

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA INTEGRAÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA EM PRODUÇÃO DISCENTE (1983 A 2003)

IVASHITA, Simone Burioli (UEM)¹

MEN, Liliana (UEM)²

8. O ensino de História da Educação

O embasamento para este texto fomentou-se com o desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica intitulado “Análise da produção discente acerca do campo disciplinar de História da Educação no curso de Pedagogia da UEM” (Processo nº 2264/2006). Este trabalho vincula-se ao segundo eixo do Projeto de Estudos e de Pesquisas sobre a HISTÓRIA DOS CAMPOS DISCIPLINARES: investigações em torno da pesquisa e do ensino em História da Educação e Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia da UEM (1973/2003), (Processo nº 1848/2004), certificado no CNPq como GEPECADIS.

O Projeto de Iniciação Científica, “Análise da produção discente acerca do campo disciplinar de História da Educação no curso de Pedagogia da UEM”, objetivou identificar como os saberes veiculados pela disciplina História da Educação vem sendo resignificados, no momento de sua aplicabilidade, que se insere no campo da prática pedagógica institucionalmente formalizada; seu objeto está delimitado pela produção discente constituída e selecionada em meio à oferta de cursos de especialização que configuram a formação continuada de professores. Cabe ressaltar, a ambigüidade deste processo de produção, visto que estes sujeitos desenvolvem dois papéis, o de discente, alunos de especialização, e o de docente, uma vez que são graduados.

Elegeu-se como fonte documental a produção discente veiculada nos trabalhos dos cursos de Especialização em Educação ofertados pelo Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre os anos de 1983 a 2003, que apresentam como recorte temático a História da Educação³. Destaca-se, este período como recorte temporalmente estabelecido porque 1983 é o ano em que se inicia o

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, orientada pela Prof^a Dr^a Elaine Rodrigues do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

³ Ressaltamos que nosso recorte é História da Educação, todavia há dificuldade em perceber esse recorte nas monografias.

primeiro curso de Especialização oferecido pela UEM e 2003 por ser o último curso que possui sua produção catalogada.

A opção metodológica que norteia o texto é descritiva dos itens que compõem a ficha catalográfica⁴ que elaboramos como instrumento de coleta de dados dos elementos que sugerem a opção teórico-metodológica do autor da pesquisa. O questionamento que direcionou esta investigação foi: Qual concepção de História da Educação vem amparando a produção discente?

No intuito de verificar os detalhes e minúcias que as fichas catalográficas não nos possibilitaram identificar retomamos nossas buscas junto às fontes. Essa revisão permitiu-nos enfatizar inúmeras categorias analíticas para o aprofundamento desta pesquisa. Os pontos que destacaremos são aqueles que durante os procedimentos investigativos nos “saltaram aos olhos”.

O primeiro ponto identificado e que nos acometeu é que na maioria das monografias os autores propõem-se a realizar uma retrospectiva histórica. Os trabalhos de Leal (1987), Lemke (1985) e Santos (1985) dedicam um capítulo específico para apresentação do que denominam resgate histórico. A idéia de contextualizar, possível de ser apreendida nos textos monográficos, é para seus autores sinônimo de recuperação da organização do trabalho nos diversos modos de produção⁵ existentes na história.

Os autores das referidas monografias, ao realizarem este resgate histórico buscam incessantemente as origens dos acontecimentos, subentendendo estar contidos nessa ascendência a essência, o estado puro, a explicação para o acontecimento de determinados fatos. Esta prática é vista por Bloch (2001, p.56) como perigosa, no que se refere à História, uma vez que “[...] para a maioria das realidades históricas, a própria noção desse ponto inicial permanece singularmente fugaz”. Para Foucault (1972, p.11) o historiador deve rever a postura de sempre buscar explicação na origem dos fatos históricos “[...] dos

⁴ Esta ficha é composta pelos seguintes itens: catálogo biblioteca; curso; título; autor; orientador; ano de conclusão do curso; tipo de pesquisa; fundamento teórico-metodológico; recorte temático; recorte temporal; recorte espacial; fontes utilizadas; nível e modalidade de ensino; recursos e instrumentos; palavras-chave e resumo.

⁵ Trabalho e modos de produção são categorias utilizadas pela vertente marxista de análise.

começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a demarcação de um tipo novo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos”.

