

PERCURSOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E FORMAS DE COMPREENSÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES*

Décio Gatti Júnior**

Introdução

Este texto comporta um estudo sobre os percursos da pesquisa em História da Educação desenvolvidos no ocidente, com atenção especial aos caminhos percorridos na Europa e no Brasil, com o enquadramento preferencial da forma como se tem processado as investigações em torno da temática da História das Instituições Escolares.

O campo da pesquisa histórica passou, nas últimas décadas, por um intenso processo de renovação teórica e metodológica, impulsionado pelo esforço de superação de uma historiografia que, em uma de suas formas, produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos e legais, construída sob os auspícios da tradição positivista; e, em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos da vida social em detrimento de outras esferas da produção da vida social (GATTI JR., 2002).

O questionamento pelo qual a História passou no Séc. XX foi sobre a natureza e a qualidade do saber que ela produzia. A idéia de produção da verdade absoluta e do saber absoluto em História foi colocada em cheque, sendo que formas de responder a este colapso da idéia de verdade absoluta na História podem ser vislumbradas tanto na ruptura com a historiografia tradicional, realizada, sobretudo, na França do entre-guerras, pelo grupo que, posteriormente, ficaria conhecido como “Escola dos Anais”, como no rompimento com a leitura marxista da História que ficou conhecida como "marxismo vulgar", realizado na Inglaterra, por diversos historiadores que se afastaram do Partido Comunista oficial, em meados dos anos cinquenta (GATTI JR., 2002).

* Versão ampliada e revista do texto apresentado em 24 de novembro de 2005, em vídeo-conferência intitulada “As Instituições Escolares na História da Educação Brasileira”, na série “Comunicações em História da Educação”, promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), com sede na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de História da Educação e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Editor da revista “Educação e Filosofia” e dos “Cadernos de História da Educação”. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Sócio-fundador da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Contatos: degatti@ufu.br

De certo modo, é neste duplo rompimento, com a história tradicional e com o marxismo vulgar, que se configurou boa parte da historiografia do pós-guerra, sendo, então, neste terreno, de rupturas e inovações, que podemos compreender melhor a configuração atual da produção historiográfica de modo geral e da historiografia da educação particularmente.

Em nossos dias, percebe-se que boa parte dos historiadores concorda com a afirmativa de que não existe uma forma exclusiva de se compreender a realidade, nem muito menos um "único motor" que determine o desenvolvimento histórico. De fato, os últimos cinquenta anos de pesquisa histórica têm demonstrado uma prática muito vinculada ao desenvolvimento de estudos empíricos, nos quais a teoria não é mais vista como um *a priori* absoluto, mas apenas como uma forma de acesso, ou seja, um recurso que contribui para a formulação de perguntas iniciais e de algumas categorias de análise (acesso) com a finalidade do estabelecimento do diálogo com as fontes de pesquisa, iniciando o processo de objetivação científica (Laville e Dionne, 1999, p. 42-4).

As reflexões presentes neste texto referem-se, primeiramente, a exposição do itinerário da pesquisa em História da Educação na Europa (em especial na França), com passagens que compreendem os séculos XIX e XX. Em segundo lugar, o texto apresenta sinteticamente o percurso brasileiro da pesquisa em História da Educação, no qual o Séc. XX é o tempo privilegiado. Por fim, a partir do desenho internacional e nacional da pesquisa em História da Educação, ocorre a análise dos caminhos que a pesquisa em História das Instituições Escolares seguiu: seus atos inaugurais, as rupturas e continuidades, bem como uma exposição das categorias de análise e das fontes que têm sido chamadas contemporaneamente para a operação histórica.

1. O percurso mundial da pesquisa em História da Educação

O nascimento da História da Educação a evidencia como disciplina de grande importância no processo de construção das Ciências da Educação em meados do séc. XIX, com a função de legitimação da própria passagem da pedagogia ao estatuto de Ciências da Educação. Nessa direção, Nóvoa (1999) destacou o papel exercido por Gabriel Compayré, no início do Séc. XX, ao firmar a História da Educação como disciplina fundadora das Ciências da Educação, evidenciando o caráter kantiano atribuído ao ideário proposto e a função introdutória e preparatória da História da Educação para a própria ciência (p. 11).

Bastos, Busnello e Lemos (2005, p. 3) destacam que o surgimento da disciplina coincide com o momento de consolidação dos sistemas nacionais de escolarização, ressaltando, com Nóvoa, um processo que envolve: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia (ciências da educação – filosofia, psicologia, sociologia, biologia).

Na Europa, desde o final do séc. XIX, há cursos de História da Educação em universidades e escolas normais, experiência que se dissemina pelo mundo e que inclui o Brasil, especialmente sua escola normal (Escolano, 1994; Bastos, Busnello e Lemos, 2005).

Desse modo, a gênese e disseminação da História da Educação vinculam-se ao processo de profissionalização do professorado, conforme destacou Nóvoa (1991), no qual parte-se do exercício do trabalho docente como ocupação principal, passando a institucionalização estatal, com a criação de instituições específicas destinadas à formação de professores e, no caso, português, desdobra-se na constituição de associações profissionais (p. 17).

A História da Educação nascia com finalidades elevadas, pois exerceria um papel subsidiário na formação do educador que só seria pleno se dominasse a informação histórica que antecedia seu exercício docente na atualidade. Porém, esse ideário enfrentou reveses, tal como apresentado por Nóvoa (1999):

Disciplina fundadora de uma Ciência da Educação amplamente “teórica”, a História da Educação perdeu grande parte de seu sentido no momento em que a Pedagogia passou a definir-se numa perspectiva “aplicada”, com base nos critérios científicos da psicologia experimental e da sociologia positivista. Nas décadas de transição do século XIX para o século XX, a História da Educação vai perder, progressivamente, o seu papel de disciplina que permite reconstruir a historicidade do processo educativo – e do esforço da teorização pedagógica – para se transformar, primeiro, numa evocação descritiva de fatos, idéias e práticas para consumo dos futuros professores e, mais tarde, num tempo dominado pelas “ciências da observação”, numa disciplina sem qualquer utilidade (p. 12).

Outro aspecto importante refere-se às linhas gerais de desenvolvimento mundial da História da Educação, conforme foi apresentado por Bastos, Busnello e Lemos (2005), a partir de Nóvoa. Primeiramente, a História da Educação organiza-se como uma reflexão essencialmente *filosófica*, baseada na evocação das idéias dos grandes educadores, desde a Antiguidade ao período contemporâneo (século XIX). Através da glorificação do passado, descreve-se a evolução educativa como uma marcha do progresso, com o objetivo de tirar do passado o máximo de lições para o presente. Trata-se, na análise de Hameline e de Tyack, a

partir de Nóvoa (1996, p. 422), “[...] de uma história militante [...] escrita [...] pelos reformadores [...] da instrução pública”, sendo estes “[...] pastores religiosos escrevendo histórias sectárias para serem lidas por seus correligionários”.

