

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL¹

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação/UNICAMP
Coordenador Executivo do HISTEDBR - “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

Resumo: O tema proposto para esta conversa encontra-se dividido em três partes inter-relacionadas: a primeira centrada sobre o significado da palavra história e história da educação; a segunda parte, em linhas gerais, trata da historiografia e historiografia da educação; na terceira parte, a discussão é sobre a questão das fontes da pesquisa histórica e das fontes da pesquisa historiográfica.

Palavras-chave: história e história da educação, historiografia e historiografia da educação, fontes da pesquisa histórica e das fontes da pesquisa historiográfica.

1. História e História da Educação

O termo história não tem uma única e precisa definição. Por história entendem-se os fatos ou acontecimentos; também, o campo de conhecimento que faz a narração metódica desses mesmos fatos; ainda, para designar o conjunto de conhecimentos sobre as transformações do passado; finalmente para referir-se ao conjunto das obras referentes à história. Não é preciso muito esforço para buscar os vários sentidos que o termo história implica, podendo-se para simples exercício, buscar a definição num dicionário, como o **Dicionário da Língua Portuguesa**, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: **História**. [...]. S.f. 1. Narração metódica dos fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular e na vida da humanidade, em geral... 2. Conjunto de conhecimentos adquiridos através da tradição e ou por meio dos documentos, relativos à evolução, ao passado da humanidade. 3. Ciência e método que permitem adquirir e transmitir aqueles conhecimentos. 4. O conjunto das obras referentes à história...

O **Dicionário de Filosofia**, de Nicola Abbagnano, que registra que o termo HISTÓRIA apresenta uma ambigüidade fundamental: por um lado, significa o conhecimento dos fatos ou a ciência que estuda os acontecimentos no tempo, em latim *historia rerum gestarum*; de outro, o termo história significa os próprios fatos ou a totalidade deles, em latim *historia res gestae*. Essa antiga ambigüidade ainda sobrevive em todas as línguas cultas modernas, inclusive o português.

¹ Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA.

Em nossa língua buscou-se contornar a ambigüidade grafando a *historia rerum gestarum* com H maiúsculo e a *historia res gestae* com o h minúsculo. Evidentemente que tal procedimento não é suficiente para diferenciar o fato histórico da ciência que o estuda, mas a discussão possibilita que se pense que o termo designa duas faces de uma mesma e única moeda, mas permanecendo a ambigüidade etimológica da palavra.

Ao fazer esta observação, não se pode deixar de registrar um outro aspecto: qualquer que seja a concepção de ciência (da história) que se tenha e, também, qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico (na História), não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e tempo histórico que vive. Em outras palavras, nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico e, muito menos, o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões de seu tempo.

Ao contrário, todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que embasam o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes, igualmente, produtos sociais e históricos. Mesmo quando os trabalhos não explicitam os métodos e as teorias utilizadas, é evidente que, apesar dessa dimensão ficar subjacente ao texto, não se deixa de adotar pressuposições ontológicas e gnosiológicas, posto que estas permeiam toda produção de conhecimentos, todo processo e resultado do pensar do homem.

Não dá para tratar muito mais profundamente a questão. Vale a pena, entretanto, abrir parênteses para registrar que é necessário que se façam algumas distinções fundamentais. É necessário, antes de tudo, que se entenda que nem todas as chamadas escolas filosóficas e históricas que animam a produção da pesquisa educacional no Brasil possuem claras pressuposições paradigmáticas que possibilitem a sua clara identificação. Também há elaborações que recusam qualquer embasamento teórico-metodológico, mas, nesse caso, trata-se da penetração velha e surrada matriz agnóstica, irracionalista e cética, em suas várias vertentes.

Para aprofundar essa discussão, tenho procurado diferenciar o que é uma **concepção**, daquilo que tenho denominado como **movimento**. Uso o termo **concepção** para designar a comunidade científica dos que partilham dos mesmos pressupostos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos. Geralmente, uma concepção se desdobra em

tendências e que entendo como aquelas correntes (filosóficas e científicas) mais específicas que se configuram sistematizadamente, apresentando peculiaridades em relação a uma determinada concepção e diferenças significativas em relação às outras tendências da mesma.

No que diz respeito a essa classificação, considero muito instigante a análise feita por Antonio Joaquim Severino que adotou uma posição semelhante para analisar a produção filosófica brasileira, conforme se pode constatar na citação abaixo. A diferença é que ele adota o termo “tradição”, enquanto prefiro o uso do conceito “concepção”.

Ao falar de tradição, tomo o conceito num sentido mais geral, denotando o caráter de comunidade, de permanência e de continuidade, na duração histórica, de traços constitutivos de conteúdos filosóficos que tiveram sua gênese e desenvolvimento no contexto da cultura ocidental. Essa filiação das tendências às diversas tradições foi feita levando-se em conta critérios que se relacionam com suas temáticas, com suas metodologias, com suas perspectivas de abordagem ou com seus pressupostos fundantes. Já as tendências foram entendidas como aquelas correntes filosóficas mais específicas que se configuram sistematizadamente e que integram uma determinada tradição, mesmo apresentando peculiaridades em relação a essa tradição e diferenças significativas em relação às outras tendências da mesma tradição. Falo de “tendência” quando se trata de enfatizar mais a compreensão do conteúdo e de “corrente” quando se enfatiza sua extensão. Chamo de vertentes aquelas orientações que, por sua vez, se inserem numa tendência ou corrente, representando uma especificação da mesma; já as subvertentes são aquelas orientações nas quais uma vertente pode-se dividir em decorrência de especificidades particulares. (SEVERINO, 1997, p. 32).

