

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (BRASILEIRA): FORMAÇÃO DO CAMPO, TENDÊNCIAS E VERTENTES INVESTIGATIVAS

Carlos Monarcha

Resumo

As reflexões apresentadas a seguir resultam de estudos que venho realizando sobre a constituição e institucionalização da história da educação como domínio de conhecimento disciplinar. Por meio desses estudos, procuro situar, analisar e interpretar o desenvolvimento da pesquisa e produção do conhecimento histórico em educação, no Brasil, a partir da década de 1930, e, dentre outros objetivos, esboçar a trajetória da formação do campo de conhecimento e ao mesmo tempo identificar e problematizar tendências e vertentes historiográficas. Para esta exposição organizei um roteiro de exposição em quatro momentos por mim considerados cruciais.

No primeiro momento procuro acompanhar a trajetória dos estudos históricos em educação como demanda do Estado, aqui o período privilegiado remete aos anos 30 a 50; no segundo momento: o foco recai sobre o que denomino de "escola paulista" de estudos históricos em educação nos anos 50 a 70; o terceiro momento tem pano-de-fundo a criação e a expansão dos programas de pós-graduação em educação, no Brasil, a partir da década de 1970; e por fim, o quarto momento, o presente contemporâneo.

Palavras-chave: História da Educação; Tendências e vertentes investigativas.

HISTORY OF THE EDUCATION (BRAZILIAN): FIELD ESTABLISHMENT, TENDENCIES AND RESEARCH AREAS

Abstract

The following reflexive thoughts resulted from the studies I have been doing about how the History of Education has been constituted and institutionalized as a discipline. Through these studies I have tried to situate, analyze and understand the development of the research and the production of the historical knowledge in Education, in Brazil, since the 1930s. Among other aims, I tried to understand the way in which the field of knowledge was shaped and, at the same time, identify and question the historiography tendencies and directions. This paper was organized in four different moments, which I considered crucial. At first I tried to trace the way the studies about

the History of the education were conducted as matters of state (from 1930s to 1950s); Secondly the focus was on the historical studies on education of the so called “escola paulista” (from 1950s to 1970s). The third moment has as its background the creation and development of the post-graduation programs in Education in Brazil since the 1970s; and finally, the moment we are living in.

Keywords: History of the Education; Tendencias and Research Areas.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (BRASILEÑA): FORMACIÓN DEL CAMPO, TENDENCIAS Y VERTIENTES INVESTIGATIVAS.

Resumen

Las reflexiones que se presentan en ese texto resultan de estudios que he realizado sobre la constitución e institucionalización de la historia de la educación como dominio de conocimiento disciplinar. Por medio de esos estudios, busco ubicar, analizar e interpretar el desarrollo de la investigación y producción del conocimiento histórico en educación, en Brasil, a partir de la década de 1930, y, además de eso, esbozar el camino de formación del campo de conocimiento y, al mismo tiempo, identificar y poner en discusión tendencias y vertientes historiográficas. Para esta exposición organicé un guión en cuatro momentos por mí considerados cruciales.

Primeramente, busco acompañar el camino de los estudios históricos en educación como demanda del Estado, aquí el periodo privilegiado se refiere a los años 30 a 50; el segundo momento: el foco recae sobre lo que llamo de “escuela paulista” de estudios históricos en educación en los años 50 hasta 70; el tercer momento tiene como escenario la creación y la expansión de los programas de posgrado en educación, en Brasil, a partir de la década de 1970; y por fin, el cuarto momento, el presente contemporáneo.

Palabras-clave: Historia de la Educación; Tendencias y Vertientes Investigativas.

De imediato, gostaria de formular duas cláusulas de reserva: (i) a organização da exposição em quatro momentos tem como propósito facilitar a expressão do meu ponto de vista, não possuindo, portanto, propósitos de rígida periodização ou faseologia; e (ii) as reflexões apresentadas têm caráter provisório e devem ser retomadas e adensadas em outras oportunidades, se for possível.

No Brasil, a prática de interpretar e reinterpretar o passado, visando a conferir um sentido a formação social, intensificou-se nos anos 30, aprofundando-se com isso a institucionalização dos "estudos brasileiros" e/ou "estudos sociais", conforme terminologia de época. Nos domínios universitários e organismos estatais recém-criados, iniciava-se o fenômeno polemicamente denominado de "fase científica" e/ou "era universitária" das ciências humanas e sociais, no Brasil, conforme formulações de Fernando de Azevedo e Manoel Bergström Lourenço Filho. Contudo, vale ressaltar que, para tais autores, os antecedentes desse processo de institucionalização remontavam às reformas de ensino concretizadas nos anos precedentes, quando, dentre outros, foram introduzidos nos currículos das escolas normais conteúdos de sociologia e psicologia aplicadas à educação.¹ De fato, nos anos 30, o processo de institucionalização das ciências humanas e sociais ganhou maior visibilidade, ensejando a configuração de campos disciplinares e temáticas de investigação.

Sabemos que o interesse renovado pelos estudos brasileiros ocorreu num contexto de unificação política e cultural, desencadeado pela revolução outubrista e projetos de construção

¹A respeito das formulações "fase científica" e/ou "era universitária", utilizadas como categorias de análise do crescente e contraditório processo de institucionalização do pensamento social, no Brasil, Wanderley Guilherme dos Santos observa: "Compromisso diferente, todavia, e mais grave, é assumido por quem lê na periodização institucional uma periodização epistemológica, ou teórica". Cf. Santos (2002).

do Estado-Nação. Nesse contexto, vicejaram interpretações globalizantes de natureza histórico-sociológica empenhadas sobremaneira na apreensão das grandes linhas evolutivas da formação social e da identidade nacional. Em suma: num contexto político e cultural simultaneamente modernizador e autoritário, no qual o Estado reforçava seu poder institucional e simbolizador, consolidou-se uma consciência historiográfica nacional.