Entre o final do século XIX e o princípio do século XX, a disciplina assume uma visão marcadamente institucional, pois que por meio da rememoração legislativa, nomeadamente das principais reformas educativas, produz-se uma história legitimadora das opções presentes de política educativa, dando um caráter prático e funcional para a disciplina. Edificam-se obras historiográficas monumentais, nas quais se coligem documentos estatais oficiais que prescrevem a ordem jurídico-legal dos estabelecimentos de ensino.

Em meados do século XX há, porém, uma reação forte as duas tradições anteriores, da história militante e da efeméride jurídico-legal, feitas por historiadores e sociólogos, em perspectivas novas, caudatárias dos estímulos da História do Anais e das rupturas dos marxistas e neo-marxistas, trazendo uma dimensão *social* para a disciplina.

Este revisionismo, segundo Nóvoa (1996), pode ser considerado em três momentos diferenciados. O primeiro esteve expresso especialmente na obra de Phillippe Ariès, na França, com marcas da história problema e da perspectiva interacionista advindas da crítica historiográfica presente na Escola dos Anais. Um segundo momento desse processo teve lugar em uma produção com forte presença da sociologia crítica de Bourdieu, Passeron e Boudon, sendo expressão desse movimento as obras de Furet, Ozouf, Chartier, Compère e Julia, também no cenário francês. O último momento desse revisionismo se opõe ao fatalismo sociológico das estruturas, com a percepção da distância que se estava estabelecendo aos ditames da História Total.

Como desdobramento e ruptura com esses revisionismos na década de 1980 teria lugar o que Nóvoa classificou como um pós-revisionismo (1996). Nessa acepção interessa, sobretudo, o processo de objetivação da investigação (Laville e Dionne, 1999), ou seja, a qualidade do diálogo que o pesquisador consiga estabelecer entre teoria e empiria, com a formulação de hipóteses sucessivas que possibilitam a formulação da interpretação histórica e histórico-educacional. Essa vertente que marca a pesquisa e a produção da área da História e particularmente da História da Educação fundamenta-se na idéia da inexistência de um “sentido da História”, no caminho do estabelecimento de uma radical laicização interpretativa. Por princípio não se considera que o historiador produza a “História”, mas apenas uma possibilidade interpretativa que, rigorosa, não se toma como a única possibilidade. Esse processo de renovação coaduna-se com a intensificação do esforço do trabalho

interdisciplinar, na inovação temática e metodológica e na continuidade do processo de alargamento da noção de fonte histórica.

Assim, Nóvoa (1999) afirma que há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares, do papel dos diferentes atores educativos e da sua experiência; uma tendência às práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; uma revalorização das abordagens comparadas (p. 3-4).



Figura 1 – Capa da segunda edição brasileira da obra de Philippe Ariès, “História Social da Criança e da Família”, publicada no Rio de Janeiro, pela Editora Guanabara, em 1986, tendo sido publicada a primeira edição brasileira em 1978 e a primeira edição francesa em 1973.

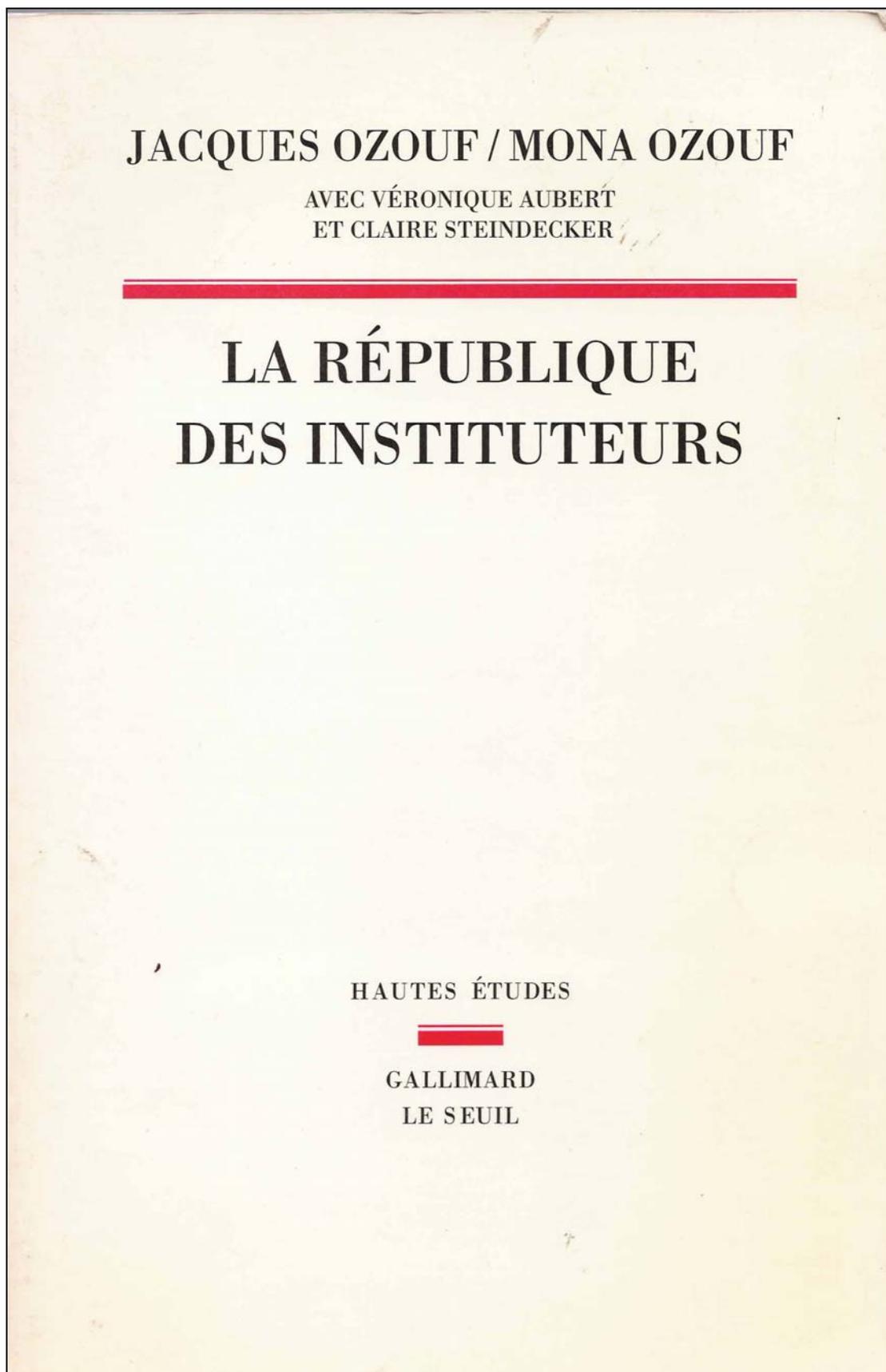


Figura 2 – Capa da primeira edição francesa da obra de Jacques Ozouf e Mona Ozouf, com Veronique Aubert e Claire Steindecker, “La République des Instituteurs”, publicada na França, pela Gallimard e Éditions du Seuil, em 1992.