Esta busca das origens, uma preocupação constante nas monografias analisadas, encontra-se também nos trabalhos de Leonel (1985) e Paini (1986) que permitem agregar à nossa análise mais um elemento, a categoria da “linearidade/continuidade da História” na produção discente. Estes estudos tendem a não considerar as rupturas, os intervalos de tempos do fazer histórico, como se a continuidade pudesse atribuir maior cientificidade ao estudo. Nesta perspectiva, os pesquisadores, do campo da História da Educação, narram-na “[...] como uma evolução constante das trevas para as luzes, como um instrumento inexorável do passado para o presente e, portanto, para o futuro” (NÓVOA, 1996, p.11). Conforme ressalta Foucault os historiadores, por muito tempo, visavam “revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de romper, os processos tendenciais que culminam e se invertem, após continuidades seculares [...]”. (1972 p.09).

Ao escrever a história focando as continuidades, procura-se contornar os “acidentes”, as “dispersões” e “rupturas” que surgem, no transcorrer das pesquisas, no intuito de fazê-la aparecer imputando organicidade aos acontecimentos, já que a descontinuidade é considerada como o estigma da dispersão temporal devendo ser suprimida, portanto. Todavia, esta prática vem sendo revista e não se revela como homogênea, para Foucault (1972, p.09) “[...] as sucessões lineares, que até então tinham sido o objeto da pesquisa, foram substituídas por um jogo de rompimentos em profundidades”.

No campo da História da Educação Lopes & Galvão (2001, p.38), em suas análises e constatações, afirmam que essa tendência dos pesquisadores em escrever a história de modo linear/contínuo também está presente entre os historiadores da educação e “acabam por dar a impressão de que o processo histórico, cronologicamente, delimitado por marcos políticos ou econômicos, caminha, necessariamente, em direção ao progresso”.

Outro ponto relevante a nosso ver e, que merece ser ressaltado, pode ser evidenciado por meio dos trabalhos de Barros (1996) e Lemke (1985) que ao realizarem o resgate histórico, têm o intuito de elencar informações que possibilitassem-nas elaborarem uma biografia do autor em estudo. Esta perspectiva analítica visa exaltar homens da história como heróis, para que possam servir de exemplo para a sociedade. Como salienta Nóvoa (1996, p.11),

“[...] um século depois, muitas histórias da educação continuam a ter como referência os cânones historiográficos inventados no século XIX”.

Nóvoa (1992, p.211) enfatiza que, as produções no campo da História da Educação não devem fornecer, exclusivamente, “a *memória dos percursos educacionais* (que nalguns casos se pode revestir de uma certa exemplaridade)”. Esta produção é importante, na visão do autor, haja visto “que nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social”.

Outro ponto que nos “saltaram aos olhos” refere-se ao que os autores de nossas fontes denominam “leitura da realidade”, os discentes pretendem por meio desta categoria apropriar-se do “real” e para tanto estes estudiosos buscam as origens dos acontecimentos e retratam a história almejando encontrar a verdade compreendida como absoluta. A exemplo desta leitura citamos Fávero (1985, p.01) afirmando que “através desta luta do dia-a-dia as dificuldades e os sucessos vão surgindo aos poucos. E a verdade que se tem é universal”. Espera-se da história, na visão de Pesavento (2005, p.116), “uma versão verdadeira, não só no sentido de esclarecer onde, quem e quando, mas, sobretudo, como foi?”.

Conforme entende Pesavento (2005, p.15-16), o pesquisador deve abandonar o tempo das certezas normativas e buscar a “[...] era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra”. Olhando a História, a partir desta perspectiva, o pesquisador não precisa, essencialmente, preencher lacunas, uma vez que, a História deixa de ser vista como um processo linear, com início, meio e fim, mas é, sobretudo, permeada de rupturas e descontinuidade, como observa Foucault (1972, p.16).

Todavia, Pesavento (2005) ressalta, que abandonar as verdades absolutas não é uma prática comumente utilizada pelos historiadores e da mesma forma pelos historiadores da educação, uma vez que este processo causa, ainda, muito incômodo. A nosso ver, admitir estas transformações no modo de fazer pesquisa, no campo da História da Educação, é admitir que não há verdades universais, não existe uma única versão da História, e que não podemos prever o resultado do estudo, pois a escrita da História é feita e refeita por

homens, em diferentes lugares e momentos. Estas incertezas trazem insegurança aos estudiosos deste campo, uma vez que não há fronteiras do que é o fim ou começo de um estudo. Ousamos apenas recortar, temporal e espacialmente nossos temas de pesquisa.

