

ENTRE PEDAGOGIA E HISTÓRIA: QUESTÕES E OBSERVAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO¹

Marc Depaepe

Katholieke Universiteit Leuven - Bélgica

Tradução: Maria Helena Camara Bastos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil



Resumo

Neste artigo, o autor esboça a história da história da educação, analisando-a a partir de seu itinerário de pesquisa. Argumenta que existem, basicamente, duas linhas contrastantes no desenvolvimento da história da educação. A tradicional, que ainda pode ser encontrada em algumas abordagens da história da educação como objeto de ensino, pois é parte da Pedagogia e ensina lições para o futuro. Contrastando com esta linha de continuidade, mais ou menos, é a ideia, realizada nas pesquisas das últimas décadas, de que a história da educação é parte da história geral e social e da história cultural, em particular.

Palavras-chaves: história da educação, continuidade, descontinuidade, campo de pesquisa, matérias de ensino, pedagogia, história cultural.

BETWEEN HISTORY AND PEDAGOGY: QUESTIONS AND OBSERVATIONS ON THE EVALUATION OF THE OBJECTIVES OF TEACHING THE HISTORY OF EDUCATION

Abstract

In this article the author sketches the history of the history of education, as he has discovered it via his own research. Basically, there are two contrasting lines in the development of the history of education. The traditional one, which still can be found in some approaches of the history of education as a teaching subject, is that history of education is part of Pedagogy and teaches us lessons for the future. Contrasting with this more or less continuity line, is the idea, which has been

¹ Artigo originalmente publicado com o título *Entre pédagogie et histoire: questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation*, *Histoire de l'éducation*, n. 77, 1998, p. 3-18. A tradução e publicação foram autorizadas pelo autor.

realized in the research of the last decades, that history of education is part of history in general and social and cultural history in particular.

Key-words: history of education, continuity, discontinuity, field of research, teaching subject, pedagogy, cultural history.

ENTRE HISTORIA Y PEDAGOGÍA PREGUNTAS Y COMENTARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Resumen

En este artículo, el autor esboza la historia de la historia de la educación como se analiza a partir de su propia investigación. Básicamente hay dos líneas opuestas de desarrollo en la historia de la educación. El tradicional, que todavía se pueden encontrar en algunos enfoques de la historia de la educación como objeto de enseñanza, que es parte de la Pedagogía y enseña lecciones para el futuro. En contraste con esta línea de continuidad, más o menos, la idea se lleva a cabo en las encuestas de las últimas décadas que la historia de la educación es parte de la historia en general y la historia social y cultural en particular.

Palabras-clave: historia de la educación, la continuidad, la discontinuidad, la investigación de campo, materiales de enseñanza, la pedagogía, la historia cultural.

ENTRE PÉDAGOGIE ET HISTOIRE : QUESTIONS ET REMARQUES SUR L'EVOLUTION DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE L'EDUCATION

Resumé

Dans cet article, l'auteur esquisse l'histoire de l'histoire de l'éducation, comme il l'a constate à travers de ses propres recherches. Fondamentalement, il y a deux lignes contrastées dans le développement de l'histoire de l'éducation. L'une traditionnelle, qui peut toujours être trouvée dans certaines approches de l'histoire de l'éducation comme un objet d'enseignement, c'est que l'histoire de l'éducation fait partie de la Pédagogie et enseigne nous donne des leçons pour l'avenir. Contrastant avec ce ligne de continuité, plus ou moins, c'est l'idée, qui a été réalisé dans la recherche des dernières décennies, que l'histoire de l'éducation fait partie de l'histoire générale et sociaux, et de l'histoire culturelle em particulier.

Mots-clés: histoire de l'éducation, continuité, discontinuité, champ de recherche, discipline scolaire, pédagogie, histoire culturelle.

Em 1996 a comunidade flamenga da Bélgica empreendeu uma reforma da preparação universitária dos professores. Desde abril de 1996, data do novo decreto, as universidades de língua holandesa têm uma maior liberdade na hora de definir o programa de ensino. Em todas elas, essa liberdade conduziu à abolição da disciplina História da Pedagogia que figurava, desde o final do século 19, no currículo dos futuros professores. A história da educação é substituída por uma disciplina menos especializada que permite, contudo, dependendo do gosto e da vontade dos responsáveis, incluir aspectos mais ou menos históricos².

² Assim, em Louvain, foi introduzida uma disciplina de Pedagogia Geral, que inclui a história da educação.

Como historiador da educação, apresento algumas reflexões sobre a evolução que conduziu essa nova situação e sobre o desafio que se coloca para a nossa disciplina. Mais particularmente, evidenciarei, com a ajuda de exemplos belgas e estrangeiros, que pude estudar ou conhecer em diversas ocasiões, as rupturas e continuidades que se produziram no ensino de história da educação.

Em primeiro lugar, mostrarei que a introdução do curso, na Bélgica como em outros países, não somente esteve ligada ao desenvolvimento de uma matriz disciplinar para a Pedagogia, mas também, e sobretudo, à criação de um código deontológico para os professores. Na segunda parte, discutirei que essa função pedagógica e muitas vezes ideológica pode ser considerada como o elemento de continuidade na evolução do ensino de história da educação, o que explica porque essa disciplina, durante muito tempo, foi pouco contestada no quadro da formação dos professores.

Porém, essa continuidade não tardou em rapidamente entrar em conflito - como prova, entre outras, a nova história americana da educação³ - com o desejo de conhecimentos críticos, que caracterizam toda pesquisa histórica e que pode ser considerado como o elemento que introduz os pontos de ruptura no fenômeno estudado. Essa questão será abordada na última parte, que permitirá esclarecer, em certa medida o meu próprio ponto de vista nesse incessante debate entre Pedagogia e História.