Muitas vezes, nos defrontamos com posturas (e suas respectivas produções) ainda muito preliminares para responderem às questões relativas à concepção que se tem do mundo existente, do tempo, do conhecimento, do homem, do próprio processo histórico e assim por diante. Por isso mesmo, entendo que essas posturas não podem ser caracterizadas pelo conceito de **concepção**. Tenho, provisoriamente, denominado esses posicionamentos como **movimento**, usado para me referir à comunidade que se articula em torno de algumas grandes bandeiras, algumas palavras de ordem que colocam a reflexão ou a produção acadêmica em conformidade com as modas dominantes em determinados momentos, mas que se esvaem assim que passam as motivações. Tratam-se de “ondas”, modismos, característicos dos grupos sociais ao longo de toda a história e que também impregnam grupos profissionalmente dedicados à atividade filosófica e científica. Trata-se, portanto, de movimentos produzidos no interior dessas formas de pensamento,

simplesmente colocando a filosofia e a ciência em conformidade com o mundo que as produziu.

Creio que nos defrontamos com algumas poucas matrizes teórico-metodológicas no nosso campo de saber e com muitos movimentos que buscam dar direções e levantam algumas bandeiras que necessariamente não são vazias de sentido, mas NÃO passam de bandeiras que podem estar ou não embasadas em algumas das matrizes filosóficas ou científicas, historicamente características e socialmente produzidas.

Entendo que ainda incidem muito fortemente no fazer científico do historiador as clássicas concepções: positivistas, fenomenológicas e marxistas. De certa forma, são essas as concepções que animam a reflexão filosófica (e científica) brasileira, conforme concluiu Antonio Joaquim Severino em sua pesquisa sobre o assunto e na qual o autor também insere a “tradição metafísica” e que certamente ainda sobrevive na reflexão filosófica e suas interpenetrações com a produção científica. Apesar de longa, a citação do autor é elucidativa quanto ao assunto:

[...] A prática da filosofia no Brasil, enquanto esforço de reflexão sistematizada, se revela mediante linhagens de pensamento vinculadas a quatro grandes tradições, com presença diferenciada: [...] *tradição metafísica*, cuja presença se caracteriza pela marca da *força de resistência*: trata-se, com efeito, da tradição mais antiga, lastro de todas as demais tradições da filosofia ocidental. Seu /p./ elemento fundamental é seu radical essencialismo. [...] no plano da elaboração teórica sistemática, ela ainda se faz presente nas produções ligadas ao pensamento neotomista bem como aquele implícito à teologia católica.

Outra tradição com presença marcante no contexto filosófico nacional é a *tradição positivista* [...] A tradição positivista, forjada no seio do projeto iluminista da época moderna, se caracteriza pelo radical naturalismo no que concerne a sua concepção da realidade. Constitui-se atualmente de tendências, vertentes e subvertentes científicistas, neopositivistas e mesmo transpositivistas.

[...] outra tradição também lastreada em paradigmas filosóficos da modernidade, que designarei, numa abrangência muito ampla, *de tradição hermenêutica*, querendo identificar com essa denominação o conjunto das tendências que têm em comum uma forte valorização da subjetividade, da atividade simbolizadora do sujeito, podendo-se considerar seu elemento básico o *subjetivismo*. Esta tradição se formou sob a inspiração do subjetivismo moderno, herdeira das contribuições de Descartes, Kant e Hegel. As principais tendências que nela se manifestam são aquelas da fenomenologia, do culturalismo, do existencialismo, do antipositivismo e da arqueogenealogia.

Finalmente, um quarto leque de expressões filosóficas se vincula à tradição dialética, caracterizada pelo esforço de entendimento da realidade humana a partir de sua construção histórico-social e de sua atividade prática. Seu elemento essencial é o praxismo, ou seja, o homem é visto como produzido pela sua história da qual é também o agente construtor. No âmbito desta tradição, é possível identificar três grandes tendências: aquela que dá continuidade à dialética hegeliana, aquela que se desenvolve na linha da dialética marxista e aquela que se pode designar de dialética negativa, diretamente associada à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. (SEVERINO, 1997, p. 32-33).

Penso que, além dessas concepções (ou tradições) enquanto tais, também historicamente foram e são produzidos, metodológica e teoricamente, vários **ecletismos** que, a rigor, são fusões ou articulações as mais diversas entre concepções e autores diferenciados.

Mas, então, toda a produção científica no âmbito da história ou se encaixam nas matrizes clássicas ou constituem ecletismos? Isso é correto apenas parcialmente. É por isso que, além de caracterizar a produção científica a partir de suas concepções fundantes, ou de seus paradigmas epistêmicos, também introduzi a diferenciação entre “concepção” e “movimento”. Isso não significa que os movimentos não são importantes para alavancar, além dos embates culturais e artísticos, o próprio fazer científico, inclusive do historiador.

Um exemplo ajuda a esclarecer essa distinção entre “concepção” e “movimento”: certamente todos os historiadores concordam quanto à importância do movimento de superação da história positivista, levado a cabo a partir do final da década de 1920 pela “Escola dos Annales”. O grupo dos Annales não se constitui como uma escola que propugnava por um método ou uma teoria da história, mas como um movimento que encorajava várias inovações no âmbito da História, que comportava várias matrizes teórico-metodológicas em seu interior. Esse é o entendimento de Peter Burke, no *Prefácio* de seu *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. Entende o autor que “*la nouvelle histoire ... é o produto de um pequeno grupo associado à revista Annales, criada em 1929*” (BURKE, 1991, p. 11). Apesar de conhecida como Escola dos Annales, pois é “vista como um grupo monolítico, com uma prática histórica uniforme, quantitativa no que concerne ao método, determinista em suas concepções, hostil... à política e aos eventos” (Idem, ibidem), lembra Peter Burke que muitos de seus próprios membros negavam a existência de uma “escola”, ressaltando as diferentes contribuições individuais. Em lugar de *escola*, o autor sugere o conceito de *movimento* para expressar a contribuição desse grupo de historiadores franceses: “Talvez seja preferível falar num movimento dos Annales, não numa ‘escola’” (Idem, p. 12).

