

O estado da arte em História da Educação brasileira após 1985: um campo em disputa

Marisa Bittar*

A produção científica em História da Educação sobre o período após 1985 não é fácil de se analisar. A ditadura militar terminara num processo de articulação “pelo alto”, preservando elementos velhos na nova ordem que se instaurou a partir de março de 1985. Repetindo mais um momento de descontinuidade sem ruptura na história do Brasil, chegava ao fim o regime de repressão que depusera João Goulart em 1964 e, apesar dos limites inerentes à forma pela qual transcorreu a transição democrática, com mais elementos de conservação do que de transformação, o campo da educação viveu um certo momento de efervescência com as possibilidades que se abriam. Pedro Goergen, assim se referiu a esse período da pesquisa educacional brasileira:

“Com a abertura política, ocorrida, sobretudo, a partir das eleições de 1982, inicia-se uma nova fase da pesquisa educacional brasileira que, precedida pelas novas perspectivas políticas, abre espaço para a ação transformadora também na educação. A pesquisa entra numa fase em que se vê com certo realismo a escola e, sobretudo, as legítimas aspirações populares com relação ao ensino. Renegam-se as análises de procedência sobretudo acadêmica paralisadas na crítica ao sistema de ensino como elemento reprodutor. Evidencia-se que o próprio surgimento da crítica reprodutivista é argumento suficiente para mostrar que o sistema de ensino não é tão absolutamente reprodutivista quanto aquela crítica procurava mostrar”¹.

De fato, no final da década de 1970 a referida “crítica reprodutivista”, isto é, a interpretação sobre o caráter reprodutor da escola exerceu grande influência e tinha razão de ser, uma vez que se dirigia ao próprio Estado autoritário que, por sua vez, era negado. Por conseqüência, a escola pública, entendida como aparelho ideológico de Estado, não despertava interesse como objeto de estudo.

* Professora de História da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

¹ GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas, p. 07.

Ocorreu, porém, que os segmentos estudantil e docente da escola pública brasileira acabaram exercendo papel relevante na luta contra a ditadura militar e na defesa de políticas educacionais democráticas. Numa interpretação gramsciniana, podemos dizer que o campo educacional contribuiu para a socialização da política nos últimos anos da ditadura militar, pois, ao mesmo tempo em que participava dessa luta mais geral, exigia participação nos processos decisórios da escola. Assim, tornou-se portador de aspectos capazes de explicar o processo incipiente da transição política e por isto mesmo emergiram daí diversos temas para a pesquisa educacional.

Tal processo de superação do autoritarismo coincidia, porém, com a derrocada do socialismo no leste europeu, cujos momentos marcantes foram a queda do muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991). O rebatimento desses fatos no campo epistemológico teve um efeito avassalador: chegou-se a decretar o fim da História, bem como o fim da capacidade explicativa do marxismo, talvez o herdeiro mais influente do Iluminismo. O universal, a totalidade, a verdade, a nação, o Estado, a História e as metas da História, ou seja, as utopias daquela corrente de pensamento, passaram a ser alvo da investida dos “novos críticos”. Em seu lugar, instaurou-se uma visão fragmentária do mundo caracterizada pela anarquia, dispersão, indeterminação, mutação, enfim, no relativismo, a expressão mais acabada do pós-modernismo. A onda de ataques aos “velhos esquemas interpretativos”, valorizando o fragmentário, o efêmero e o imaginário, impregnou o ambiente acadêmico do final dos anos 1980 e da década de 1990.

As idéias do pós-modernismo chegaram às universidades, onde os seus defensores, não raro, apresentavam-se contra o “terrorismo e a intolerância dos saberes constituídos”, mas, ocupando posições de poder acadêmico, exerceram feroz intolerância e patrulha ideológica, como registra Ciro Flamarion Cardoso. Já no aspecto estritamente epistemológico, todas as tendências do chamado pós-modernismo, incluindo as formas mais extremadas da “nova História”, as ciências sociais, são convidadas a limitar-se a modos de trabalhar simbólicos, interpretativos: crítica cultural. O autor continua:

“Com isso se retorna a construções idealistas em que o significado do passado é visto como um “texto” em relativismo contextualizado. De acordo com o ponto de vista ou postulado hermenêutico, cada interpretação cria um novo significado, o que conduz à relativização completa de todas as categorias como meros símbolos desprovidos de quaisquer conteúdos materiais. Mesmo o poder, num certo sentido, não existe (...). Em suma, essa perspectiva implica um achatamento reacionário e culturalista do mundo em ‘símbolo’ e em ‘texto’”².

A investida contra os ideais do Iluminismo e contra tudo o que ele produziu (positivismo, marxismo, Annales) pode ser sintetizada na rejeição aos conceitos de razão, justiça e verdade. Nessa onda, a falta de mediação dos “novos críticos” revelava uma incompreensão filosófica básica: se as utopias do iluminismo podem e devem ser superadas, também devem ser virtualmente conservadas. Esse princípio dialético presidiu o próprio surgimento do marxismo, que foi uma das correntes do século XIX, e que, portanto, acredita que a razão humana é capaz de conhecer objetivamente a realidade, mas nasceu em oposição ao próprio iluminismo e ao positivismo.

Com essa dialética ausente, na maior parte das vezes, pareceu que os defensores dos “novos paradigmas” condenavam o homem a recomeçar tudo do zero, uma vez que, do naufrágio no qual lançaram os “velhos paradigmas”, não ficaria pedra sobre pedra. Nessa linha, afirmavam, se os paradigmas da modernidade estavam esgotados, o mais fracassado era o marxismo, pois as experiências nele inspiradas acabavam de ruir. Mas, na pressa em anunciar a sua morte, esqueceram-se, inicialmente, de indagar se, de fato, tais regimes estavam ancorados no marxismo. Em segundo lugar, revelando primarismo de análise, começaram a jogar fora a criança com a água do banho.

Se inicio o meu texto evocando essa crise é porque desejo inscrever o tema que me foi proposto - o estado da arte em História da Educação após-1985 - em dois parâmetros: a produção em si sobre este período e o ambiente intelectual e acadêmico no qual ela foi gerada.

