

ANOTAÇÕES PARA UMA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

Miriam Jorge Warde**

INTRODUÇÃO

Redigi algumas notas para este debate sobre a produção historiográfica referente à educação brasileira, observando que nelas estivessem contidos tanto um balanço da produção mais atual quanto uma avaliação crítica sobre essa produção.

Para realização dessa dupla tarefa, tomei como ponto de partida a delimitação dos últimos 14 anos, considerando o fato de que nesse período foram criados programas de pós-graduação na área de Educação e que deles têm saído a maioria dos trabalhos referentes à história da educação brasileira.

Fiz, então, um levantamento, através de diferentes fontes, demonstrando menos preocupação com uma representatividade quantitativa e mais interesse em balancear as temáticas, os períodos mais estudados e as referências teóricas nas quais os trabalhos têm se apoiado. A partir da

*Comunicação apresentada no Seminário sobre Historiografia e Educação promovido pelo INEP no período de 20 a 21 de setembro de 1984.

**Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

consulta a essas fontes*, levantei 155 títulos na área, perdidos numa avalanche de títulos referentes a microdimensões da educação ou a genéricas reflexões sobre a educação ideal. Inicialmente, procurei fazer comentários breves sobre as incidências em períodos e temas para depois levantar algumas tendências que a produção historiográfica na área da educação brasileira revela nesses quatorze últimos anos.

BALANÇO DOS ESTUDOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 1970 a 1984

Começando pela questão dos períodos sobre os quais têm incidido os estudos de história da educação brasileira, duas tendências foram localizadas: uma onde o objeto em exame determina a periodização e, portanto, a postulação de diferentes marcos históricos — tendência menos presente; e outra em que, independentemente do objeto e da ótica a partir da qual ele é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência "política" — Colônia, Império, Primeira República, Período de Vargas, República Populista e o Pós-64.

Mais de oitenta por cento dos estudos referem-se à etapa republicana e desse período as duas fases que têm atraído o maior número de interesses são a Primeira República e a Era de Vargas, mais esta do que aquela, e, nesta, mais o Estado Novo.

* Foram consultadas as seguintes fontes: catálogos de editoras, Bibliografia Brasileira de Educação, Banco de Teses, lista de teses defendidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

No conjunto da produção historiográfica levantada, a data chave é 1930, marco histórico a partir do qual se desvenda a configuração educacional da Etapa Republicana. Raros foram os estudos encontrados que, adentrando essa etapa, não tenham posto o suporte explicativo da educação em 1930. Mesmo entre aqueles trabalhos que se debruçam sobre o período mais atual e que, portanto, têm 1964 como marco imediato de referência, há uma tendência em voltar a 1930 para explicar 1964 e de passagem explicar 1945. E sobre o que falam esses estudos? Com poucas exceções, falam da organização escolar, da legislação do ensino e da "disparidade" entre uma e outra. Em relação à Colônia, abordam o caráter elitista da educação jesuítica e depois as modificações introduzidas na educação anterior. Quanto ao Império, falam da desconsideração pelo ensino elementar (e o Ato Adicional de 1834 aparece como a grande prova do descaso) e da lamentável inexistência de uma universidade nos moldes daquelas que as sociedades mais esclarecidas haviam criado.

Chegando à Etapa Republicana, dois períodos de maior interesse têm levado a considerações bastante comuns. Na Primeira República e nos anos entre 1930 e 1937, as grandes personagens que emergem na história são os renovadores do ensino e contra eles os católicos conservadores; na interlocução de ambos, o Estado. De 1937 a 1945, o Estado é a personagem que toma toda a cena e não se esgotam os estudos sobre as Leis Orgânicas.

Seria interessante examinar como o paralelismo entre Estado Novo e Pós-64 tem levado a esse grande interesse pelo período ditatorial de Vargas e, mais do que isso, como tem induzido a um tratamento semelhante da educação em um e outro período, voltando-se para o exame dos conteúdos ideológicos da legislação de ensino.