Também é dessa forma que tendo a caracterizar a chamada *Nova História*, como é conhecida a “Terceira Geração” dos *Annales*, com a aposentaria, em 1972, de Braudel, Le Goff tornou-se o Presidente da reorganizada *École des Hautes Études em Sciences Sociales*. Para Peter Burke, é difícil traçar um perfil dessa terceira geração, pois nele

prevaleceu o policentrismo e as fronteiras da história foram estendidas “[...] de forma a permitir a incorporação da infância, do sonho, do corpo e, mesmo, do odor. Outros solaparam o projeto pelo retorno à história política e a dos eventos. Alguns continuaram a praticar a história quantitativa, outros reagiram contra ela” (BURKE, 1991, p. 79).

As observações de Burke não deixam dúvidas quanto às dificuldades em melhor caracterizar o grupo da Nova História. Certamente, ela não se caracteriza como uma concepção homogênea em termos teórico-metodológicos, o que reforça a análise de que se trata de um movimento de renovação do fazer científico do historiador, que tem algumas grandes bandeiras em interior – sintetizadas pelos chamamentos novidadeiros – e no interior do qual se situam historiadores das mais diferentes posturas e ecletismos, desde os defensores de uma história narrativa, até o delírio de uma meta-história chamada de hiper-crítica.

Outra observação que gostaria de registrar é a seguinte: além da diferenciação acima delineada entre concepção e movimento, não se pode esquecer que toda construção ideológica – e nela estou incluindo também o fazer científico - é permeada por concepções de mundo, de homem, de história, de política, etc. – isto é por pressupostos ontológicos, gnosiológicos e, também, axiológicos. Com isso, estou a afirmar que as posições assumidas pela ou na comunidade científica, além de estarem direta ou indiretamente fundadas em métodos e teorias, mesmo quando promovem o esvaziamento da discussão teórico-metodológica, também estão a cumprir um papel político. Além de todos os pesquisadores, de uma forma ou outra, partilharem as disputas de sua sociedade e do seu tempo, também trazem para o interior do próprio fazer científico, e para aquilo que denominamos de “comunidade científica”, a disputa política, a luta por hegemonia. Por dever de ofício temos que convir que a comunidade científica é, também ela, uma comunidade social e, como tal, também vivencia os embates e as disputas políticas pelo controle, real ou suposto, de poder político. É desnecessário ir além dessas observações quanto à disputa por hegemonia, lembrando que o tema foi objeto de análise de François Dosse, em sua *História em Migalhas*.

Nesta discussão conceitual sobre a história, ainda resta uma questão: como entender a História da Educação? Apesar de ser uma discussão que também exige a explicitação de parâmetros, impossível de se fazer nos limites deste texto, muitos de nós

tendemos a pensar a História da Educação como uma disciplina com *status* científico, estando muito além de constituir-se em mera disciplina curricular e acadêmica. No meu entendimento, a História da Educação só pode se constituir uma disciplina **diferenciada**, isto é, um campo de conhecimento próprio e que se reivindica científico, na perspectiva de ampliação e aprofundamento da concepção e classificação de ciência característica à matriz positivista e suas variantes. Nessa perspectiva, é admissível a especialização do conhecimento, comportando a defesa de disciplinas altamente especializadas em que a própria denominação da disciplina se confunda com o seu objeto de investigação.

Creio que o mais adequado é considerar que a História da Educação está indicando o estudo do objeto de investigação - a educação -, a partir dos métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação da Ciência da História.

2. Historiografia e Historiografia da Educação

O segundo conceito que é necessário discutir é historiografia. O termo foi cunhado para tentar-se resolver a ambigüidade do termo história, passando-se a usá-lo para designar o conhecimento histórico. Vejamos o que o **Dicionário da língua portuguesa** define pelo termo historiografia: **Historiografia**. [Do gr. *Historiographía*.]. 1. Arte de escrever a história... 2. Estudo histórico e crítico acerca da história ou dos historiadores.

Informa-nos Nicola Abbagnano, no **Dicionário de Filosofia**, que a etimologia de **historiografia** resulta da composição de dois termos: *graphia* e *historia*, mais propriamente podendo ser traduzido como *escritas da história* na língua portuguesa. Foi cunhado por Campanella, em 1638, para designar uma parte de sua obra *Philosophiae Rationalis*, como forma diferenciada da história e com o significado de arte de escrever corretamente a história. O termo mudou de significado com Croce que passou a usá-lo num novo sentido: por historiografia designava o conjunto dos conhecimentos históricos em geral, ou o complexo das ciências históricas.

O termo era desconhecido até os albores da modernidade, sendo sua utilização relativamente recente: foi cunhado por Campanella (em 1638), para designar uma parte de sua obra *Philosophiae Rationalis*, como forma diferenciada da história e com o significado de arte de escrever corretamente a história, como a busca por estabelecer um conhecimento verdadeiro do que se passou, sobre como os fatos efetivamente ocorreram. Para

Campanella, o termo história era dedicado aos acontecimentos ocorridos e historiografia era o termo designativo do conhecimento histórico. Com esse significado, o termo historiografia foi usado até que Croce, o pai do presentismo, enquanto teoria da história, passou a usá-lo num novo sentido: por historiografia designava o conjunto dos conhecimentos históricos em geral, ou o complexo das ciências históricas. Diferentemente de Campanella, para quem historiografia era designativo de Ciência Histórica, para Croce se tratava de um campo da própria História, dedicava ao estudo dos conhecimentos históricos.