O contexto histórico-acadêmico da produção em História da Educação após 1985

Uma vez que a pesquisa em História da Educação sobre o período pós-1985 está sendo realizada pelos sujeitos do presente, julgo conveniente tratar, primeiramente, do contexto histórico-acadêmico em que essa produção se insere.

De um lado, os traços históricos fundamentais da época: no âmbito nacional, o fim da ditadura militar, a construção do Estado de direito democrático e as novas contradições inerentes à sociedade brasileira que se reorganizava nos marcos de um capitalismo urbano-industrial; no âmbito internacional, a queda do muro de Berlim, bem como o fim da União Soviética, e a mundialização do capital. De outro lado, a chamada crise dos paradigmas. Esses fatores, interligados, formam o pano de fundo que passa a influenciar a produção acadêmica do período e sobre o período. Além desses aspectos, um fato intrínseco ao mundo universitário o distinguirá dos períodos anteriores: a multiplicidade, complexidade e variedade da produção científica, aspectos estes intimamente vinculados à pesquisa oriunda dos programas de Pós-Graduação, cujos primeiros resultados começam a aparecer antes dos anos 1980.

Se no Brasil dos anos 1940 e 1950, por exemplo, a pesquisa estava quase totalmente circunscrita ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, hoje os mestrados, doutorados, associações, instituições, grupos de pesquisa etc, formam um cenário bastante diverso daquele que poderíamos denominar de primórdios da pesquisa educacional brasileira. A sua história, como sabemos, passou a trilhar novos caminhos com a criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no início da década de 1970, durante o regime militar, trazendo para as universidades a produção científica que, até então, se realizava fora dela e encerrando o ciclo inaugurado em 1930 por Anísio Teixeira. A partir do início dos anos 1980, o crescimento quantitativo da produção tem sido tal que, dificilmente, um único pesquisador daria conta de realizar um levantamento completo do estado da arte nesse campo do conhecimento referente ao período que aqui estamos tratando.

²CARDOSO, Ciro Flamarion. Paradigmas rivais na historiografia atual, p. 68.

Quanto às correntes teóricas, no final dos anos 1970 e na década seguinte, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, embora predominassem outras abordagens, verifica-se a influência do materialismo histórico, conforme mostram alguns estudos. Silvio Gamboa, por exemplo, constatou o predomínio “*das abordagens empírico-analíticas nos cursos de pós-graduação em educação no estado de São Paulo (66%)*”, seguidas das propostas fenomenológicas trazidas à PUC de São Paulo por um grupo de professores vindos da Universidade de Louvain “*e ampliadas na medida em que o modelo inicial de pós-graduação da PUC-SP foi levado pela mesma equipe à UNIMEP e à UNICAMP*”. Ainda, segundo ele, no período 1977-1980, “*aparecem as primeiras dissertações com preocupação crítica e com referencial teórico centrado no materialismo histórico, chegando a representar 16% nas pesquisas produzidas na área de Filosofia da PUC-SP, 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da UNICAMP*”³. Ele chama a atenção, também, para o fato de que nessas duas últimas universidades, as primeiras dissertações já tinham essa tendência porque na época em que foram criados os seus respectivos cursos, já se questionavam os métodos tradicionais de pesquisa fundados no positivismo.

De fato, no que diz respeito à UFSCar, cujo Programa de Pós-Graduação em Educação, criado em 1976, foi um dos primeiros do Brasil, pudemos constatar que, num total de 63 dissertações analisadas, 48 apontaram o referencial teórico marxista como método de análise⁴. À primeira vista isto pode parecer paradoxal, uma vez que tal influência começava a ocorrer ainda sob o regime militar. De fato, as obras de Marx e sobre o marxismo estavam proibidas, mas o aparecimento e circulação dessa literatura nas universidades ocorreu num momento de distensão política do próprio regime. E foi exatamente nesse contexto em que a sociedade brasileira passava por um acelerado processo de modernização autoritária das suas relações capitalistas de produção, que a política educacional do regime

³GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto, p. 110-111.

⁴BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amárico. Teoria do conhecimento, História e o Mestrado em Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCar (1976-1993), p. 02.

militar suscitou tanto a expansão da escola pública de 1º e 2º graus quanto a criação da pós-graduação.

Esses fatores, combinados entre si, provocaram os primeiros estudos críticos sobre a política educacional da ditadura. Fruto do autoritarismo e da teoria do capital humano, ela começou a ser objeto de análise nos programas de pós-graduação em educação pela teoria mais censurada pelo regime militar: o marxismo. Num primeiro momento essa crítica foi realizada na vertente reprodutivista a qual, por um lado, inscreveu a escola no conjunto das relações capitalistas; e, por outro, desnudou o seu caráter idealista e a crença ingênua de que ela pudesse ser o veículo das transformações sociais. Sobre essa influência, recentemente, ao elaborar a sua trajetória acadêmica, Ester Buffa assim escreveu: *“Nos anos 70, são os educadores que, descontentes com a pedagogia tecnicista então em voga, descobrem Marx e Engels e seus intérpretes. A difusão dessa literatura entre os educadores se fez com rapidez e, acredito que para isso os Programas de Pós-Graduação, principalmente os Mestrados que proliferaram no Brasil a partir dessa época, tenham dado importante contribuição”*⁵. Prosseguindo, menciona a crítica que foi feita à concepção idealista nas suas diferentes versões e enfatiza: *“Parecia que o materialismo histórico, ao nos mostrar essas coisas, abria nossos olhos, mas, por outro lado, nos tornava mais cépticos”*⁶.

Miriam Warde, em estudo das dissertações e teses dos cursos de Pós-Graduação, assinalou, entretanto, que embora identificasse algumas tendências teóricas implícitas nesses trabalhos, a discussão sobre os caminhos teóricos e metodológicos da historiografia da educação brasileira estava ausente.

Depois, no início da década de 1990, num momento de ascensão dos “novos paradigmas”, escreveu sobre a qualidade dessa produção acadêmica apontando graves problemas. No artigo “O papel da pesquisa na Pós-Graduação em Educação”, sintetizando as críticas de Luiz Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello e Pedro Goergen, discorreu sobre a “pobreza teórica” e a “inconsistência metodológica”, a contraposição da “pesquisa empírica à teórica; a pesquisa dialética à positivista, a quantitativa à qualitativa e assim por diante”, além de

⁵ BUFFA, Ester. Uma trajetória acadêmica, p. 170-171.

assinalar que, apesar dos “*avanços temáticos por decorrência de novas abordagens*”, boa parte dos trabalhos incidia sobre “*temas irrelevantes, socialmente pouco significativos*”⁷.

