

Uma nova-velha história das ideias: pensamento educacional no I Congresso Brasileiro de História da Educação¹

Bruno Bontempi Jr.²

ORCID: 0000-0002-8524-2652

Resumo

Analisa as comunicações sobre pensamento educacional no I Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado no Rio de Janeiro em 2000, e organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação. Considera-se que as reuniões científicas revelam conteúdos, cânones e modos de fazer de uma comunidade intelectual, assim como as posições e relações interpessoais e institucionais implicadas na produção do conhecimento. Relacionam-se os conteúdos das comunicações apresentadas nas sessões do subtema pensamento educacional a informações institucionais sobre as suas autorias, bem como sobre as práticas coetâneas da pesquisa na pós-graduação e as heranças disciplinares. Tendo como balizas a história daquele evento e da própria entidade organizadora, articulam-se as características majoritárias dessa produção às tradições disciplinares e vinculações de quem pesquisava e escrevia no lugar constituído sob o sistema nacional de pós-graduação. Esses elementos constituem a base empírica para a compreensão dos modos como este segmento dedicado ao pensamento educacional circunscrevia, operava e compartilhava noções e cânones. Conclui-se que as comunicações refletem a expansão regional das instituições, a nucleação de linhas e grupos de pesquisa, o domínio das instituições públicas e o fomento governamental. O artigo coteja os resultados que estudos panorâmicos sobre o I CBHE interpretaram como efeitos de mudanças paradigmáticas, concluindo que as referências antagônicas não afetaram os modos e os resultados das abordagens no subtema, em que prevaleceu a tradição da história da pedagogia, longamente replicada em orientações e incorporada como um saber-fazer acadêmico generalizado.

Palavras-chave

Pensamento educacional – Comunidade intelectual – Historiografia da educação.

1- O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo, ou seja, as comunicações do subtema pensamento educacional no I Congresso Brasileiro de História da Educação (SBHE, 2000), está disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Os dados sobre as vinculações institucionais das autorias estão disponíveis em: <https://lattes.cnpq.br>. Este artigo apresenta os resultados do Projeto de Pesquisa “Pensamento educacional e intelectuais como objetos de história da educação brasileira” (Bolsa Produtividade, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Processo nº. 305501/2020-8).

2- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: bontempi@usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450272750>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



A new-old history of ideas: educational thought at the 1st Brazilian Congress on the History of Education

Abstract

The present article analyzes papers on educational thought at the 1st Brazilian Congress on the History of Education held in Rio de Janeiro in 2000, and organized by the Brazilian Society for the History of Education (in Portuguese, CBHE). It also considers that scientific meetings reveal contents, canons, and ways of doing things of an intellectual community, as well as positions and interpersonal and institutional relationships involved in knowledge production. The contents of the papers presented in the sessions of the educational thought subtheme are related to institutional information about their authors, as well as about contemporary postgraduate research practices and disciplinary legacies. Taking as guidelines the history of that event and the organizing entity itself, the majority of the characteristics of this production link to the disciplinary traditions and connections of those who researched and wrote in the place established under the national postgraduate system. These elements constitute the empirical basis for understanding how this segment dedicated to educational thought circumscribed, operated, and shared notions and canons. In conclusion, these papers reflect the regional expansion of institutions, the nucleation of research lines and groups, the predominance of public institutions, and government support. The article compares the results that panoramic studies on the 1st CBHE interpreted as effects of paradigmatic changes, concluding that the antagonistic references did not affect the modes and results of approaches to the subtopic, in which the tradition of the history of pedagogy prevailed, long replicated in guidelines and incorporated as generalized academic know-how.

Keywords

Educational thought, Intellectual community, Historiography of education.

Introdução

Ao menos desde as duas últimas décadas do século 20, a história da educação como campo de pesquisa cresceu no Brasil, acompanhando a multiplicação de seus praticantes e a expansão de linhas de pesquisa em universidades. São indicadores desse fenômeno o protagonismo das entidades associativas de âmbito regional e nacional; a regularidade das reuniões científicas; a multiplicação de artigos em periódicos; a considerável produção editorial; a maior presença em fóruns internacionais. Desde então, a comunidade tem cartografado esse universo em expansão, a fim de identificar seus temas, as variedades e usos de fontes, os modos de periodizar, os referenciais teóricos e metodológicos para

conferir sentidos ao que exprima o perfil de sua escrita e que afirme, para além das fronteiras do campo, o seu valor epistemológico.

Ao longo dos anos 2000, veio a lume uma profusão de balanços que passaram a integrar as edições dos *anais* das reuniões científicas, artigos e capítulos de coletâneas. A arregimentação e a interpretação da massa empírica foram se tornando mais difíceis à medida que se dispersavam os focos institucionais, multiplicavam-se congressos, periódicos, dissertações e teses, capítulos e artigos (Ascolani, 2007; Gondra, 2007; Saviani, 2007). Não obstante terem contribuído “para a formação da memória/identidade do campo e realizar a crítica do conhecimento a partir da análise dos métodos, dos objetivos, dos lugares e das condições de produção da historiografia da educação brasileira” (Vieira; Gondra, 2005, p. 13), ao final de uma década deu-se o inevitável desgaste do gênero, o que não constitui demérito, mas o contrário. Tendo a comunidade mostrado vigor e variedade, especialmente perante a desconfiada tribo historiadora, o ocaso dos balanços indica que a história da educação dispõe de condições para operar seletiva e verticalmente sobre suas obras de referência, temas aglutinadores, questões inconclusas, problemas metodológicos afluentes das tendências globais etc.

Nos últimos anos outras modalidades de estudos têm mantido em alta o esforço historiográfico, ainda que desencorajadas pelo gigantismo produtivista. Não cessam as reflexões sobre o conhecimento e a memória em história da educação, articulados à pesquisa das condições de realização e divulgação, inseridos no quadro institucional de formação e atuação ou situados no sistema de oportunidades de publicação e no diagrama de distribuição de capital simbólico no campo. Transbordando os limites da abordagem textualista, das contagens, percentagens e médias aritméticas, têm surgido estudos de corte institucional, geracional, biográfico, comparativo, ciclos de vida e perfis de periódicos, estados da arte etc. Outra vertente, à qual este artigo pretende se somar, constitui-se de histórias e memórias dos programas de pós-graduação, das sociedades científicas e seus certames (Cury; Vieira; Simões, 2019). Guiado por minhas preocupações como pesquisador, em que historiografia e história intelectual se articulam, escolhi analisar, no âmbito do I Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado no ano 2000 na cidade do Rio de Janeiro, o conjunto de comunicações inscritas em pensamento educacional, um de seus subtemas (ou eixos temáticos).