Pelo conteúdo que o termo foi assumindo, entendo que também ele comporta encaminhamentos analíticos diferenciados e que decorrem das opções teórico-metodológicas dos historiógrafos. No meu entendimento, as análises mais esclarecedoras tendem a se distanciar da ênfase na **narrativa** da produção histórico-educacional para o **teórico-metodológico** que embasam as pesquisas. Ambas abordagens são ensejadas pelo termo **historiografia**: na primeira, a ênfase é colocada sobre os aspectos formais da pesquisa ou da produção histórica; pela outra, para além dos aspectos formais, a produção intelectual é dissecada pela análise dos fundamentos mesmos da pesquisa científica e que dizem respeito aos métodos e teorias que, explicitados ou não pelos pesquisadores em seus projetos e / ou obras, embasam o fazer científico do pesquisador. Em outras palavras, por um caminho, a produção científica é classificada e descrita a partir das delimitações e opções formais dos pesquisadores (tema, período, fontes, etc.); pelo outro, prevalece a fundamentação ontológica e gnosiológica que dá sustentação às opções dos pesquisadores, colocando-se ênfase no que se convencionou chamar de problemática dos paradigmas epistemológicos.

Tal como observado para a História, também a historiografia implica e pressupõe o uso de métodos e teorias que alicerçam o processo e o resultado da construção do conhecimento historiográfico. Em linhas gerais, acho que existem no âmbito da pesquisa historiográfica as mesmas concepções e tendências que incidem no fazer científico do historiador, ou sejam: - positivistas - com suas tendências científicistas, neopositivistas e mesmo transpositivistas; - fenomenológicas – sendo suas principais tendências a própria fenomenologia, a hermenêutica, o culturalismo, o existencialismo, o antipositivismo e a arqueogenealogia; - dialéticas e suas três grandes tendências: a continuidade da dialética

idealista (hegeliana), a dialética marxista e a dialética negativa (da Escola de Frankfurt). Seguramente, destaque especial merece os vários ecletismos produzidos no âmbito da pesquisa histórica e historiográfica no Brasil.

Antes de encerrar a incursão deste item, cabe perguntar o que se deve entender por historiografia da EDUCAÇÃO? Entendo que recaem sobre o historiógrafo da educação as mesmas observações feitas em relação à historiografia. Como é um tema sobre o qual tenho escrito e publicado desde 1993, gostaria de salientar que a *historiografia da educação* é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas e por objeto de estudo o educacional. Apesar de ser um campo recente, a historiografia da educação praticamente reproduziu as características da produção historiográfica, com trabalhos onde a produção no campo da história educacional é de caráter descritivo, com ênfase nos aspectos formais da produção (tema, período, fontes, etc.); mas também possuindo alguns trabalhos que fazem uma análise dessa mesma produção a partir de seus pressupostos metodológicos e teóricos. Certamente cabe e é necessária a pesquisa historiográfica que analise a produção sobre as instituições educacionais.

Não poderia fechar estes rápidos apontamentos sobre a historiografia, sem retomar as observações feitas há quase 30 anos por Carlos Guilherme Motta e que, referindo-se à produção historiográfica brasileira dos anos de 1930 a meados da década de 1970, ainda guardam lamentável atualidade, quer diga respeito à produção histórica e historiográfica, quer à pesquisa educacional brasileira:

1) A produção científica no Brasil é elitizante e justificadora da ação política do momento. “[...] Não será difícil afirmar que a historiografia brasileira é altamente elitizante [...] servindo no mais das vezes para recompor a saga das oligarquias em crise, ou justificar a ação política da hora” (MOTA, 1975, p. 2).

2) O oficialismo esterilizou a produção intelectual, resultando numa elaboração cortesã e, em termos de atmosfera pouco oxigenada, como sob a Ditadura Militar, no êxodo de cérebros para centros de investigação livre e crítica: “[...] O oficialismo esterilizou em não poucas oportunidades o trabalho intelectual, propiciando o surgimento de uma historiografia cortesã que, diga-se de passagem, não foi privilégio do Brasil. Portugal, por exemplo, foi um dos países que mais alto pagou o preço da esterilização cultural, acompanhada do êxodo de cérebros para outros centros de investigação livre e crítica.”(MOTA, 1975, p. 2).

3) Referindo-se à herança universitária brasileira, referindo-se ao regime de cátedras, entende que esse engessou e burocratizou a produção acadêmica. Mudaram-se a estrutura e organização universitárias, mas continuam profundas as marcas apontadas por ele: baixa criatividade, poucos projetos articulados, forte hegemonização da pesquisa por grupos de

interesse. “... marcas profundas nas formas de organização e convívio universitário, que se manifestam no baixo teor de criatividade, na inexistência de projetos articulados e sistemáticos de pesquisa, na dificuldade atávica de cooperação interdisciplinar”.(MOTA, 1975, p. 3).

4) A pesquisa histórica atende exigências meramente acadêmicas, desvinculadas dos grandes problemas da época: “[...] O trabalho permanece orientado para a elaboração de monográficas relativamente desimportantes e desarticuladas de problemas maiores, problemas que estimulam a investigação teórica e empírica em centros de pesquisa de outros países.[...]” (MOTA, 1975, p. 3-4).

