

UM INÍCIO DE HISTORIOGRAFIA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERÍODO PÓS-DITADURA MILITAR: LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NOS EVENTOS DO HISTEDBR

Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli

Faculdade de Educação/DEFHE/Unicamp

Mestrado em Educação Sócio-Comunitária/Unisal

Introdução:

Inicialmente gostaria de dizer que para a tarefa de levantar a produção do Histedbr, no período pós-ditadura militar, foi necessário fazer algumas delimitações, dentre elas, optei por analisar os trabalhos apresentados nos eventos (Seminários e Jornadas) do Histedbr, aqueles que tinham registro por CD-Rom ou Resumos impressos, já que nossos encontros nas Comunicações e Colóquios visavam alavancar o projeto em torno dos 20 anos do Histedbr. Também em termos de delimitação, mas agora ligada propriamente ao período abordado, levantei as produções que tinham como periodização aquela posterior à ditadura, bem como períodos que abarcavam momentos históricos anteriores e ultrapassavam também a ditadura. Na verdade, a década de 1980 foi o referencial para estar fazendo a seleção. Julguei que dessa forma poderia estar já apontando que a questão, a da periodização, é problemática. Mas como nossos encontros estão se desenvolvendo tendo como norte uma periodização de corte político, tradicionalmente conhecida na área, trouxe as encontradas e que abordassem o recorte histórico, bem como aquelas que usavam outros critérios, muitas vezes ligados ao objeto de estudo, mas que tratavam também de nosso período. Pensei assim em ampliar o levantamento dos trabalhos e assim contribuir com os estudiosos do período.

Quadro da produção do Histedbr no período pós-ditadura militar

Bem.... não foi fácil levantar e analisar preliminarmente os trabalhos produzidos. Ao todo li 1.115 resumos, dos quais selecionei 278, onde identifiquei, principalmente, qual o período que a pesquisa abordava. Digo pesquisa, pois a maioria dos trabalhos relacionava-se a relatórios de pesquisa de Mestrado, Doutorado, projetos coletivos de pesquisa, Iniciação Científica, TCCs e poucos tratavam

de artigos propriamente relacionados às temáticas dos eventos. Segue o quadro mostrando o levantamento:

| | Trabalhos | | |
|---------------------------|------------------|---------------------|--------------|
| | Total | Pós Ditadura | % |
| III Seminário/1995 | 70 | 4 | 5,71 |
| IV Seminário/1997 | 86 | 24 | 27,91 |
| V Seminário/2001 | 172 | 42 | 24,42 |
| VI Seminário/2003 | 148 | 41 | 27,70 |
| I Jornada/ 2002 | 37 | 6 | 16,22 |
| II Jornada/2002 | 130 | 42 | 32,31 |
| III Jornada/2003 | 66 | 23 | 34,85 |
| IV Jornada/2004 | 216 | 58 | 26,85 |
| V Jornada/2005 | 190 | 38 | 20,00 |
| | | | |
| TOTAIS | 1115 | 278 | 24,93 |

Apontamentos preliminares relativos à produção acadêmica apresentada nos eventos

Para não ficar na apresentação quantitativa dos trabalhos encontrados, gostaria de fazer alguns apontamentos que podem contribuir para um trabalho de reflexão relativo à historiografia da produção do Histedbr.

O primeiro apontamento diz respeito à questão da periodização: enquadrar os trabalhos no período histórico dessa análise não foi fácil. Por um motivo bem simples: muitos deles não tinham delimitação histórica, daí usei alguns critérios, que podem ser questionados, mas que tiveram o intuito de ajudar nesse “estado da arte”. Um deles diz respeito à seleção dos trabalhos a partir da apresentação de categorias ou conceitos muito difundidos após a década de 1980, como: Estado neoliberal, políticas públicas, neoliberalismo, pós-modernidade, globalização, reestruturação produtiva, municipalização, gestão escolar etc. Também encontrei trabalhos que nem foram classificados pois não faziam menção nenhuma a período histórico e os conteúdos dos mesmos não permitiam maiores classificações. Outros abordavam a periodização específica pós-ditadura e muitos usavam uma periodização que mesclava os períodos, tendo como referência o próprio objeto, como já dito.