Ela chega a afirmar que, por incapacidade de enfrentamento filosófico, o conceito de pesquisa fora abandonado, tornando-se “primitivo” e, passando-se a discutir, em seu lugar, “*as vantagens e desvantagens da pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa, teórica x empírica (prática?), dialética x positivista ... parece que acabamos por optar pela velha senda: adjetivar para não enfrentar o substantivo*”⁸. Miriam Warde constata, enfim, que a observação que vinha fazendo desde 1984, confirmava a assertiva de Cunha, segundo a qual, lamentavelmente, a grande maioria das dissertações não consiste em trabalho de pesquisa. Isto porque, segundo ela, o conceito foi tão alargado que nele passou a caber tudo: “*folclores, senso-comuns, relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos*”⁹.

Retomando esses estudos, José Luis Sanfelice abordou o trabalho de Eliane M. Lopes sobre as “*Concepções de História e Historiografia*”, de 1986, do qual esperava uma contribuição “*para suprimir a deficiência que Warde dizia constatar, ou seja, a pouca atenção aos estudos históricos no que diz respeito aos debates, avanços e novas referências explicativas*”¹⁰. A autora, entretanto, não realizou a análise da historiografia educacional brasileira, mas rejeitou a que, até então, se praticava. Abordando a “*A história da educação a ser escrita*”, referiu-se às novas tendências, novos estudos, às novas questões e à literatura como fonte (romances e poesias), o que levou Sanfelice a expressar desconforto com “*uma certa indução a uma novidade aparentemente vantajosa para a historiografia educacional brasileira, indução a uma forma de fazer historiografia, mas sem a explicitação dos fundamentos filosóficos, epistemológicos ou ideológicos deste novo posicionamento*”¹¹. A esse respeito, e mais uma vez citando Warde que

⁶ BUFFA, Ester. Uma trajetória acadêmica, p. 171.

⁷ WARDE, Miriam Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação, p. 69.

⁸ WARDE, Miriam Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação, p. 73.

⁹ WARDE, Miriam Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação, p. 70.

¹⁰ SANFELICE, José Luis. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios, p. 36-37.

¹¹ SANFELICE, José Luis. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios, p. 37.

alertava para o risco de “escancaramento novidadeiro (...) e assimilação inadvertida de novos problemas, na ilusão de que, em sendo novos, pelo menos são melhores do que os anteriores”¹², Sanfelice enfatizou que “aderir ao ‘novo’, divulgar o ‘novo’, sem ter o domínio crítico epistemológico do ‘velho’ que estaria sendo superado pode ser descaso, ingenuidade ou mesmo intencionalmente a opção por outros interesses. É, sem dúvida, uma postura novidadeira”¹³.

Mas, se tal postura se difundia na História da Educação, era porque o mesmo problema já atravessava o campo da pesquisa em História, como muito bem analisou Ciro Flamarion Cardoso em 1995:

“O paradigma pós-moderno avançou no Brasil, o que a meu ver é um retrocesso em termos gerais, não em todos os termos. O problema é que, na França, por exemplo, ao começar essa moda das mentalidades e de coisas similares, eles já tinham mapeado o país em termos de uma História Econômica muito detalhada, região por região, já tinham usado os arquivos a fundo, portanto tinham uma idéia bastante boa de como era a História Econômica e Social da França (...). Não é que eu tenha nada contra essas temáticas em si (quanto à maneira de abordá-las talvez). Acho que é uma pena você abandonar, fazer tábua rasa do outro, quer dizer, que o outro sofra de descontinuidade. Temas considerados importantes são simplesmente abandonados, não interessam a mais ninguém, o debate que não tinha se concluído, nem tinha chegado a nenhuma conclusão lógica, simplesmente pára no meio e não se volta mais a isso”¹⁴.

Na mesma linha, Luis Felipe de Alencastro acredita que houve um mal entendido muito grande quando se incorporou acriticamente as novas tendências francesas para a nossa historiografia. Ele alude à perda da tradição das grandes obras de interpretação do Brasil, afirmando que:

“(...) um pouco disso se deve a uma interpretação equivocada que se fez no Brasil da ‘École des Annales’ e do que é chamado ‘Nova História’ francesa. A discussão na França se dá num terreno bem balizado, com a retaguarda de uma historiografia bem estabelecida, um ensino de história muito eficaz no secundário e nas universidades e uma história positivista muito bem sedimentada, com datas, personagens etc. Quando a ‘École des Annales’ começou a combater

¹² WARDE, Miriam Jorge. A contribuição da História para a Educação, p. 07.

¹³ SANFELICE, José Luis. **A pesquisa histórico-educacional**: impasses e desafios, p. 40.

¹⁴ CARDOSO, Ciro Flamarion. **Entrevista**. Registro, p. 4-6.

isso, já antes da Segunda Guerra, ninguém pensou, como se fez por aqui, que as datas não tinham a menor importância. É um mal entendido sem tamanho. Nenhum desses historiadores franceses, como Jacques Le Goff, Duby e outros, é só especialista em mentalidades. São também especialistas em história econômica e história política. A base deles é essa. Sem levar isso em conta, no Brasil se perdeu a idéia de ‘última instância’. O historiador estabeleceu uma equivalência total dos fatores e sua análise se descompromissou inteiramente de arbitrar uma certa hierarquia de fatores”¹⁵.

Em 1995, analisando esses equívocos na pesquisa em educação, Saviani ponderou que a área havia atingido um certo nível de consolidação institucional e que o quadro era mais favorável, mais sólido, mas, por outro lado era:

“(...) mais precário em função dessa onda dita neoliberal, desse modismo, dessa tendência irracionalista. A pesquisa também sofre o impacto dessas tendências e nesse sentido, como essas tendências são desagregadoras, a idéia de totalidade se perdeu, então a pesquisa educacional é alvo disso. Hoje é interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, cotidiano. Noções que você fica se perguntando de onde vieram e até se o próprio autor tem consciência do que está sendo dito. Às vezes é mais modismo. É não sei o que, nas dobras do cotidiano... dobras do cotidiano!”¹⁶.