Estudos históricos em educação

Hoje, é possível verificar que, entre os anos 30 a 50, presenciou-se um esforço relativamente denso e concentrado que objetivava conferir visibilidade e sentido à trajetória da educação brasileira na Colônia, Império e República. Nesses anos, foram instituídos conteúdos de história da educação geral e do Brasil nos currículos acadêmicos das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. Data de então o aparecimento de manuais didáticos destinados a sustentar o ensino da matéria História da Educação, como, por exemplo, *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto, *História da Educação: evolução do pensamento educacional*, de Raul Briquet, *Pequena história da educação*, de Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman; e *Lições de história da educação*: rigorosamente de acordo com programa das escolas normais, de Teobaldo Miranda Santos.

Grosso modo, esses manuais apresentam uma configuração assemelhada, referindo-se à "evolução da educação" por períodos: educação na Antigüidade Clássica, na Idade Média cristã, Idade Moderna renascentista e Idade Contemporânea laica e científica, sendo que, nos períodos concernentes às idades Moderna e Contemporânea, o foco tende a recair nas construções dos Estados nacionais europeus e nos respectivos sistemas de educação, reservando-se para o "caso brasileiro" um apêndice ilustrativo, no qual se sobrelevavam os fatos que concerniam à

"reconstrução educacional", ou seja, ao chamado "movimento da Escola Nova".

No que se refere especificamente à esfera da Educação, além das reorientações enfáticas do sistema de ensino, estruturou-se um sistema institucional de dimensões nacionais destinado à investigação e aos estudos em educação, cabendo papel de relevo ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado, em 1938, como órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública, então sob o comando do controverso Gustavo Capanema.

Dirigido inicialmente por Lourenço Filho, o INEP, uma das instituições representativas do processo de modernização do Estado brasileiro, que então trazia para si novas funções de ação e gestão, empenhou-se também na organização de material bibliográfico, estatístico e legislativo, visando a auxiliar "o trabalho na obra comum da educação nacional" (Lourenço Filho, 1945).

No decreto-lei de criação do INEP, assinado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, competia a esse órgão federal, entre outros objetivos: "Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas", propondo planos de "levantamento da bibliografia Pedagógica Brasileira, desde os tempos coloniais"; e de "sistematização da documentação pedagógica do país, nos seus diferentes aspectos de legislação, federal e estadual, movimento escolar e fatos dignos de aí figurarem como subsídios para a história da educação" (Lourenço Filho, 1964).

Durante as gestões de Lourenço Filho e Murilo Braga, os técnicos do INEP, tendo como referência o ano 1808 — data que assinalou o início do processo de centralização dos poderes administrativo, militar e político, em decorrência da transferência da Corte portuguesa para o Brasil — publicaram na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* a seção "Bibliografia pedagógica brasileira" e a série de boletins *Subsídios para a história da educação brasileira*, destinada à "coleta sistemática da documentação ocorrente" nas três esferas do poder público —

federal, estadual e municipal — e definida pelos idealizadores como "ementário dos fatos e atos de maior relevo, na vida educacional do país".

É nesse momento que vem a público a célebre "Bibliografia pedagógica da América Latina" organizada por Ernesto Galarza e Lourenço Filho e publicada no *Handbook of Latin American studies for 1938* (Cambridge: Massachusetts, 1938).

De par às iniciativas e realizações do INEP que pretendiam estabelecer bibliografias e eleger fontes históricas para o estudo da educação, concretizou-se o que Francisco Venancio Filho denominou de "obra ciclópica", de Primitivo Moacyr. Esta consistia basicamente de recopilações de legislação sobre instrução pública, nos períodos imperial e republicano, elaborada pelas autoridades provinciais e estaduais.

Com efeito, Primitivo Moacyr publicou seis títulos volumosos na prestigiosa série *Brasiliana*, então dirigida por Fernando de Azevedo: *A instrução e o Império. Reformas do ensino: 1854-1888* (1938); *A instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889* (1938); *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1835-1889. Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo* (1939); *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1834-1889. Das Amazonas às Alagoas* (1939); *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1834-1889. Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás* (1940); e, por fim, *A instrução pública no estado de São Paulo. Primeira década republicana: 1890-1893. 2 v.* (1942).

Já incentivado por Lourenço Filho, Primitivo Moacyr elaborou, especificamente para o setor de documentação histórica do INEP, sete volumes contendo material recopilado sobre instrução pública no Brasil. E com o selo do Ministério da Educação e Saúde e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o autor publicou: *A instrução e a República – A Reforma Benjamin*

Constant (1941); *A instrução e a República* – Código Fernando Lobo. (1941); *A instrução e a República* – Código Epitácio Pessoa. (1941); *A instrução e a República* – Reformas Rivadávia e Carlos Maximiliano (1942); *A instrução e a República* – Reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz. (1944); *A instrução e a República* – Ensino Técnico Industrial: 1892-1928 (1941); *A instrução e a República* – Ensino agrônômico. (1941).

É fato que, outrora, o sociólogo norte-americano Emilio Willems tenha elogiado a obra de Primitivo Moacyr, afirmando que ela "constitui valiosíssima fonte para investigações no terreno da Sociologia Educacional" (Willems, 1939). Igualmente se sabe que Lourenço Filho ressaltou que "o autor vem realizando um notável trabalho de sistematização dos documentos históricos da educação no Brasil". Entretanto, Roque Spencer Maciel de Barros, em *A ilustração brasileira e a idéia de universidade* (1959), introduziu uma série (pertinente) de cláusulas de reserva em relação ao conjunto da obra de Primitivo Moacyr, constatando paráfrases equivocadas, omissão da indicação das fontes, "de modo tal que não podemos sequer saber se omitiu, como faz mais de uma vez em relação a outros documentos, qualquer coisa do texto original" (Barros, 1959).