História da educação e deontologia docente

Foi o artigo 14 da lei orgânica de 10 de abril de 1890, relativo ao ensino universitário, que conferiu às quatro universidades da Bélgica - Louvain, Gand, Liège e Bruxelas - o direito de formar professores para o ensino secundário. Diferentemente dos estudantes de Ciências, que não deviam cursar então nenhuma matéria pedagógica, a agregação para os de Filosofia e Letras previa as matérias de Metodologia e História da Pedagogia⁴.

Já na Escola Normal Superior para a agregação em Humanidades, escola fundada em Liège em 1852 e fechada em 1890, o curso de História da Pedagogia era uma subdivisão da Pedagogia. É a imagem da Pedagogia que se manteve na formação dos professores primários e que se transmitiu em livros e publicações periódicas, desde meados do século 19. A herança histórica dos grandes pedagogos, como Comenius, Locke, Rousseau ou Pestalozzi, dava à educação e ao ensino orientações concretas

³ Ver Antonio Nóvoa: La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, n. 73, p. 3-48

⁴ Ver K. de Clerck En toen werd de lerarenopleiding aan de universiteiten toevertrouwd em M. Depaepe y M. D'hoker (ed.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de em 20ste eeuw: liber amicorum prof. dr. Maurits De Vroede*. Louvaina/Amersfoort, 1987. p. 191-192.

sobre suas finalidades educativas e estabelecia os meios para elaboração de uma verdadeira ciência pedagógica.

Se os futuros professores deviam aprender as sutilezas do ofício através da metodologia, paradoxalmente ensinadas *ex cathedra*, a história da pedagogia constituía o componente teórico de sua formação universitária. Ela abordava, essencialmente, a história dos diferentes sistemas de educação e as opiniões dos grandes pensadores que formavam, como para a História da Filosofia, o núcleo central da educação acadêmica.

A lei de 21 de maio de 1929, sobre os exames universitários e a atribuição dos graus acadêmicos, mantém a História da Pedagogia como matéria obrigatória. Por outro lado, esta lei determina, até os nossos dias, o perfil da formação universitária dos professores na região de Wallonie.

Antes de seu nascimento como disciplina universitária na Bélgica, a história da educação já figurava, há algum tempo, no programa de formação de professores primários⁵. Robert Plancke⁶, que foi o primeiro a interessar-se por este campo, desde 1950, assinalava acertadamente que as características gerais de uma história da pedagogia só se definiram com os programas progressistas de 1881, destinados às escolas normais inferiores, e os de 1882, para os exames de obtenção do certificado para o cargo de inspetor cantonal⁷.

De fato, a lei de julho de 1881 previa, no terceiro ano da escola normal, um curso sobre os mestres da nova pedagogia e suas concepções (especialmente Montaigne, Comenius, Locke, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi e Froebel). Quanto ao quarto ano, que era facultativo, exigia dos alunos uma breve dissertação sobre a história da pedagogia e uma exposição fundamentada sobre os diferentes sistemas de educação.

Estes mesmos temas figuravam também no programa dos exames para inspetores, fixado em agosto de 1882, e que foi, segundo Plancke, o que estimulou a H. Willmer a publicar, em 1883, seu *Abrégé de l'histoire de la pédagogie depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours*⁸. Este manual⁹ contém comentários e julgamentos sobre a obra de

⁵ Ver A. Hermans: *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884: een historisch-pedagogisch onderzoek naar het gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving*, Louvain, 1985, p. 41.

⁶ Bruges. 1991-1993. Dans la période d'après-guerre, il était titulaire du cours à Gand, où il fonda en 1961 *Paedagogica Historica*. K. De Clerck: *memoriam professor dr. R. L. Plancke*, *Paedagogica Historica*, XXIX, 1993, p. 639-645.

⁷ R. L. Plancke: *De historische paedagogiek van België. Overzicht en bibliografie*. Anvers, 1950.

⁸ H. Willmer: *Abrégé de l'histoire de la pédagogie depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours et exposé critique des principaux systèmes d'éducation*. Bruxelles, 1883.

⁹ G. Meuris: Introduction à l'étude de l'histoire de la pédagogie. In: *Méthodologie de l'enseignement: histoire et recherche en pédagogie*. Hommage au professeur Arthur Gille. Louvain-la-Neuve, 1983, p. 78, assinala como primeira obra que oferece uma visão geral. P. Wynen: *Douze conférences sur l'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Anvers, 1878.

Bacon, Rabelais, Montaigne, os jesuítas, os oratorianos, os jansenistas e Comenius, em geral seguidos de uma aplicação ao ensino primário.

No ano seguinte, Victor Mirguet, professor da Escola Normal de Huy, publica sua *Histoire de la pédagogie*¹⁰, que tratava de um número maior de autores, mas conservava o mesmo espírito utilitarista. Tanto Willmer como Mirguet encontraram uma importante fonte de inspiração nas idéias do deputado republicano Gabriel Compayré, que fez da história da educação o elemento essencial da Pedagogia na França¹¹.

Esta observação resulta igualmente válida para o terceiro manual belga do século 19, no qual E. Damseaux, inspetor chefe do ensino primário em Mons, considerava a história da pedagogia como uma ilustração da teoria pedagógica¹². Segundo Damseaux, a Pedagogia devia apoiar-se em duas ciências auxiliares: a Psicologia e a História da Pedagogia. Concretamente, esta última disciplina deveria demonstrar o valor das teorias propostas. No entanto, segundo Plancke, o próprio Damseaux não conseguiu levar a cabo seu projeto com êxito¹³.