5) Há produção de grande quantidade de trabalhos, mas esses, além de não analisarem os grandes problemas e temas contemporâneos, resultam de um *empirismo rústico* e que inibe o debate crítico: “[...] Os grandes problemas e temas contemporâneos ficam, na melhor das hipóteses, soterrados sob uma grande quantidade de trabalhos inspirados na maior parte por um empirismo rústico, cultivado tanto na universidade como fora dela. Esse empirismo inibe o pesquisador / docente para o debate crítico com seus orientados, cada vez mais entorpecidos pelos poderosos princípios da cultura de massas. [...]” (MOTA, 1975, p. 4).

3. Fontes Históricas e Fontes Historiográficas

Outro aspecto a discutir é a questão das fontes históricas. Uma primeira observação é que as fontes históricas guardam o sentido etimológico do termo. O **Dicionário da língua portuguesa** registra quinze (15) sentidos para a palavra latina **fonte** que etimologicamente significa nascente ou bica de água. Mantendo a etimologia, contemporaneamente tem sido usada em diversos campos de conhecimento. **Fonte**. [Do lat. fonte.] S. f 1. Nascente de água. 2. Bica de onde corre água potável para uso doméstico, etc.; chafariz. 3. O depósito para onde corre. [Dim. irreg.: fontainha, fontícula]. 4. Pia batismal. 5. Fig. Aquilo que origina ou produz; origem, causa: a fonte *do mal*; ... 6. Fig. Procedência, proveniência, origem: ...

O *Dicionário Filosófico*, de Abbagnano, traz uma discussão mais ampla e profunda sobre as fontes históricas.

FONTES HISTÓRICAS. (INGL. *Historical Sources*; fr. *Souces historiques*...). Com esta expressão se indica, comumente, o material da pesquisa historiográfica. As fontes Históricas costumam ser divididas em remanescentes e tradições. Os remanescentes são: 1) os restos das obras produzidas pelo homem (casas, pontes, teatros, utensílios, etc.); 2) os modos de vida das comunidades (usos, costumes, ordenamentos jurídicos, políticos, etc.); 3) as obras literárias e filosóficas; 4) os documentos em geral.

Os restos produzidos com a intenção de transmitir uma recordação se chamam monumentos. Tais são os documentos que tiveram a finalidade de testemunhar, no futuro, a conclusão de um fato e tais são as inscrições, as medalhas, as moedas, etc.

Por último, as fontes da tradição são aquelas pelas quais se transmitiu a memória dos fatos passados e podem ser orais e escritas [...].

Ora, da mesma forma que é impossível pressupormos a Ciência da História sem que ela tenha objeto de investigação, não é possível o entendimento dos objetos de investigação sem as fontes e essas, por sua vez, como o material que fundamenta e embasa a própria pesquisa histórica. As fontes resultam da ação histórica do homem e, apesar de nem sempre terem sido produzidas com a intencionalidade de registrar a vida e o mundo dos homens, acabam sendo testemunhos dessas dimensões. Apesar das fontes serem produtos históricos do homem, nem sempre se encontram facilmente disponíveis para que o homem torne inteligíveis suas ações no tempo e no espaço.

De certa forma, acontece com a fonte histórica algo semelhante ao uso da fonte de água pelo homem. Na natureza, algumas vezes os veios de água afloram ... Na maioria das vezes, porém, esse produto só se torna acessível depois de muito trabalho e ação do homem, tornando possível ao precioso líquido jorrar pela bica, pela fonte. De uma forma ou de outra, o homem não poderia satisfazer sua sede se a água não existisse e não acabasse estando disponível.

Certamente que nem todas as ações históricas ficaram registradas para a posteridade. São, pois, vivências sociais que, apesar de terem existido, não foram de alguma forma registradas, não podendo ser recuperadas e contadas. Apesar da impossibilidade de se recuperar muitos acontecimentos, experiências e vivências do ser humano, também temos que convir que desde tempos imemoriais os homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos... que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória. São exatamente esses registros históricos que constituem os documentos, os testemunhos usados pelo historiador para se aproximar e tornar inteligível seu objeto de estudo. Ao tratar do assunto, não se pode deixar de registrar, também, que muitos documentos foram produzidos com o fim de falsear os dados ou registros, sendo um tipo de fonte que permite estudar, não como as coisas se passaram na realidade, mas como os interesses permeiam a produção de documentos.

Estes aspectos sobre as fontes re-colocam em relevo outro aspecto fundamental na discussão teórico-metodológica quanto ao fazer científico: a questão da verdade... Essa diz respeito tanto às fontes, como ao conhecimento produzido. É outra questão que exigiria

espaço para discussão e, como não o temos, gostaria de simplesmente registrar que não se trata de uma questão metafísica, meramente nominativa, mas que diz respeito à prática científica e aos métodos de investigação.

Voltemos à discussão da busca das fontes. Nem sempre os documentos afloram de forma a se tornarem conhecidos e utilizáveis pelo homem. Assim, não resta outra alternativa ao historiador: É preciso definir claramente o que se deseja estudar, recortando e delimitando o objeto de investigação. Feita(s) a(s) escolha(s) é necessário buscar todo tipo de documento que ajude a reconstruir (em pensamento) o objeto de investigação delimitado.

Às vezes existe o problema das fontes serem lacunares, parciais, escassas, raras ou dispersas. Assim, é preciso usar as informações iniciais, para que essas nos levem a novos dados, lendo “nas linhas e entrelinhas” e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando, dessa forma, uma rede de informações. Importa não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado.