Mas, seja como for, podemos dizer que, ao longo dos anos 30 e início dos anos 40, uma conjugação de fatores — tais como a consolidação do Estado nacional, a voga ascendente dos estudos brasileiros, a estruturação e expansão da educação nacional e a centralidade do tema da educação nacional no imaginário político-social — favoreceram sobremaneira o surgimento uma consciência duplamente sociológica e histórica do passado cultural e educacional do país.

Certamente, um dos índices mais visíveis dessa consciência remete à obra monumental *A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil* (Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1943), de Fernando de Azevedo, cujo parecer para publicação foi exarado curiosamente pelo padre inaciano

Leonel Franca, outrora severo contraditor do chamado "movimento da Escola Nova".

Como sabemos, a obra volumosa constituiu o texto de abertura do primeiro censo demográfico e econômico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, retomando-se, assim, a iniciativa dos realizadores do censo demográfico e econômico de 1920, primeiro censo concretizado com metodologia confiável, cujo ensaio introdutório *Evolução do povo brasileiro*, foi elaborado por Oliveira Vianna.

No que diz respeito *A cultura brasileira*, trata-se de obra que, parafraseando François Furet, promoveu a "conciliação da idéia nacional com a idéia enciclopédica", isto é, conjugou o estudo da genealogia da nação e a cronologia do progresso técnico-científico e cultural.

Na terceira parte do livro — "A transmissão da cultura" —, tem-se uma abordagem específica da evolução da educação brasileira, mediante seleção de fatos do passado. Objetivava, pois, preparar aquilo que o autor pretendia anunciar como segmento áureo de uma linha de evolução ascendente e progressiva da educação ou ainda como cúpula da modernidade educacional brasileira: o "movimento de reconstrução educacional" do qual fora um dos protagonistas. Posteriormente, a parte terceira do livro foi editada separadamente, sob o título *Transmissão da cultura*, e utilizada como bibliografia de referência nas faculdades de filosofia.

Autor de uma das primeiras resenhas críticas de *A cultura brasileira*, Antonio Candido considerava: "As suas conclusões — este é felizmente um livro que conclui — brotam do rigoroso trabalho de pesquisa documental e bibliográfica, à qual o autor nos dá a impressão, na grande maioria das vezes, de se ter dirigido com espírito desprevenido de pré-noções diferentes" (Candido, 1944, p.57).

As iniciativas e realizações do INEP, concernentes aos estudos e pesquisas sobre bibliografia pedagógica e subsídios históricos, a "obra ciclópica" de Primitivo Moacyr e a "obra

monumental" de Fernando de Azevedo explicitavam o empenho de pensar e explicar a nação em perspectiva estrutural e genética. Portanto, podemos dizer que essa produção intelectual destinava-se a promover uma espécie de fusão entre ciência do passado e ciência da nação: tratava-se de dotar a nação de uma genealogia e de um sentido, bem como de formar uma consciência nacional, não por imposição de moldes institucionais, mas por esforço da cultura.

Nessa conjuntura intelectual e política, movimentada pelo afã de registrar e dar a conhecer a bibliografia relacionada aos estudos brasileiros, insere-se também o célebre *Manual bibliográfico de estudos brasileiros* (Rio de Janeiro: Record, 1949), dirigido por Rubens Borba de Moraes e William Berrien, o primeiro subdiretor dos Serviços Bibliotecários da ONU, o segundo professor da Universidade de Harvard.

O manual contém balanços introdutórios e bibliografia especializada sobre arte, direito, educação, etnologia, filologia, folclore, geografia, história do Brasil, literatura, música, sociologia e teatro, assinados por autores representativos do sistema intelectual: Alice Canabrava, Astrojildo Pereira, Caio Prado Junior, Donald Pierson, Gilberto Freire, Francisco de Assis Barbosa, Herbert Baldus, Manuel Bandeira, Mattoso Câmara Junior, José Honório Rodrigues, Mário de Andrade, Odilon Nogueira de Mattos, Pierre Monbeig, Sérgio Buarque de Holanda, Raul Briquet e Lourenço Filho.

A seção "Educação" encontrava-se organizada em dois tópicos: "(De 1500 a 1889) – Brasil Colônia – Brasil Reino", de autoria de Raul Briquet e "(De 1889 a 1941) – Brasil República", de autoria de Lourenço Filho.

Nos respectivos balanços introdutórios, Briquet e Lourenço Filho analisaram e explicaram o movimento geral relativo "à formação histórica do país", os percalços advindos da inexistência de uma "orientação nacional do ensino" e, por fim – e sobretudo – a progressiva construção da educação nacional, nos anos 30 e 40. Todavia, a despeito das iniciativas e realizações

citadas anteriormente, o eminente historiador José Honório Rodrigues, no final dos anos 40, ajuizava de maneira inclemente que

A história da educação no Brasil ainda não foi escrita. Os estudos publicados sobre a evolução geral do ensino em seus vários graus carecem de pesquisa, desconhecem as fontes e repetem-se na compilação dos fatos sumariados. O levantamento bibliográfico já feito, não exaustivamente, pode servir como um roteiro inicial, para estudo mais sério. (RODRIGUES, 1949, p. 196)

Honório Rodrigues fundamentava seu juízo no argumento de que "os educadores ou publicistas que têm escrito a história da educação desconhecem os princípios da pesquisa histórica e se limitam a repetir os trabalhos anteriores". Noutras palavras, na visão do historiador, a produção do conhecimento histórico não havia atingido, ainda, a sua forma científica e propriamente universitária.

Por fim, convém lembrar que, um pouco mais tarde, isto é, já em pleno clima do nacional-desenvolvimentismo, quando se debatiam os impasses inerentes à modernização brasileira, aprofundou-se ainda mais o processo de institucionalização das ciências humanas e sociais, na vertente aplicada e intervencionista.