Mas isso não foi o mais importante, como mostra o contexto internacional. A introdução da disciplina na formação dos professores visava mais a objetivos éticos do que cognitivos. Assim, segundo a vontade dos redatores dos currículos prussianos, nas suas normas de 1854 para o ensino nas *Schullehrerseminarien* evangélicos, era primordial que os normalistas desenvolvessem sua ética profissional se inspirando nos grandes exemplos da história da pedagogia¹⁴. Na Alemanha, a obra biográfica de Karl Von Raumer, publicada em 1842¹⁵, dá uma visão edificante da tarefa docente. Assim, essa obra torna-se indiretamente o modelo da historiografia pedagógica francesa no século 19, da qual Compayré foi o mais importante representante¹⁶.

¹⁰ Ver Victor Mirguet. *Histoire de la pédagogie*: ouvrage rédidé conformément au pro-gramme officiel des écoles normales. Huy, 1884.

¹¹ Ver Charbonnel: La pédagogie scientifique des libéraux et l'éducation nouvelle, confe-rência por ocasião do Colóquio Die Pädagogik des Fin de Siècle. Shule, Wissensshaft und Politik in der Reformpädagogik. Ascona, 3-8 setembro de 1995.

¹² Ver E. Damseaux: *Histoire de la pédagogie à l'usage des élèves des écoles normales et des membres du corps enseignant*. Liège/Arras, 1888.

¹³ Ver R. L. Plancke: *De historische paedagogiek*. p. 37. Especialmente porque a obra em questão era uma compilação de Compayré e Buisson, entre outros.

¹⁴ Ver E. Schwanbeck: Gedanken zur Behandlung der Geschichte der Padagogik. Gemäss der Denkschrift des PreuBischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in PreuBen. *Pädagogische Zentralblätter*. VI, 1926, p. 18.

¹⁵ K. Von Raumer: *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen der klassischen Studiums bis auf unsere Zeit*. t. I. Liessching, 1843.

¹⁶ Entre outras, para as obras publicadas na Suíça francófônica, como as de Louis Brunier (1864) e de Jules Paraz (1868). Cabe assinalar que em 1843, no ano seguinte a que foi publicado o livro de Von Raumer, aparece a obra de Théodore Fritz intitulada *Histoire de l'éducation et de la pédagogie*, em que este último termo é uma tradução literal de pedagogik - fato único na historiografia pedagógica francesa. Ver N. Charbonnel: *La pédagogie scientifique*.

Em sua *Histoire de la pédagogie*, de 1884¹⁷, este, muito influente também na Bélgica¹⁸, afirma que os diferentes sistemas pedagógicos não refletem unicamente as correntes filosóficas da sociedade, mas que contribuem igualmente “a formar as mentalidades, a estabelecer costumes”. Com um total de mais de trinta reimpressões, esta obra se converteu em um clássico. Se a utilidade prática do estudo da herança pedagógica consiste em “buscar as verdades duráveis que são os elementos essenciais de uma teoria definitiva sobre educação”, o objetivo último da disciplina se situa, segundo Compayré, em um nível superior, especialmente aquele do “estímulo moral”:

Cremos que seja útil, para estimular os esforços de nossos professores primários, apresentar-lhes esses bons modelos de virtudes pedagógicas que se chamam Comenius, Rollin, Pestalozzi? Ao professor, que retoma a cada dia de sua dura tarefa, não será reconfortante e um apoio entrar melhor e com mais ânimo na classe, onde lhe esperam tantas dificuldades e tantos trabalhos, se sua imaginação é assombrada pela memória clara daqueles que, no passado, lhe abriram o caminho e deram o exemplo? Hoje, graças aos prodígios da eletricidade, a transportar a força material mecânica, a operar a transferência através do espaço e apesar da distância. Pois bem, pela leitura, pela meditação, podemos fazer qualquer coisa análoga no mundo moral: podemos tomar emprestado dos Clássicos, através do tempo, um pouco da energia moral que os inflamou e fazer reviver nos nossos corações algumas de suas virtudes de abnegação e de fé.¹⁹

Nos demais países do mundo chamado civilizado, naquela época, podemos encontrar facilmente pontos de vista similares. Assim, no Novo Mundo, onde a história da educação resultava enormemente popular em fins do século 19²⁰, observamos a mesma concepção da disciplina. Se em 1879 existia somente um instituto de ensino superior, que incluía a história da pedagogia em seu programa, já em 1902 eram ao redor de duzentos centros. Além disso, um estudo realizado em 1903, no âmbito da formação de professores, revelou que em torno de 90% dos entrevistados consideravam essa disciplina como parte essencial do programa²¹. Em suas recentes pesquisas sobre os manuais empregados²², Marie-Madeleine Compère conclui que a história da educação serviu tanto de sucedâneo da teoria pedagógica, como também e, sobretudo, de fundo legitimador para a ação pedagógica.

¹⁷ Na realidade, esta obra é uma versão mais concisa de G. Compayré: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, 2 tomes, Paris, 1879.

¹⁸ Ver também G. Meuris: Introduction, *op. cit.*, p.78-79.

¹⁹ Ver G. Compayré: *Histoire de la pédagogie*, Paris, 1912, 23e éd.; première édition 1884, p. xiv-xv.

²⁰ Ver M. Depaepe: De ontwikkeling van de Amerikaanse opvatting over historische pedagogiek. Ecn overzicht, *Revue belge d'histoire contemporaine*, XIV, 1983, p. 546-549.

²¹ Ver D. Tyack: The history ni' educatinn and the preparation of teachers: a reappraisal. *The Journal oh Teacher Education*, XVI, 1965, p. 427.

²² Ver M. M.-Compère: Textbooks on the history of education currently in Europe. In: K. Salinova; E. V. Johanningmeier (éd.). *Why should we teach history of education?* Moscou, 1993, p. 236-244.

