

# Ensino e historiografia da educação

## Problematização de uma hipótese

*Clarice Nunes*

Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense

*Trabalho apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.*

Este artigo foi originalmente redigido com o objetivo de nortear a discussão da pesquisa “Visões da história da educação”.<sup>1</sup> Esta pesquisa preocupa-se com o ensino de história da educação produzido em conjunturas diversas, mas com a mesma intenção: realizar uma sistematização geral dessa história e, por intermédio dela, levar o leitor a apreendê-la como uma área de conhecimentos que tem um “domínio próprio”, uma “certa tradição” e maneiras próprias de perceber a sociedade e as relações entre sociedade e educação.

Colocamos nossos esforços de investigação no plano da interlocução aberta por uma reflexão a

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa conta com o financiamento do CNPq e apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal Fluminense. Está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade com professores ligados ao Departamento de Fundamentos Pedagógicos. O grupo de investigação é composto, além da autora deste artigo, que o coordena, pelos alunos Cristiane Gonçalves de Souza e Júlio Cláudio da Silva e pelas professoras Daisy Guimarães de Souza, Haydée da Graça Ferreira de Figueiredo e Rose Claire Pouchain Matela.

serviço do ensino da história da educação e de tudo o que ela significa em termos da construção de uma nova forma de compreender legados interiorizados, rotas percorridas e caminhos já desbravados. O que pretendemos é apreender como se constitui, na sociedade brasileira, uma história da educação enquanto disciplina escolar, através de livros cujas intenções e concepções nos remetem ao substantivo plural *visões*. Entendemos por *visões da história da educação* as diferentes maneiras pelas quais, em diferentes lugares e momentos, uma determinada “realidade pedagógica” é construída ou, como diria Roger Chartier, “dada a ler”.

A descoberta desses modos de construção pode ser feita através de vários itinerários e com outras fontes, impressas ou não, como os discursos ministeriais, as circulares, os pareceres, os programas escolares, os relatórios de inspeção, os projetos de reformas, os artigos, os manuais destinados aos docentes, as polêmicas críticas, os planos de estudo, os planos de curso, os relatos de bancas examinadoras, os debates de comissões especializadas, etc. Focalizamos os livros, no entanto, por considerá-

los como os principais mediadores do ato pedagógico, instrumentos materiais e simbólicos que guardam múltiplos significados e permitem uma leitura diversificada. Priorizamos, portanto, uma produção que costuma ser recorrente em bibliografias e bibliotecas e que, pelo menos hipoteticamente, seria consultada por professores e estudantes dos cursos de formação de educadores.

Dos livros identificados durante a elaboração do projeto de pesquisa, produzidos entre 1889 e 1990, selecionamos 28 títulos referentes a história da educação geral e história da educação brasileira, dos quais sete são traduções de obras francesas, norte-americanas, italianas e argentinas.<sup>2</sup> A Companhia Editora Nacional, através da sua coletânea *Atualidades Pedagógicas*, criada com o claro objetivo de formar a biblioteca dos professores primários e secundários, recorrendo para isso, quase sempre, aos serviços de tradução e notas de Luís Damasco Penna e J.B. Damasco Penna, tem papel destacado na divulgação dessas obras didáticas estrangeiras, seguida pela Cortez & Autores Associados e pela Mestre Jou.

Problemas operacionais e falta de recursos impediram, até o momento, o aprofundamento da pesquisa junto a essas e outras editoras, o que permitiria o levantamento de indicadores preciosos não só quanto aos livros de história da educação como mercadorias em circulação, mas também quanto ao alcance da contribuição de autores hoje

---

<sup>2</sup> Ficaram de lado, nessa fase da pesquisa, não só os livros de história da educação não traduzidos e de circulação restrita junto aos professores, mas também todos os livros dedicados a temas ou períodos específicos dessa história. A pesquisa está possibilitando também descobrir novos títulos que deverão ser incorporados à listagem inicial: Dr. Bento C. Freitas, *Evolução histórica do ensino no Brasil (1752-1930)* (Edições do autor, s/d); Hélio Vianna, *Synthese de uma história da educação no Brasil*. (In: *Formação brasileira*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1935, p. 223-253). Jair Fonzar, *Pequena história da educação brasileira: tradicionalismo e modernismo - duas tendências que marcam a filosofia pedagógica brasileira*. (Curitiba, Scientia et Labor, Folha de Rostó, 1989).

esquecidos pela recente produção na área, que, no entanto, tiveram destaque ímpar na difusão desses conteúdos junto aos cursos de formação de professores primários e secundários. É espantoso, por exemplo, que Theobaldo Miranda Santos, autor de *Noções de História da Educação*, publicado pela Companhia Editora Nacional e que alcançou, de 1945 a 1964, dez edições consecutivas sem qualquer alteração significativa, tenha ultrapassado a tiragem de 15 milhões de exemplares apenas no que diz respeito a suas publicações lançadas pela Editora Agir.<sup>3</sup>