Fenômenos tais como a retomada da democracia, a aceleração da urbanização e a industrialização contribuíram para que o tema da educação nacional e de sua reforma se tornasse central, no pensamento social modernizador configurado por uma inteligência socialmente engajada e sumamente empenhada na apreensão dos mecanismos que acelerassem a transição da sociedade patrimonial para a ordem aberta e competitiva. É desse período, por exemplo, a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1956, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955.

Idealizado por Anísio Teixeira, então diretor do INEP, como "centro de pesquisa e de assessoria técnica", o CBPE

integrava antropólogos, sociólogos e educadores, objetivando equacionar os problemas brasileiros de educação mediante articulação da perspectiva nacional com as singularidades regionais; para tanto, propôs-se integrar o planejamento educacional com a pesquisa social. Com o advento do CBPE e de seus congêneres regionais, localizados no Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul, explicitava-se novamente o desejo de intervir e reorientar os rumos da educação nacional.

Para esta discussão, que pretende traçar um esboço histórico da história da educação (brasileira) enquanto domínio disciplinar, é oportuno salientar que, dentre outras iniciativas, coube à Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do CBPE viabilizar projetos editoriais destinados à divulgação de bibliografia pedagógica e fontes históricas, como, por exemplo, o volume intitulado "Bibliografia sumária da história da educação no Brasil" (1959). O órgão igualmente idealizou a série "Levantamentos bibliográficos", de que infelizmente publicou apenas o volume *Fontes para o estudo da educação no Brasil — Bahia* (CBPE, 1959), de Luís Henrique Dias Tavares; contudo, editou anualmente a série *Bibliografia brasileira de educação*, única bibliografia nacional do campo das ciências humanas e sociais, de tipo analítico e de circulação sistemática. Por fim e sobretudo, ao encerrar este tópico, é preciso observar que essa fase fecunda da progressiva institucionalização dos estudos históricos em educação e de construção de fontes encontrava-se em contigüidade com as mudanças da esfera da cultura política.

Sobre a "escola paulista" de história da educação

No caso do estado de São Paulo, desde a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1932, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, as ciências humanas e sociais cristalizaram-se, desde o

ponto de vista institucional e universitário, colocando em cena profissionais com formação acadêmica dotada de graus de excelência.

Conquanto Fernando de Azevedo, na condição de titular da cátedra de Sociologia da FFCL-USP e autor de *Princípios de sociologia* (1935) e *Sociologia educacional* (1940), estimulasse a pesquisa em educação segundo as exigências do espírito sociológico, a produção desse tipo de pesquisa ocorreu de modo incisivo, entre os anos 50 e 60, tendo como pano de fundo as questões relativas ao processo de modernização urbano-industrial e a Campanha de Defesa da Escola Pública, a qual culminou com a edição do "Manifesto dos educadores. Mais uma vez convocados" (1959), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas — acadêmicos, professores, cientistas e escritores, educadores — contrárias ao substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação, então em fase de tramitação no Congresso Nacional. Noutras palavras, tal produção acadêmica se concretizava numa conjuntura intelectual marcada pela afirmação da pesquisa em moldes acadêmicos rigorosos e pela campanha de "reconstrução educacional", movimentada não só pelos debates sobre a LDBEN, mas também pela constatação dramática da degradação dos sistemas públicos de ensino e permanência dos índices históricos de analfabetismo da população, então, em torno de 50%.

Sabemos que, nessas décadas, a Sociologia havia se tornado a disciplina científica por excelência, originando a "escola paulista de sociologia", com Florestan Fernandes, regente da cadeira de Sociologia I da FFCL-USP, tanto à frente do esforço de autonomização da sociologia científica, fundada no método empírico-indutivo, quanto igualmente envolvido na defesa da escola pública e de reformas estruturais na sociedade nacional.

Pertence a esse momento tenso e conflitante de posições político-ideológicas o aparecimento dos volumes coletâneos *Diretrizes e Bases da Educação* (São Paulo: Pioneira, 1960), organizado por Roque Spencer Maciel de Barros, o qual contava

com um extenso rol de autores colaboradores — Almeida Jr; Carlos Mascaro, Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, João Villalobos, Laerte Ramos de Carvalho, Maria José G. Werebe, Moysés Brejon, entre outros; e *Educação e sociedade no Brasil* (São Paulo: Dominus, 1966) de Florestan Fernandes, publicação composta pela reunião de artigos de intervenção. Certamente, esses dois volumes constituem excelentes índices para a compreensão do clima de opinião (acadêmica e paulista) sobre defesa da escola oficial e a necessidade de reformar as políticas públicas em prol de algo maior, a saber, a "reconstrução educacional", que tinha como escopo sincronizar desenvolvimento nacional, democracia, melhora de condições de vida e expansão da educação popular.

No contexto acadêmico, concebia-se a "sociologia educacional", assim se dizia, não como uma das ciências da educação, mas sim como área da Sociologia enquanto domínio disciplinar matricial. Para melhor exemplificar essa discussão, convém dar voz às petições de princípios de dois intelectuais atuantes à época.