Segundo a autora, “o fato dos professores de Pedagogia ensinarem a história aos futuros professores, a história da educação tem um papel de legitimação, independente do país e de seu regime político: nenhum programa pode escapar a uma dose de normatividade”²³. Assim, as noções gerais de história da pedagogia, destinadas à formação de professores, estiveram (e continuam estando) dominadas pela idéia de progresso: a educação melhora constantemente. Essa idéia, surgida do projeto educativo modernista da *Aufklärung*, caracteriza a obra de Compayré de forma evidente²⁴.

Dessa forma, facilmente se entende porque foram os liberais que favoreceram a introdução da disciplina na Bélgica²⁵. Eles eram os portadores privilegiados de uma ideologia progressista do ensino, herdeiros do Século das Luzes, que queriam antepor os conhecimentos à moralização ou, em outras palavras, despojar a moral de seu fundamento religioso²⁶.

Os liberais radicais belgas se inspiraram na política que haviam levado a cabo com êxito Jules Ferry, Ferdinand Buisson, Gabriel Compayré e outros livres pensadores republicanos²⁷. Dada a flexibilidade que caracterizava a dimensão moral da História da Pedagogia, e depois de uma breve hesitação em 1885²⁸, os católicos mantiveram a disciplina no programa de formação de professores em 1896.

Dessa forma, à exceção de suas raízes religiosas, a ideologia profissional dos professores não diferia substancialmente da dos meios católicos. Foi um governo católico que votou a lei relativa ao ensino universitário, de 10 de abril de 1890, que determinava o estudo da história da educação e François Collard, titular da cátedra da Universidade Católica de Louvain, foi o único que publica um manual, se inspirando em grande medida na obra de Compayré²⁹.

²³ Ver M. M.-Compère: *L 'histoire de l'éducation en Europe: essai comparatif* sur la façon don't elle s'écrit. Paris, 1995, p. 36.

²⁴ Ver, G. Compayré: *Histoire criticae, op. cit.* p. 422: “Também dizemos que a história da pedagogia francesa não se limita a apresentar uma sucessão de doutrinas isoladas e incoerentes: ela avança progressivamente, sem ter consciência disso, uma marcha progressiva e se aproxima cada vez mais do ideal, melhor dizendo, da natureza. Em seu intento de conciliação, uma pedagogia eclética não tende que seguir o passo do tempo e inspirar-se na seleção natural, que pouco a pouco tem eliminado as doutrina mais imperfeitas para substituí-las por outras melhores”.

²⁵ Ver, J. Lory: *Libéralisme et instruction primaire 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*. Louvain, 1979, 2 tomes. p. 744.

²⁶ K. De Clerck, B. De Graeve et F. Simon: *Dag meester, goedmorgen zuster, goedemiddag juffrouw : Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*. Tielt/Weesp, 1984, p. 14-15.

²⁷ Ver, entre outros, C. C. De Keyser: *Naar een comprehensief Europees basisonderwijs l'Oor het jaar 2000: Vergelijkend historisch essay O'1'er de dialectiek tussen twee maatschappij- en onderwijsmodellen, exemplarisch verduidelijkt aall Frankrijk l'Il België (Cours d'adieu, 3-10-1986)*, Louvain, 1986.

²⁸ Ver R. L. Plancke: *De historische paedagogiek*, p. 36.

²⁹ F. Collard: *Histoire de la pédagogie*, Bruxelles, 1920, p. 7. Assim, Collard viu a evolução constante e afirmou: “a história crítica dos sistemas de educação como um quadro vivo da pedagogia, tal qual é ensinada na atualidade”.

No entanto, entre suas muitas referências às obras francesas, se encontram vários títulos alemães, já que Collard havia estudado em Bonn, Leipzig e Strasbourg (1873-1875). Por outro lado, a formação pedagógica nas escolas normais belgas recebeu sempre uma forte influência alemã³⁰, não só do herbatianismo, como também de figuras como Thomas Braun³¹, professor de educação em Nivelles, com quem o próprio Collard se havia formado como professor.

Continuidade pedagógica no ensino de História da Educação

A função moralizante e ideologizante do ensino de história da educação apresentam uma rara continuidade. O papel desta disciplina na formação dos professores foi pouco questionado ou não se questionou em absoluto durante muito tempo. Segundo M-M. Compère, teve-se que esperar até 1960 para ser criticada a função legitimadora da História da Educação³². Como Maurits De Vroede³³, nós situamos esse debate nessa mesma década e na seguinte³⁴.

Por analogia com o *realitische Wende* das ciências pedagógicas e, como consequência da historicização das ciências históricas, (o exemplo dos *Annales* franceses resulta revelador neste sentido), nos países mais avançados em matéria de pesquisa sobre a história da educação, como Alemanha e Estados Unidos, se produziu uma espécie de metamorfose pela qual a antiga história das idéias foi trocada por análises sociohistoricas³⁵. Apesar de outros terem realizado posteriormente as mesmas observações, devemos por em dúvida a realidade dessa mesma mutação³⁶.

Cabe perguntar, em primeiro lugar, se a descontinuidade na pesquisa não anda de mãos dadas com uma maior continuidade no ensino. Além disso, está claro que, em nível internacional, nem todos os países avançaram no mesmo ritmo. Nos países socialistas,

³⁰ Ver A. Hermans: *De onderwijzersopleiding*, p. 421 e seguintes, em particular as p. 429-438.

³¹ Ver V. Mirguet: M. Braun, pédagogue. *L'École nationale*, II, 3, 1902, p. 70-71.

³² M-M. Compère: *L'Histoire*, op. cit. p. 36.

³³ Ver M. De Vroede: Tendances actuelles en histoire de l'éducation. *Full Informatiu* de la coordenadora das I Jornadas d'història de l'educaciò als Països Catalans (1980), p.7-23.

³⁴ M. Depaepe: *On the relationship of theory and history in pedagogy: an introduction to the west german discussion on the significances of the history of education (1950-1980)*. Louvain, 1983.