2. O percurso brasileiro da pesquisa em História da Educação

No caso brasileiro, a História da Educação como disciplina formativa ocupou lugar nos currículos prescritos e colocados em ação apenas no século XX, seja na Escola Normal ou em seu desdobramento empobrecido que foi a Habilitação Específica em Magistério (décadas de 1970 a 1990), seja nos cursos superiores de Pedagogia (séc. XX e XXI) e nos atuais cursos de normais superiores

Porém, no que diz respeito às primeiras investigações em História da Educação, Vidal e Faria Filho (2003) afirmam existir três vertentes ou modos diferenciados de operação histórico-educacional: a gerada nos marcos paradigmáticos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB (entre as décadas de 1870 a 1960); a proveniente da literatura escolar utilizada na Escola Normal (entre as décadas de 1930 e 1960); a produzida na academia, em especial nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (desde 1960).

Mattos (2000) destacou que os intelectuais oriundos da boa sociedade imperial preconizavam que caberia ao IHGB a pesquisa em História, sendo esta entendida à época como o ato de coligir, metodizar e publicar os documentos oficiais, a legislação educacional. Ao Imperial Colégio Pedro II – ICPII, porém, caberia, na visão desses mesmo intelectuais, o ensino da História nacional, como forma de construir no espírito das novas gerações uma biografia da nação como pedagogia da formação do povo brasileiro em uma monarquia constitucional católica.

Nessa direção, entre as décadas de 1870 e 1960, esse modo de operação histórico-educacional se faz presente em diversas obras, a saber:

1. Nos levantamentos estatísticos e documentais realizados entre 1867 e 1874;
2. Na influente obra de José Ricardo Pires de Almeida, “Histoire de L’Instruction Publique au Brésil (1500-1889). Histoire et Legislation.”, de 1889, conjugando as idéias de progresso, civilização e monarquia católica e que influenciou inúmeros autores até meados do séc. XX, tais como (Júlio) Afrânio Peixoto, 1933; Fernando de Azevedo, 1943; Theobaldo Miranda dos Santos, 1945.
3. Na obra de José Veríssimo, “A Instrução e a Imprensa: 1500/1900”, de 1900;
4. Na obra de Primitivo Moacyr, “O Ensino Público no Congresso Nacional”, de 1916;
5. Na monumental coleção de Primitivo Moacyr sobre a instrução pública, referindo-se ao Império, a República e as provinciais, em quinze volumes, publicados entre 1936 e 1942;
6. Na obra de Paulo Kruger Corrêa Mourão sobre a instrução em Minas Gerais no período imperial e republicano, publicada entre 1959 e 1962, no interior do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE-MG);