Na comunicação científica "O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional", apresentada no I Congresso Brasileiro de Sociologia, Antonio Candido ponderava:

Notemos que a sociologia da educação pouco existe como teoria e quase nada como pesquisa. No campo teórico avultam relativamente poucos esforços, como os de Waller e Fischer, que veremos em separado, ou de Fernando de Azevedo; no mais a argumentação vai escorregando francamente para a Filosofia ou a Teoria da Educação. As pesquisas são em número limitado e de qualidade duvidosa. E as mais das vezes escapam igualmente à sociologia rumo às sondagens e levantamentos administrativos, de um lado, às investigações psicológicas, de outro. Assim a sociologia da educação tem-se apresentado sobretudo como *matéria* de ensino — e a maioria absoluta da produção, no gênero, compunha-se até há bem pouco, e no Brasil ainda se

compõe, de compêndios, manuais e tratados.
(CANDIDO 1955, p.119)

Ou, como considerava Luiz Pereira, no livro *A escola numa área metropolitana*, sub-intitulado "monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local". Dizia ele: "Considerar a sociologia da educação como mais uma sociologia especial representaria colaborar para a manutenção do estado de pequena ou frouxa integração do conhecimento sociológico do campo educacional na sociologia em geral" (PEREIRA, 1960, p.141). E concluía seu pensamento, afirmando uma necessidade premente: "Passar decididamente da era dos manuais para a da investigação da realidade", para assim formular diagnósticos objetivos.

Com efeito, a essa época, a matéria Sociologia da Educação, ensinada em escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia, sobrevivia graças ao auxílio de manuais, então bastantes populares, como, por exemplo, *Sociologia educacional* e *Lições de sociologia educacional*, de Aquiles Archêro Junior; *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais* e *Sociologia aplicada: para as escolas de professores dos Institutos de Educação e Faculdades de Educação, Ciências e Letras*, de Delgado de Carvalho; *Noções de sociologia educacional: de acordo com os programas das faculdades de filosofia, e dos institutos de educação*, de Teobaldo Miranda Santos; *Sociologia educacional*, de David Snedden.

É desse período, em que se outorgava à Sociologia o poder (e a virtude) de descrever e explicar científica e objetivamente a realidade social, a emergência de uma produção intelectual vinculada ou não à obtenção de títulos acadêmicos, e difundida no formato de publicações internas da FFCL-USP, artigos em periódicos, comunicações científicas e volumes coletâneos. Sem ter a pretensão de esgotar a enumeração da produção acadêmica engendrada no clima intelectual da cadeira de

Sociologia I, — produção que, de certa maneira, constituiu a identidade disciplinar da sociologia educacional como área da Sociologia Geral — é importante relembrar alguns títulos que garantiram um lugar expressivo nos debates intelectuais da época, no que dizia respeito ao *status* e às finalidades dos estudos sociológicos em educação.

Dentre outros, cabe ressaltar: "Contribuição ao estudo de problemas do ensino rural", de Antonio Candido e José Querino Ribeiro, tese originariamente apresentada no IV Congresso Normalista de Educação Rural, realizado em São Carlos, SP, em outubro de 1951 (cf. *Pequenos estudos sobre grandes problemas* educacionais (alguns aspectos do ponto de vista da administração escolar). São Paulo: 1952); A estrutura da escola: contribuição sociológica dos Cursos especializados de administração escolar (*Caderno* n.5, São Paulo: FFFCL -USP, 1953) e "As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação" (*Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, 1957, p.51-65), ambos de Antonio Candido; *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, de José Querino Ribeiro (1952); *Educação e planejamento: aspectos da contribuição de Karl Mannheim para análise sociológica da educação* (*Boletim* n.252, FFCL-USP, 1960) de Marialice Foracchi; *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação* (São Paulo: Nacional, 1964), antologia de escopo didático organizada por Marialice Foracchi e Luiz Pereira.

Boa parte desses títulos exhibe uma armadura conceitual rígida, pois, antes de tudo, tratava-se de firmar o quadro conceitual próprio da nascente sociologia acadêmica, centrada preferencialmente no estudo sociológico da escola e da cultura que lhe era própria. Já no transcurso da década de 70, a pesquisa sociológica em educação evoluiria mais abertamente para o estudo das políticas públicas.

Simultaneamente ao quadro anteriormente descrito, ocorria a retomada dos estudos históricos em educação, com a participação de sujeitos do discurso acadêmico que, então,

adentravam na cena universitária, portando valiosos títulos obtidos na FFCL-USP e conquistando postos na hierarquia acadêmica, como foi o caso de Laerte Ramos de Carvalho, catedrático de História e Filosofia da Educação, e Roque Spencer Maciel de Barros, Livre-docente na cadeira de História e Filosofia da Educação e Assistente-docente da mesma cadeira.

No clima de comemorações do IV Centenário da cidade São Paulo, em 1954, efeméride que estimulou o aparecimento de interpretações do processo de formação de São Paulo, em perspectiva histórico-cultural, tais como, *História e tradições de São Paulo*, de Ernani Silva Bruno, e *De comunidade a metrópole: biografia de São Paulo*, de Richard Morse, Ramos de Carvalho concluía, no texto intitulado "O ensino em S. Paulo" publicado em *Ensaio paulista* (1956):

Não é fácil escrever a história do ensino em São Paulo, desde o estabelecimento dos jesuítas aos dias atuais, pois, apesar da boa vontade de alguns estudiosos, estamos muito longe de dispor dos elementos indispensáveis a um trabalho de síntese. Não há legítima história sem sério e criterioso levantamento de dados de toda ordem e, infelizmente, no caso do ensino paulista, quase nada a esse respeito existe. (CARVALHO, 1956, p. 56)

Por ora basta dizer que, mediante a adoção de modelos teórico-explicativos e métodos críticos, professores pesquisadores vinculados, ou ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ou à FFCL, mais especificamente à Seção de Pedagogia, ou, ainda, aos recém-criados institutos isolados de ensino superior, localizados no interior do estado, passaram a se dedicar à produção do conhecimento histórico em educação com a finalidade de, entre outras, avaliar (e intervir) nas políticas educacionais da época; ou seja, a retomada dos estudos históricos estava em correspondência com as reformas de ensino, no Brasil, e a elaboração de políticas públicas alternativas.