Metodologia

Nas comunidades de pesquisadores e expertos, as reuniões científicas constituem parte da agenda de um repertório de ações característico. Nesses eventos divulgam-se resultados, debatem-se temas do momento, firmam-se compromissos, relações pessoais e institucionais, definem-se ações externas e organiza-se o poder no campo. Quando se tornam periódicos revelam, em sua organização, público e temas, a lógica de um campo que dispõe de autonomia para regular a produção, hierarquizá-la e recompensá-la com títulos, fomento e poder institucional (Bourdieu, 1992). Para Randall Collins (1998), reuniões científicas, aulas, debates e conferências são considerados “rituais de interação”, que reforçam as sociabilidades intelectuais e a energia criativa que fazem avançar o conhecimento.



Como a seleção de trabalhos para os congressos são menos restritivas do que para os periódicos, as comunicações tendem a expressar mais rapidamente os deslocamentos operacionais ou epistemológicos do campo especializado. Os congressos permitem ao historiador obter fotografias do estado da arte, ao revelar temas em alta, vagas teóricas, filiações, *habitus*, trajetórias individuais e seus estatutos. Partindo dos instantâneos de cada edição, pode-se desdobrar o círculo da investigação, transitando do que é intrínseco aos textos em direção aos cânones, da pessoa que pesquisa aos coletivos, aos vínculos institucionais, às gerações e às redes de colaboração. Pode-se especular o impacto das relações acadêmicas sobre as escolhas temáticas e teóricas que se expressam na individualidade das comunicações, os circuitos de difusão que envolvem o ensino e a orientação, as políticas de fomento, as redes e intercâmbios. Quando se dispõem essas fotografias em diacronia, pode-se reconstituir parte da história da pesquisa e da escrita, encontrando momentos e eventos decisivos de seu próprio desenvolvimento.

Os Congressos Brasileiros de História da Educação têm sido os principais fóruns da comunidade nacional, motivo pelo qual são representativos do evoluir da produção. Suas onze edições foram realizadas nas cidades do Rio de Janeiro (em 2000), Curitiba (em 2002), Natal (em 2004), Goiânia (em 2006), Aracaju (em 2008), Vitória (em 2011), Cuiabá (em 2013), Maringá (em 2015), João Pessoa (em 2017), Belém (em 2019) e São Paulo (em 2022), com periodicidade e longevidade que permitem vislumbrar o jogo fluido entre a sedimentação da tradição e a inovação, das operações historiográficas possíveis em um campo dinâmico. O I CBHE é uma edição de especial interesse nesta investigação, seja por ter sido o primeiro evento da Sociedade Brasileira de História da Educação, entidade que viria congregar, organizar e representar uma comunidade impactada pelos embates teórico-metodológicos emergentes na década de 1980, seja porque, diferentemente das edições subsequentes, quando se estabeleceu a eleição de eixos temáticos para as inscrições de trabalhos, foi a própria comissão organizadora que deliberou o agrupamento das comunicações em subtemas. Assim, ao dispor um conjunto de trabalhos sob a rubrica pensamento educacional, a comissão indicava de modo significativo o que a especialidade por ela representada entendia ser o objeto e os modos de tratamento afins a uma abordagem histórica e historiográfica do pensamento e dos pensadores.

A escolha do subtema pensamento educacional, por sua vez, justifica-se pelo fato de ser este um dos objetos clássicos da filosofia e da história da educação, de longa tradição nas abordagens textualistas e evolutivas que remontam os primeiros manuais de formação docente, sem solução de continuidade na fase acadêmica de produção da escrita em história da educação (Vieira, 2015). Essa condição o tornaria, por hipótese, um conjunto relativamente menos permeável a inovações e a embates paradigmáticos, aspecto que foi efetivamente investigado. Do conjunto desse subtema, dispus-me a identificar as marcas que ele revela, no que tange a procedimentos teóricos e metodológicos de eleição e construção de objetos, articuladamente aos vínculos institucionais e geracionais, às particularidades de formação e heranças intelectuais de suas autorias. Esses elementos constituem a base empírica sobre a qual se pretendeu revelar os modos como esse segmento, dedicado ao pensamento educacional em abordagem histórica, circunscreveu, operou e compartilhou escolhas, noções e cânones.

A investigação fundamenta-se nas teses de Ferro (1989), Certeau (1982) e Veyne (1982), para quem, na operação histórica, as escolhas por temas, modos de periodizar, selecionar eventos e narrar não são aleatórias ou de livre escolha, mas constrangidas pelas permissões e interdições dos lugares e do seu tempo. As escolhas individuais limitam-se por fatores sociais objetivos, tais como as relações institucionais, o estado da arte e o léxico, os critérios de avaliação, a autonomia do campo e as ideologias políticas. Desse modo, um conjunto de obras pode expressar as singulares condições e modos de realizar a operação historiográfica, sendo objeto da história da historiografia. Metodologicamente, tais premissas se concretizam na produção de um lugar, que não só precede a análise das comunicações, como presta-se a interpretar o seu conteúdo à luz dos pertencimentos de autoras e autores situados no tempo. Para esse fim, julgou-se necessário inventariar, para cada autoria, a formação acadêmica e a titulação, a vinculação institucional e de grupos de pesquisa, a presença de financiamento e as vinculações de orientação. Tendo como balizas a história do evento e da entidade organizadora, articulei as características às tradições disciplinares e vinculações de quem pesquisava e escrevia de um lugar constituído sob o abrigo e a tutela do sistema nacional de pós-graduação.