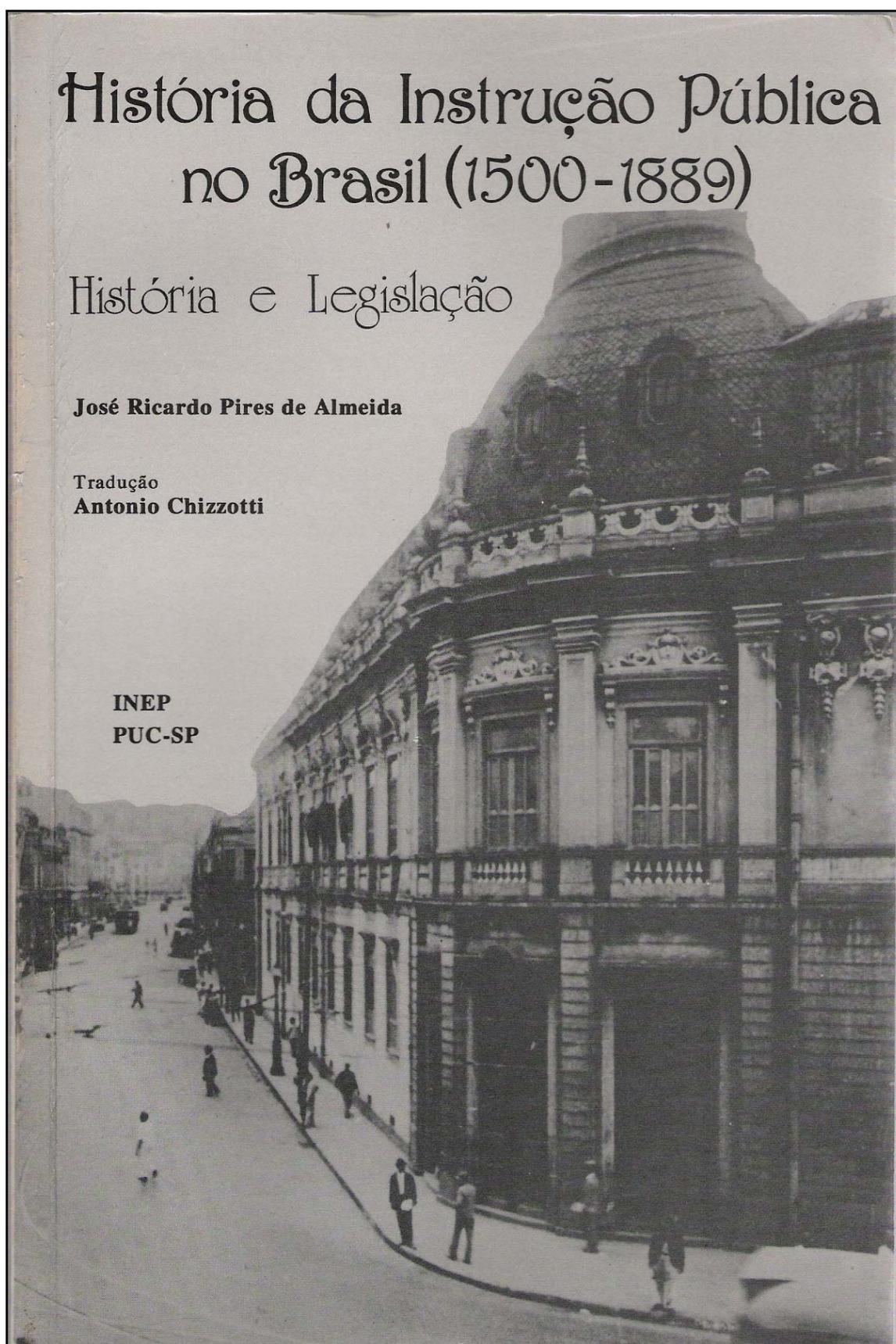


Figura 3 – Capa da primeira edição brasileira da obra de José Ricardo Pires de Almeida, “História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)”, publicada em São Paulo, em co-edição da EDUC e do INEP/MEC, em 1989, sendo que a primeira edição francesa data de 1889.

Ao lado dessa produção influenciada pelo IHGB, desenvolveu-se, em estreito vínculo com a História da Educação como disciplina formativa na Escola Normal, a produção de obras de caráter didático-formativo, os manuais escolares de História da Educação, amplamente utilizados pelos docentes e pelos normalistas. Segundo Nunes (1996) e Lopes e Galvão (2001) essas obras tinham como marcos definidores o etos religioso/salvacionista, sendo produtos que funcionavam como uma verdade tribuna de defesa de idéias (Warde e Carvalho, 2000). Nessa segunda vertente, segundo Vidal e Faria Filho (2003) está assinalado um afastamento dos arquivos, com a cristalização de uma escrita moralizadora e a História da Educação se restringe a função de disciplina formadora.

Da produção vinculada a Escola Normal destacam-se as obras de: 1) Afrânio Peixoto, “Noções de História da Educação”, de 1933 que é uma compilação comentada que tem a Escola Nova como marco definidor; 2) das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta Cooman, “Pequena História da Educação”, de 1936; 3) de Theobaldo Miranda dos Santos, “Noções de História da Educação”, de 1945, entre outras que prosseguem até o final da década de 1960.

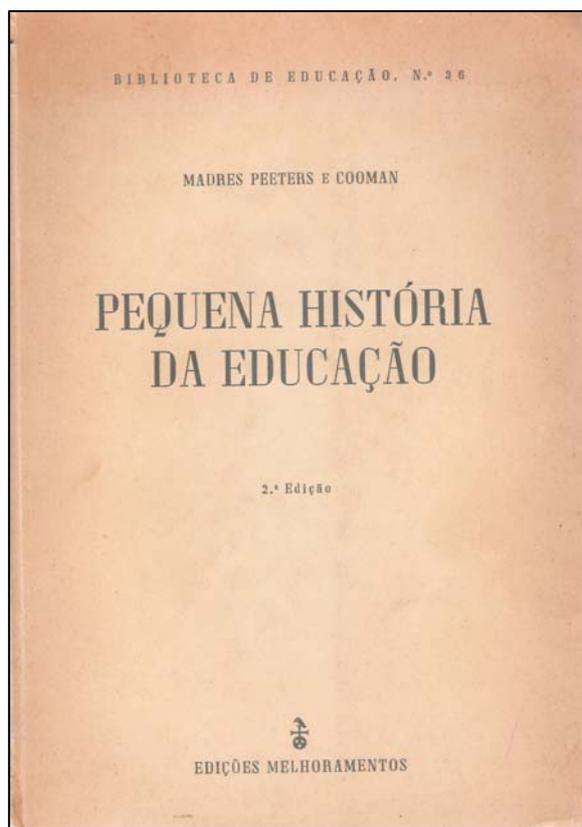


Figura 4 – Capa da segunda edição da obra “Pequena História da Educação”, de autoria das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta Cooman, publicada pela Editora Melhoramentos, em 1952, sendo que a primeira edição data de 1936.

Por fim, é importante tratar do que Vidal e Faria Filho (1993), chamaram da terceira vertente da produção em História da Educação que pode ser nomeada acadêmica e que se diferencia da primeira e segunda vertentes, do IHGB e da Escola Normal, por estar vinculada mais diretamente à pesquisa científica e ter tido veiculação forte especialmente nos cursos de Pedagogia.

Essa vertente se inicia em proximidade com o discurso e as necessidades estatais e tem a obra “A Cultura Brasileira”, de Fernando de Azevedo, em 1943, como emblema, sendo a mesma, segundo Carvalho (2005), a portadora de uma determinada memória dos renovadores e, segundo Nadai (1993), a afirmação dos antigos normalistas como os “representantes legítimos” dos assuntos educacionais, com predomínio no texto da obra da análise sobre a organização escolar e a legislação de Ensino.

Apesar do forte impacto da obra “A Cultura Brasileira”, segundo Monarcha (1999), os “atos inaugurais” da pesquisa em História da Educação estão presentes na liderança que Laerte Ramos de Carvalho (da Universidade de São Paulo e, especialmente, do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo) exerceu sobre o grupo de pesquisa integrado por futuros e importantes pesquisadores da História da Educação, incluindo: Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Jorge Nagle, Casemiro dos Reis Filho, Leonor Tanuri, entre outros. Esses autores produziram obras que se tornaram referência tanto na futura pós-graduação em Educação no Brasil quanto nos bancos de ensino universitário.

Os Programas de Pós Graduação em Educação, constituídos, sobretudo, no período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980, com o pioneirismo exercido pelas universidades católicas (Rio de Janeiro, em 1965 e São Paulo, em 1969), em um momento marcado pelo ideário da “opção pelos pobres”, com forte influência do pensamento de Althusser (décadas de 1960 e 1970) e, posteriormente, de Gramsci (décadas de 1970 e de 1980).

Por fim, desde a década de 1980 até o momento presente, somaram-se aos programas de pós-graduação em Educação, os inúmeros grupos de pesquisa dedicados a temática da História da Educação, a criação do Grupo de Trabalho em História da Educação - GT-HE no seio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade” - HISTEDBR e a Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (Gatti Jr., 2004).

Este novo quadro no território da pesquisa tem sido marcado pela pluralidade temática e metodológica, pelos esforços de estruturação de centros de documentação e pela realização de intercâmbios nacionais e internacionais, especialmente com pesquisadores da França,

Portugal, Espanha e América Latina. Porém, apenas recentemente é que começam a chegar ao público que frequenta os cursos de formação de professores obras da área de História da Educação que se beneficiam das inovações nesse campo de pesquisa.