Na chamada fase populista, o que sobressai são os debates que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, atualmente, os movimentos de educação popular e de cultura popular. Nos estudos analisados, foram encontrados sete títulos em torno do Movimento de Educação de Base (MEB) e dos Centros Populares de Cultura (CPCs).

Para encerrar esse comentário geral sobre a literatura levantada, cabe destacar o grande número de trabalhos que tem aparecido sobre o pensamento pedagógico e a ação reformadora dos intelectuais da educação que marcaram, desde os anos 20, o movimento de renovação educacional no Brasil. A maioria se dedica a reconstruir o pensamento e a ação desses educadores entre os anos 20 e o começo da década seguinte. Dentre eles se destacam, nessa ordem de prioridades, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

AVALIAÇÃO CRÍTICA DAS TENDÊNCIAS NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para essa avaliação, procurei traçar um esboço de tendências mais significativas constatadas na bibliografia levantada, quanto ao que se poderia denominar tendências teóricas, tendo a clareza que os pontos levantados anteriormente já nos colocam nesse âmbito de discussão.

Dessa bibliografia, muitos títulos já me eram bastante familiares, seja porque vêm compondo a bibliografia dos cursos de História da Educação para os quais tenho lecionado, seja porque foram produzidos no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), onde trabalho atualmente. Outros tantos, procurei fazer a leitura em tempo hábil para elaborar essas notas.

Mesmo tendo coberto cinquenta títulos, entendo que aqui estão apenas indicações de tendências que deverão ser objeto de melhor delimitação ou mesmo de revisão.

Um primeiro aspecto a ser considerado é o fato de que essa literatura é, em sua quase totalidade, fruto de dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação criados entre o final da década de 60 e os anos 70. Enquanto tal, essa produção historiográfica tem características bastante peculiares, que se destacam principalmente quando postas em

comparação à literatura até então disponível ou mesmo em comparação àquela que é produzida em outras condições.

A maioria dos programas de pós-graduação arrolados, via lista de dissertações e teses, não nasceu com uma tradição de estudos historiográficos já constituída. Muito ao contrário, *esses* programas nasceram ou dentro da tradição de estudos filosóficos que marcavam uma linha de investigação das idéias filosóficas no âmbito da educação e de proposição de modelos pedagógicos, ou nasceram com a marca da tendência tecnicista e economicista que vinha influenciando o pensamento pedagógico brasileiro. O Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) e o da Pontifícia Universidade Católica (PUC), até mais ou menos 1978, são exemplos da primeira vertente; o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), exemplo da segunda.

Por razões que não importam examinar aqui, alguns desses programas de pós-graduação em educação foram criando espaço para a produção historiográfica, seja porque uma nova orientação se fez hegemônica dentro do programa (por exemplo, o Programa da PUC/SP), seja porque alguns dos seus docentes foram firmando essa nova área de investigação (como, por exemplo, o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, e a USP).

O certo é que essa historiografia nascida de estudos pós-graduados em educação revela, primeiro, o grande peso que o orientador exerce sobre o orientando, seja individualmente, seja como representante da linha do programa, e, ainda, que grande parte dos pós-graduandos chega ao momento de elaboração da tese acumulando as dificuldades não resolvidas ao longo das etapas de formação pelas quais passa. Os alunos têm pouca autonomia para delimitar um problema, escolher uma direção teórica e metodológica e, por fim, muitas dificuldades para redigir suas próprias idéias; correndo tudo isso, muito poucos têm condições de contar com uma bolsa de estudos e de pesquisa. O peso da influência do orientador e as condições precárias de produção intelectual são duas faces da mesma moeda. Elas se refletem numa produção que é reincidente, pouco criativa, muitas vezes pouco atualizada e com frequência apoiada, sem

muita crítica, nos quadros teóricos e metodológicos já consagrados ou os que estão em voga no momento*

Ainda quanto à questão da marca do orientador e do programa, verifiquei algumas tendências que revelam os grandes traços da produção historiográfica atual na área da educação brasileira.