Com relação ao conteúdo, a primeira leitura integral do conjunto revelou que os referenciais de construção dos objetos e de interpretação compareciam ao conjunto das comunicações mais como inspiração do que como efetiva aplicação. Não havia, por exemplo, para a proposição de objetos ou para a sustentação das análises, referências a obras sobre intelectuais, o que seria indicativo da disseminação do conhecimento em torno dos domínios da sociologia ou da história dos intelectuais. Entretanto, a maior parte das recorrências a autores de referência nas ciências sociais e na história equivalem a créditos que excedem suas contribuições, o que tornaria improfícua uma interpretação pautada nos paradigmas que seus nomes evocam. Por essa razão, exercitei sobre o corpus uma visada transversal, definindo uma busca por termos denotativos de sujeitos e atividades de pensamento e que indicassem modos de abordagem, preferências e referenciais teóricos. São eles: *intelectual*, *ideólogo*, *pensador*, *autor*, em conotação individual; *intelectualidade*, *intelligentsia* e *elite intelectual*, com sentido coletivo. Busquei, além disso, *ideia*; *ideologia*; *mentalidade*; *pensamento*; *doutrina*, *discurso*, *debate* e *representações*³.

O pensamento educacional no I Congresso Brasileiro de História da Educação

Desde 1997, em reuniões do Grupo de Trabalho História da Educação (GT-HE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), projetava-se a criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (Gondra, 2019)⁴. Segundo Saviani *et al.* (2011),

3- Em razão disso, os trechos que selecionei para ilustrar os caracteres comuns são destacados em itálico, sem aspas ou atribuição de autoria; logo, também não constam das referências bibliográficas.

4- Sobre o protagonismo do GT-HE na difusão de conhecimento em história da educação e na formação do campo, ver Carvalho (2000); Catani e Faria Filho (2005).



[...] diante da densidade crescente da área de História da Educação e à vista do intercâmbio internacional, em especial com os países ibero-americanos, foi objetivando-se a necessidade de criação de uma entidade que articulasse nacionalmente a área e a representasse nos foros internacionais⁵. (Saviani *et al.*, 2011, p. 35).

O ponto culminante deu-se em 1999, no Encontro de Pesquisadores e Professores de História da Educação, na cidade do Rio de Janeiro, cujos objetivos eram congregar os grupos de pesquisa e apreciar a proposta de estatuto para a SBHE, apresentada em Santiago, durante o IV Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino Americana (Gondra, 2019). No que tange à parte científica, o evento do Rio organizou-se em seis eixos, que acolheram os temas e assuntos dos grupos de pesquisa representados nas sessões da tarde de 21 de junho. O nome de dois grupos inscritos no eixo *Instituições, imprensa e formação docente* indicam a existência do acúmulo de investigações em torno do subtema pensamento educacional: *Historiografia da Educação Brasileira e Constituição do Campo Pedagógico: Intelectuais, Impresses e Instituições*, do grupo coordenado por Marta M. C. Carvalho e Mirian J. Warde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e *Pensamento Pedagógico Brasileiro – História das Ideias e das Instituições Educativas no Brasil (1920-1960)*, sob a coordenação de Ana Waleska P. C. Mendonça, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (Gondra, 2019).

No I CBHE, pensamento educacional foi um dos oito subtemas nos quais a comissão organizadora distribuiu os 231 trabalhos aceitos, já que no ato da inscrição não se havia solicitado a opção por eixos pré-estabelecidos (Xavier, 2001). Talvez visando à proporcionalidade, a partição gerou um equilíbrio artificial entre os subtemas, relativamente à aleatoriedade das demais edições, em que a escolha passou a ser feita na inscrição. O subtema contou com 28 trabalhos, sendo dois em coautoria e um de autor português, excluído da análise. Em razão do pertencimento involuntário a um subtema criado *a posteriori*, não se deduz que as autorias considerassem suas comunicações pertinentes ou, ainda, que compartilhassem referências, metodologias ou temas.

Com efeito, quanto à classificação das comunicações para o I CBHE, Xavier (2001, p. 218-219) salientou que a comissão científica “não obedeceu a critérios rígidos, tendo em vista as imbricações existentes entre os temas propostos, de forma que as fronteiras entre eles apresentam-se tênues”, do que se depreende que comunicações similares possam ter sido alocadas em outros subtemas. De todo modo, é interessante tomar o resultado como indicador do modo como a comunidade discernia os objetos e abordagens mais convergentes. Pensamento educacional revela-se, como notou Xavier (2001), um receptáculo para os trabalhos sobre autores(as), fossem pedagogos(as), médicos(as), políticos(as), jornalistas, poetas etc., e sobre obras e sistemas de pensamento.

A totalidade das autorias vinculava-se à pós-graduação e distribuía-se pelas cinco regiões. No Sudeste, quatro estados se fazem representar por várias instituições; no Sul, só há congressistas do Paraná. A maioria possuía o título de doutor ou cursava o doutorado

5- A comunidade brasileira vinha participando dos congressos Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, lançado em 1992, e o Luso-Brasileiro de História da Educação, desde 1996. Ambos haviam tido ao menos uma edição em cidades brasileiras (Saviani *et al.*, 2011).



e exercia a docência em outras instituições. Na quase totalidade, houve o suporte das agências nacionais de fomento (CAPES e CNPq), havendo correspondência entre os assuntos das dissertações e teses e os temas das comunicações. Quanto à formação, há treze pessoas graduadas em História e nove em Pedagogia, além de Filosofia (2), Teologia (2), Letras, Ciências Biológicas, Artes e Arquitetura e Urbanismo, incluídos os casos de dupla ou tripla diplomação.

Esses caracteres delineiam o subtema pensamento educacional como um microcosmo da comunidade acadêmica, não só no campo da história da educação, como na própria área. Com efeito, a predominância do eixo Sul-Sudeste replica a concentração dos programas de pós-graduação nos anos 1990, segmento cuja representatividade confirma o estatuto de exclusiva fonte de conhecimento. O movimento de expansão da pós-graduação, com cursos surgindo em todas as regiões, é perceptível no subtema, pois todas têm suas instituições representadas, como sedes de lotação funcional ou como programas com linhas de pesquisa em fundamentos da educação. A presença das agências nacionais no fomento às pesquisas é outra marca do sistema nacional de pós-graduação, assim como o predomínio das instituições públicas. Por fim, o equilíbrio entre as formações em pedagogia e história consolida a tendência de sua atração a uma antiga especialidade de filósofos e teólogos. O quadro pode soar trivial a quem esteja familiarizado com o funcionamento da pesquisa no Brasil, mas quando se lhe compara, ou contrasta, com outros lugares de produção de conhecimento, há peculiaridades como a incontornável necessidade de que autores e autoras tenham se titulado em programas de pós-graduação. Isso tem implicações sobre as escolhas individuais, também sobre a forte incidência das relações de orientação e dos grupos de pesquisa, que proporciona a modelagem de pensamento e procedimentos mediante a assistência às disciplinas e, finalmente, constrange a pesquisa ao formato tese, que, dentre outros fatores, impõe um prazo para a conclusão.