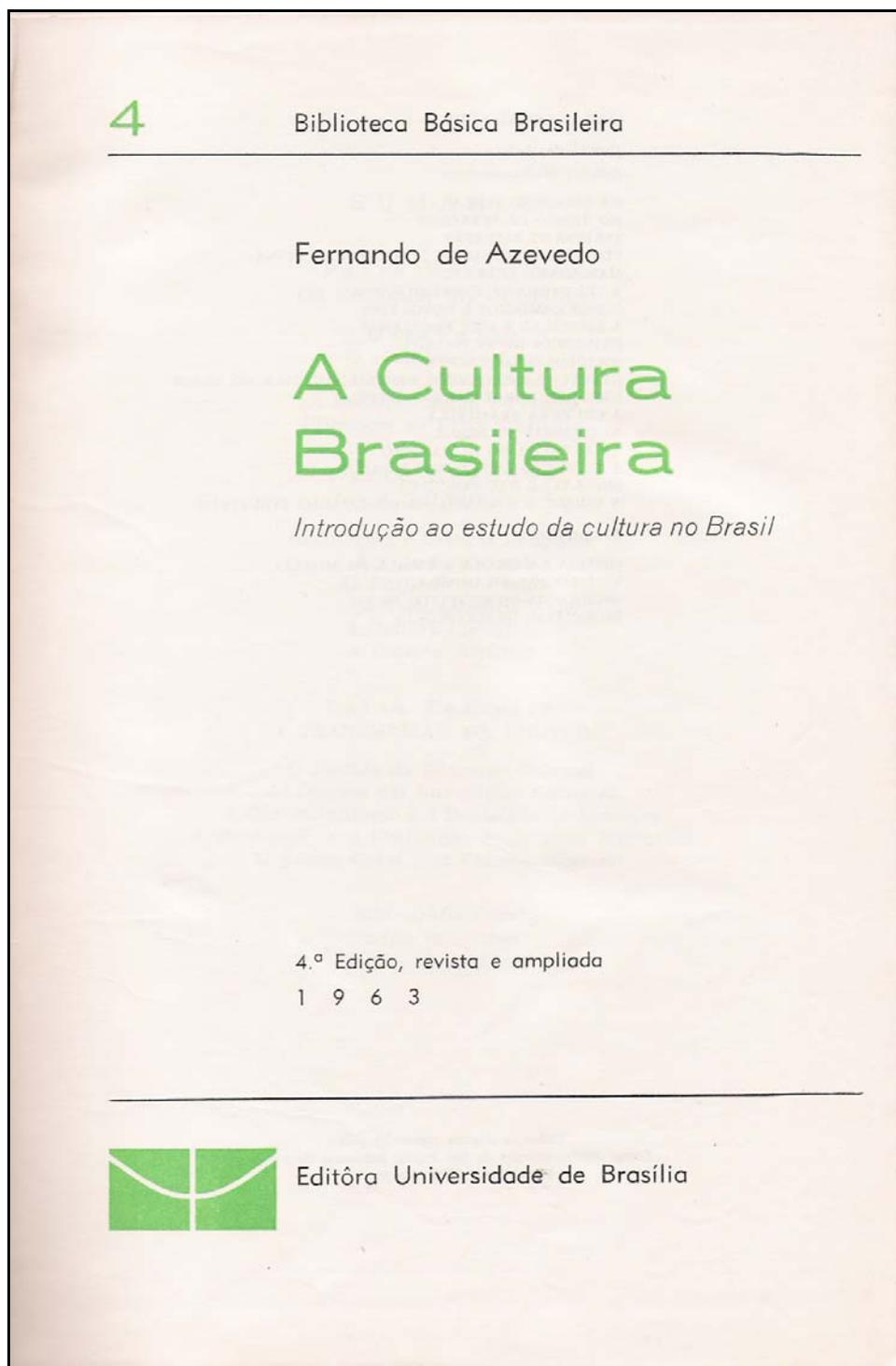


Figura 5 – Página de rosto da quarta edição, revista e ampliada, da obra monumental de Fernando de Azevedo, “A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira”, publicada em Brasília, pela Editora da Universidade de Brasília, em 1963, sendo que a primeira edição data de 1943.

3. As instituições escolares: aportes teóricos, categorias de análise e fontes de pesquisa

O percurso historiográfico traçado nas duas primeiras partes desse texto permitem compreender o itinerário internacional e nacional da pesquisa em História da Educação. Assim, é possível afirmar que as instituições escolares sempre estiveram presentes na análises histórico-educacionais, porém, com marcas diferenciadas, seja na visão jurídico-legal, na visão de reprodutoras de estruturas sistêmicas ou, mas recentemente, de lugar onde o currículo prescrito é colocado em ação, por meio de práticas de agentes sociais concretos.

Portanto, há um processo no âmbito da ciência de referência, a História da Educação, que é múltiplo e passível de uma historização que nos permite compreender as diferentes formas de compreensão das instituições escolares no âmbito da História da Educação. Porém, esse é apenas um apontamento para uma pesquisa de cunho historiográfico que seria interessante desenvolver, mas que não é o mote do presente texto.

Desse modo, nessa parte do trabalho interessa refletir sobre a forma como podem ser tomadas as instituições escolares na pesquisa histórico-educacional, sobre as principais categorias de análise que têm sido acionadas para sua compreensão e, por fim, sobre a multiplicidade de fontes que podem ser buscadas para o processo de objetivação das pesquisas em História da Educação e, particularmente, em História das Instituições Escolares.

Iniciamos por trazer ao texto as formulações referentes ao conceito de instituição educativa de Saviani (2005a) que, a partir de Bourdieu e Passeron, afirma que

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas. Estas correspondem, então, a uma educação de tipo secundário, derivada da educação de tipo primário exercida de modo difuso e inintencional. (Saviani, 2005a, p. 5)

No entanto, Saviani, ainda com Bourdieu e Passeron, destaca a importância da percepção de considerar a escola como uma dentre outras instâncias educativas que atuam nos processos de formação humana colocados em disputa no território social, conforme se pode perceber abaixo:

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se

da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado. (Saviani, 2005a, p. 5)

Em consonância com as elaborações e observações de Saviani, parece bastante satisfatório o conceito atual de instituição educativa apresentada por Magalhães (1998), pela fertilidade e pelo relacionamento coerente que se pode perceber com a valorização do sujeito e o reconhecimento da força que a institucionalização exerce nos processos de formação da humanidade nos indivíduos. Para ele,

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (Magalhães, 1998, p. 61-2)

Percebe-se, na direção apontada por Magalhães, que o exame da internalidade dos processos educativos desenvolvidos e a ação de seus agentes na instituição escolar são valorizados. Porém, sem desconsiderar as necessárias relações entre escola e sociedade que as instituições necessariamente comportam.