É quando o CRPE — dirigido, sucessivamente, por Fernando de Azevedo, Laerte Ramos de Carvalho, Querino Ribeiro, Carlos Corrêa Mascaro, José Mário Pires Azanha — e a Seção de Pedagogia tornaram-se centros de convergência e irradiação da pesquisa educacional comprometidos de certo modo com o planejamento educacional e as reformas de ensino nos níveis estadual e federal, então em andamento.

Por conseguinte, nos anos 60, ladeado por Casemiro dos Reis Filho, Heládio César Gonçalves Antunha, Jorge Nagle, Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Rivadavia Marques Júnior e alunos da Seção de Pedagogia, Ramos de Carvalho converteu-se em figura central na empresa intelectual que resultou na retomada dos estudos históricos, em moldes tipicamente científicos e universitários. Com efeito, Ramos de Carvalho empenhou-se na teoria e na prática historiográfica, com o objetivo de organizar e concretizar uma "ampla pesquisa sobre a educação nacional, de 1930 a nossos dias", conforme assinalava Maciel de Barros.

Um dos resultados dessa retomada diz respeito à elaboração de um extenso levantamento de "fontes primordiais", assim se dizia, intitulado "Bibliografia referente à História da Educação Brasileira de 1925/1935 existente nas bibliotecas de S. Paulo (Capital)", texto datilografado inédito, datado de 1961. Formou-se assim um valioso e inédito *corpus* documental, que viria a sustentar a produção do conhecimento histórico em educação nas décadas seguintes. Gradativamente, esse *corpus* foi ampliado por diversos professores dos institutos isolados, mediante localização, reunião e classificação de fontes documentais, organizando-as em índices remissivos, inventários, listas e repertórios, publicados em anais, revistas acadêmicas, boletins e livros ou, ainda, anexados a dissertações e teses.

De uma parte, a iniciativa de Ramos de Carvalho e colaboradores consistiu, de um lado, em diferenciar de outros campos científicos os estudos históricos em educação, compreendidos como domínio disciplinar dotado de método crítico próprio, fundado na objetividade científica e em reconstruções

exaustivas, mediante enquadramento monográfico erudito, baseado em documentação copiosa, para retirar sua substância de fontes primárias; de outro, procurou determinar a relevância social dos estudos históricos em educação, mediante justificativa de "aprender com o passado" (para poder intervir no presente), segundo suas palavras, proferidas no célebre I Seminário de Internacional de Estudos Brasileiros, realizado em São Paulo, em 1971, evento científico-acadêmico que suscitou balanço crítico da situação das ciências sociais e humanas, conforme se vê nos anais do referido evento. Em suma: esse esforço de objetividade, levado a efeito por diferentes sujeitos, objetivava conferir legitimidade intelectual e relevância social aos estudos históricos em educação, com recurso à construção de objetos, métodos e lugar específico entre as humanidades.

Configurava-se, dessa forma, a escola historiográfica paulista, cujas características podem assim ser sumariadas: documento como sinônimo de fato histórico, enquadramento monográfico, narração descritiva e aparelho de notas copioso como prova e demonstração, uma vez que tal escola ambicionava restituir integralmente o passado. Configurava-se, portanto, uma espécie de "história historicista", cujas sínteses históricas se constituíram em referência permanente.

Sob o influxo da produção acadêmica elaborada por professores empenhados também na obtenção de títulos acadêmicos, os estudos históricos em educação passaram a ser concebidos como ciência destinada a interpretar o sentido geral da evolução da educação, no Brasil, como podemos observar em *Educação e sociedade na Primeira República*, de Jorge Nagle, *A Reforma de 1920*, de Heládio César Antunha, *O ensino secundário no império brasileiro*, de Maria de Lourdes Mariotto Haidar, *A educação e a ilusão liberal*, de Casemiro dos Reis Filho, *O ensino normal no estado de São Paulo no período da Primeira República*, de Leonor Maria Tanuri. Pouco a pouco, foram sendo conjugadas práticas antes separadas: o magistério da disciplina e a produção de

conhecimento, isto é, a teoria e a prática da história da educação tornaram-se atividade profissional e universitária.

Clivagens historiográficas e reorientações heurísticas: grandes visagens históricas (e finalistas) & pequenos (e inéditos) objetos

Nas últimas três décadas, os estudos históricos em educação foram beneficiados com a institucionalização, seguida de consolidação e expansão, dos programas de pós-graduação em Educação. Em consequência, inserta numa estrutura acadêmica de ensino e pesquisa, a história da educação (brasileira) paulatinamente se consolidou como disciplina acadêmica, nos currículos de cursos de graduação e pós-graduação, emancipando-se gradativamente de outros domínios disciplinares conexos, a saber: a História da Educação Geral, da qual constava como apêndice, da Filosofia da Educação, com a qual tendia a confundir-se como história das idéias sobre educação, e, por vezes, da Sociologia da Educação. Paralelamente aos programas de pós-graduação em Educação, criaram-se instâncias reguladoras da produção do conhecimento histórico em educação, originando uma discussão em âmbito nacional relativamente à produção do conhecimento histórico.

Desse modo, a paisagem intelectual, delineada pela matriz historiográfica herdada das décadas anteriores, passou por sucessivas clivagens, das quais decorreu a adoção de outros modelos teórico-explicativos e métodos críticos, reorientando-se enfaticamente os rumos da teoria e prática da história da educação. Essas clivagens partilham de desígnios comuns: romper com teorias e práticas historiográficas antecedentes e contemporâneas consideradas ultrapassadas, a fim de promover ampliações originais do campo de estudos. De certo modo, essas tendências e vertentes foram beneficiadas pelas intensas revisões

e/ou reorientações da historiografia, processadas pela crítica universitária.