Considerando-se que são as fontes que possibilitam o entendimento do mundo e da vida dos homens, todos os tipos de fontes são válidas: material lítico e cerâmico, documentos escritos, testemunhos orais, produções iconográficas, audiovisuais, eletrônicas...

Para além dos documentos escritos, tão caros aos positivistas, foram os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* (1929), Lucien FEBVRE e Marc BLOCH, que alertaram para a necessidade de ampliação da noção e utilização de documento. Desde então se passou a adotar uma perspectiva mais ampla do que se deve considerar como documento, não somente no que diz respeito ao seu uso pelo investigador, mas também para efeitos de conservação.

“[...] o documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário, etc... enfim, tudo que seja produzido por razões funcionais, jurídicas, científicas, culturais ou artísticas pela atividade humana”. (BELLOTTO, 1984:34).

A ampliação da noção de fonte foi também acompanhada por uma guinada na ótica do pesquisador que passou a considerar como documentos históricos dignos de conservação, transmissão e estudo, não somente aqueles referentes à vida dos grandes homens, dos heróis, dos grandes acontecimentos, das instituições – como na perspectiva positivista. Com Engels e Marx, depois com Febvre e Bloch, aprendemos que a vida de todos os homens, todas as formas de relações, todos os agrupamentos e classes sociais constituem objeto de estudo que interessam ao investigador.

Considerando-se que todos os tipos de fontes podem ser válidos para o entendimento do mundo e da vida dos homens, tem-se que convir que o tipo de fonte a ser utilizada decorre, em grande medida, do objeto de investigação.

Não há dúvida que o testemunho oral é uma fonte de informação, mas, nem sempre é um recurso possível. Assim, por exemplo, se o objeto de investigação é a prática educativa dos pedagogos da Grécia Antiga, mesmo que se considere muito elucidativo entrevistar ou tomar a história de vida dos pedagogos, como ainda não é possível viajar pelo “túnel do tempo”, a fonte oral acaba sendo inadequada para o estudo desse objeto.

Também com relação às fontes, é preciso destacar que o historiador elege, organiza e interpreta suas fontes em conformidade com suas opções metodológicas e teóricas. Nesse aspecto, creio que, tanto ontem como hoje, o ‘eleição’ de um único tipo de fonte talvez não seja o caminho metodológico mais adequado no fazer científico do historiador. Em outras palavras, não se deve em princípio excluir nenhum tipo de fonte, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações do homem, quer sejam com outros homens ou com o meio em que vive.

Apesar de óbvias, não custa registrar que as observações que fui tecendo com relação às fontes da pesquisa histórica tinham, como pano-de-fundo, a investigação em educação. A ampliação dos conhecimentos históricos acompanhou, de modo geral, o acelerado aumento e diversificação (quantitativa e qualitativa) da pesquisa educacional no Brasil, resultado do oferecimento da pós-graduação e da formação de grupos de pesquisa a partir dela, assunto que ainda abordaremos. Ao lado dessa ampliação, foi significativa a introdução de um amplo arco de objetos educacionais, de períodos históricos, de problemas de investigação e necessariamente de FONTES.

Sem a preocupação de fazer um painel sobre o assunto, recente evento do nosso grupo de pesquisa, a II Jornada do HISTEDBR – região Sul, teve por tema “A produção em História da Educação na Região Sul do Brasil”, os trabalhos foram organizados em três eixos: 1) Fontes e História das Instituições Escolares; 2) Fontes e História das Políticas Educacionais; 3) Fontes e Historiografia Educacional Brasileira. As atividades acadêmicas foram organizadas através de mesas-redondas e comunicações científicas, em torno desses três eixos. Merece destaque que, apesar da diversidade de temas que animam a pesquisa da área, grande parte dos trabalhos encontram-se centrados na discussão sobre a pesquisa das instituições educacionais no Brasil².

Centrado na discussão sobre as fontes, o evento registrou a ampliação e a diversidade com que essas têm sido utilizadas: documentos oficiais (de órgãos nacionais e internacionais); arquivos, cartas e anotações pessoais; legislação; dados estatísticos; literatura, inclusive a literatura de cordel; produção bibliográfica; livros didáticos; pintura e outras obras de arte; fotografia; arquivos institucionais públicos e privados, inclusive os escolares; memória docente (entrevistas e histórias de vida); arquitetura.

Além das convencionais fontes encontráveis em bibliotecas, arquivos e centros de documentação, a pesquisa em história da educação tem se beneficiado pelo uso das tecnologias de informática e de comunicação. Esses novos instrumentos tornaram possível a rápida consulta a sofisticados bancos de dados de bibliotecas, arquivos e centros de documentação de todo o mundo. Para além da mera consulta, também é possível acessar (via *Internet*) uma grande quantidade de fontes (documentais, iconográficas, audiovisuais, etc.) disponibilizadas por fidedignas instituições depositárias. Muitos *sites* estão possibilitando, gratuitamente ou com a cobrança de valores monetários determinados, a transferência (*download*) de arquivos digitais completos de obras e fontes diversas.

Não se objetiva, porém, mistificar e / ou superestimar o uso das novas tecnologias, mas indicar que são importantes (instrumentos) auxiliares do homem no desenvolvimento de seu trabalho, inclusive do cientista em sua faina de continuamente pesquisar os mais diferentes aspectos de tudo o que seja passível de conhecimento, crescentemente otimizando a utilização de suas forças físicas, mentais e intelectuais.

² Anais da II Jornada do HISTEDBR... realizada de 8 a 11 de outubro de 2002; organizadores: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani. Campinas – SP : FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2002. CD-ROM.