Não obstante as incidências dos traços gerais sobre o perfil de pensamento educacional, há particularidades individuais e coletivas que se revelam por outras visadas. Por exemplo, a presença de programas a que se vinculava parte significativa de congressistas. Em meio à dispersão, destacam-se cinco vinculações aos programas de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), três da Universidade de São Paulo (USP), três da Universidade Estadual de Maringá (UEM), dois da Universidade Federal de Sergipe (UFS), dois da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e dois da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)⁶. Destacam-se os trabalhos da Unicamp, que são egressos das orientações de Dermeval Saviani, Olinda Noronha e Sérgio Castanho e afins ao grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), fundado em 1986 e sediado naquela instituição. Considerando a mencionada inflexão da orientação sobre as escolhas em pesquisas acadêmicas, pode-se afirmar que a predominância do HISTEDBR se estende às comunicações de uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio Mesquita, sob orientação de Newton Duarte, e de uma doutora formada, na década de

6 - Refiro-me aos programas a que as pessoas estiveram vinculadas, como mestrandas ou doutorandas, naquele ano de 2000, ou poucos anos antes, quando obtiveram a titulação em vigência.



1980, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e História da Educação da PUC-SP, sob a orientação de Dermeval Saviani.

A afiliação e a radicação ao HISTEDBR incluem as comunicações da UEM e da UFU, representada por dois professores que foram orientados nos doutorados por Noronha e Saviani⁷, e da Universidade Federal de Mato Grosso, por uma doutora orientada por Nicanor Palhares de Sá⁸. A representatividade da UEM, que, no cômputo geral eleva a participação do Paraná a um quarto das comunicações, pode estar relacionada ao fato de esse programa ter-se antecipado ao criar, em 1990, a área de concentração de *Fundamentos da Educação*⁹. Segundo Bastos, Bencostta e Cunha (2005, p. 249), um dos efeitos do pioneirismo teria sido o de “possuir o maior volume de produção de dissertações voltadas para a área de educação [entre 1972-2003]” na Região Sul. A UEM levou ao I CBHE três comunicações peculiares, por versarem sobre questões educativas da antiguidade clássica e do medievo, para as quais uma das autoras, Lizia Helena Nagel, teria sido uma “referência que marcou a década de 1990 [...] com suas orientações, em especial sobre a Antiguidade Clássica” (Bastos; Bencostta; Cunha, 2005, p. 249). Dentre as demais, a maioria versou sobre o pensamento educacional de homens da virada dos séculos 19 e 20: José Veríssimo, Rui Barbosa e Herbert Spencer.

Já o PPGÉ da UFU, criado em 1990, apresentou dois trabalhos que se distinguem pela investigação do pensamento educacional em jornais de Uberlândia, exumados no projeto sobre a história e a memória educacional na imprensa e instituições escolares da região do Triângulo Mineiro (Araújo; Gatti Jr., 2002). A “questão das fontes”, que desencadearia movimentos de coleta e organização durante a década de 1990, vinha sendo pautada com frequência nas reuniões do GT-HE (Catani; Faria Filho, 2005), nas quais se proclamava que “sem a pesquisa arquivística, essa historiografia [da educação], no limite, inexistente” (Nunes; Carvalho, 2005 [1993], p. 32). O relato das atividades do HISTEDBR revela a urgência, não só quanto à discussão, como às condições que permitiriam a prospecção de fontes em todo o território nacional:

Na medida em que o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi organizado, acentuou-se o clamor dos alunos no sentido de que fosse proposto um projeto coletivo que permitisse a vinculação permanente dos que dele participavam, mesmo após a conclusão das teses de doutorado. Foi assim que decidimos, em 1990, elaborar o projeto “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira (para uso de historiadores da educação e outros pesquisadores)”. (Saviani, 1998, p. 14).

As comunicações da UFU expressam a extensão desse movimento ao Triângulo Mineiro e revelam o interesse pela apropriação de uma filosofia ou ideologia educacional

7- Ambos integravam o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, sediado na UFU e apontado por Saviani (2020, p. ix) como “um dos vários grupos de trabalho (GTs) espalhados por todo o país, que se encontram vinculados ao Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’ (HISTEBR)”.

8- Este vínculo remonta o início do Grupo de Pesquisa de História da Educação e Memória, da UFMT, pois “o primeiro projeto de fontes escritas fora coordenado por mestres em Educação e História vinculados ao Grupo de Pesquisa da Unicamp/HISTEDBR, articulados ao mestrado da UFMT” (Sá; Siqueira, 2005, p. 329).

9- O PPGÉ da UEM foi criado mediante um convênio entre professores do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 1990.



em realidade local, do mesmo modo que a comunicação da UFMT, que contrapõe as condições do Mato Grosso oitocentista ao discurso da modernidade. A regionalização do sistema de pós-graduação oferecia, com o auxílio das agências, a oportunidade para pesquisas que investissem contra a invisibilidade dos intelectuais locais, suas ideias e veículos, desafiando o consenso, nem sempre assumido, de que a modernidade e o pensamento educacional se irradiavam dos centros urbanos do Sudeste para o resto do país. Esforços dessa natureza revelam-se nas comunicações da Universidade Federal de Sergipe, sobre um escolanovista local e sobre o empreendimento educativo das missões religiosas norte-americanas pela região.

Verifica-se que programas mais antigos, como os das universidades do Rio de Janeiro, persistiam no estudo de temas clássicos da especialidade, tais como o escolanovismo, Anísio Teixeira e as reformas educacionais do Distrito Federal, bem como na atenção a intelectuais que fizeram parte ou que estiveram próximos(as) de instituições e poderes de âmbito nacional. Destaca-se o programa da PUC-Rio, que figura com duas autoras. Pioneiro em sua criação e na produção das primeiras dissertações que “abordavam a problemática educacional brasileira a partir de uma perspectiva histórica” (Mendonça, 2014, p. 29), contava com a linha de pesquisa *História das ideias e instituições educacionais*, descendente da linha *Pensamento educacional brasileiro*. A linha, que cedo havia se estabelecido no curso de mestrado, remetia às raízes filosóficas da matéria, pois o pensamento educacional em abordagem histórica é uma história da pedagogia ou das ideias pedagógicas. O título da linha pode ter inspirado a comissão organizadora do I CBHE a nomear o subtema e a assentar o crivo para a triagem e inclusão das comunicações, daí o aspecto tradicionalista do subtema no certame.