Os estudiosos possuem “[...] resistência à mudança, talvez relacionada com uma crise de identidade para a História. Mas, negar a mudança seria negar a própria dinâmica sobre a qual se baseia a compreensão da História” (PESAVENTO, 2005, p.116).

Outro dado que nos chamou a atenção, refere-se à maneira que autores redigem seus trabalhos monográficos, dentre os quais, podemos referenciar o de Paini (1986) e Veraldo (1987). O primeiro trabalho citado ressalta que tem por finalidade “compreender qual é a consciência que temos do processo histórico”, o segundo, procura “demonstrar como a leitura da realidade” vinha sendo realizada pelos intelectuais na década de 80, no período em que a própria autora esta inserida. Percebe-se que as autoras acreditam que o resultado do estudo histórico é a leitura da realidade propriamente dita, não apenas uma representação desta realidade, como nos ensina Chartier (1990). Destacamos que estes são os discursos que privilegiam a abordagem totalizante da História, são reveladores de “nostalgia em relação a totalidade ou os modelos globais sintetizadores de um todo harmônico e compreensível, em uma explicação acabada”, como salienta Pesavento (2005, p.117).

Para Foucault (1972, p.16), o historiador deve rever esta prática, uma vez que o que “ele empreende descobrir são os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular”.

A pesquisa nos permitiu consolidar e compor a idéia de que o pesquisador, do campo de História da Educação, não precisa escrever sobre tudo em cada texto “ele deve, isso sim, ter sua bagagem de conhecimentos e leituras que lhe permitam recorrer sempre que se fizer necessário, e estabelecer a sua grade de correspondências” (PESAVENTO, 2005, p.118).

Em termos técnicos registre-se: as monografias elencadas e analisadas não possuem resumo e palavras-chave e dois dos trabalhos selecionados não apresentam o nome do orientador. Esta ausência de dados, nas monografias, acarretou à nossa pesquisa

dificuldade e um certo dispêndio de tempo no processo de desenvolvimento. Todavia, é oportuno ressaltar que no período entre 1983 a 2003, o qual configura-se como recorte temporal desta pesquisa, as exigências quanto ao cumprimento das normas da ABNT não eram evidenciadas com rigor.

A resignificação dos conteúdos ensinados

Nossas preocupações buscaram em Chervel (1990) o amparo teórico possibilitador da afirmação de que a apreciação da produção discente propicia elementos que permitem identificar e avaliar as práticas pedagógicas, bem como observar o nível de assimilação entre os discentes, avaliar a distância entre o que se “ensinou” e o que se “aprendeu”. Possibilitando verificar se surgiu uma autonomia ou uma vontade própria contrariando a lógica das finalidades oficialmente postas para as disciplinas. Neste caso específico, falamos de História da Educação (CHERVEL, 1990, p.208).

Entende-se que o estudo sobre a construção do campo disciplinar pode contribuir de forma significativa para compreensão do sistema educativo pretendendo diminuir as dificuldades que a escola enfrenta ao transmitir os conhecimentos de maneira sistematizada, visto que nem tudo que foi planejado é ou pode ser executado. A ordem, a escolha e a importância do conteúdo dependerão dos pressupostos teóricos com os quais o professor mais se identifica. É importante registrar que os professores possuem interpretações próprias dos textos e seguem uma determinada linha teórico-metodológica, isto é, segundo Chervel (1990), um elemento constituinte da disciplina.

Percebe-se que o estudo acerca do campo disciplinar fornece subsídios importantes à prática pedagógica, no entanto Chervel (1990, p.177) ressalta que o interesse dos docentes por este campo é muito recente, procurando conhecer a história da sua própria disciplina. Esta idéia é também reforçada por Lopes & Galvão (2001, p.15), ao dizer que “muito do que ocorre no mundo da educação ainda é pouco conhecido pelos seus pesquisadores e mesmo pelos professores”.