O final da década de 1990, porém, começou a apresentar inflexões nesse panorama irracionalista. De um lado, pelo fracasso da expectativa de que a “globalização” seria o remédio para todos os males produzidos pelo capitalismo; de outro, porque os ditos novos paradigmas não conseguiram firmar um estatuto epistemológico próprio. Em outras palavras: o processo acelerado do desenvolvimento das forças produtivas (ciência e tecnologia aplicadas à produção) implicou numa separação entre filosofia e ciência. Esse processo, iniciado com a Revolução Industrial do século XIX, se acentuou ainda mais nos últimos decênios do século XX, a ponto de fragmentar o conhecimento a tal nível que cada ciência produzia a sua própria “epistemologia”, criando, assim, uma situação fecunda para o que se convencionou chamar de “pós-modernidade”. Ou seja, perdeu-se, ao

¹⁵ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Consenso de bacharéis. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 dez. 1994. Caderno 6, p. 7-8.

¹⁶ SAVIANI, Dermeval. **Entrevista**. Campinas, 19 de julho, 1995.

longo do século XX, a importância das epistemologias que haviam sido engendradas pelos sistemas filosóficos que objetivavam a idéia de totalidade. Assim, em decorrência cada vez mais rápida e desmesurada dos ramos do saber, um mesmo estudioso não pode mais estar a par de tudo e, muito menos, conhecer as “epistemologias” especializadas por cada ramo científico. Este foi, em síntese, o ambiente fecundo que produziu a chamada pós-modernidade e os seus ditos “novos paradigmas” emergentes. Entretanto, a teoria do conhecimento que não conserva um valor geral (aquele fundado no conceito de totalidade) tende a se esfumar. É nesse sentido que os “novos paradigmas” se caracterizam por serem voláteis, pois não pertencem ao sistema filosófico que se pauta no metadiscurso.

Assim, no que diz respeito ao debate epistemológico hoje, a sua onda reflui, e as águas do rio, antes convulsionadas, começam a perder o ímpeto inicial. Por sua vez, depois de quase haver desaparecido do mercado de bens simbólicos, o pensamento de Marx é retomado numa dimensão distinta porque liberto do chamado socialismo real. Como afirma José Paulo Neto, o marxismo, hoje, pode não ser um instrumento teórico suficiente para analisar os novos problemas da ordem burguesa, mas é indispensável. Uma vez que o capitalismo, objeto da reflexão marxiana, subsiste, o seu método de análise continua válido. Dessa forma, negar o pensamento de Marx no âmbito acadêmico chega a ser uma demonstração de incultura.

Encerrando essa breve contextualização, volto a Ciro Flamarion Cardoso que, ao criticar as posições extremamente idealistas e relativistas que marcaram o fim dos anos 80 e a década de 1990, constatou que “todos esses delírios” podem ser explicados, em parte, como uma reação a erros sérios do passado: teóricos, metodológicos e epistemológicos. “*Mas será que erros passados justificam erros atuais de signo oposto, posições que também são unilaterais? Será que estamos obrigados a passar do rigor formal mentiroso do cientificismo metodológico para algo tão limitado e estéril quanto uma ‘busca interpretativa?’*”¹⁷. Será que estamos obrigados a passar da má ciência para a má filosofia? Ele responde com uma citação, mostrando que:

¹⁷CARDOSO, Ciro Flamarion. Paradigmas rivais na historiografia atual, p. 69.

“(...) a dicotomia entre uma perspectiva materialista e outra idealista falsifica a relação dialética (entre o ideal e o material). A construção do sentido e o uso de símbolos é, inerentemente, algo que implica a construção de interesses políticos e econômicos, enquanto os pontos de interesse de uma economia política são, inerentemente, conflitos acerca de sentidos e símbolos”¹⁸.

De fato, lendo Marx, entendemos que o seu anti-idealismo ou materialismo não pretendia negar a existência e/ou eficácia causal das idéias (pelo contrário, por oposição ao materialismo reducionista, insistia nisso), mas apenas a autonomia e/ou o primado explicativo a elas atribuído. Ou, como escreveu com Engels para firmar a dialética em base oposta ao hegelianismo: *“Contrariamente à filosofia alemã que desce do céu à terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”¹⁹.*

O estado da arte em História da Educação após 1985

Diversos caminhos poderiam ser trilhados para compor o estado da arte em História da Educação após 1985. Talvez o mais seguro fosse o arrolamento de todos os livros, teses e dissertações publicadas sobre o período. Quanto aos livros, possivelmente déssemos conta de arrolar a produção da área, mas o mesmo não poderíamos afirmar em relação às dissertações e teses, considerando o seu atual volume. Desse modo, a opção aqui foi outra e a sua justificativa está na própria constituição do campo da História da Educação, que, a partir do final da ditadura militar, ganhou maior amplitude e complexidade.

Como sabemos, o período em tela foi marcado pela reorganização da sociedade brasileira. No campo da pesquisa em História da Educação a constituição de entidades representativas foi bastante evidente: o GT/ANPED em História da Educação (1984); a criação do HISTEDBR (1986) e, por fim, a

¹⁸ LAMBERG-KARLOVSKY, CC. Introduction. Apud: CARDOSO, Ciro Flamarion. Paradigmas rivais na historiografia atual, p. 69.

¹⁹ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, p. 26.

fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE - (1999). Cada uma dessas entidades tem organizado seus encontros científicos, estimulado estudos, promovido publicações etc, de tal modo que vem se tornando um canal sistemático de veiculação da produção realizada na área, além de suscitar novas pesquisas. Por essa razão, decidi adotar como fonte para este estudo os trabalhos apresentados nos encontros dessas três organizações.

Minha intenção era abarcar os trabalhos apresentados em todos os seus encontros nacionais, entretanto, devido às dificuldades de ordem prática com as quais logo me deparei, tive que restringir o campo de observação, sem contudo perder de vista os objetivos aos quais me preendi: a) observar a quantidade de trabalhos apresentados em cada período histórico para estabelecer uma comparação com a época posterior a 1985; b) averiguar os temas pesquisados sobre o período após 1985 atentando para a possível reincidência de alguns, c) tentar perceber o recorte teórico empregado nessas pesquisas.