Uma primeira parece ser herdada de fases anteriores e é hoje menos presente. Nessa, o que marca é o exame do pensamento de intelectuais de maior ou menor envergadura no campo da educação; exame interno ao pensamento do autor escolhido, sem qualquer ou pouca referência à relação concreta entre esse pensamento e as condições nas quais ele foi criado. Comumente, a relação é feita entre esse pensamento e um modelo de pensamento pedagógico (abstrato ou buscado em matrizes européias e norte-americanas). Na USP foi encontrada a maioria desses títulos e alguns deles localizados na UFRJ.

Uma segunda tendência, ainda pequena, toma a mesma temática da anterior, mas segue a direção da contextualização político-ideológica do pensamento em exame. Mais do que isso, tem procurado incidir sobre vertentes de pensamento ou fases de uma vertente de peso material no campo da educação. Encontrei exemplos dessa tendência no IESAE, na UNICAMP e na PUC/SP.

A terceira caracteriza-se pelo acompanhamento evolutivo da educação escolar nos seus diferentes graus e ramos (seja no nível da organização escolar, seja no nível da legislação pertinente ou, ainda, do confronto entre ambas), dispensando qualquer referência às determinações concre-

* Talvez minhas impressões se fizessem mais negativas se tivesse examinado outros cinquenta títulos. Afinal, dentre os que examinei, estão muitos do que utilizo, como docente, nos cursos de História da Educação Brasileira e que são de qualidade bastante superior à maioria. A título de exemplo, M.E.S. Prado Xavier, Poder, política e educação de elite; Vanilda P. Paiva, Educação popular e educação de adultos; e Luiz A. Cunha, A universidade temporã.

tas que pesam sobre a educação* Essa tendência, como a primeira, vem decrescendo. Praticamente todos os trabalhos consultados, inclusive os que apenas tiveram as respectivas introduções analisadas, lembram que a educação é parte do contexto social, mesmo que na análise acabem deixando esse contexto da penumbra.

A quarta tendência verificada caminha na direção temática da terceira (acrescentando modulações como, por exemplo, o tema da educação popular) e, como a segunda, começa a enveredar pelo caminho teórico e metodológico do trato concreto do movimento histórico da educação. As mazelas desse caminho quero examinar a seguir. Essa parece ser a tendência crescente; uma parte considerável das dissertações, teses e trabalhos publicados nos últimos anos caminha nessa direção. Vale lembrar as teses defendidas nos quatro últimos anos no Programa de Doutorado em Educação da PUC/SP e as dissertações apresentadas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também nos últimos anos.

Gostaria de mencionar uma quinta tendência, mas ainda não posso. Encontrei apenas quatro trabalhos que se dedicam na totalidade ou em grande parte à discussão dos caminhos teóricos e metodológicos da historiografia da educação brasileira e abrem para novas possibilidades. Para usar uma expressão de Carlos Guilherme Motta na sua avaliação crítica sobre a historiografia brasileira nos últimos 40 anos, o pensamento historiográfico sobre a educação brasileira "pouco se debruçou sobre si mesmo para avaliação".

Como a segunda e a quarta tendências já vêm encaminhando a crítica às tendências anteriormente dominantes, mais apoiadas no avanço que a

•Estas obras são: Luiz Antônio Cunha, **A universidade crítica**, na forma em que foi defendida como tese de doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Maria Luíza S. Ribeiro, **Introdução à história da educação brasileira**; Gilberto Luiz Alves, **História da historiografia**; e Miriam J. Warde, **Liberalismo e educação**.