Algumas editoras que lançaram compêndios de história da educação nas primeiras décadas do regime republicano não mais existem. É o caso da Pongetti, por exemplo. De qualquer forma, a consulta aos arquivos das editoras ainda em plena atividade, se isso for possível, é tarefa necessária que remeterá à discussão da política e das práticas editoriais interessadas não só em responder a demandas específicas provenientes do público leitor, mas, em determinadas conjunturas, voltadas incisivamente para a criação desse público; entre essas, destacamos em particular a Companhia Editora Nacional e a Editora Vozes. Permitiria também avaliar o papel de certos órgãos e comissões governamentais que traçaram um percurso para a política do livro didático no país. Lembramos, principalmente, a necessidade de se examinar o papel da Comissão Nacional do Livro Escolar, criada em 1938, e que promoveu não só a revisão das obras didáticas no país, mas controlou a sua vinculação e distribuição junto às escolas públicas, visando, dessa forma, forjar uma opinião atrelada ao poder autoritário do Estado.

A equipe vinculada ao projeto trabalha, nesta fase da pesquisa, com 20 livros produzidos no Brasil, realizando levantamentos sobre *autor* (nome completo, data de nascimento, formação, títulos, atividades profissionais), *livro* (título, ano da pu-

---

<sup>3</sup> Informação do editor Candido Guinle de Paula Machado (*Jornal do Brasil*, 21/03/1971).

blicação, número de edições e modificações a cada reedição, dados pertinentes ao prefácio, apresentação e índice, fichamento do texto, resenhas e críticas existentes, recorrência de citação entre os pares da mesma área) e *contexto do livro* (dados conjunturais relativos ao período de sua emergência).

Esta fase da pesquisa ainda está em processo, mas a leitura do material fichado até o momento permite identificar a produção de religiosos e leigos católicos, de médicos, de técnicos educacionais, de políticos profissionais e professores universitários. Esta classificação não é exclusiva no caso de alguns autores, os quais foram, no entanto, inseridos numa ou noutra categoria, dependendo da predominância e importância que as características nelas implícitas assumem no conjunto da produção intelectual e da identificação de cada autor enquanto profissional.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Entre os religiosos e leigos católicos, temos: Madre Francisca Peeters e Madre Maria Augusta Cooman, *Pequena história da educação* (São Paulo, Melhoramentos, 1936); Theobaldo Miranda Santos, *Noções de história da educação* (São Paulo, Nacional, 1945); Ruy de Ayres Bello, *Esboço de história da educação* (São Paulo, Nacional, 1945); José Antonio Tobias, *História da educação brasileira* (São Paulo, Juriscredi, 1974). Entre os médicos: José Ricardo Pires de Almeida, *L'instruction publique au Brésil* (Rio de Janeiro, G. Leuzinger & Filhos, 1889); Júlio Afrânio Peixoto, *Noções de história da educação* (São Paulo, Nacional, 1933) e Raul Briquet, *História da Educação — Evolução do pensamento educacional* (São Paulo, Renascença, 1946). Entre os técnicos educacionais: João Roberto Moreira, *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (Rio de Janeiro, CEPAL, 1960) e Lauro de Oliveira Lima, *Estórias da educação no Brasil — De Pombal a Passarinho* (Rio de Janeiro, Ed. Brasília/Rio, s/d). Entre os políticos profissionais: Raul Alves, *Esboço histórico e crítico geral da educação* (Rio de Janeiro, Pongetti, 1929) e Arnaldo Niskier, *Educação brasileira: 500 anos de história — 1500-2000* (São Paulo, Melhoramentos, 1989). Entre os professores universitários: Ângelo Salvador, *Cultura e educação brasileiras* (Petrópolis, Vozes, 1974); Manfredo Berger, *Educação e dependência* (Porto Alegre, Difel, 1976); Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira* (São Paulo, Melhoramentos; Brasília, INL, 1976); Maria Glória de Rosa, *A história da educação através dos textos* (São Paulo, Cultrix, s/d.); Otaíza de Oliveira Roma-

De um modo geral — e este é um aspecto marcante no inventário em curso —, em sua esmagadora maioria, os livros selecionados aparecem como casos pontuais e oportunos dentro das trajetórias intelectuais dos seus autores, os quais apenas esporadicamente assumem o papel de historiadores da educação, lançando compêndios que engrossam uma bibliografia extremamente diversificada e que inclui textos para teatro, literatura, didática, filosofia, sociologia, geografia, biologia, psicologia, estrutura e funcionamento do ensino, administração escolar, educação física, textos especializados da área médica, odontológica e de legislação, técnicas comerciais, religião, gramática e cartilhas.