³⁵ Ver, por exemplo, F. Hamburger: *Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung*. in V. Lenhart (éd.). *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*. Wiesbaden, 1977, p. 5-12; S. Cohen: *The history of the history of american education, 1900-1976: The uses of the past*. *Harmrd Educatiol/a/ Revint*, XLVI, 1976, p. 298-330: 1. Simon: *The history of education in past and present*. *Oxford Review of Education*, III, 1977, p. 71-Xh.

³⁶ Ver, por exemplo, K. Jarausch: *The old new history of education: A. German reconsideration*. *History of Education Quarterly*, XVI, 1986, p. 225-241.

por exemplo, a história da educação se manteve durante muito tempo ao serviço da ideologia e da pedagogia marxista-leninista³⁷.

Partindo do postulado da unidade dialética entre a lógica e a história, o estudo da história da educação devia mostrar a essência dos fenômenos educativos e abrir perspectivas para uma planificação do futuro e para uma solução dos problemas práticos de ensino. Não só devia assinalar o estreito vínculo existente entre política e pedagogia, como também demonstrar o acerto de orientação política adotada. A divulgação da herança pedagógica do passado devia incitar a criação de uma consciência socialista no povo em geral e no professor em particular. Assim, a história da pedagogia se concebia, também, como um antídoto contra as influências imperialistas do Ocidente³⁸.

Apesar do desaparecimento do comunismo, como sistema político na Europa Central e do Leste, esta concepção da história se mantém ainda na atualidade, fato que pode ser atribuído às antigas academias destes países, que estabelecem uma separação muito rígida entre a história da educação nacional e a internacional. Como não dispõem de fontes autênticas, estas academias se vêem obrigadas a basear sua historiografia no discurso tradicional, transmitido pelos manuais e pelas enciclopédias³⁹.

Por exemplo, na antiga URSS, Kadriga Salimova não deixa de lutar a favor do valor educativo da herança pedagógica⁴⁰. É que os marcos teóricos do marxismo e do leninismo foram substituídos pelos de uma pedagogia democrática⁴¹, fenômeno que se manifesta também ocasionalmente nas *Neue Bundesländer*⁴² e que não constitui um problema em si mesmo. Nesta mesma perspectiva, pode-se explicar a atitude da China atual quanto ao seu sistema educativo do passado.

³⁷ Ver, entre outros, E. Cloer: Geschichte der Erziehung in der DDR. Untersuchungen zur Theorie, Geschichte und Leistungswirksamkeit einer 'Grenzwissenschaft', *Pädagogische Rundschau*, XXIX, 1975, p. 991-1004; B. Rang: *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Ennvieklungsbedingungen der Pädagogischen Historiographie 1945-1965*, Frankfurt, 1982.

³⁸ M. Depaepe: De marxistisch-leninistische opvatting over historische pedagogiek in de DDR (ca. 1965-1980). *Pedagogische Studiën*, XLIX, 1982, p. 507-518.

³⁹ Graças à análise de fontes autênticas, os estudos dos historiadores nacionais da educação, que não sabiam se expressar em língua estrangeira, portanto, apenas participavam nos congressos internacionais, parecem se aproximar mais da pesquisa contemporânea em matéria de história da educação. No que concerne à Rússia, consulte-se, por exemplo, o estudo de F. Fradkin (éd.). *A search in pedagogies: discussions of the 1920s and early 1930s*, Moscou, 1990.

⁴⁰ K. Salimova: Educational wisdom of the past: a message for the future. In: K. Salimova en E. V. Johanningmeier (réd.). *Why should we teach history of education?* p. 104.

⁴¹ Ver, por exemplo, Y. Rogatcheva: John Dewey's educational experiment ant's relevance for future teachers (from the russian perspective). In: *Why should, op.cit.*, p. 165-174.

⁴² Ver A. Pehnke (ed.). *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erb. Protokolband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle Köthen*. Neuwied, 1992, p. 8-34.

No simpósio sobre Pestalozzi, organizado em Pequim em 1994⁴³, se pôde observar que o interesse por esse pedagogo da passagem do Século das Luzes para o Romantismo, muito burguês e de um grande fervor religioso, responde a motivos essencialmente pragmáticos e estratégicos. Diante do elevado índice de analfabetismo que ocorre nas zonas rurais, estimado em pelo menos duzentos milhões de pessoas, a China enfrenta os mesmos desafios que a Europa há cem ou duzentos anos.

Inspirando-se no grande herói pedagógico suíço, se quer instaurar um ensino elementar baseado no trabalho manual e na formação profissional: o famoso desenvolvimento harmonioso da cabeça, do coração e das mãos⁴⁴. Com esse objetivo, o ministro da educação chinês e os pesquisadores internacionais do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas não hesitam em buscar o passado pedagógico: graças a sua perseverança, Pestalozzi representa o exemplo perfeito do educador dos pobres, verdadeiro santo da educação⁴⁵. Uma idolatria que o *Pestalozzium* de Zurique, coorganizador do simpósio, nem se quer se opôs.⁴⁶

Estes exemplos, que poderiam ser corroborados por muitos outros⁴⁷, podem parecer, à primeira vista, muito heteróclitos, porém, não são em absoluto atípicos da missão moral e ideológica atribuída à História da Educação ao longo do século 20. Recordemos a interpretação que fizeram dela os católicos, por exemplo, nas escolas normais e nas universidades flamengas antes do Concílio. A pedagogia católica se considerava o núcleo central de todo conhecimento e de toda verdade educativa. Portanto, uma historiografia pedagógica neutra não só estava proibida como era impossível.