** **As referências, quando** aparecem, são tão abstratas **que** não podem, por suposto, ser tratadas como "determinações concretas". **Por** exemplo: as elites, o negro, o imigrante, a família patriarcal etc

Sociologia e a Filosofia da Educação vêm permitindo, considero mais relevante levantar, ao final dessas notas, aquilo que chamei de mazelas da quarta tendência (e que são também da segunda) a fim de que, aprofundando a reflexão sobre elas, se possa pensar em termos prospectivos. Primeiro, o esforço em se avançar no trato concreto do movimento histórico da educação no Brasil ainda traz a marca do tratamento setorizado, daquilo que é tomado como "determinações econômicas, sociais e político-ideológicas" e a educação propriamente dita. Praticamente, o que se constata é a adição ou se quiser a justaposição dos traços contextuais de um momento histórico ou de diferentes momentos históricos e os traços caracterizadores da educação.

Dessa forma, e por decorrência, as determinações não se revelam. Está claro que não quero incidir naquela perspectiva ironizada por Luiz Antonio Cunha que, escapando do trato autônomo da educação, parte "para procurar, na infra-estrutura, as razões da transferência do ensino da geometria da segunda para a quarta série".¹

O que me parece ser a indicação do trato concreto da educação passa pela captação das determinações no próprio âmbito da educação, determinações que se realizam como tal pela mediação do momento político-ideológico. Quero dizer, então, que a educação não é mais uma esfera da realidade social na qual se reflete a "infra-estrutura". A educação é uma das manifestações, em suas peculiaridades, do momento político-ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que se refere aos sujeitos nela envolvidos, aos currículos, às instituições que a realizam, à legislação que nela incide e assim por diante.

Em segundo lugar, as incursões que essa nova tendência vem fazendo na direção desse novo caminho teórico e metodológico têm levado "os explicadores da educação brasileira", como era de se esperar, à utilização cada vez mais intensa da literatura produzida no âmbito das Ciências Sociais. O que tem caracterizado essa utilização é a assimilação não

¹ Veja-se CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã; o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. p. 16, Nota 11.

tematizada das fontes consultadas. Assim, acrescenta-se à questão referida anteriormente uma outra: o trato das chamadas determinações contextuais é feito através da busca de apoio a obras que nem sempre se compatibilizam entre si e nem sempre vieram de efetivo suporte às posições educacionais que se quer defender ou às críticas que se quer elaborar em relação a determinados rumos da educação, ou ainda, que não se compatibilizam com obras que servem de apoio à caracterização da educação. As razões pelas quais determinadas obras de História, Economia e Sociologia são utilizadas em detrimento de outras cabem ser investigadas. Aliás, seria de interesse incentivar as obras que têm servido de apoio aos historiadores da educação brasileira.

Ainda ligado a essa questão, constatei o fato de que a maioria dos trabalhos não reflete o acompanhamento dos debates que se travam e dos avanços que se realizam no campo dos estudos históricos em termos de novas referências explicativas.

Esse aspecto remete a um terceiro ponto. Ainda predomina, nos trabalhos examinados, uma certa tendência de se caminhar pelas fendas já abertas pela historiografia da educação, quando muito acrescentando novos dados, mais do que vasculhando as muitas zonas de sombra nas quais se encontra a história da educação brasileira. No meu entender, isto decorre, principalmente, do fato de que boa parte dos trabalhos não resulta de efetivo interesse na investigação histórica, na efetiva preocupação de historicizar a educação como objeto de análise. Resulta mais de longos recuos no tempo com vistas a encontrar, supostamente, a origem da questão que se está examinando. Ao se realizar esse recuo, tendencialmente, novas investigações históricas não são feitas em profundidade. Disso resulta o reforço às explicações históricas já cristalizadas no pensamento pedagógico.

A crítica radical ao pensamento pedagógico poderia ser o caminho através do qual a historiografia da educação brasileira se incluiria na movimentação da historiografia brasileira, recebendo e dando contribuições a essa movimentação.