Nesse sentido, é importante destacar idéias desenvolvidas por Viñao Frago (1995), nas quais há um conjunto de aspectos institucionalizados na escola, a saber: 1) História Cotidiana do Fazer Escolar: práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos; 2) Objetos Materiais: funções, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação e desaparecimento; 3) Modos de pensar (linguagem), bem como há elementos que, segundo Viñao Frago são organizadores do empreendimento escolar e que conformam e definem a mente e as ações, a saber: espaço escolar, tempo escolar e formas de comunicação (linguagem).

O espaço escolar (território, lugar, simbologia) que diz e comunica, portanto, educa (Viñao Frago, 1995, p. 69). O tempo escolar, arquitetura temporal, com os níveis: individual e institucional. Viñao-Frago ressalta que, para Luhmann, o “tempo social e humano, múltiplo e plural, é um aspecto da construção social da realidade” e que, para Elias, “o tempo é uma relação e não um fluxo, uma faculdade humana específica o ‘ato de representação’ que coloca em foco, de modo conjunto e relacionado, o que acontece mais cedo ou mais tarde, antes ou depois”. O tempo escolar – como o espaço e o discurso escolares – não é “um simples esquema formal ou uma estrutura neutra” em que se esvazia a educação, mas sim “uma seqüência, curso ou sucessão continuada de momentos em que se distribui o processo e a ação educativa, o fazer pedagógico; um tempo pedagógico que reflita determinados supostos pedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender. [...] um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo. Elias afirma que são coações civilizatórias que geram esta ‘consciência onipresente do tempo’, de um tempo sempre regulado e ocupado, uma das características das instituições escolares” (Viñao Frago, 1995, p. 73). Nesse sentido, a categoria tempo não é tomada no sentido *a priori* de Kant, mas sim como uma forma cultural que deve ser experimentada e apreendida na investigação. Por fim o aspecto da linguagem, das formas de comunicação, que envolvem as aprendizagens, as continuidades e transformações entre o oral, o escrito e a imagem, bem como a gênese e a difusão da cultura escrita e da mentalidade letrada em interação com o oral e o visual.

Quanto às categorias de análise, Magalhães (1998) elenca as seguintes: Espaço (local/lugar, edifício, topografia); Tempo (calendário, horário, agenda antropológica); Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos, etc. ou racionalidade da prática); Modelo Pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem - tempo, lugar e ação; Professores (recrutamento, profissionalização; formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações); Manuais Escolares; Públicos (cultura, forma de estimulação e resistências); Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida). Buffa e Nosella, por seu turno, apresentam as seguintes categoriais de análise: Origem, criação, construção e instalação; Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço); Mestres e funcionários (perfil); Clientela (alunos e ex-alunos); Saber (conteúdos escolares); Evolução; Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas).

É evidente a possibilidade de se estabelecer correpondências entre as categoriais de análise, bem como de encontrar correpondências entre as mesmas e autores que as

referenciam, em especial da História Cultural e da Cultura Escolar, tais como Chartier, Julia, Chervel etc.

Para além dos aspectos teóricos e das categorias de análise, é importante destacar que a renovação onto-epistêmica no campo da pesquisa em História da Educação, na qual as dimensões microscópicas e macroscópicas da realidade social são tomadas como elementos que se articulam, contribuiu sobremaneira para um alargamento das fontes de pesquisa, pois, seja na tradição historiográfica inaugurada pela Escola dos Anais (Febvre, Bloch, Braudel, Le Goff, Certeau etc.) ou no materialismo cultural gestado na Inglaterra (Williams, Thompson, Hill, etc.), houve a utilização de fontes bastante diversificadas que não se reduzem mais a documentos religiosos ou estatais oficiais (Gatti Jr., 2002).

Outro aspecto importante é a pesquisa em História da Educação passou a significar, ao lado da pesquisa em História, a negação de hipóteses explicitadas de antemão, conforme expressou Nunes (2003) em tom autobiográfico,

Os autores lidos, sobretudo os historiadores citados, ensinaram-me que, ao contrário de um projeto no qual as hipóteses são explicitadas de antemão, o que importava era construir essa explicitação, para que o texto ganhasse movimento e interesse. Nada estaria definido *a priori*, embora isso não significasse a inexistência de um plano anterior. Escrever a história seria também recriar uma atmosfera (aquela sugerida pelos arquivos), preparando o leitor para o deslocamento de época, espaço, mentalidade (Nunes, 2003, p. 125).

Em termos epistemológicos o que parece estar em jogo aqui não é a atribuição à razão, ao método ou mesmo as fontes de pesquisa do critério de validade dos conhecimentos científicos alcançados, mas sim a qualidade do diálogo estabelecido pelo pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação, o que não aparece de antemão, mas sim nos resultados apresentados. O termo objetivação passa a representar aquilo que se trata de observar em uma investigação científica (Laville e Dionne, 1999, p. 42-4) e, para o caso específico da pesquisa histórico-educacional, afasta-nos, de antemão do campo de uma Filosofia da História, seja ela idealista ou realista, mas nos aproxima da necessidade da Historiografia, vista como lugar em que as diferentes interpretações, teorias e métodos são analisados a partir da qualidade do processo de objetivação alcançados pelo historiador na defesa de suas interpretações, ou seja, de suas teorias.

Ainda nesse sentido epistemológico, as elaborações de Thompson, no seio do campo marxista inglês, comportava, após a Primavera de Praga e em oposição às posições de Althusser, sua recusa em enxergar o conhecimento como um truísmo, ou seja, uma verdade que dispensa demonstração, típica do cartesianismo, ou seja, em última análise opõe-se a idéia de que o real seja a teoria (Gatti Jr. e Pessanha, 2005). Pare ele o objeto real:

[...] é epistemologicamente inerte: isto é, não se pode impor ou revelar ao conhecimento: tudo isso se processa no pensamento e seus procedimentos. Mas isto não significa que seja inerte de outras maneiras: não precisa, de modo algum, ser sociológica e ideologicamente inerte. E coroando tudo, o real não está “lá fora” e o pensamento dentro do silencioso auditório de conferências de nossas cabeças, “aqui dentro”. Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o “real”, sentimos a nossa própria realidade palpável (Thompson, 1981, p.27)

Como desdobramento dessa assertiva explicitada em Thompson pode-se proceder uma associação na qual o processo de objetivação da investigação científica comporta uma relação necessária e fundamental entre o sujeito e o objeto de sua análise, sem isolá-los, mas percebendo seu diálogo, sua forma de interagir com os homens e mulheres do passado, por meio de suas idéias, mas também das idéias destes, conforme a análise realizada pelo investigador nas fontes que conseguir para elaborar suas interpretações sobre o passado singular em que viveram as pessoas que construíram seu objeto de trabalho. Nessa direção, Thompson (1981) ressalta que

O texto morto e inerte de sua evidência não é de modo algum ‘inaudível’; tem uma clamorosa vitalidade própria; vozes clamam do passado, afirmando seus significados próprios, aparentemente revelando seu próprio conhecimento de si mesmas como conhecimento (Thompson, 1981, p. 27).