⁴³ H. Gehrig (ed.). *Pestalozzi in China. International academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese. Beijing, 10-14 October 1994*. Zurich, 1995. Para uma resenha, ver Zhang Zhiyong: "International Symposium on Pestalozzi's Education Thought, Beijing (China), 10-14 October 1994". *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995, p. 310-312.

⁴⁴ Ver, por exemplo, as publicações de Fang Xiadong: On Pestalozzi's theory of harmonious development, nas quais a autora qualifica a predileção de Pestalozzi pela religião de simples "defeitos"; Shang Zhonghui: Pestalozzi and all for children; Ren Zhong Yin: Pestalozzi and modern activity training; Zhou Huiying: Johann Heinrich Pestalozzi on labor education - his theory and practice en Xia Zhilian, pioneer of contemporary education reform. For the 250th anniversary of pestalozzi's birthday", publicados em H. Gehrig (ed.). *Pestalozzi in China. Op.cit.*

⁴⁵ Ver Shi Jinghuan: In between ideal and reality: enlightenment from Pestalozzi. In: H. Gehrig (ed.). *Pestalozzi*, p. 49.

⁴⁶ Observamos a ausência de F. Osterwalder, que desmitificou a hagiografia de Pestalozzi. Ver, por exemplo, F. Osterwalder: Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis, *Paedagogim Historica*, XXVI, 1990, p. 35-66. Também não estiveram presentes vozes críticas, como as de Rang ou Oelkers.

⁴⁷ Ver, por exemplo, sobre a permanência da *paedagogia perennis* nos historiadores *africaners* conservadores: J. H. Jordaan: How a course in history of education serves as a changing factor in the lives of l'irst year students. In: J. H. Coetzee et T. H. Smith (éd.). *International conference on education and change: a selection of papers of a conference held in september 1995 held at Unisa, Pretoria, Pretoria, 1995*, p. 259-263.

Os pedagogos não-católicos foram julgados por suas contribuições à elaboração de uma *paedagogia perennis* católica⁴⁸. No ensino público, esta concepção não era partilhada plenamente, apesar dos pedagogos neutros acreditarem também que a história da pedagogia devia ter, antes de tudo, um sentido pedagógico⁴⁹. Assim, a antiga concepção da *historia magister vitae*, que buscava influir de modo concreto no comportamento dos estudantes mediante a apresentação de modelos educativos edificantes, parece ter se mantido no âmbito da formação de professores até uma data relativamente recente. É o caso das escolas normais da Bélgica até quase o início da década de 1970⁵⁰.

Quanto às universidades, elas focalizam, sobretudo, as lendas e mitos pedagógicos considerados reveladores da importância da educação e do ensino, assim como de uma ciência pedagógica autônoma⁵¹. Se o caráter confessional desapareceu um pouco mais precocemente, isto se explica, sobretudo, pela evolução dos critérios acadêmicos da pesquisa e de seu desejo de inserção na literatura internacional.

Descontinuidade histórica no ensino de história da educação

A função ética e ideológica da história da educação entrou em conflito com o desejo de conhecimento crítico, que caracteriza a pesquisa enquanto tal. Como resultado, surgiram pontos de vista teóricos que se ligam mais ao pólo histórico da disciplina híbrida, que se tornou a história da educação, do que ao pedagógico. Neste sentido, existe certa continuidade do desenvolvimento estudado.

Nos Estados Unidos, por exemplo, que se converteu em um modelo científico para a Europa Ocidental durante o século 20, viu-se aparecer, depois da Primeira Guerra Mundial, certas reservas em relação à história da educação, pois parecia não poder

⁴⁸ Ver, entre outros, F. De Hovre: *'t Katholicisme. zijn paedagogen. zijn paedagogiek*, 's Hertogenbosch. 1929; R. Windey, K. de Preter et M. Pelgrims: *Geschiedenis van opvoeding en vorming*. Anvers, 1958: c.c. De Keyser: *Inleiding in de geschiedenis van het Westere vormingswezen*, Anvers, 1958.

⁴⁹ Ver M. Coulon: *Histoires de la pédagogie et autres. Éducation: tribune libre*. 52, 1958, p. 41.

⁵⁰ Com a prolongação da duração dos estudos em 1984, o curso desapareceu como disciplina nas escolas normais, apesar de manter certos elementos históricos como parte de um enfoque mais temático da Pedagogia em voga antes de 1984.

⁵¹ Ver A. Clause: *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, 1951; J. Gessler: *Historische Pedagogiek. Een leidraad bij de lessen*. Louvain, 1945; T. Jonckheere: *Fragments d'une histoire de l'éducation: quelques noms et quelques faits*, Bruxelles, 1958; V. M. Geerts: *Aantekeningen bij de leergang in de Geschiedenis van de Opvoedkunde*. Louvain, s. d.; J. A. Aerts: *Geschiedenis van de Opvoedkunde*, Louvain s.d.; M. A. Nauwelaerts: *Opvoeding en onderwijs in het verleden. Historisch overzicht*, Louvain, s. f.; R. L. Plancke: *Geschiedenis der Opvoedkunde*, Gant, 1971; A. Gerlo: *Historische pedagogiek*, Bruxelles, 1972.

responder mais às necessidades pedagógicas⁵². Nos anos 1920 e 1930, esse ceticismo suscitou um amplo debate sobre o valor funcional da disciplina, cuja importância nos marcos da formação de professores diminuía. Em estudo realizado em 1917, somente 12,7% dos professores questionados estavam convencidos da utilidade imediata do estudo da história da educação⁵³. Os historiadores da pedagogia de formação acadêmica tiveram que aderir à história cultural em geral⁵⁴. Com sua análise da História da Educação como motor da democracia no seio do ensino público, Elwood P. Cubberley indicou o caminho que devia ser seguido⁵⁵.