Considerações finais: a História da Educação no Brasil: pós-graduação, coletivos de pesquisa e o HISTEDBR

Feitas essas observações mais gerais, conceituais, que objetivaram provocar o debate sobre questões teórico-metodológicas da história e da historiografia da educação, bem como sobre as fontes da pesquisa histórica e historiográfica, cabe tecer algumas considerações sobre os percursos seguidos pela pesquisa histórica em educação no Brasil.

Os estudos que objetivam discutir a constituição da História da Educação no Brasil, como disciplina ou campo de investigação, têm colocado grande ênfase no surgimento da disciplina, o que se deu certamente com a instalação dos cursos normais no Brasil.

Apesar de reconhecer a correção histórica de tal entendimento, minha hipótese de trabalho é que a **constituição da disciplina** não se deu concomitantemente, nem conduziu necessariamente, à **pesquisa histórico-educacional**.

Foram processos que ocorreram paralelamente, por um lado, pela centralidade colocada na disciplina Filosofia e História da educação quando da conformação curricular dos cursos de formação de educadores; por outro, pela configuração da educação como campo de pesquisa histórica, o que ocorreu quando da formação do campo de pesquisa histórica, no qual foi de fundamental importância a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil - IHGB.

O campo de ensino e a pesquisa em história da educação passaram a se constituir como um campo articulado de conhecimentos somente muito recentemente, com o surgimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A configuração do campo histórico-educacional foi ocorrendo lentamente, acompanhando o próprio movimento de consolidação dos programas de pós-graduados em educação e, no interior deles, da pesquisa educacional. Resumida e esquematicamente penso que o processo de constituição do campo da história da educação ocorreu com as seguintes características:

- quando da constituição dos diversos cursos voltados à formação de professores, foi ocorrendo a *constituição da disciplina* que, articulada à filosofia, deveria possibilitar sólida formação moral dos educadores;
- na formação do campo de pesquisa histórico no Brasil, com a produção dos pesquisadores estando articuladas em torno do IHGB, a constituição da educação como objeto de pesquisa histórica foi ocorrendo, ainda que a educação fosse um objeto secundário de investigação.

- a constituição do campo de ensino e pesquisa em **história da educação**, como um campo articulado de conhecimentos, firmou-se recentemente acompanhando a construção da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

A produção no campo da História da Educação em nosso país acompanhou, em linhas gerais, a pesquisa em educação. Recentemente foi desenvolvido um amplo levantamento sobre a pesquisa educacional no Brasil, assumida institucionalmente pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), financiada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e coordenada por Jacques Velloso³. O levantamento quantificou e demonstrou o que era sobejamente conhecido e discutido: 90% ou mais da pesquisa em educação no Brasil, assim como em outras áreas do conhecimento, concentravam-se nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (VELLOSO, 1999, 10).

Apesar de os programas de pós-graduação terem iniciado no final da década de 1960, foi a partir dos anos da década de 1990 que a produção, materializada em dissertações e teses efetivamente concluídas e defendidas, sofreu significativo incremento. Alguns dados possibilitam entender, um pouco melhor, a construção dessa produção junto aos programas de pós-graduação. Entre 1971 e 1996, a produção dos alunos dos programas de pós-graduação em Educação constituiu um total de 8.416 trabalhos, sendo 7.609 (90,41%) dissertações de mestrado e 807 (9,59%) teses de doutoramento. Desse total, a região Sudeste participava com 65,2% das dissertações defendidas no período, seguida das regiões Sul (20,2%), Nordeste (9,1%), Centro-Oeste (5,2%) e Norte (0,3%). Os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro respondiam por quase 60% da produção nacional (31,3% e 28,2%, respectivamente), seguidos do Estado do Rio Grande do Sul, com 14,8%. Sete instituições, também localizadas nesses três estados, foram responsáveis por mais da metade da produção nacional: PUC/SP (12,3%), UFRJ (8,7%), UNICAMP (6,5%), PUC/RJ (6,1%), UFRGS (6,0%), PUC/RS (5,9%) e UFF (5,4%). Ao lado das instituições públicas, merece destaque a participação de três universidades católicas que, juntas responderam, no período (1971-96), por 24% da produção nacional.

³ O trabalho publicado é um amplo diretório com a produção de pesquisa na área educacional, organizado em três partes: 1) com os dados sobre os pesquisadores; 2) com os endereços eletrônicos dos docentes pesquisadores; relação das instituições a que pertencem, com os endereços dos programas de pós-graduação. Na parte com os dados dos pesquisadores constam os projetos de pesquisa e as publicações.

Até 1974, essa produção pouco tinha ultrapassado o limite de 200 trabalhos, todos eles dissertações de mestrado defendidas nos 15 programas então existentes no Brasil. Somente no quinquênio entre 1990-94, ocorreu um salto quantitativo de tal ordem que 2.498 (87,43%) dissertações e 359 (12,57%) teses foram defendidas, em 45 programas existentes no país, 15 deles também oferecendo doutorado, totalizando 2.847 trabalhos produzidos.

Produção Acadêmica Discente Nacional - Educação – 1971/1996

	Produção Acadêmica Discente					
REGIÃO	Dissertações	%	Teses	%	Total	%
Sudeste	4.959	65,2	746	92,4	5.719	68,0
Sul	1.535	20,2	59	7,3	1.594	18,9
Nordeste	696	9,1	2	0,2	684	8,1
Centro-Oeste	399	5,2	-		399	4,7
Norte	20	0,3	-		20	0,2
Total	7.609	100,0	807	100,0	8.416	100,0

Outro desdobramento dos Programas de Pós-graduação no Brasil, que deu um novo incremento quantitativo e qualitativo para a pesquisa no país, foi a constituição de coletivos de pesquisa. Esse movimento resultava da consolidação de associações científicas em várias áreas. No âmbito da educação foi organizada a ANPEd e, ao longo da década de 1980, foram se organizando coletivos de pesquisadores. O Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd foi criado em 1984. O Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR foi organizado logo depois, em 1986, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, sob a coordenação de Dermeval Saviani.