Se as idéias de Thompson tem sido férteis no campo de análise da cultura, sobretudo pela forma original que ele apresenta o trabalho do historiador, como o articulador de um diálogo criativo e rigoroso entre formulações teóricas e evidências na compreensão dos processos vivenciados pelos homens, suas experiências, na construção dos processos históricos das diversas formações sociais ao longo do tempo, elas poderiam se apresentar como enriquecedora na direção da construção de uma História da Educação interpretativa, sem a necessidade de estabelecer seus critérios de validade a partir exclusivamente de suas formulações racionais apriorísticas.

Esse entendimento, ainda que se utilizasse de aportes teóricos diferenciados, foi apresentado por Nóvoa (1998), ao enfatizar a necessidade de uma formulação epistemológica que valorize o sujeito e que, sobretudo, dê voz aos sujeitos educativos (p. 45-6), àqueles que em sua experiência efetivam o cotidiano escolar, em uma visão anti-althusseriana, na qual a escola é tomada como um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social, como um lugar de possibilidades e não de uma única possibilidade, de uma única visão de mundo.

De fato, com a difusão dessas novas formas de pensar, pesquisar e de narrar em História e História da Educação, prolifera também uma mudança na forma de problematizar e efetivar a pesquisa histórico-educacional e de dialogar com as fontes. Clarice Nunes (1996), na introdução um estudo sobre os saberes construídos em História da Educação, por meio do exame dos manuais utilizados, evidencia este alargamento de fontes na pesquisa histórico-educacional:

A descoberta desses modos de construção [da História da Educação] pode ser feita através de vários itinerários e com outras fontes, impressas ou não, como os discursos ministeriais, as circulares, os pareceres, os programas escolares, os relatórios de inspeção, os projetos de reformas, os artigos, os manuais destinados aos docentes, as polêmicas críticas, os planos de estudo, os planos de curso, os relatos de bancas examinadoras, os debates de comissões especializadas, etc. (NUNES, 1996, p.67)

À percepção desse alargamento da noção de fonte histórica nos estudos da História da Educação coaduna-se preocupação cada vez mais difundida pelos historiadores da educação, a de possibilitar aos pesquisadores a aquisição de formação adequada para o trabalho com essas novas fontes, pois que ao incluir entre os materiais históricos (fontes) evidências diversificadas, para além da documentação manuscrita e impressa (atas, normas, regulamentos, programas etc.), para as quais já havia procedimentos de tratamento sedimentados, surgem novos desafios, no sentido de garantir um processo de objetivação que não rebaixe a qualidade da interpretação em função de um procedimento pouco rigoroso com as fontes, tais como: depoimentos dos sujeitos educativos, iconografia, objetos de ensino (museus escolares), imprensa periódica, manuais de ensino etc.

Considerações finais

A partir de um claro processo de renovação historiográfica em termos mundiais e nacionais, com a conseqüente re colocação de questões e problemas de pesquisa e o evidente

alargamento das fontes de investigação chamadas ao processo de objetivação científica, houve também um esforço de inovação nas análises sobre as instituições escolares, tomadas como uma complexidade histórico-social e em uma articulação dialética entre sua externalidade e internalidade.

No caso brasileiro esse processo de renovação ocorreu em meio à consolidação da área de História da Educação em termos científicos, o que pode ser examinado por meio da formação de uma comunidade de pesquisadores em História da Educação, identificado em seus grupos de pesquisa, nos eventos, nas associações, nas sociedades e nas publicações científicas, em especial de livros e revistas (Gatti Jr., 2004).

De fato, a constituição, em 1999, da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), durante a 22^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tendo como primeiro presidente, o Prof. Dr. Dermeval Saviani, assinalou um momento significativo do processo de amadurecimento e de consolidação de uma especialidade de conhecimento, no caso brasileiro, afeto a área da Educação, pois revelou a existência de um grupo numeroso de pesquisadores vinculados à História da Educação. Nesse sentido, FARIA FILHO (2001, p.125) afirma que

[...] nossa área tem passado por significativas mudanças nas últimas décadas. É comum a constatação de que o volume e a qualidade de nossas produções aumentaram significativamente, incorporando novos objetos, novas fontes e novas perspectivas teórico-metodológicas, o que, no seu conjunto, tem contribuído, também, para uma acentuada mudança nos modos de fazer história da educação.

É perceptível a criação e consolidação de grupos de pesquisa na área de História da Educação desde a década de 1980, sendo que atualmente constam no registro da Sociedade Brasileira de História da Educação dezesseis grupos listados, distribuídos em todo território nacional, sem contar que um deles, o HISTEDBR, apresenta mais de duas dezenas de subgrupos em todo território nacional (www.sbhe.org.br).

É importante destacar que a criação da SBHE possibilitou que o Brasil passa-se a integrar a *Internacional Standing Conference for the History of Education*, criada em 1978 e que reúne sociedades científicas em História da Educação de aproximadamente quarenta países, com vinte e sete conferências realizadas até 2005, sendo que sua vigésima quinta edição ocorreu em São Paulo, Brasil, em 2003.

De outro lado, na atualidade, não é pequeno o número de eventos com grande significado para a divulgação científica em História da Educação no Brasil. Evidentemente,

que a divulgação do conhecimento novo produzido na área teve nas edições do Congresso Brasileiro de Educação e, sobretudo no Grupo de Trabalho História da Educação - GTHE da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd lugares privilegiados, sendo que no GT História da Educação da ANPEd, entre 1985 e 2000, foram apresentados um total de 157 trabalhos. (Catani e Fatia Filho, 2001). Secundariamente, cabe lembrar dos trabalhos apresentados ao longo dos anos nos simpósios nacionais e regionais da Associação Nacional de História – ANPUH.