Isso não implicava em absoluto com o fim da *functionalist fallacy*⁵⁶, que Frederic Lilge atribuiu, em 1947, à História da Educação. Se nos anos 1920, a interpretação progressista e evolucionista de Cubberley serviu de apoio, sobretudo ao discurso profissional dos pedagogos, os sócio-reconstrucionistas dos anos 1930, por seu lado, defenderam uma abordagem multidisciplinar, com vistas a uma reconstrução da sociedade. História da Educação se expunha então a ser englobada pela *social foundations course*⁵⁷, que tratava de problemas atuais.

Foi somente depois da Segunda Guerra Mundial, quando se produz uma abertura à história social, que a história da pedagogia deixa de ter um enfoque exclusivo⁵⁸. O revisionismo dos anos 1960, com Lawrence Cremin como figura principal, desempenhou um papel decisivo nesta evolução⁵⁹.

A ruptura com *the old history of education* se viu acentuada com a fundação da *History of Education Society*, em 1960, e a publicação, em 1961, de *History of Education Quarterly*, que anuniou o redescobrimento da história da educação por parte dos historiadores. Edgar Bruce Wesley, que havia passado trinta e seis anos lamentando-se

⁵² Ver, por exemplo, J. H. Stoutemeyer: The teaching of the history of education in normal schools. *School and Society*, XVII, 177, 1918, p. 571-573.

⁵³ Ver L. A. Cremin: The recent development of the history of education as a field of study in the United States. *History of Education Journal*. VII. 1955, p. 15.

⁵⁴ Ver H. Good: The approach of the history of education. *School and Society*. XX. 504, 1924, p. 231-237; T. Woody: Fields that are white? *History of Education Journal*. II. 1950, p. 17: The ancient marriage of mercury and philology ought to be matched today by a marriage of history and education - a true romantic union, not merely a marriage de convenance.

⁵⁵ Ver E. P. Cubberley: *Public education in the United States*, Cambridge, Mass., 1934, première édition 1919.

⁵⁶ Ver F. Lilge: The functionalist fallacy and the history of education. *School and Society*, LXV, 1648, 1947, p. 241-243.

⁵⁷ Ver S. Cohen: *The History*, *op. cit.*, p. 308-313.

⁵⁸ Ver B. Baylin: *Education in the forming of american society: needs and opportunities for study*, Chapel Hill, 1960, p. 14.

⁵⁹ Ver F. Parker: O. S. Educational historian Lawrence Arthur Cremin (1925-1990): a bibliographie remembrance, *Paedagogica Historica*, XXIX, 1993, p. 523-528.

“*Lo, the poor history of education*”⁶⁰, conseguiu triunfar em 1969 graças a esse interesse renovado pela disciplina: “*Hail, the flourishing history of education*”⁶¹.

No entanto, convém assinalar que essa visão ampliada da educação e do ensino, que havia conduzido ao revisionismo dos anos 1960, foi gestada já nos anos 1950, sobretudo na obra de R. Freeman Butts⁶². Por outro lado, o revisionismo não pode impedir que a problemática dos *stranges uses of the past* fosse reativada pelo triunfo de sua variante mais radical dos anos 1970⁶³.

De fato, os revisionistas radicais refutaram as tese de Cubberley. Segundo eles, longe de ter sido um motor da democracia, o desenvolvimento do ensino americano estava na origem do racismo e na desigualdade das classes sociais e de oportunidades. Os revisionistas radicais se entregaram a uma espécie de ajuste de contas terapêutico com o passado idealizado: a História da Educação, enfocada desde uma perspectiva neomarxista, devia indicar as possibilidades e as prioridades do desenvolvimento futuro⁶⁴.

No fim dos anos 1970, se alçaram vozes que buscavam um enfoque do passado *in its own right y in its own term*⁶⁵. Atualmente, esta conquista pós-revisionista se vê reforçada pela preferência pós-moderna pela *new cultural history*⁶⁶ narrativa e contextualizante. Como resultado, do declive dos sistemas tradicionais de valores e marcos normativos, o otimismo pedagógico, próprio do Século das Luzes e do Romantismo, se viu substituído por um novo cepticismo, que trata de destruir o mito de uma histo-riografia libertadora e de uma educação emancipadora⁶⁷.

Um cenário similar, oscilante entre os dois pólos da disciplina híbrida, que é a história da educação, se desenvolve na Europa Ocidental⁶⁸. Ao passar pelas distintas fases pragmáticas da nova história social e da nova história cultural, a história perdeu

⁶⁰ Ver E. B. Wesley: *Lo, the poor history of education*. *School and Society*, XXXVII, 1933, p. 619-621.

⁶¹ Id.: *Lo, the poor history of education*. *History of Education Quarterly*, IX, 1969, p. 342.

⁶² Ver R. E. Butts: *A cultural history of western education, its social and intellectual foundations*, New York, 1955 (primeira edição 1947).

⁶³ S. Cohen: *The History*, *op. cit.*, p. 329-330; R. Lowe: *History as propaganda: the strange uses of the history of education*. In: P. Gordon; R. Szreter (éd.). *History of education: the making of a discipline*, Londres, 1989, p. 225-232.

⁶⁴ Ver M. Lazerson: *Revisionism and american educational history*. *Harvard Educational Review*, XLIII, 1973, p. 271-274.

⁶⁵ Ver D. R. Wanen: *A past for the present: history, education and public policy*. *Educational Theory*, XXVIII, 1978, p. 264-265.

⁶⁶ Ver, por exemplo, S. Cohen: *The linguistic turn: the absent text of educational historiography*. *Historical Studies in Education*, III, 1991, p. 237-248; A. Nóvoa: *On history. history of education. and history of colonial education*. In: A. Nóvoa; M. Depaepe; E. V. Johanningmeier (éd.). *The colonial experience in education*, Gand, 1995, p. 23-6.