O segundo, refere-se à análise dos resumos. Ficou nítido que muitos dos textos apresentados, ligados a alguns temas educacionais atuais, não especificavam nenhuma vinculação com o movimento

da história. Ex: discussão do ensino-aprendizagem; questões vinculadas ao cotidiano da prática docente ou discente; formação docente, como o caso de práticas de estágio supervisionado em determinadas salas e escolas e outros. Isso não quer dizer que esses temas ou objetos não possam ser trabalhados desde a História da Educação. Temas educacionais atuais podem ser entendidos desde que recuperada a sua historicidade .

Desse último apontamento o que mais me chamou a atenção foi a questão da falta de historicidade dos objetos de pesquisa tratados. Encontrei muitos textos onde os pesquisadores fazem um percurso pela História da Educação, dentro de uma linha cronológica de narrativa, que privilegia a evolução de fatos educacionais. Ex: Fala-se da LDB de 1961, da Lei 5.692/71 e da LDBEN de 1996 num sucessivo movimento auto-explicativo das questões educacionais. Por si só essa discussão já justificaria a especificidade das abordagens na área de História da Educação. Historicidade, também, fica subsumida a uma revisão histórica sobre o objeto estudado. Também fica claro que há uma confusão entre contexto histórico, como um movimento que explicita as relações sociais, políticas, culturais, econômicas, educacionais e outras e contexto social.

Afirmo que o entendimento de história que tenho é aquele que pressupõe os processos de produção da existência humana no tempo. Disso decorre que fazer história, mais especificamente história da educação, é entender como se dão os processos sistemáticos e assistemáticos de transmissão de conhecimentos produzidos e reproduzidos por esses indivíduos ao longo de sua existência, com todos as contradições que uma dada realidade carrega. Portanto, registrar e analisar, por exemplo, a visão de mundo implícita nas legislações educacionais e nos seus currículos escolares, é entender como os homens buscaram e buscam a hegemonia de determinada interpretação teórica de homem e de sociedade, como forma de defender interesses de uma classe social específica.

Sendo assim, como entender o presente sem cair nas armadilhas do anacronismo histórico? Hobsbawm (1998), para tanto, dá uma lição ao historiador que busca o entendimento da história de nosso presente. Ele diz que analisar o passado dos homens e sua produção de vida é fundamental como ferramenta analítica para percebermos as mudanças constantes que ocorrem na sociedade no tempo presente.

Paradoxalmente, o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. Ele se converte na descoberta da história como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução. A mudança se torna, portanto, sua própria legitimação, mas com isso ela se ancora em um “sentido do passado” transformado. (...) Em suma, o que agora legitima o presente e o explica não é o passado como um conjunto de pontos de referência (por exemplo, a Magna Carta), ou mesmo como duração

(por exemplo, a era das instituições parlamentares), mas o passado como um processo de tornar-se presente (Idem, p. 30).

Longe, então, de análises que são marcadas pelo anacronismo, o passado nos aponta possibilidades para entender as recorrências nos modos de produção sociais. Daí a necessidade de sempre buscarmos o movimento da História para entendermos os nossos objetos na área de educação.

Gostaria também de afirmar que há uma tendência na abordagem das temáticas exploradas pelos pesquisadores desse período. À grosso modo, vislumbramos trabalhos que tratam das políticas educacionais no atual momento histórico; a discussão em torno da educação e formação do trabalhador, bem como da formação de professores e questões relativas a essa temática.

Tudo que aponte aqui e a problematização que farei a seguir, gostaria de enfatizar, é um pouco do diálogo que precisei estabelecer comigo também, já que escolhi um objeto de pesquisa no doutorado que traz a sua marca nos debates educacionais presentes. Daí que não estou fazendo julgamento ou me posicionando como alguém que estabelece os critérios de “verdade” ou não. É apenas um diálogo que estou dividindo com vocês também para buscar respostas para os problemas que encontrei e que encontro.

Para dar conta então de tentar problematizar esses apontamentos recorri a algumas discussões de autores que referendam o que vislumbrei nesses trabalhos, ou seja, se há necessidade de estudarmos questões presentes, não podemos prescindir da História, do passado, já que a “história, unidade de passado, presente e futuro, pode ser universalmente apreendido, por deficiente que seja a capacidade humana de evocá-la e registrá-la...” (HOBSBAWM, 1998, p. 35).