Uma leitura transversal das comunicações em pensamento educacional

As comunicações deste subtema tratam de diversas modalidades de pensamento educacional. Distinguem-se o pensamento individual, suas concepções de mundo e educação e as ações educativas; o pensamento coletivo ou compartilhado, seja por categorias profissionais, como psicanalistas e médicos, seja por grupos políticos, ordens religiosas e instituições, como Igreja e Estado. Estudam-se os sistemas de pensamento, como o evolucionismo, o positivismo e o catolicismo, e as mentalidades. Abordam-se os discursos educacionais na legislação, nos manifestos, na imprensa noticiosa ou pedagógica, em fontes religiosas, em livros, artigos e depoimentos.

Aspecto notável é o volume de pesquisas sobre o escolanovismo brasileiro: dos 27 trabalhos, quase um terço o teve como assunto principal. Seis tratam dos anos 1930, tendo como temas o ideário e as práticas da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros, o pensamento e as ações de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo; dois enfocam o escolanovismo nos anos 1950 e 1960. Um de seus principais contrapontos, a educação religiosa e o pensamento da Igreja, são tema de três trabalhos, sendo a católica em dois e a presbiteriana, em um. Anísio Teixeira é personagem de três trabalhos e o conjunto de suas obras constitui o corpus documental mais volumoso. Como apontou Carvalho



(1998), em fins dos anos 1980, a centralidade da escola nova e seus cardeais, destacada na obra de Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira* [1943], manteve-se sob a atenção dos historiadores da educação e se manifesta, em que pesem as inflexões críticas da geração de 1970-1980 e das gerações que abraçaram a história cultural da educação.

Quanto às fontes secundárias mais próximas à especialidade, notam-se as presenças de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Manuel B. Lourenço Filho, acompanhadas de obras escritas a partir dos anos 1970, já no âmbito da pós-graduação e relativamente próximas ao ano do evento. Permanências à parte, esse aspecto indica a inflexão da pesquisa sobre a produção de conhecimento, que tende a aumentar com a frequência das reuniões científicas, a circulação em periódicos e coletâneas e a expansão dos programas de pós-graduação em educação, a par do crescimento geral do sistema.

Os nomeados *intelectuais* são Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Nunes Mendonça, Guerreiro Ramos, Francisco Campos, San Tiago Dantas e Cecília Meirelles. Usa-se o termo em composições como *cientista-intelectual* e *intelectual médico* e, no caso de Cecília Meirelles, acompanhado de *poeta, jornalista* e *educadora*. Apesar da frequência, a noção de intelectual não provém de definições históricas ou sociológicas, nem se atribui a outras autorias, a denotar o uso pouco referenciado. Não aparecem, por exemplo, *intelligentsia*, a evidenciar a apropriação de Mannheim; intelectuais tradicionais ou orgânicos, de Gramsci. A exceção é uma comunicação cujo objeto está na Idade Média, que recorre à noção de intelectual, presente em *Os intelectuais na Idade Média*, de Jacques Le Goff. A ausência de uma convicta alusão ao conceito conforma a palavra intelectual como denotativa de sujeitos que se ocupam, por ofício ou inclinação, de pensar (ter ideias), escrever e se pronunciar, neste caso, sobre educação. Trata-se de quem escreveu livros e artigos, proferiu conferências, aplicou conhecimentos, lecionou ou debateu a educação na imprensa, no âmbito de instituições, no Estado. Não é fortuito que a palavra autor(a), designando as personagens, tenha totalizado mais ocorrências do que intelectual(ais).

A palavra intelectualidade foi usada para designar um coletivo, frequentemente indefinido, de intelectuais de uma época ou de um lugar, como nos casos: *ao redor deste Estado que irão gravitar algumas das diferentes tendências da intelectualidade brasileira no período, ou a polarização da discussão da intelectualidade brasileira da época; as questões educacionais que parcela da intelectualidade carioca acreditava ser relevante debater*. Essa intelectualidade, segundo o uso mais frequente, pensa coletivamente: *a instauração da República foi pensada por intelectuais que também compartilhavam dos ideais cientificistas; um grupo de intelectuais que pensavam juntos a questão da educação*. Ela mesma partilha, além disso, ideais, e sente coletivamente: *Estava implícito, portanto, de parte do governo, uma demanda para que os intelectuais pensassem a questão nacional, e de parte da parcela da intelectualidade o desejo de participar dessa reflexão; Anísio Teixeira, juntamente com um grupo de intelectuais, entusiasmados com as transformações ocorridas nas últimas décadas, compreenderam que aquele era o momento para se cortar as raízes do passado e criar uma sociedade inteiramente nova; Todos esses intelectuais, incomodados com a prática da transplantação de idéias, recorriam às imagens do Brasil barbárie oposto ao Brasil civilização*. O mesmo sentido está contido em expressões como *discussão, intervenção, imaginário, tradição* e *debate*. Quanto a esse último, não se

investigam divergências entre intelectuais ou grupos em oposição, de modo que o *debate intelectual* define-se menos pela contradição dialógica do que pelo consenso difuso, como ilustram as passagens: *o debate intelectual do período privilegiou dois aspectos centrais, destacando-se a dicotomia ente ciência pura e ciência aplicada; entre 1916 e 1920 um forte movimento sanitarista ocupou o debate intelectual brasileiro.*