⁶⁷ Ver S. Cohen; M. Depaepe (éd.). *History of education in the postmodern era: special issue of Paedagogica Historica*, XXXII, 2, 1996.

⁶⁸ Ver, por exemplo, as análises de M. Depaepe; F. Simon: *Paedagogica Historica: lever or mirror in the making of the history of education*, *Paedagogica Historica*, XXXII, 1996, p. 421-450.

suas virtudes pedagógicas e moralizantes. Portanto, embora as reflexões abruptas em termos de revoluções copérnicas não tenham tido nenhum sentido, pode dizer-se que parecem ser os historiadores, mais que os pedagogos, os grandes vencedores do debate⁶⁹.

No entanto, também aqui convém ser mais preciso. A história da educação e do ensino não é só um campo interdisciplinar privilegiado em que podem se encontrar historiadores, pedagogos, sociólogos, antropólogos, etc.; a história das ciências tem demonstrado também até que ponto as fronteiras de cada disciplina na matéria são determinadas por fatores alheios à ciência. Os pedagogos, cujo *status* é tradicionalmente mais débil, não têm sido os únicos prejudicados: com demasiada freqüência os historiadores ignoram ou esquecem os historiadores da educação e do ensino nos institutos pedagógicos⁷⁰. Na Alemanha, onde se dá a tendência inversa e os historiadores e pedagogos aspiram ao poder, convém recordar que os pesquisadores mais reconhecidos têm recebido, em sua maioria, uma formação por sua vez pedagógica e histórica.

Esta historicização gradual da história da educação tem diminuído sua pertinência para a pedagogia? Este é um tema que se presta ao debate⁷¹. É certo que toda historiografia honesta é vulnerável, porque deixa a descoberto a retórica vazia das expectativas irracionais de que é objeto o seu discurso. Parece evidente que este enfoque que termina com as percepções errôneas, os mitos e, em certo sentido, também com a moral que Nietzsche rechaçou há mais de cento e vinte anos⁷², não tem uma acolhida no âmbito da prática⁷³.

Não há dúvida de que os historiadores da educação, seguidamente, embaraçam os pedagogos. Invés de propor soluções aos problemas existentes, se dedicam a analisar a relatividade histórica da educação⁷⁴. Demonstram, por exemplo, que a pedagogia está mais determinada por circunstâncias temporais e sociais, que por uma competência

⁶⁹ Ver M-M. Compère: *L'Histoire, op. cit.*, p. 18-19,70-74,79.

⁷⁰ *Id.* p. 50.

⁷¹ Ver a conferência de K. Mazurek: Educational historiographies as interpretations of freedom and autonomy: past, present and future trends, ISCHE XVIII, *Schooling in changing societies: historical and comparative perspectives* (c.1750-1996), Cracovie, 1996.

⁷² Ver F. Nietzsche: *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, primeira edição 1874), In: G. Colli e M. Montari (ed.). *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe*, III, I, Berlin/New York, 1972, p. 239-330.

⁷³ Ver M. Depaepe: My way to the new cultural history of education: from historical pedagogy to the history of educational mentalities, In: J. H. Coetzee; T. S. Smith (eds.). *International Conference on Education and Change: a selection of papers of a conference held in september 1995 at Unisa*, Pretoria, 1996, p. 1-2.

⁷⁴ Ver A. Clause: *La relativité éducationnelle : esquisse d'une philosophie de l'école*, Bruxelles, 1975.

profissional acumulada, que o êxito das inovações pedagógicas é relativamente raro e que o discurso da pedagogização beneficia mais os pedagogos do que as crianças⁷⁵.

Como disse Marcel Liebman, a História, quando se escreve seriamente, é sem misericórdia e piedade⁷⁶. No entanto, a dimensão histórica sempre pode resultar enriquecedora para as ciências humanas e sociais, tradicionalmente centradas no presente. Permite manter certa distância ante os pontos de vista contemporâneos, as concepções estabelecidas, os estereótipos e os preconceitos.

Esta distância contribui para se preservar de toda forma de fundamentalismo. A variedade de pontos de vista, explicitada na história, pode introduzir nas ciências pedagógicas um pluralismo saudável. De todos os modos, o enfoque histórico mostra nosso lugar na história e o importante papel que tem desempenhado a educação na socialização dos jovens. Apesar do espaço reduzido que ocupa como elemento de uma história cultural mais ampla, segue sendo imprescindível para situar o ensino e a educação em seu próprio contexto. Pensar que podemos escapar da história ignorando-a constitui uma das grandes idéias falsas de nossos tecnocratas e, inclusive, de nossos pedagogos.

MARC DEPAEPE é professor titular da Katholieke Universiteit Leuven. Co-editor chefe da revista *Paedagogica Historica*. Ex-presidente da International Standing Conference for the History of Education as well as of the Belgian Dutch Society for the History of Education. Membro da International Academy of Education.

Endereço: K. U. Leuven-Kulak, Etienne Sabbelaan, 53, B-8500 Kortrijk, Belgium.

E-mail: marc.depaepe@kuleven-kortrijk.be.

MARIA HELENA CAMARA BASTOS é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Pesquisadora do CNPq. Bolsista Capes (2010-11) em estágio pós-doutoral no Service d'Histoire de l'Éducation de l'INRP (Paris-França).

Endereço: Rua Felicíssimo de Azevedo, 770/601 - 90.540-110 - Porto Alegre - RS.

E-mail: mhbastos@pucrs.br.

Recebido em 21 de julho de 2011.

Aceito em 12 de outubro de 2011.

⁷⁵ Ver, por exemplo, M. Depaepe: *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA*. Weinheim, 1993.

⁷⁶ Ver M. Liebman ; P. H. Spaak ou la politique du cynisme, *Contradictions*, n. 44, 1985, p. 121.