Como já citei antes, Hobsbawm (1998) vai mostrar que não é fácil fazer a História do presente. Nesse sentido, analisar o passado dos homens e sua produção de vida é fundamental como ferramenta analítica para a concepção do presente. Hobsbawm (1998, p. 30) entende que precisamos, não com essas palavras, buscar “leis objetivas na história”, como forma de relacionarmos as permanências e as transformações do presente. Longe, então, de análises que são marcadas pelo anacronismo, o passado nos dá possibilidades de entender as recorrências e mudanças nos modos de produção sociais. Como exemplo, estudar a rearticulação do liberalismo, hoje neoliberalismo, é buscar como a ideologia liberal enfrentou os embates postos ao longo da constituição e solidificação do capitalismo. No caso da educação, ainda como exemplo, as propostas de temas sociais veiculados pelos currículos escolares são o exemplo do que acabei de afirmar. Sempre que a ideologia liberal buscava se articular, se “arejar” frente às novas demandas da sociedade capitalista, a escola foi chamada para incutir valores sociais desejáveis, via currículo escolar, para o específico momento histórico.

Acredito que esse movimento de entender o objeto de pesquisa dentro dessa perspectiva é guardar a historicidade que esses objetos trazem. Também quem nos traz uma discussão interessante sobre questões teórico-metodológicas, inclusive evidenciando a problemática da eleição de categorias para a análise de pesquisas, mostrando que as categorias elegidas para nossos estudos possuem historicidade, portanto, estabelecem a relação da teoria com um real historicamente determinado, é o de Olinda Noronha (2002). Nesse texto também fica claro que precisamos nos posicionar teórico e metodologicamente para produzirmos conhecimento comprometido com a transformação social. E é claro que o referencial que a autora defende é o materialismo histórico.

Outra autora que nos dá muitas “pistas” para utilizarmos a história para o enfrentamento dos problemas educacionais presentes é Ester Buffa (1990). Diz ela: “Diante dos problemas atuais, a única coisa que se pode dizer é a sua história” (BUFFA, 1990, p. 13). Nesse texto ela deixa claro, entre outras interessantes análises, que também precisamos atentar para não cair num mal que está presente em muitos trabalhos de História da Educação, qual seja, o da “precursorite”,

... que consiste em estabelecer semelhanças fortuitas e analogias superficiais entre um passado longínquo e o que se passa nos nossos dias; em encontrar precursores dos movimentos pedagógicos atuais, em aproximar modelos históricos às correntes educativas mais recentes. Uma conseqüência nefasta da “precursorite” é que ela nos faz negligenciar o contexto histórico em que viveram, pensaram e agiram esses precursores e que os torna muito diferente de nós, apesar das aparências, pois sua obra só é plenamente inteligível se situada no seu tempo (BUFFA, 1990, p. 15 – 16).

Tal questão que Buffa nos aponta, quando negligenciamos o contexto histórico do nosso objeto, me remeteu àquilo que percebi nos textos analisados nos eventos do Histedbr. Como já disse, e vou explicitar melhor, percebi que muitos trabalhos fazem uma contextualização de seu objeto a partir de uma análise sociológica e não histórica da questão estudada. Lendo um trabalho de Miriam Warde (1984) onde ela faz um estudo historiográfico sobre teses e dissertações defendidas em pós-graduações brasileiras, a partir da década de 1970, percebi que as afirmações e as análises da autora tem relação com o que levantei. Warde aponta que existe nos textos por ela analisados uma forte influência da literatura produzida no âmbito das Ciências Sociais. Essa utilização, entretanto, tem se caracterizado numa assimilação sem a devida tematização das fontes consultadas. Acrescentado a isso, o trato das questões contextuais é feito pela utilização de obras que muitas vezes não se compatibilizam entre si e “nem sempre vieram de efetivo suporte às posições educacionais que se quer defender ou às críticas que se quer elaborar em relação a determinados rumos da educação, ou ainda, que não se compatibilizam com obras que servem de apoio à caracterização da educação” (WARDE, 1984, p. 5).