Mais do que a ausência de referências teóricas pertinentes ao objeto, a evidência de que a história dos intelectuais e a história intelectual não haviam se estabelecido na comunidade de pesquisadores é a predominância dos termos *pensamento* e *ideias*, não só como objetos de investigação, mas como agentes, motores e fatores de mudanças históricas significativas. Notadamente presentes no conjunto como sistemas sem autoria, comportam-se como massa atmosférica a rodear os intelectuais, a quem influenciam, orientam e conduzem, ou como sujeitos que os afetam, em passagens como: *enunciados [...] embebidos do paradigma marxista e que em ritmo ascendente impregnavam o pensamento de estudantes, intelectuais e outros grupos sociais...; esse pensamento lançava a proposta política de mudanças sociais, através das quais conscientizar-se-ia o povo da necessidade de sua transformação para libertar-se das amarras da opressão e dominação das elites; pensamento que assegurava a relação entre a preparação das elites intelectuais e a instrução das massas.*

O pensamento torna-se presente como uma síntese coerente de ideias individuais, como em pensamento de Fernando de Azevedo, pensamento aristotélico, ou pode comportar as formulações características de uma escola, doutrina ou ideologia, como em pensamento escolástico, cristão, liberal, positivismo etc. Também se busca o pensamento educacional ao longo de toda a experiência humana, ao menos desde os poetas arcaicos. Pode-se dizer que o conjunto converge para uma compreensão genérica de que *o pensamento que emana dos textos, independente de sua época, tem sua inspiração na realidade vivida pelos homens*, revestindo-se, em apenas duas comunicações, do sentido mais específico de ideologia.

O pensamento educacional diante das tendências gerais do I CBHE

Tendo analisado os resumos das comunicações do subtema pensamento educacional, Xavier (2001), identificou que

[...] boa parte dos resumos deste eixo trabalhou o ideário por eles [intelectuais brasileiros] disseminado, articulando pensamento e ação em trajetórias individuais, porém, operando a partir e por meio destas, a reconstituição do contexto histórico mais amplo. (Xavier, 2001, p. 230).

Interpreta, de bom grado, que essa “mudança de atitude no âmbito teórico-metodológico” acompanhava “os avanços alcançados pela nova biografia produzida no âmbito da história dos *Annales*”. Ainda, de acordo com a autora,

[...] o que se observa [...] é o acompanhamento da tendência à elaboração de uma forma narrativa que visa não só descrever a vida de um personagem, mas dialogar com ele, considerando-se



as tensões e contradições que ele enfrenta ao transitar em uma pluralidade de esferas sociais. (Xavier, 2001, p. 230).

Trata-se, como se depreende, de incidir sobre as biografias, adotando uma postura compreensiva, ou seja, reconhecendo a complexidade do meio social e histórico em que as ideias vieram a surgir, o que, afinal, permitiria o diálogo com a personagem. Entretanto, a análise do conjunto integral das comunicações revela que, afora uma menção a Georges Duby e três a Jacques Le Goff em duas comunicações sobre o medievo, a maior parte das referências a esse último trata de história e memória. A ausência dos cânones da nova biografia, como as obras *São Luís*, de Le Goff, e *Martinho Lutero, um destino*, de Lucien Febvre, indica que essa vertente teve, de fato, pouca ou nenhuma influência sobre os trabalhos do subtema.

Xavier (2001, p. 231) identificou, no conjunto amplo dos resumos das comunicações do I CBHE, a “renovação das fontes e a diversificação dos objetos de estudo”. Ao investigar-se a íntegra das comunicações em pensamento educacional, entretanto, o que se encontra é o nível zero de renovação da tipologia documental, a par da manutenção da maior parte dos tradicionais objetos de estudo, afora, talvez, os estudos sobre poetas arcaicos e clérigos do medievo. A grande maioria das fontes para o pensamento como objeto, seguiram sendo: livros; artigos em revistas especializadas ou jornais; discursos parlamentares; relatórios e ofícios; leis e decretos. Para o tratamento da vida dos autores e autoras, recorreu-se a biografias e, em poucas oportunidades, a entrevistas.

Outra característica geral identificada nos resumos seria a “aproximação entre história da educação e história cultural” (Xavier, 2001, 231), mas ao menos neste subtema seus indícios são tão raros quanto sucintos. Encontram-se duas menções à obra de Roger Chartier, *A história cultural: entre práticas e representações* [1990], nas quais se destacam o conceito de apropriação e a noção de história cultural.

Michel de Certeau, em *L'écriture de l'histoire* [1975], aparece em nota de uma das comunicações e, apenas como item da bibliografia, em comunicação da UFMT. Além disso, o termo representações, que na historiografia francesa substitui o termo ideias, apareceu apenas oito vezes em todo o conjunto. A história cultural, aliás, é alvo de repulsão em pelo menos dois textos. Em um deles, da UFU, evoca-se Dermeval Saviani, em cuja proposta se poderia

[...] perceber a preocupação com os “modismos” existentes hoje, quanto a pretensão de seguir determinadas linhas historiográficas, como História da Cultura, História das Mentalidades, História das Ideias, entre outras, enquanto a Educação permanece à margem do processo, enquanto objeto de investigação histórica. (Moura Sobrinho; Inácio Filho, 2000, p. 8).

Em outra comunicação, provinda da UNESP, sua autora, Alessandra Arce (2000), apoiada em Eric Hobsbawm e Dermeval Saviani, coloca-se “em oposição às correntes pós-modernas que têm invadido a historiografia e muitas vezes levado a uma confusão entre fato histórico e ficção”. Advogando uma perspectiva objetivista, afirma que essas correntes “transformam a historiografia numa infinita gama de releituras, re-significações

sem qualquer possibilidade de verificação sobre o grau maior ou menor de verdade de cada uma delas”. Ainda segundo a autora, essas narrativas

[...] têm difundido e fortalecido um posicionamento ideológico que visa combater todos aqueles que defendam a possibilidade de conhecimento objetivo da história e dos laços existentes entre as ideologias e as relações sociais objetivamente existentes entre os homens no interior de um modo de produção historicamente constituído. (Arce, 2000, p. 1).

Ambas as autorias têm vínculo com o HISTEDBR, coletivo surgido para “promover a discussão teórico-metodológica e a crítica das novas concepções historiográficas e de seus pressupostos” (SBHE, 2000), em outras palavras, combater o avanço da nova história cultural. Saviani (1998, p. 14) afirma que a preocupação original do grupo foi “investigar a História da Educação pela mediação da Sociedade”, em contraposição à “tendência que começava a invadir o campo da historiografia educacional”. A escolha do verbo invadir, também por Alessandra Arce (2000), denota a postura com que o grupo lidava com uma produção destoante de seus cânones, por vezes crítica, mediante a desqualificação do estatuto científico das correntes pós-modernas, tidas como exageradamente relativistas.

