisboa, Editorial Presença, s/d.

- DUBY, Georges. **A História Continua**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. & Ed. UFRJ, 1993.
- FEBVRE, Lucien. **Combates Pela História**. Lisboa, Editorial Presença, 1977, v.1.
- FINLEY, Moses I. **Uso e Abuso da História**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- FOUCAULT, Michel. História e descontinuidade. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 56-60.
- FURET, François. A história quantitativa e a construção do fato histórico. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 73-91.
- \_\_\_\_\_. História "eventual" e história serial. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 61-65.
- \_\_\_\_\_. O quantitativo em história. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976, pp. 49-63.
- \_\_\_\_\_. **Pensar a Revolução Francesa**. Lisboa, Edições 70, 1988.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Campinas, UNICAMP, 1987, tese de doutoramento.
- GAY, Peter. **O Estilo na História: Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- GOERGEN, Pedro L. Pesquisa em educação: sua função crítica. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo : Campinas, Cortez : CEDES, 6 (19) : 65-96, set./dez. 1984.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Literatura e Vida Nacional**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.
- \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 3ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978b.
- \_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978c.
- GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, Graal, 1978.
- HOBBSAWM, Eric J. Introdução. In: MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 5ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, pp. 13-64.
- \_\_\_\_\_. & RANGER, Terence (orgs.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

- HUNT, E. F. A nova história econômica, ou história contrafactual. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 152-157.
- LEFORT, Claude. **As Formas da História**. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **Reflexões Sobre a História**. Lisboa, Edições 70, 1986.
- \_\_\_\_\_ et alii. **A Nova História**. Lisboa, Edições 70, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. História: método sem objeto específico. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 37-44.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Campinas, UNICAMP, 1993, tese de doutoramento.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da educação ou educação pela história? In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, UFMG, (1) : 8-12, jul. 1985.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição da história para uma história da educação. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9 (47) : 29-35, jul./set. 1990.
- LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões", In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 9 (47) : 21-28, jul./set. 1990.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 5ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. Para a crítica da economia política. In: **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos**. 2ª. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1978, pp. 101-257.
- \_\_\_\_\_. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos**. 2ª. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1978, pp. 321-404.
- \_\_\_\_\_ & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 4ª. ed., São Paulo, Hucitec, 1984.
- NAGEL, Ernest. Ciências nomotéticas e ciências ideográficas. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 25-29.
- \_\_\_\_\_. Os condicionais contrafatuais. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 158-164.
- NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo : Campinas, Cortez & Moraes : CEDES, 6 (19) : 5-20, set./dez. 1984.
- PIAGET, Jean. As ciências "nomotéticas" e as ciências históricas do homem. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 30-34.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade**. 9ª. ed., São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1983.
- SPIEGEL, Murray Ralph. **Estatística**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- VEYNE, Paul. A história conceitual. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976, pp. 64-88.
- \_\_\_\_\_. **Como se Escreve a História**. Lisboa, Edições 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. Os conceitos em história. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 120-134.
- \_\_\_\_\_. Tudo é histórico, portanto a História não existe. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). **Teoria da História**. São Paulo, Cultrix, 1976, pp. 45-55.
- VEIRA, Evaldo. Por uma história da educação que esteja presente no trabalho educativo", In: **Educação e Sociedade**. São Paulo : Campinas, Cortez & Moraes : CEDES, 4 (12) : 110-112, ago. 1982.
- VILAR, Pierre. História marxista, história em construção. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976, pp. 146-178.
- \_\_\_\_\_. Marx e a história. In: HOBBSAWM, Eric J. (org.). **História do Marxismo: o marxismo no tempo de Marx**. 2ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, pp. 91-126.
- WACHTEL, Nathan et alii. **Para Uma História Antropológica**. Lisboa, Edições 70, 1978.
- WARDE, Mirian Jorge. **A Educação Como Objeto do Conhecimento: uma abordagem histórica e epistemológica**. São Paulo, 1989a, mimeo.
- \_\_\_\_\_. História e modernidade ou de como tudo parece em construção e já é ruína. In: **Cadernos Anped**. Porto Alegre, Anped, (4) : 37-64, set. 1993.
- \_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação e redefinição curricular dos cursos. In: **Reunião Anual da ANPEd**. São Paulo, 1989c, mimeo.
- WHITE, Hayden. **Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX**. São Paulo, EDUSP, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.