Quanto aos eventos específicos da área cabe ressaltar os existentes em nível internacional: International Standing Conference for the History of Education, desde 1978; Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, desde 1992; Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, desde 1996. Em nível nacional, cabe destacar: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, desde 1991; Congresso Brasileiro de História da Educação, desde 2000. Por fim, em nível regional e/ou estadual cabe destacar os eventos: Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, desde 1997; Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, desde 2001.

Além dos eventos científicos supracitados, há também periódicos brasileiros dedicados exclusivamente à divulgação de conhecimentos novos em História da Educação, a saber: revista História da Educação, pela Associação Sul-rio-grandense de História da Educação - ASPHE, desde 1997; Revista Brasileira de História da Educação, desde 2001, pela SBHE; Cadernos de História da Educação, desde 2002, pelo NEPHE/UFU.

Cabe salientar ainda que esse crescimento da pesquisa em História da Educação, sobretudo a partir dos programas de pós-graduação em Educação, bem como a consolidação de uma comunidade de pesquisadores na área, revelada por seus grupos de pesquisa, eventos, periódicos e publicações científicas tem revelado simultaneamente a entrada de novas temáticas investigativas e a redefinição de antigas temáticas, como as da infância e da família, da historiografia e da história disciplinar, do gênero e da etnia, da imprensa educacional, da cultura escolar, da política educacional, das instituições escolares e científicas, da profissão docente e mesmo da comparação em História.

Ressalta-se, por fim, que no caso específico da temática História das Instituições Escolares há concentração de pesquisas e conseqüentemente da produção acadêmica veiculada nos eventos e periódicos da área, ainda que se deva levar em consideração de que a maior parte desses trabalhos seja apresentada por mestrandos e doutorandos e, portanto, principiantes em meio ao processo de aprendizagem dos procedimentos da pesquisa histórico-

educacional. Constituem, porém, amostras reveladoras das tentativas de incorporação do processo de renovação vivenciado em História da Educação nos últimos tempos, revelando o esforço dos pesquisadores mais experientes e que se vinculam aos grupos de pesquisa e aos respectivos programas de pós-graduação em educação. Por seu turno, a produção de pesquisadores mais maduros e experientes, exposta em certa medida no presente texto, é pequena, mas reveladora do esforço de renovação, no qual a instituição escolar é vista em sua multiplicidade de determinações e em perspectiva histórica.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de (1963). *A Cultura Brasileira*. 4ª Ed. (revista e ampliada) Brasília. Editora da UnB.

BASTOS, Maria Helena Câmara, BUSNELLO, Fernanda de Bastani e LEMOS, Elizandra Ambrosio (2005). *A Disciplina 'História da Educação' no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002)*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (Mimeo.).

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo (1996). *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos - 1911-1933*. São Carlos/SP. EDUFSCar.

_____. (1998). *Industrialização e Educação: a Escola Profissional de São Carlos, 1932-1971*. São Carlos/SP. EDUFSCar.

_____. (2000). *Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos, os primeiros tempos: 1948-1971*. São Carlos, EdUFSCar.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2005). Considerações sobre o Ensino de História da Educação no Brasil. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.) *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* Campinas/SP: Autores Associados. Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 33-45.

CATANI, Denice Bárbara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2001). Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*. n.º. 19. Jan./Abr. 2001. p. 113-28.

CHERVEL, André (1990). História das Disciplinas Escolares. *Teoria e Educação*. n.º. 2. p. 177-229.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1994). La investigación historico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciências de la Educación*. n.º. 157. p. 55-69.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2001). Apresentação. Dossiê História da Educação. *Educação em Revista*. n.º. 34. dez. 2001. p. 125-6.

GATTI JR, Décio (2004). História da Educação: consolidação da pesquisa nacional e ampliação dos espaços de divulgação científica. *Educação e Filosofia* (ISSN 0102-6801). v. 18. Número Especial. Maio de 2004. pp. 05-22.

_____. (2002). A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, J. C. e GATTI JR., D. (orgs.) *Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas/Uberlândia. Autores Associados/EDUFU. pp. 03-24.

GATTI JR., Décio e PESSANHA, Eurize (2005). História, Cultura e Educação: categorias de análise e fontes na construção da memória histórico-escolar. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.) *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 71-103.

HOBBSAWM, Eric (1982). A Contribuição de Karl Marx para a Historiografia. In: BLACKBURN, Robin (org.). *Ideologia na Ciência Social: ensaios críticos sobre a teoria social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 244-61.

JULIA, Dominique (2001). A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº. 1, pp. 9-43.

LAVILLE, Chrisitan e DIONNE, Jean (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman), Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas, Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

LE GOFF, Jacques (org.) (1990). *A História Nova*. São Paulo. Martins Fontes.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (2001). *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

MAGALHÃES, Justino. (1998). Um Apontamento metodológico sobre a História das Instituições Educativas. In SOUZA, C., CATANI, D. (orgs.) *Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão docente*. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo, Escrituras, 1998.

MATTOS, Selma Rinaldi de (2000) *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro:Access.

MONARCHA, Carlos (org.) (1999). *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí/RS: Editora da Unijuí.

NADAI, Elza (1993). A Investigação em História da Educação no Brasil: as associações e sociedades de História da Educação. In: NÓVOA, António e BERRIO, Julio Ruiz (orgs.). *A História da Educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sociedad Española de Historia da Educación.

NÓVOA, António (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In: *Profissão Professor*. Porto/Portugal:Porto Editora. p. 9-32.

_____ (1994). *História da Educação*. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

_____ (1996). História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*. Lisboa, v. 14, no. 4, p. 417-434.

_____ (1999). Apresentação. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. p. 11-5.

NUNES, Clarice (2003). O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.º. 6. jul./dez. 2003. p. 115-58.

SAVIANI, Dermeval (2005a). Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*. Número 4. Jan./Dez. p. 27-33.

SAVIANI, Dermeval (2005b). Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.) *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 7-31.

THOMPSON, Edward Palmer (1981). *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro. Zahar

VIDAL, Diana Gonçalves e Faria Filho, Luciano (2003). História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. v.23. n.º. 46. p. 37-70.

VINÃO FRAGO, Antonio (1995). Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. n.º. 00. Set/Out/Nov/Dez. pp. 63-82.

WARDE, Mirian Jorge e CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2000) Política e Cultura na Produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*. v. 5, n.º. 7. p. 9-33.

WILLIAMS, Raymond (1979). *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro. Zahar.

WILLIAMS, Raymond. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

www.sbhe.org.br (Acessado em 20 de janeiro de 2006)