Do outro lado da moeda, ou seja, da banda identificada com a chamada nova história cultural, o tom do discurso é diverso e incide de modo indireto à corrente oposta. Marta Carvalho (2001, p. 2) identifica nos trabalhos apresentados durante o I CBHE “o abandono de esquemas classificatórios que operam com categorias dedutivas de explicação histórica”, que teriam sido “substituídos, com muita pertinência, pela crítica documental que garante a descrição e a análise das particularidades dos objetos estudados”. Afora o fato de que a crítica documental, que possa ter sido identificada em outras comunicações, inexistente nas de pensamento educacional, a fala da então vice-presidente da SBHE parece responder às críticas à historiografia da educação brasileira pelos participantes do seminário do INEP, em 1984 (Bontempi Jr., 1995). A ocasião do primeiro congresso nacional da comunidade dava-lhe oportunidade para afirmar que as práticas historiográficas que vinham sendo anunciadas, sob o signo do novo, já alteravam o perfil da produção, superando os antigos modos, ou seja, os esquematicamente dedutivos e classificatórios. Com efeito, as narrativas que atribuem a superação das fragilidades da historiografia seja à diversificação dos enfoques teóricos, à chegada dos historiadores de formação ou ao advento da história cultural ecoou nos balanços, por exemplo, no que se debruçou sobre dissertações e teses da Região Sul e constatou que

[...] o enfoque teórico é bastante diversificado e abrangente, mas reflete os avanços que têm sido desenvolvidos na área e na pesquisa histórica. De maneira abrangente, é possível afirmar que se direcionam para a “nova história”, com abordagens na perspectiva de uma história cultural, superando abordagens tradicionais (positivistas) e algumas interpretações marxistas, de natureza mecânica e reducionista. (Bastos; Bencostta; Cunha, 2005, p. 259).

À parte as diferenças que, na narrativa sobre a emergência da SBHE, teriam sabiamente sido superadas em prol de um bem comum (Saviani *et. al.*, 2011), as evidências indicam que,



ao menos no âmbito do subtema pensamento educacional os recursos à história cultural e mesmo ao materialismo histórico pouco teriam afetado os antigos modos, algo intuitivos, de escrever a história da educação. As duas comunicações sobre Anísio Teixeira, por exemplo, não ensaiam qualquer tentativa de relacionamento entre texto e contexto, bem como muitas comunicações exercitam, ainda, o padrão vida-e-obra e a maior parte não chega a operar de modo analítico sobre a base empírica, fazendo prevalecer as citações e paráfrases que expressam o essencial das ideias das personagens. A circulação exterior aos discursos é ainda tímida, muito embora o esforço de superar a herança internalista, descarnada e evolutiva da história da pedagogia dos antigos manuais (Vieira, 2009) já estivesse presente nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação nos 1970 e 1980, mediante os recursos à restituição de contextos e à verificação da influência das ideias educacionais sobre as políticas educativas e reformas.

Considerações finais

A vetusta relação entre texto e contexto se traduziu, em anos mais recentes e nos termos à *la mode*, como uma relação entre discursos e práticas mediada por influências recíprocas. Manteve-se em pauta o anúncio da superação dos atavismos originários da história das ideias e dos pensadores da educação, mas é sugestivo que essa batalha ainda não tenha sido vencida, talvez porque sua antagonista seja uma bem incorporada *outillage mental*. Ao tratar, em 2014, de *História das ideias e práticas pedagógicas* no curso de pedagogia da PUC-Rio, Ana Waleska Mendonça (2014), orientadora de duas doutorandas que se apresentaram ao subtema, assinala que essa disciplina,

[...] herdeira, em certa medida, da antiga História da Pedagogia, busca romper com uma tradição que a vincula à Filosofia, deslocando o foco das ideias pedagógicas, tomadas em si mesmas, para o processo de construção histórica dessas ideias, e buscando entendê-las como “discursos produzidos nos diversos contextos educativos”. Dentro dessa perspectiva, procura-se não só compreender a construção histórica dos discursos, mas também a forma como esses discursos influenciaram determinadas realidades educacionais (ou foram por elas influenciados), rompendo com a visão dicotômica das ideias/práticas. (Mendonça, 2014, p. 32).

A força conservadora do enlace de filosofia e história da educação e as correlatas acepções do fato educativo como materialização da filosofia de seu tempo; do pensamento como formulação ideal, porém, distante da realidade dos fatos; como discursos que influenciaram ou foram influenciados por realidades educacionais ou, ainda, como inversão ideológica da realidade social sobre o aparato legal e justificador da organização escolar e das políticas públicas mantêm relação com a longa permanência de filósofos entre quem se encarregou, não só das disciplinas de história da educação, mas da orientação de pesquisas. Ainda no nascedouro da pós-graduação, a história da educação esteve a cargo, entre outros casos, de Maria de Lourdes Fávero, na PUC-Rio (Mendonça, 2014); de Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros e João Eduardo Villalobos, na USP

(Barros, 1993), de Dermeval Saviani, na PUC-SP e na UNICAMP (Vidal, 2009)¹⁰. À parte suas diferenças teóricas e políticas, para Ramos de Carvalho (apud Bontempi Jr., 2015) e Saviani (apud Vidal, 2009), por exemplo, não havia dúvidas de que filosofia e história da educação estivessem atadas, sendo que a história das ideias pedagógicas e sua projeção sobre as políticas públicas e os sistemas de ensino configurava um terreno adequado para a sinergia de ambas as abordagens, além de ser a mais feliz realização disciplinar no desdobramento de suas formações acadêmicas. Como relatou Saviani em entrevista a Diana Vidal (2009),

[...] o fator decisivo que me levou a enveredar pelos caminhos da história e da historiografia foi a minha concepção de filosofia. Como rapidamente evolui em minha formação filosófica para a concepção dialética e, em seguida, mais especificamente para o materialismo histórico, a História se impôs como o território onde eu tinha de me mover necessariamente. Minha tese de doutorado foi em filosofia da educação, na qual elaborei uma fundamentação para a compreensão do conceito de sistema em educação. Mas, tratando desse conceito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trabalhei com fontes primárias, o que levou o Prof. Leônidas Hegenberg, que participou da banca examinadora na condição de lógico da ciência, a ter destacado que um dos méritos do trabalho era de ordem historiográfica por lidar com fontes primárias de forma cuidadosa. (Saviani apud Vidal, 2009, p. 379).