A primeira dificuldade surgida para a observação sistemática foi a impossibilidade de acesso aos Anais ou Cadernos de Resumos de todos os eventos que me interessavam, a começar pelos da ANPED: só pude manusear as informações datadas da 23ª Reunião Anual (2000) em diante. Com isso, involuntariamente, obtive uma coincidência com os eventos da SBHE, cujos Congressos iniciaram-se exatamente em 2000. Quanto ao HISTEDBR, tomei como fonte o VI Seminário Nacional, realizado em 2003.

Antes de passar a arrolar resumidamente os dados coletados devo explicar, porém, a hipótese de trabalho que elaborei para lidar com eles. O período de 1985 a 2005, como sabemos, transcorre após o “arranjo pelo alto” que pôs fim à ditadura militar e cuja transição política teve momentos distintivos, como a eleição direta para governadores (1982); a campanha pelas Diretas-Já (1984), culminando com a eleição de Lula presidente (2002). Quanto à pesquisa educacional, procurei averiguar até que ponto elegeu como objeto de estudo a presença ou não de elementos da política educacional da ditadura militar na transição que se operou. Se a história do Brasil é marcada por processos de descontinuidade sem ruptura, seria o caso de verificar se houve e de que forma houve a continuidade de

aspectos velhos (oriundos do autoritarismo) na nova ordem. Ou seja: a descontinuidade institucional de um regime (ditadura) para outro (Estado de direito democrático) conservando traços essenciais de continuidade e, portanto, sem promover ruptura. Partindo do pressuposto de que o atual quadro da educação brasileira tem a sua *matriz* na política do regime militar, procurei verificar até que ponto as pesquisas em História da Educação no âmbito da ANPED, HISTEDBR e SBHE, tiveram como preocupação o estudo dessa transição política.

Grupo de Trabalho de História da Educação (GT/ANPED)

23ª Reunião Anual (2000): foram apresentados 11 trabalhos. Nenhum deles, pelas informações disponíveis, teve o período pós-1985 como objeto ou pano de fundo da pesquisa. Os temas recorrentes giraram em torno da Escola Nova (4), variando entre o Manifesto dos Pioneiros, Anísio Teixeira, Escola Nova em Minas Gerais, Escola Nova em São Paulo. As práticas de leitura e formação do leitor vêm em segundo lugar, havendo, por fim, a preferência por documento fotográfico como fonte, revistas específicas da educação brasileira, além da biografia de uma educadora do Rio de Janeiro.

24ª Reunião Anual (2001): foram apresentados 11 trabalhos. Nesse evento predominaram trabalhos sobre a mulher (imagens, processo de feminização do magistério); a criança (festejos comemorativos, crianças trabalhadoras) e formação docente. Os demais foram: a escolarização de afro-brasileiros, a origem do sistema educacional na Argentina e um trabalho de difícil classificação sobre a "leitura dos relatórios Hippeau". O período mais pesquisado incide sobre o final do século XIX até a primeira metade do século XX.

25ª Reunião Anual (2002): foram apresentados 12 trabalhos. Predominaram as práticas de leitura. Dois títulos podem ser agrupados: "modelos educativos em revistas pedagógicas" e "imagens de Tiradentes na escola primária". Chama a atenção o trabalho "violência doméstica na educação de escritores". Além disso, há um trabalho encomendado intitulado "Cartografia da pesquisa em História da Educação na região Sul". A Escola Nova não está ausente nessa Reunião: pelo

menos um trabalho, nominalmente, a tem como referência. Novamente, o período mais estudado é o correspondente ao final do século XIX até a primeira metade do século seguinte. Três trabalhos têm a década de 1960 e 1970 como referência.

26ª Reunião Anual (2003). Foram apresentados 12 trabalhos. Predominaram temas sobre práticas de leitura (leitores mineiros oitocentistas, livros de leituras), e sobre profissão docente (trabalho docente através de discursos; o dia do professor e diferentes imagens da profissão, “consentimento ao poder masculino: a resistência possível das professoras primárias mineiras na greve de 1959”); houve, ainda, um trabalho sobre “cartilha maternal” e um sobre História cultural. Dois trabalhos incidem sobre a segunda metade do século XX; os demais, até onde foi possível identificar, concentram-se no século XIX e primeira metade do seguinte.

27ª Reunião Anual (2004). Foram apresentados 14 trabalhos. Dois sobre infância (“Corpos perfeitos saudáveis: concurso de robustez infantil e imagem materna”; “Reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas”); dois sobre ensino (“Ensino da música”; “Educação e ciência da saúde”) e dois sobre Escola Nova. Destaco ainda: gênero, cotidiano, formação de professores, profissão docente. O período mais pesquisado foi a primeira metade do século XX.

Resumidamente, os temas recorrentes nessas Reuniões foram: Escola Nova, gênero, infância, profissão docente, memória, discursos, imagens, leitura. O período pós-1985 não apareceu em nenhum dos trabalhos como recorte cronológico ou como processo político-social decorrente da ditadura.

Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)²⁰

I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE, 2000). Foram apresentados 215 trabalhos, assim distribuídos: Colônia (7); Império (35); República (149); Outros (24). A classificação “outros” abarca, principalmente, os trabalhos sobre questões teórico-metodológicas. Incluídos nos 149 trabalhos

²⁰O levantamento dos dados referentes aos três Congressos da SBHE foi realizado pelos alunos de Pedagogia da UFSCar: Alexandre Rodrigo da Silva, Aline de Souza da Silva e Kelly Cristiane da Silva.

sobre a República, encontram-se 16 sobre o período pós-1985 com os seguintes temas : conceito de cidadania nos projetos e propostas pedagógicas; CIEPs; LDB; livro didático; políticas educacionais; práticas educativas do MST, formação docente, identidade docente em narrativas de professores, movimento pelo retorno da Filosofia no segundo grau, proposta da Igreja para a educação brasileira. Merece menção o fato de que, no interior do período republicano, apenas 5 trabalhos trataram da ditadura militar ou circunscreveram-se ao marco cronológico de 1964-1985.

II Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE, 2002). Foram apresentados 359 trabalhos, assim distribuídos: Colônia (11); Século XIX até década de 1920 (21), República (161) Outros (175). Dentro do período republicano, 7 trabalhos circunscreveram-se ao período pós-1985 com os temas: educação escolar entre índios Kadiwéus, LDB, propostas pedagógicas, memórias de professoras, professor do sexo masculino no magistério primário, memória da UFU/MG, Programa Institucional Bases de Pesquisas da UFRN. No período republicano, destaco ainda 22 trabalhos circunscritos ao regime militar, embora apenas 5 tivessem como objeto de estudo aspectos educacionais relacionados à ditadura. No item “outros”, foram agrupados os demais trabalhos cujos marcos cronológicos não estavam explícitos, embora muitos deles, pelas informações disponíveis, tratassem também da época contemporânea (1985-2005) sem, contudo, privilegiá-la. Encaixam-se nesse item, ainda, também os trabalhos sobre questões teórico-metodológicas.

III Congresso Brasileiro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE, 2004). Foram apresentados 394 trabalhos. Colônia (3); Século XIX até começo do século XX (68); República (226). Outros (97). Dentro do período republicano, 11 trabalhos circunscreveram-se à ditadura militar e 23 sobre a época posterior a 1985 com os seguintes temas: escola pública; práticas de leitura e identidade docente; filosofia na Universidade Federal do Paraná, relações de gênero, Igreja e democratização do conhecimento, educação e democracia no Paraná, gestão democrática, Estado e políticas educacionais, expansão do ensino

superior. No item “outros” enquadram-se trabalhos sobre questões teórico-metodológicas como também aqueles sem marco cronológico definido.

VI Seminário Nacional do HISTEDBR (2003)

Nos dois primeiros Seminários Nacionais do HISTEDBR (1991 e 1992) não houve catálogo de trabalhos. Já em 1995, foram apresentados 86 trabalhos; em 1997, 120 e em 2001, 118. Entretanto, para o objetivo deste texto, vou ater-me ao último Seminário do Grupo, ocorrido em 2003.

Com o tema “História da Escola Pública”, foram apresentados 148 trabalhos. Divididos por graus e modalidades de ensino, ficou mais difícil classificá-los por períodos históricos. Assim, classifiquei os referentes a 1985 em diante, que totalizaram 33 trabalhos com os seguintes temas: gestão escolar, concepções de currículo, proposta educacional de sindicato docente, prática de ensino e estágio supervisionado, concepção de educação nos primeiros congressos do PT, PCNs, relação educação e trabalho, educação superior nos projetos de LDB, o público e o privado na reforma educacional nos anos 90, memória da educação, Florestan Fernandes e a defesa da escola pública, gênero e desvalorização profissional, fundamentos da política educacional brasileira, a ótica pós-moderna na historiografia educacional. Desses trabalhos, apenas um reportou-se explicitamente à política educacional da ditadura militar.

Uma análise dos dados coletados

Inicialmente, chama a atenção o reduzido número de trabalhos dedicados ao período sobre o qual estamos tratando (1985-2005), o que poderia nos levar a concluir, equivocadamente, que o período contemporâneo está pouco presente na pesquisa em educação. Essa conclusão, porém, é enganosa porque aqui estamos tratando exclusivamente dos trabalhos que se incluem no campo da História da Educação. Sabemos que nos demais campos, linhas e áreas da pesquisa educacional brasileira predomina a época contemporânea. A propósito, nos 18

Grupos de Trabalho que constituem a ANPED, a incidência de objetos sobre o presente é, de longe, muito maior do que os temas com perspectiva histórica mais recuada e definida. De certa maneira é o mesmo que ocorre nos Programas de Pós-Graduação, nos quais já foi observado o mesmo fenômeno. No PPGE/UFSCar, por exemplo, mesmo na Área de Fundamentos da Educação, na qual se inclui a História, é pequena a porcentagem de projetos sobre a história da educação propriamente dita. Para se ter uma idéia, o Programa, que existe desde 1976, não produziu, até hoje, uma única dissertação ou tese sobre a educação colonial! Além disso, são raras as pesquisas sobre a educação no século XIX .

Nesse sentido, continua bastante pertinente a observação de Miriam Warde, em 1990, ao constatar as seguintes tendências nas dissertações examinadas: *“O crescimento da incidência sobre recortes temáticos cada vez mais minúsculos, o privilegiamento de aspectos cada vez mais particulares da educação, a reincidência sobre tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a **dominância**, eu ousaria dizer **quase absoluta**, de recortes que incidem sobre a **conjuntura presente**. Os estudos historiográficos estão crescentemente diminuindo entre as dissertações defendidas em nossos programas de educação”*(grifos meus)²¹.

Assim, é válido afirmar que a produção sobre o período após 1985 é muito pequena *apenas* na área da História da Educação, não nas demais, onde, inversamente, predomina. De acordo com os levantamentos aqui citados, pude constatar, inclusive, que a Escola Nova e aspectos a ela relacionados, constituem a maioria das pesquisas realizadas em História da Educação. O período mais investigado, por sua vez, concentra-se na primeira metade do século XX. Uma hipótese para isso poderia ser o fato de que os historiadores da educação ainda não consideram historicamente o período contemporâneo (1985-2005). Nesse prisma, não teria ocorrido ainda o chamado distanciamento histórico para uma análise mais segura sobre ele. Se, como diz Adam Schaff, quanto mais alto for o cume, mais se alarga o nosso horizonte e melhor nos apercebemos do conjunto, transpondo para a questão temporal, podemos afirmar que quanto mais afastados

²¹WARDE, Miriam Jorge. O papel da pesquisa na Pós-Graduação em educação, 73.

no tempo estivermos de um dado acontecimento, mais vasta e profunda é a nossa percepção deste. Ele lembra o aforismo de Hegel sobre Minerva simbolizando o pensamento elevado e a sua coruja que levanta vôo no crepúsculo dizendo que é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos que os causaram. Talvez seja essa a explicação para a pouca presença da época contemporânea nos trabalhos aqui analisados.