Num olhar de sobrevôo, é possível dizer que uma primeira clivagem na paisagem intelectual seguida de reorientações enfáticas explicitou a vontade de diferentes sujeitos dos discursos acadêmicos de produzir um outro tipo de conhecimento histórico em educação, visando à apreensão totalizadora do fenômeno educativo, por meio da apreensão dialética da interconexão entre educação e estruturas sociais e econômicas. Para tanto, elegeram-se outros modelos teórico-explicativos e métodos críticos derivados, por exemplo, ou dos marxismos — acadêmicos ou não (Marx, Gramsci, Althusser, Establet, Shaff, Enguita) —, ou da sociologia (Bourdieu, Passeron), ou do estruturalismo (Foucault), ou, ainda, da teoria crítica (Adorno, Benjamin, Horkheimer, Habermas), por exemplo. Foi-se dando, assim, lugar a uma problemática que colocou como questões centrais as relações entre educação, base material da sociedade de classes, atividade ideológica, relações de produção, exercício de poder, reprodução ideológica, crítica ideológica, crítica da cultura, revisão da periodização e assim por diante.

Denotando forte empenho político, essa clivagem, cujas primeiras manifestações remontam aos anos 70, década de reorientações enfáticas, no ensino, concretizadas por políticas educacionais que defluíam do regime autoritário em vigência, incorporou nos domínios dos estudos históricos, em educação, as perspectivas analíticas concernentes ao tema da luta de classes e da crítica ideológica. Isso se deu de maneira mais consistente, no momento em que mudanças na grande política conduziam à retomada da vida democrática e à expansão das oportunidades de escolarização, no Brasil. Naquele momento, foram reativadas as energias utópicas e promessas de um futuro melhor, de sorte que se relevou, novamente, a Educação como uma das grandes questões da política nacional, tendo sido necessário rever o modo de pensá-la, com vistas a mudanças sociais e políticas sentidas como justas e necessárias.

Por conseguinte, diferentes sujeitos alteraram os percursos da prática acadêmica, nos estudos históricos em educação (e na pesquisa educacional como um todo), e passaram a operar com determinadas filosofias da História, de modo a sustentar a prática historiográfica (por vezes, em detrimento da pesquisa documental sistemática), de sorte que diferentes sujeitos do discurso acadêmico articularam a análise retrospectiva à prospecção histórica, para, assim, poderem validar teórica e politicamente mudanças socialmente desejadas.

Temas de pesquisas, tais como organização escolar, doutrinas pedagógicas, instituições de ensino, políticas educacionais, Estado e educação, educação e sociedade, formulados nas décadas antecedentes à instalação dos programas de pós-graduação, permaneceram legitimados e vigentes. Todavia, houve, então, uma interpenetração desses temas com análises políticas, face às urgências sociais colocadas pela retomada da democracia, no país.

Uma análise preliminar da cultura histórica subjacente a essa clivagem possibilita a identificação de um conjunto representativo de autores e textos também preocupados em fixar o sentido da educação nacional, mediante concessão de privilégio à cronologia de fatos históricos considerados irrefutáveis e comprovadores daquele movimento teleológico anteriormente detectado e que possibilitou o advento de uma *educação progressivamente laicizada, científica, moderna e nacional*, contudo não universalizada.

Na abordagem dos fatos da educação, ocorreu uma certa aproximação com a cultura política, elegendo-se a esfera da política como matéria preferida, pois, por meio dela, entendia-se que se concretizariam as possibilidades de mudanças, devendo-se, portanto, atentar para as transformações em curso. Noutras palavras, tratava-se de configurar uma "história como ciência da transformação", digamos assim, reafirmando-se, tal como acontecera nas décadas anteriores, a pertinência acadêmica e a relevância social da pesquisa em educação. De um modo ou de

outro, havia na produção historiográfica um diálogo crítico com a conjuntura política e intelectual que lhe era presente.

Mas, é bem verdade que ainda vigia em certos nichos acadêmicos a oposição entre discurso ideológico e discurso científico, aquele lacunar, este pleno e cuja objetividade permitiria a ansiada determinação completa do objeto, muito embora já se debatesse com mais clareza a história da educação como representação ou conhecimento produzido e se decidisse pela retomada do contato estreito com a loquacidade das fontes históricas e se defendesse o direito à subjetividade, isto é, à interpretação.

Uma outra clivagem na paisagem intelectual concretizada na década de 1990, seguida também de reorientação enfática nos estudos históricos em educação, explicitou novamente o desejo de diferentes sujeitos, dos discursos acadêmicos, de produzir um outro tipo de conhecimento histórico em educação. Nessa empreitada, foram adotados outros modelos teórico-explicativos e métodos críticos, dessa feita, derivados da Nova História (Le Goff, Nora, De Certeau) e da (Nova) História Cultural (Chartier), seguidos de uma ampliação do estoque de objetos de investigação e temas de estudos, mediante incorporação de teorizações de autores que analisam a educação em perspectiva histórica (Nóvoa, Vinão-Frago, Narodowski, Julia) e sociológica (Petitat, Apple, Hérbrard, Forquin, Chervel, Scott, Vincent), objetivando esclarecer os nexos internos e dinâmicos dos processos internos à esfera escolar e seus derivativos. E, ainda que com certa perda de empenho político e certa dispersão, no campo da pesquisa científica, essa segunda clivagem expandiu o âmbito do campo de conhecimento, tornando-o mais sensível a outras problemáticas e interpelações, assim como demandando a construção de outras fontes documentais e de outros métodos, para analisá-las e interpretá-las.

Gradativamente, num contexto acadêmico caracterizado pelo intercâmbio e internacionalização da pesquisa e impacto constante de novidades temáticas e metodológicas, fundamentadas

no pressuposto gnosiológico de que "tudo é objeto histórico", foram acolhidos e legitimados, nos estudos históricos em educação, outros temas e objetos de conhecimento, como, por exemplo: gênero, infância, identidades, tempo, disciplinas e formas escolares, modos de ler, métodos de ensino, profissão docente, instituições escolares, periodismo pedagógico e, sobretudo, cultura escolar; temas e objetos hoje amplamente trivializados, no sistema intelectual acadêmico.