No trecho final, em que Hegenberg – outro filósofo – atribuiu a menção de ordem historiográfica a uma tese na qual o autor lidou com fontes primárias de forma cuidadosa a fim de compreender um conceito, reside uma concepção exógena da operação historiográfica, que com singeleza a define pelo uso de fontes primárias. Nos estudos de Carvalho (2001) e Xavier (2001) sobre os resumos das comunicações apresentadas no I CBHE, a disposição em trabalhar com fontes é merecedora de elogios, ao denotar uma aproximação ao ofício do historiador, necessária para legitimar a comunidade perante a tribo historiadora. Durante o I CBHE, quando o campo se acomodava politicamente em torno da entidade representativa nacional, essa ideia genérica e plástica de operação histórica parece ter propiciado um terreno comum e pacificado para o diálogo da comunidade de especialistas, em lugar das polêmicas metodológicas que haviam tomado lugar na historiografia em meados dos anos 1980. Talvez por essa razão, o conjunto de comunicações em pensamento educacional tenha guardado de um modo mais evidente as marcas antigas da formação do campo, da tradição do ensino e da produção do conhecimento em história da educação.

Referências

ARAÚJO, José Carlos de Souza; GATTI Jr., Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

10- A presença de filósofos e filólogas como responsáveis por disciplinas de história da educação virou os séculos, por exemplo, na UFRJ (Xavier *et. al.*, 2014) e na USP (Barros, 1993).



ARCE, Alessandra. O Mobral e as políticas para formação de professores de educação infantil nas décadas de 70 e 80 no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais do [...]**. Rio de Janeiro: CBHE, 2000. p. 1-12. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais> Acesso em: 25 abr. 2024.

ASCOLANI, Adrián. Los balances de historia de la educación en Brasil: optimismo e incertidumbre de una producción expansiva. Comentarios en perspectiva comparada con Argentina Y México. *In*: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (org.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007. p. 129-148.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. História e filosofia da educação na USP: origens. Referências para a memória da USP. **Cadernos de História & Filosofia da Educação**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 11-36, 1993.

BASTOS, Maria Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Albino Levy; CUNHA, Maria Tereza Santos. A pesquisa em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Sul (1972-2003). *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 243-288.

BONTEMPI Jr., Bruno. **História da educação brasileira: o terreno do consenso**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BONTEMPI Jr., Bruno. **Laerte Ramos de Carvalho e a constituição da história e filosofia da educação como disciplina acadêmica**. Uberlândia: UFU, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 183-202.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 329-354.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Apresentação. *In*: SBHE. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p. 1-9.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. **Paedagogica Historica**, Gent, v. 36, n. 3, 2000, p. 910-933.

CATANI; Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e de 1990 – a produção divulgada no GT História da Educação. *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-110.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

COLLINS, Randall. **The sociology of philosophies: A global theory of intellectual change**. Cambridge; Massachusetts; London: Harvard University Press, 1998.



CURY, Cláudia Engler; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva (org.). **História da educação: global, nacional e regional**. Vitória: UFES, 2019.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GONDRA, José Gonçalves. Historiografia da educação, seus balanços e saberes. A ultrapassagem como problema. *In*: NEPOMUCENO, Maria Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (org.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007. p. 163-179.

GONDRA, José Gonçalves. Uma história sem espectadores: pensar os CBHE's como acontecimento (2000-2017). *In*: CURY, Cláudia Engler; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva (org.). **História da educação: global, nacional e regional**. Vitória: UFES, 2019. p. 153-184.

MENDONÇA, Ana Waleska Polo Campos. O ensino de história da educação: a experiência da PUC-Rio. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SILVA, Maria de Lourdes da; MENEZES, Roni Cleber Dias de. (org.). **História da educação no Rio de Janeiro**. instituições, saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 25-34.

MOURA SOBRINHO, Vicente Batista; INÁCIO FILHO, Geraldo. Massificação e democratização: o pensamento educacional na imprensa de Uberlândia, MG, 1940-1960. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais do [...]**. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 1-10. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da educação e fontes. *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. A produção em história da educação na Região Centro-Oeste: perspectivas (1992-2004). *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 313-340.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. *In*: ARAÚJO, José Carlos S.; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: UFU, 2020. p. ix-xii.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 7-15.

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. *In*: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (org.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007. p. 149-161.

SAVIANI, Dermeval; CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. Apresentação. **Anais do [...]**. Rio de Janeiro: CBHE, 2000. CD-ROM Resumos, 2000.



SAVIANI, Dermeval et al. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez. 2011.

SBHE. Sociedade Brasileira de História da Educação; CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais do [...]**. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. CD ROM.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília, DF: UnB, 1982.

VIDAL, Diana Gonçalves. Conversación con Dermeval Saviani, catedrático emérito de historia de la educación. **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 28, p. 377-394, 2009.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História da educação e história da filosofia: culturas cruzadas a partir das concepções de história e de escrita da história em Hegel. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 189-205, 2009.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História intelectual e história dos intelectuais: diálogos acerca da escrita da história da educação. *In*: VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernadete Lourdes Streisky; OSINSKI, Dulce Regina Baggio (org.). **História intelectual e educação**: trajetórias, impressos e eventos. Jundiaí: Paco, 2015. p.11-26.

VIEIRA, Carlos Eduardo; GONDRA, José Gonçalves. Mapas da produção em história da educação. *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 7-13.

XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). *In*: SBHE. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p. 217-234.

XAVIER, Libânia Nacif *et al.* O ensino e a pesquisa em história da educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SILVA, Maria de Lourdes; MENEZES, Roni Cleber Dias de. (org.). **História da educação no Rio de Janeiro**: instituições, saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 35-74.

Recebido em: 08.03.2023

Revisado em: 12.07.2023

Aprovado em: 07.08.2023

Editor: Prof. Dr. Fernando Luiz Cássio

Bruno Bontempi Jr. é graduado em história pela Universidade de São Paulo e doutor em educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo. É professor associado da Faculdade de Educação da USP.