Sobre as cristalizações a que me referi acima, fiz algumas incursões na minha tese de doutoramento, com vistas a contribuir para a desmontagem das construções ideológicas que norteiam o pensamento pedagógico herdadas das idéias dos renovadores escola-novistas, tais como, o confronto entre o "legal" e o "real"; o "tradicionalismo" e a "inovação"; a escola pública e a escola particular; a quantidade e a qualidade e outras*

Em último lugar, quero dar destaque a algumas dessas cristalizações que não têm sido objeto de explorações mais aprofundadas nem mesmo nas produções de caráter teórico mais avançado.

Na linha do que M.E.S. Prado Xavier realizou em Poder Político e Educação de Elite, cobrindo o período imediatamente posterior à Independência, é preciso rever, com profundidade, as explicações que dominam a história da educação brasileira baseadas na idéia da dependência dos modelos educacionais estrangeiros. Nessa concepção, todas as mazelas e problemas não resolvidos em nossa educação escolar tendem a ser explicados como decorrentes da inexistência de uma autêntico e autônomo pensamento educacional brasileiro, seja porque somos incapazes disso, seja porque somos subjugados pelo imperialismo cultural ou, se é porque somos incapazes, a incapacidade se traduz, também, na má leitura, na não-interpretação das idéias através das quais os modelos importados são elaborados.

Essa perspectiva, com intenção explicativa, já grassava nos meios intelectuais nacionalistas do começo do século, mas ela nos foi profundamente arraigada pelos renovadores do ensino adeptos do nacional-desenvolvimentismo. Ela se reflete até em títulos de trabalhos que se negam a denominar o nosso processo educacional de brasileiro, colocando-o como sendo do Brasil.

Uma outra cristalização que já foi objeto de aprofundado estudo em vasto período de tempo diz respeito à idéia de que nunca tivemos uma

* Veja-se WARDE, Miriam J. Liberalismo e educação, na parte referente à introdução do trabalho.

autêntica universidade no Brasil. O estudo elaborado por Luiz Antonio Cunha — **A Universidade Temporã** — ainda não criou força desmontagem dessa idéia fortemente arraigada no pensamento pedagógico brasileiro. Com data posterior à sua publicação, foi elaborado um trabalho que ainda incide na mesma idéia.

Para encerrar, mais dois exemplos bastante interligados. Na maioria dos estudos historiográficos, ainda é o Estado a grande personagem do palco educacional. O que ele fez ou o que deixou de fazer, o que cumpriu ou deixou de cumprir, o que absorveu das demandas de setores sociais e o que deixou de absorver são ainda as grandes questões vistas nesses estudos. Mesmo a seleção de uma temática que implica a captação da movimentação de forças no âmbito da sociedade civil tende a recair nas situações onde o Estado apareceu como o principal interlocutor dessas forças e mais do que isso onde se manifestou, bem ou mal, a respeito das demandas dessas forças. Não se tem trabalhado com as movimentações, não se tem recuperado aquelas movimentações que não tiveram in-

terlocução com o Estado ou cujas demandas nem foram por ele consideradas. Na historiografia da educação brasileira a negatividade da história também não tem lugar. Isso tem me levado a ironizar o fato de que só resta a memória educacional das camadas médias e a historiografia da educação brasileira acaba sendo, predominantemente, os caminhos de avanços das camadas médias pelos sucessivos graus de ensino.

E, por fim, a outra face dessa mesma questão. A organização escolar, a legislação escolar e tudo o que circunda a escola acaba por se impor como objeto necessário à historiografia da educação brasileira. Esse aspecto me parece relevante na medida em que, pela via da História, se repõe a questão da especificidade da educação. Delimitar a especificidade da história da educação obriga à circunscrição da educação ao âmbito da escola? Ou independentemente da questão teórica que está aí embutida, politicamente essa é a direção que mais responde aos interesses do conjunto da população?