Tradicionalmente, no fazer da História da Educação, os pesquisadores recorreram aos documentos oficiais escritos, porém estes foram, nas relações estabelecidas com o historiador de ofício, alargando e diversificando suas fontes e suas abordagens, passando

assim a girar de maneira diferente a pesquisa historiográfica. Para além da utilização de documentos oficiais, abriram-se aos historiadores um leque de opções, no qual os documentos não-oficiais como fotografia, pintura, dança, literatura, imprensa pedagógica, móveis, currículo, produção discente e docente, entre outros, tornaram-se importantes nos estudos sobre as instituições escolares. O interesse da História, não mais se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, empenha-se também em interessar-se na história de todos os homens (LE GOFF, 1994 p. 541).

A História, para Foucault (1972, p.13) mudou a maneira de olhar os documentos, esta não procura apenas interpretá-los e nem tem o interesse ou preocupação de que estes documentos digam a verdade. A pesquisa histórica ao apropriar-se da noção Foucaultiana de documento estabelece a possibilidade de que por meio da escrita da história se possa organizar, recortar, distribuir, ordenar, repartir em níveis, estabelecer séries, distinguir o que é pertinente do que não é, delimitar elementos, delimitar unidades, descrever relações. Na visão deste autor, o documento não é mais para a História, matéria inerte por meio da qual se reconstrói a vida dos homens. A nosso ver, a renovação das fontes e de seu conceito possibilita ao professor-pesquisador a elaboração de teorias, que podem, posteriormente, vir a serem aplicadas na própria instituição que configurou a produção discente e que esta pesquisa, neste caso específico, ou a pesquisa de forma geral, transformou ou transforma em fonte.

À luz desta perspectiva analítica permite transferir nosso olhar para o cerne da ação educativa, conforme entende Nóvoa (s/d, p. 05) “[...] chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e rupturas”. No entanto, o historiador da educação só conseguirá desvendar os meandros que compõe o sistema educacional se este profissional adentrar os muros da escola.

Este mergulho, no interior das instituições escolares oferece, aos estudiosos da educação, a possibilidade, na visão de Nunes (1992, p.02) de reconhecer e compreender que não existe apenas uma prática de apropriação dos saberes escolares e que os usos que os agentes escolares fazem destes saberes também não são iguais, mas sim múltiplos e diferenciados.

Para Chervel (1990), este novo olhar evidencia o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, desmistificando a imagem da escola como apenas reprodutora de

conhecimentos e encerrada na passividade. O lugar de produção, no qual se encontra cada professor e cada aluno faz com que a reprodução de conhecimentos, dentro do universo escolar não se torne regra, mas vale salientar, que esta reprodução pode até acontecer, mas não ocorrerá sem haver resistências e nem sempre da mesma maneira. Entendemos que nossas fontes integram esse quadro. A escola forma indivíduos padronizados, mas “em contrapartida também forma uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990 p.184).

Cabe, neste sentido, aos historiadores das disciplinas escolares identificar como ocorre apropriação dos conteúdos ensinados no interior das instituições educativas, haja vista que estes são resignificados, por cada discente de forma diferenciada. Como lembra-nos Chervel (1990, p.209) “os trabalhos dos próprios alunos são evidentemente a fonte primária”.

No entendimento de Chervel (1990, p.203), os pesquisadores que se propuserem a investigar o campo disciplinar têm como primeira tarefa a de “[...] estudar os conteúdos explícitos do ensino das disciplinas. A descrição e análise dessa vulgata são as tarefas fundamentais do historiador de uma disciplina escolar”. Na especificidade deste tema de estudo citamos as monografias aqui analisadas.

Nóvoa (1996, p.01), também reforça esta idéia, e salienta que a tarefa do pesquisador “é a de refletir sobre a história da sua disciplina, que este saiba interrogar os sentidos inúmeros do trabalho histórico e, sobretudo, compreenda as questões que levaram a profissionalização desta disciplina no campo acadêmico”. Fator que nos motivou porque os trabalhos discentes são realizados por profissionais/atores em processo de aprendizagem, ora alunos, ora professores.

Ao interpretarmos como a produção discente tem resignificado, o conteúdo das disciplinas ensinadas, deparamo-nos com informações e documentos, muitas vezes incompletos, dificultando ainda mais nossa pesquisa. Por mais claros que sejam os documentos, estes são sempre vestígios e nada nos falam senão quando sabemos interrogá-los, é a pergunta que fazemos a eles que direcionará o andamento de nossas investigações. Como notavelmente afirmou Bloch (2001, p.79).