Recentemente, em dezembro de 2001, foi publicado um *dossiê* sobre a História da Educação voltado à socialização de experiências resultantes de formas de organização coletiva dos pesquisadores desse campo do saber. A principal novidade trazida pelos coletivos de pesquisadores reside principalmente na forma de encaminhar os trabalhos e a própria pesquisa científica, como bem destaca Luciano Mendes de Faria Filho, a quem coube o mérito e a organização da iniciativa, em sua “Apresentação” ao *Dossiê: História da Educação*, onde estão registradas as experiências de vários grupos de pesquisa em História da Educação:

[...] Diferentemente de um período anterior, em que as pesquisas eram realizadas quase que individualmente, temos visto que, nos últimos anos, mais e mais grupos de pesquisa têm se constituído e se institucionalizado. Ligados principalmente aos Programas de Pós-graduação em Educação, tais grupos têm mudado, de maneira bastante positiva, a forma de fazer pesquisa, contribuindo para a mudança da cultura histórica em Educação no Brasil. (FARIA FILHO, 2001: p. 125).

Atualmente informações mais completas sobre os grupos de pesquisa – bem como sobre os pesquisadores brasileiros – compõem um complexo e articulado banco de dados denominado “Plataforma Lattes”, gerenciado por um organismo governamental de implementação da política nacional de ciência e tecnologia, bem como de financiamento das atividades científicas. Controlando o instrumento econômico de financiamento da pesquisa, a alimentação de informações é condição para a solicitação de recursos. Com isso, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) consegue manter um atualizado banco de dados sobre a pesquisa no Brasil, através do qual se pode permanentemente obter dados sobre a pesquisa organizada a partir de diferentes critérios de consulta.

Com relação ao nosso grupo de pesquisa, o HISTEDBR, é sempre difícil a discussão quanto aos encaminhamentos possíveis para o grupo. Até recentemente, ainda não tínhamos acesso às críticas que eram feitas externamente ao grupo, salvo alguns poucos comentários verbais e registros feitos em alguns pareceres de agências financiadoras. Também não é possível aquilatar essa produção, pois continua a ser ignorada por parte dos colegas que buscam refletir sobre a pesquisa historiográfico-educacional brasileira. Não é complicado entender, pois a comunidade científica constitui-se em um grupo social e, portanto, suscetível a embates como qualquer outra organização social. Apesar do caráter social da atividade científica, era de se esperar uma análise mais profunda sobre o assunto que, sendo política, ideológica e embricada por posturas teórico-metodológicas, não acabasse considerando de forma dual e *niilista* a própria comunidade científica. Toda posição defendida no âmbito da comunidade científica é igualmente política e como tal merece ser analisada. Qual a contribuição do HISTEDBR à historiografia da educação brasileira? Apesar de minha ligação umbilical ao grupo, é possível elencar alguns pontos:

- superação da produção individual de pesquisas na História da Educação, iniciando na área um caminho que mostrou-se altamente produtivo para a produção acadêmica;

- constituição de um coletivo de pesquisadores que implementou a formação de grupos de pesquisadores em História da Educação por todas as regiões do Brasil;
- promoção da articulação de um amplo conjunto de professores, pesquisadores e outros interessados pela História da Educação brasileira e que não tinham, antes da criação da SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação, nenhuma instância organizativa ;
- incentivo ao levantamento e à catalogação de FONTES e que levaram a uma proliferação assustadora de projetos de pesquisa (coletivos, de iniciação científica, de mestrado e doutorado) que possibilitaram um melhor entendimento de nossa história da educação;
- estímulo da socialização de uma vasta produção sobre a educação no Brasil, notadamente sobre a escola pública e sobre educadores que contribuíram para ampliar a discussão sobre a historiografia da educação brasileira.

Para além ou aquém de disputas, cabe ao HISTEDBR um papel de difícil operacionalização neste momento: continuar articulando parte da comunidade que trabalha e pesquisa em História da Educação, assumindo, porém, a pesquisa enquanto objetivo principal de existência do grupo e que esta nos conduza a definições mais claras quanto as opções teóricas e metodológicas coexistentes no grupo.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- BELLOTTO, H. **As fronteiras da documentação**. Caderno FUNDAP. São Paulo, v.4, nº8, pp.12-16, Abril, 1984.
- BORGES, V. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989**. São Paulo : Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Apresentação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, no. 34, dezembro 2001, p. 125-126.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [s/d].
- LOMBARDI, José Claudinei. **Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História**. LOMBARDI, J.C. (org.) *Pesquisa em educação : história, filosofia e temas transversais*. Campinas : Autores Associados : HISTEDBR ; Caçador, SC : UnC, 1999, p. 7-32.
- LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, Dermeval. Anais da II Jornada do HISTEDBR, realizada de 8 a 11 de outubro de 2002; organizadores: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani. Campinas – SP: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2002. CD-ROM.

- SAVIANI, Dermeval. Editorial **15 anos de HISTEDBR: 1986-2001**. In: Revista HISTEDBR *on line*, n. 4 [<http://www.unicamp.br/~histedbr/editorial4.html>]
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
- VELLOSO, Jacques (org.). **Quem pesquisa o quê em Educação 1998**. Brasília; São Paulo: ANPEd, 1999, 608 p.