Com efeito, as filiações de diferentes sujeitos do discurso acadêmico a outros modelos e métodos, articuladamente à expansão da construção de temas e objetos, visam a identificar, descrever, explicar e interpretar a educação em perspectiva microscópica, no momento histórico que coincide duplamente com a crise da identidade moderna do sistema escolar brasileiro e com a chamada "crise de paradigmas" (isto é, o aparente esgotamento das grandes visagens históricas) de investigação e conhecimento científicos (isto é, estruturalismo, funcionalismo e marxismo). Todavia, nessa segunda clivagem, observa-se uma prática acadêmica preocupante, qual seja, a tendência de colocar à prova determinados modelos teórico-conceituais, em detrimento do escrutínio da heurística documental. Noutras palavras, cede-se à velha e conhecida tentação, característica das ciências humanas e sociais, de conformar e validar a análise e interpretação da aplicação de grades de conceitos e categorias.

Breve balanço: o presente contemporâneo

De uma parte, ao longo do tempo, diferentes sujeitos dos discursos acadêmicos, empenhados na elevação do padrão acadêmico-científico dos estudos educacionais, contribuíram decisivamente para os seguintes aspectos: (i) autonomização dos estudos históricos em educação enquanto domínio disciplinar; (ii) configuração de tendências e vertentes historiográficas; (iii) prolífica expansão desses estudos, possibilitando discernir com

mais clareza entre as concretizações de processos educativos e os discursos sobre educação; (iv) advento da teoria e prática historiográfica, envolvendo debates de ordem epistemológica, ontológica e metodológica, ao colocarem em circulação uma profusão de estudos teóricos de larga repercussão, no decorrer dos debates (e dissensos) acadêmicos; (v) alteração na concepção de fontes históricas e no uso do documento, portanto, crítica à noção de fato histórico como dado objetivo; (vi) compreensão mais clara da escrita da história como prática social circunstanciada; (vii) crítica à ideação clássica referente às relações entre infra-estrutura e superestrutura, ou seja, negação da anterioridade e/ou determinação das estruturas econômicas e sociais sobre a produção espiritual.

De outra parte, contemporaneamente, a produção do conhecimento histórico em educação (assim como nas demais ciências humanas e sociais) encontra-se ainda sobressaltada pela crise dos *-ismos* e pelas vagas sucessivas de modelos teórico-explicativos e métodos críticos, provocando desaparecimento e surgimento de temas e objetos de investigação, pelo aparente esgotamento de esquemas analíticos legitimados.

Contudo, podemos dizer que, neste momento, estamos diante de um certo paradoxo, a saber: em consequência do descarte da noção de totalidade (que obviamente não deve ser confundida com abordagem macrossocial), boa parte da *expansão* dos estudos históricos vem se processando graças à *retração* tendente a reduzi-los ao estudo da escola e fenômenos derivativos. Todavia, não é desejável e oportuno reduzir tais estudos à esfera escolar fechada sobre si mesma.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. A antropologia e a sociologia no Brasil. In: ____ (Org. e Dir.) *As ciências no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1955. v. 1.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959. (Boletim n. 241, História e Filosofia da Educação, n. 2).

CANDIDO, Antonio. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. in *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*, São Paulo, Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p.117-130.

_____. Cultura brasileira. *Boletim bibliográfico*, São Paulo, ano I, v. 2, p. 57, jan./fev. 1944.

_____. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA Luiz (orgs.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1964, p.7-18.

_____. A escola numa área metropolitana: monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local. *Boletim*. 253, Sociologia n.8, FFCL-USP, 1960.

CARVALHO, Laerte Ramos de. Introdução ao estudo da história da educação brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização. In: Encontro Internacional de Estudos Brasileiros. 1971, São Paulo. *Anais...* São Paulo: IEB/USP, 1971, p. 165-204.

_____. O ensino em S. Paulo. In: *Ensaio paulistas*. São Paulo: Anhembi, 1956, p. 600-622.

CUNHA, Luís Antonio. Educação e sociedade no Brasil. *Boletim informativo e bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro n.11, 1981, p.1-64.

LOURENÇO FILHO, M.B. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades. *Revista Brasileira de*

Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro-DF, v. 6, n. 16, out. 1945. Separata.

_____. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro-DF, v. 32, n. 95, p. 14, jul.set. 1964.

MONARCHA, Carlos. *História da educação brasileira: formação do campo*. 2ed. ver. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. História da educação brasileira: atos inaugurais. *Horizontes*, Bragança Paulista, v.14, p.35-43, 1996 (Dossiê: Historiografia e Cultura).

_____. Notas sobre história da educação brasileira. *Pró-Posições*, Campinas, v.4, n 3, p.25-8, 1993.

PEREIRA, Luiz. A escola numa área metropolitana: monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local. *Boletim*. 253, Sociologia n.8, FFCL-USP, 1960.

_____. O magistério primário na sociedade de classes. *Boletim* 277, Sociologia n.1, FFCL-USP, 1963.

REIS FILHO, Casemiro dos. Prefácio. In: *Índice básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945*. São José do Rio Preto: Edanee, 1964.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Roteiro do pensamento político-social brasileiro: 1870-1965*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz., 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro-DF, v. 25, n. 61, p. 145-149, jan./mar. 1956.

WILLEMS, Emilio. A obra de Primitivo Moacyr e de outros autores. *Sociologia*, São Paulo, v. 1, n. 3, ago. 1939.

Carlos Monarcha - Professor Adjunto (Livre-Docente) na Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista/campus de Araraquara.

Recebido em: 15/12/2006

Aceito em: 15/03/2007