Com relação ao referencial teórico-metodológico presente nessa produção, um traço comum é a influência das idéias pós-modernas. Obviamente, tal aspecto está presente em todo o campo, embora em alguns âmbitos mais do que em outros. No HISTEDBR, por exemplo, segundo observou Saviani, tais pressupostos ficaram evidentes no Seminário de 1991, o que tem levado seus fundadores a alertarem para a necessidade de retomar a discussão teórico-metodológica de modo a garantir a consistência e a consolidação das pesquisas realizadas pelo conjunto do Grupo. O que diferencia o grau dessa influência comparada a outros âmbitos, como o GT/ANPED, por exemplo, é que, no HISTEDBR, os “velhos paradigmas” não estão interditados. E é por essa razão que, segundo escreveu José Claudinei Lombardi, *“a fundação do grupo de Campinas, gerou uma forte oposição dos pesquisadores engajados no movimento de renovação da historiografia educacional brasileira, em sua maioria ligados ao GT da ANPED, que se sentiram ameaçados em seu projeto, posto que a crítica do HISTEDBR era direcionada aos pressupostos e procedimentos de seu trabalho historiográfico”*.²²

No que diz respeito aos temas que passaram a predominar após 1985, embora o marco inicial do período seja o corte institucional com a ditadura militar, a produção acadêmica não objetivou o estudo daquele período precedente nem a transição política transcorrida depois. No tocante a este ponto, o que preocupa é o fato de que aspectos importantes das políticas atuais têm uma linha de continuidade com políticas gestadas no final do regime militar, inclusive em contestação ao próprio autoritarismo, como mostra Luiz Antônio Cunha em *“Educação, estado e democracia”*, no qual analisa as lutas por democratização iniciadas ainda sob o regime militar. Duas reformas da ditadura militar legaram

²² LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação, P. 170.

traços para a educação contemporânea: a Reforma Universitária de 1968 e a Lei 5692/1971, que resultou na expansão quantitativa das matrículas, uma vez que duplicou a obrigatoriedade de 4 para oito anos na escola pública. Apesar desses traços fundamentais e de outros, como a constituição da atual categoria dos professores públicos, a produção sobre o período após 1985 não se deteve nessa matriz da escola pública contemporânea.

Talvez isso se deva ao fato de que, na década de 90, entraram em cena os organismos internacionais para o financiamento e definição das políticas educacionais brasileiras, fenômeno que ganhou prioridade dos pesquisadores do campo. Assim, o passado recente do período inaugurado em 1985 – a ditadura militar - passou a ser menos estudado do que o presente. Mas essa dominância do presente, conforme já apontado, não ocorreu especificamente na área da História da Educação e sim na pesquisa educacional em geral. A outra hipótese é aquela já discutida aqui. O período pós-1985 coincidiu com a investida contra os “velhos esquemas interpretativos”, que relegou certos temas ao obscurecimento e outros ao desaparecimento, elegendo, em seu lugar, uma série de outros temas que despertaram maior interesse dos estudiosos. A consequência para a História da Educação é aquela apontada por Ciro Flamarion Cardoso, ou seja, com a postura pós-moderna, determinados assuntos simplesmente sumiram da pesquisa sem que tivéssemos chegado a alguma conclusão sobre eles. Em contrapartida, alguns outros, alçados à primeira grandeza, passaram sistematicamente a reincidir. E, neste aspecto, não podemos deixar de mencionar Bourdieu quando analisa os conflitos que ocorrem no “campo” chamando a atenção para o fato de que a redundância observada nos domínios mais consagrados é o preço do silêncio que paira sobre outros objetos.

Para exemplificar, tomemos o que ocorre no GT de História da Educação da ANPED. Conforme relato de Ester Buffa, essa Associação, criada no final dos anos 70, “inscrita no Estado”, segundo expressão de Durmeval Trigueiro Mendes, tinha por objetivo reunir os Programas de Pós-Graduação para facilitar sua administração, financiamento e desenvolvimento. Logo depois, passou a aceitar também sócio individuais. Nos anos 1980, estruturou-se em Grupos de Trabalho,

passando a conciliar debates acadêmicos com administrativos. Tendo sido uma das fundadoras e primeira coordenadora do GT de História, em 1984, conta que o Grupo

“(...) cresceu e consolidou-se como um espaço de debate dos mais relevantes para a pesquisa na área. Vários têm sido os temas e métodos de investigação dos integrantes do GT que acompanham por certo o próprio desenvolvimento do campo da História da Educação. Houve momentos, nos anos 90, em que predominaram estudos de gênero, de historiografia e fontes e de história cultural, a tal ponto que quem não estivesse pesquisando tais temas não encontrava espaço para discutir seu trabalho. Esse foi o meu caso que, á época, com Paolo Nosella, realizava pesquisas sobre história de instituições escolares e as apresentava no GT Educação e Trabalho”²³.

O seu relato corrobora o que afirmei anteriormente sobre os trabalhos que não se inscrevem em História da Educação mas que, nem por isso, deixam de sê-lo, o que impossibilita tomar apenas aqueles veiculados nessa área como sendo, de fato, os únicos sobre História da Educação. Outro aspecto que merece análise em seu depoimento é a opção teórica e temática hegemônicas no GT da ANPED na década de 90, que afastou muitos pesquisadores.

A título de ilustração, além de Paolo Nosella e Ester Buffa, cito o meu próprio caso. Em 2002 submeti o trabalho “Infância, catequese e aculturação no Brasil Colonial”, em co-autoria com Amarílio Ferreira Junior, à apreciação do GT/ANPED, que o rejeitou com o seguinte parecer: *“É um trabalho interessante no qual se observa uma evidente capacidade discursiva e analítica do autor. Entretanto, em termos de história da educação brasileira, embora tenha o mérito de trabalhar com um período não muito investigado, não acrescenta muito ao que se tem feito neste campo. Metodologicamente, as cartas jesuíticas como fonte, é interessante,(sic) mas não se constitui (sic) em novidade”*. E concluía ressaltando que o trabalho estava *“muito bem escrito”*. Recorremos contra a decisão do GT argumentando que o parecer era contraditório, uma vez que reconhecia as qualidades do trabalho, inclusive analíticas, e que admitia o *“mérito de tratar de*

²³ BUFFA, Ester. Uma trajetória acadêmica, p. 181.

um período pouco investigado". Estranhamos a afirmação de que "*não acrescenta muito ao que se tem investigado*", uma vez que estava implícita nessa assertiva que o trabalho acrescentava, porém, "*não muito*"! Qual teria sido o critério para medir o sentido quantitativo desse "*muito*"? E, por fim, estranhamos a afirmação de que as cartas jesuíticas não são "*novidade*"! Ora, os pesquisadores que trabalham com essa temática e período histórico poderiam prescindir dessa fonte primária e dispor de outra mais segura? Indagamos, então, qual seria a fonte substitutiva, solicitando que nos respondessem também se o critério da "*novidade*" constituía-se em exigência para avaliar os trabalhos apresentados no GT de História da Educação. Não houve resposta. Quanto ao trabalho recusado, foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 2003.