Lopes & Galvão (2001, p.91), também amparam nossas afirmações, tendo em vista a argumentação que constroem acerca da temática da problematização das fontes, uma vez que afirmam ser importante não só selecionar as fontes, mas também, saber questioná-las, pois “o documento em si não é História, não faz História” é preciso formular perguntas pertinentes para obter respostas que interessem a investigação.

Considerações finais

Buscando finalizar, consideramos importante ressaltar que o fazer História hoje, particularmente, no que diz respeito à educação, pressupõe pluralismo e conflitualidades, indecisões e incertezas. Isto possibilita, na visão de Cambi (1999, p.34), uma relação dinâmica e crítica das inúmeras formas de leitura da História, “deixando sempre espaço para aprofundamentos ulteriores, para aproximações, para um objeto complexo e fugidio, como é o histórico e, em particular, o histórico-educativo”.

A História da Educação se apresenta com a possibilidade de ser compreendida, por seus historiadores, como sendo uma coleção de muitas histórias interligadas e unidas, uma vez que possui o mesmo objeto de pesquisa, a educação. Vale salientar que, embora, tenham o mesmo objeto de investigação estas Histórias da Educação possuem características próprias e diferenciadas, já que cada pesquisador possui uma forma de abordar e olhar a educação. Estes diferentes olhares dão a autonomia e a especificidade de cada uma destas Histórias (CAMBI, 1999, p.29). Cabe ao educador, a nosso ver, conhecer a trajetória da disciplina ou do campo de estudo em que deseja atuar, pois somente assim, terá subsídios para refletir sobre sua prática.

Constata-se, para finalizar as reflexões que para o aprofundamento das questões que nos propusemos a discutir seria de grande importância apropriarmos-nos dos programas e ementas que direcionaram o trabalho realizado para a disciplina de História da Educação nos cursos de Especialização aqui tratados. Todavia, esta tarefa demanda novas estruturas de pesquisa, o que nos permite afirmar que o que pudemos apresentar é o indício de que este é um fértil terreno de pesquisa ponto a evidenciar novas dimensões, novas considerações, novos conhecimentos, enfim novas histórias educativas.

Fontes

- BARROS, Marta Silene Ferreira. *O pensamento educacional de Paulo Freire e a Educação*. Universidade Estadual de Maringá, 1996. (monografia de especialização).
- FÁVERO, Dulce Faria. *A Operacionalização da Política que Orienta a Profissionalização do Menor no Núcleo Social de Maringá*. Universidade Estadual de Maringá, 1985. (monografia de especialização).
- LEAL, Leila Leane Lopes. *Em busca da educação pré-escolar*. Universidade Estadual de Maringá, 1987 (monografia de especialização).
- LENKE, Marli Dockhorn. *A educação Luterana no Brasil – Análise de uma experiência pedagógica no Instituto Concórdia de São Paulo/ SP*. Universidade Estadual de Maringá, 1985 (monografia de especialização).
- LEONEL, Tereza. *A Viabilidade do Ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino de 1 e 2 Graus*. Universidade Estadual de Maringá, 1985. (monografia de especialização).
- PAINI, Leonor D. *Golpe ou revolução: a controvérsia de 64. O processo histórico como explicação dessa controvérsia e a relação com a Lei 5692/71*. Universidade Estadual de Maringá, 1986 (monografia de especialização).
- SANTOS, Nilva O. B. *O professor e sua ação pedagógica numa sociedade de classes*. Universidade Estadual de Maringá, 1985 (monografia de especialização).
- VERALDO, Ivana. *Em questão: o método de leitura da realidade*. Universidade Estadual de Maringá, 1987 (monografia de especialização).

Referências

- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- CAMBÍ, Franco. *História da Pedagogia*; tradução de Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*, Difel, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº 2, 1990, p. 177-229.
- FOUCAULT, Michel. Introdução. In: *Arqueologia do Saber*. Petrópolis: Vozes, Lisboa, Centro do Livro Brasileiro, 1972, p.09-27.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*; tradução Bernardo Leitão [et al.] 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*.- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NÓVOA, Antonio. *História da educação: percursos de uma disciplina*. Análise Psicológica, Lisboa, n.4, 1996, p. 417-434.
- _____. *História da Educação: perspectivas actuais*. Texto mimeografado, s/d.
- _____. *Inovação e História da Educação*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992.
- NUNES, Clarice. *História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. Porto Alegre: Editora Pannonica, *Teoria & Educação*, Dossiê História da Educação, n.6, 1992, p. 151 – 209.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.