No meu entendimento, então, há uma justaposição de interpretações: da economia, da cultura, da sociedade, da educação etc. para dar o sentido de totalidade social, de “funcionalidade social” onde o objeto está inserido.

Warde (1984, p. 6), em suas análises, aponta para uma leitura que coincide com o que verifiquei nos trabalhos publicados nos eventos do Histedbr, principalmente quando tratam de pesquisas ligadas às políticas educacionais, qual seja: o Estado é o grande “personagem do palco educacional”. “O que ele fez ou o que deixou de fazer, o que cumpriu ou deixou de cumprir, o que absorveu das demandas de setores sociais e o que deixou de absorver são ainda as grandes questões vistas nesses estudos.” Ela finaliza apontando que poucos são os trabalhos que recuperam os movimentos de demandas que não tiveram interlocução com o Estado ou que se quer foram considerados por ele. Uma lacuna verificada em 1984 pela autora e que no meu entendimento, ainda está por ser devidamente estudada até hoje.

Nesse sentido, Sanfelice (2004) ampliando o debate e delimitando-o para as políticas educacionais, objeto de pesquisa muito encontrado nas investigações do presente histórico, traz a tona um debate importante para quem quer se dedicar ao estudo da temática: a necessidade e a importância de examinarmos quais são as fontes utilizadas para essas pesquisas. Arrola, para tanto, uma gama de instituições sociais que geram uma infinidade de fontes ainda por ser exploradas e que contribuem para enriquecer o campo da história das políticas educacionais: Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); da Central Única dos Trabalhadores (CUT); da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); da Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABREDEV) entre outras.

Feitas essas observações, gostaria de registrar também um alerta que nos faz Saviani (1998) ao discutir as dificuldades teóricas que os historiadores da educação encontram ao fazer suas pesquisas. Mesmo buscando sanar as dificuldades teóricas de formação do educador para trabalhar no campo da história, e ele afirma que muitos educadores já superaram o limite da formação, estabelecendo um debate de igual para igual com qualquer historiador de profissão, ainda assim, no campo da historiografia, vislumbramos uma adesão a muitos movimentos inovadores. Como os historiadores que embarcam em canoas furadas, para utilizar a referência a Ciro Flamarion Cardoso, em “História e paradigmas rivais”, os educadores, de modo especial os historiadores da educação, também acabam embarcando em canoas furadas justamente por desconhecer o universo epistemológico e a matriz filosófica onde estão inseridos muitos dos autores hoje utilizados. É o caso de Foucault, considerado o “guru” da historiografia avançada. Segundo Saviani, nas pesquisas da área de História da Educação, Foucault é

considerado o “arauto” da subjetividade humana. E de acordo com Saviani (1998, p. 13) ainda, “logo ele que escreveu *As palavras e as Coisas* para demonstrar que “o homem é uma invenção recente”, cujo fim já se anuncia...

Feito essas observações gostaria de finalizar fazendo alguns questionamentos que julgo ser muito pertinente ao nosso grupo de pesquisa. Para pensarmos: o que nos caracteriza enquanto grupo de pesquisa? Se somos considerados um grande grupo de pesquisa de historiadores da educação, em que medida podemos centrar nossos esforços para resistirmos aos ditames CAPES, que nos fazem produzir e produzir e publicar e publicar, em vários eventos, fazendo com que as exigências de órgãos de controle da pós-graduação brasileira nos obrigue a cada vez mais, num processo mecânico e reprográfico, apresentarmos nossa produção acadêmica, reproduzindo variações de uma mesma temática, sob nova nomenclatura? As Jornadas estão cumprindo com esse papel? Acredito que esse trabalho empreendido pelos Coordenadores do Histedbr, as Comunicações e Colóquios que estão debatendo o estado da arte da cada período, pode cumprir com um papel importantíssimo para conhecermos quem é o HISTEDBR e o que ele está produzindo enquanto pesquisa voltada para a área de História da Educação.

Bibliografia citada:

BUFFA, Ester. “Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos”, In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 9, no. 47, jul/set 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2002.

Warde, Miriam J. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira, In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano. 3, n. 23, set./out. 1984.

SANFELICE, J. L.. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, Maria Isabel M.. (Orgs.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas,SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR....., 2004.

Saviani, D. “O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional”, **In:** SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.