Certamente, casos como este ocorreram com muitos outros pesquisadores que, sendo sócios da ANPED, e mesmo realizando trabalhos que evidenciem "capacidade analítica", e que "contribuam" para a área, não podem apresentá-los na sua Associação! Felizmente não estamos condenados a continuar participando de uma entidade que assim age. Quanto ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), constitui-se como coletivo de pesquisa, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, que surgiu do processo de discussão das teses de doutorandos, coordenado por Dermeval Saviani e que, desde 1991, tem articulado a participação de grupos de pesquisa da área de história da educação em vários estados brasileiros. A escolha da denominação "*explica-se pelo seu caráter abrangente e para sinalizar a adoção de uma perspectiva teórica tendo como eixo a educação entendida como fenômeno social que se desenvolve historicamente*"²⁴. Esse caráter abrangente e democrático explica o crescimento do Grupo em todo o Brasil, bem como a participação ativa de seus membros no processo que culminou na criação, em setembro de 1999, da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) da qual Dermeval Saviani foi o primeiro presidente.

Por fim, além das conclusões a respeito dos temas que foram pesquisados sobre o período em pauta, o eixo interpretativo que guiou esta exposição permite

²⁴ LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. 15 anos do HISTEDBR, p. 146.

concluirmos pela constatação de que é necessário aprofundar o debate teórico-metodológico sobre a pesquisa em História da Educação. Ao mesmo tempo, espero ter contribuído para a discussão sobre a constituição atual do campo da História da Educação, no sentido que lhe dá Bourdieu, para quem:

“(...) a oposição entre objetos (ou os domínios, etc) ortodoxos e os objetos com pretensão à consagração (...) manifesta a polarização que se estabelece em todo campo entre instituições ou agentes que ocupam posições opostas nas estruturas da distribuição do capital específico “

Ele afirma, ainda, que os termos dessas oposições são relativos à estrutura de cada campo considerado, mesmo que o seu funcionamento faça com que eles não sejam ser percebidos como tais mas, sim,

“apareçam a todos aqueles que interiorizarem os sistemas de classificação que reproduzem as estruturas objetivas do campo como intrínseca, substancial e realmente importantes, interessantes, vulgares, chiques, obscuros ou prestigiosos “²⁵.

Bibliografia

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Consenso de bacharéis. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04 dez. 1994. Caderno 6, p. 7-8. (Entrevistador: Fernando de Barros e Silva).
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **23ª Reunião Anual da ANPED**. Textos de trabalhos e pôsteres: GT 02 – História da Educação. <http://www.anped.org.br/26/tpgt02.htm>. Acessado em: 26/06/2005.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **24ª Reunião Anual da ANPED**. Textos de trabalhos e pôsteres: GT 02 – História da Educação. <http://www.anped.org.br/26/tpgt02.htm>. Acessado em: 26/06/2005.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **25ª Reunião Anual da ANPED**. Textos de trabalhos e pôsteres: GT 02 – História da Educação. <http://www.anped.org.br/26/tpgt02.htm>. Acessado em: 26/06/2005.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **26ª Reunião Anual da ANPED**. Textos de trabalhos e pôsteres: GT 02 – História da Educação. <http://www.anped.org.br/26/tpgt02.htm>. Acessado em: 26/06/2005.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **27ª Reunião Anual da ANPED**. Textos de trabalhos e pôsteres: GT 02 – História da Educação. <http://www.anped.org.br/26/tpgt02.htm>. Acessado em: 26/06/2005.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amárico. Teoria do conhecimento, História e o Mestrado em Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCar (1976-1993).

²⁵BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos, p. 36.

- Informando.** Informativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. São Carlos: UFSCAr, nov./dez. 2000. P. 02-03.
- BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Editora da UFMS, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. (organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani)
- BUFFA, Ester. Uma trajetória acadêmica. In: MONARCHA, Carlos (org.). **História da educação brasileira.** 2ª ed. Prefácio de António Nóvoa. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 147-200.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Paradigmas rivais na historiografia atual. **Educação e Sociedade**, n.º 47, abril/94. Campinas: Autores Associados, p. 61-72.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Para Ciro Flamarion época de transição explica impasse teórico. **Registro.** Informativo do Centro Nacional de Referência Historiográfica. Mariana, mar./ago. 1995. P. 4-6 (Entrevistadores: Carla Maria Carvalho de Almeida e Ronaldo Pereira de Jesus).
- GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 91-115.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto.** Brasília: INEP, n.º 31, jul./set. 1986. p. 01-18.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÔES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora; Rio de Janeiro: Editora da UFF; Brasília: FLASCO do Brasil, 1991.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LOMBARDI, José Claudinei. 15 anos do HISTEDBR: Histórico e situação atual. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.) 2ª ed. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR 2004. p. 145-163.
- LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em Educação: História, filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999. P. 07-32.
- LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados; Palmas: UNICS; Curitiba: PUCPR, 2004. P. 141-160.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Crítica da filosofia alemã mais recente. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, 1980. V. 1.
- NETO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e História da Educação.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. P. 50-64.
- REDE HISTEDBR. A história da educação pública no Brasil. VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. 10-

- 14 nov. 2003. **Caderno de Resumos**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2003.
- SANFELICE, José Luís. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em Educação**: História, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999. P. 33-42.
- SAVIANI, Dermeval. **Entrevista**. Campinas, UNICAMP, 19 de julho, 1995. (Entrevistadores: Amarílio Ferreira Junior e Marisa Bittar).
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Tradução: Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WARDE, Miriam Jorge. O papel da pesquisa na Pós-Graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (73), maio 1990. P. 67-75.
- WARDE, Miriam Jorge. Contribuição da História para a educação. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano IX, nº 47, jul. set. 1990. p. 3-11.