Nos livros escolhidos, o título, as raras ilustrações, a forma de organização dos assuntos ou as lacunas temáticas, a bibliografia, os anexos e os apêndices podem constituir objetos de interrogação reveladores de certas formas de narrar a história e de conceber a formação docente. Em parte deles, a história da educação brasileira aparece em capítulo específico ao final da publicação ou como apêndice. Alguns trazem em anexo os programas das escolas normais, segundo as circulares ministeriais em vigor.

Os títulos por si sós mereceriam um estudo pormenorizado, uma vez que, sendo um dos aspectos decisivos para a chamada e venda do livro, manifestam uma certa imagem dos leitores a que se destinam e fornecem indicações dos recortes a que submetem a área de conhecimentos na qual se inserem. No primeiro caso, predominam os esboços, as noções e as pequenas histórias que pressupõem um público leitor iniciante ou com exiguidade de

---

nelli, *História da educação no Brasil* (Petrópolis, Vozes, 1978); Maria Luiza Santos Ribeiro, *História da educação brasileira (a organização escolar)* (São Paulo, Cortez & Moraes, 1979); Néelson Piletti, *História da educação* (São Paulo, Ática, 1986); Maria Lúcia de Arruda Aranha, *História da educação* (São Paulo, Moderna, 1989) e Paulo Ghiral-delli Jr., *História da educação* (São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1990).

tempo para a leitura. No segundo caso, há definição das perspectivas privilegiadas, seja o pensamento educacional, seja a organização escolar.<sup>5</sup>

Chamam a atenção, sobretudo, certos estereótipos publicitários que um vocabulário recorrente revela. Assim, a história da pedagogia é sempre apresentada no singular (“a história”). O único plural é irônico (“estórias”). É evolutiva (“da Antiguidade aos nossos dias”, “de 1500 a 2000” etc). Algumas vezes, localizada (“no Brasil”). Poucas vezes demonstra engajamento, como quando, por exemplo, remete o debate ao desenvolvimento social, à dependência ou à cultura. Para nossa pesquisa, no ponto de partida da apreciação dos títulos está a concepção não só da sua fidelidade aos conteúdos que encerram, mas também da sua função de suporte, ao lado desses mesmos conteúdos, para certas concepções ideológicas.

Muito se poderia conjecturar sobre os aspectos sumariamente apresentados até o momento, mas é oportuno aguardarmos o avanço da pesquisa, que nos possibilitará uma reflexão conseqüente. O que apontamos, no entanto, é suficiente para colocar desde já uma indagação: existiria, de fato, uma historiografia da educação? Esta pergunta pressupõe uma teoria explicativa acerca da produção historiográfica, o que não conseguimos ainda clarear em nossas leituras e nem temos condições, no momento, de elaborar. Por este motivo, esclarecemos que o termo “historiografia” é aqui entendido como o

conjunto de trabalhos tidos consensualmente como sendo de “história da educação”.<sup>6</sup>

Sem condições de apresentar um ponto de vista mais acabado sobre uma possível teoria da historiografia, permitimo-nos apenas ensaiar uma hipótese sobre a historiografia da educação produzida no Brasil para os cursos de formação docente. *Ela é expressão do registro da permanência dos valores de uma civilização cristã. Apesar das concepções teóricas, da formação e dos pertencimentos institucionais de seus autores, a história da educação difundida entre os professores primários e secundários tem uma função e um efeito doutrinário que se prolonga e se atualiza, revelando o peso da influência religiosa apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da implantação do regime republicano.*

Esta hipótese pode parecer trivial quando considerada a produção ligada aos momentos iniciais desse regime até a década de 60, já que até então predominavam, se considerarmos apenas o número de reedições das obras de história da educação em seu conjunto, os lançamentos de autores religiosos e leigos afinados com a doutrina da Igreja católica. Por outro lado, pode parecer forçada se considerarmos a relativa diversidade da produção emergente na década de 70 e até mesmo das décadas de 80 e 90, quando grande parte do que se escreveu

<sup>5</sup> Sobre a importância da análise dos títulos, Roger Chartier (1976, p. 109) mostra que: “considerar a soma dos títulos de um período de tempo é atribuir-lhe um estoque de vocabulário aceito na emanção lúcida das noções que recobre. As ausências são tão pertinentes porque revelam uma ignorância, a falta de um conceito ou o peso de uma proibição quando o campo de estudo escolhido é também sensível à censura social, como as noções relativas ao amor e à sexualidade”. Chartier também mostra que é possível, num projeto ambicioso, tratar o conjunto de títulos como uma vasta lista de enunciados em que a palavra tem interesse apenas em função de sua posição na totalidade do campo lexical em que se encontra (idem).

<sup>6</sup> Para José Roberto Amaral Lapa, o ciclo do conhecimento percorre um circuito ininterrupto que vai do objeto à crítica da avaliação que se produziu sobre seu conhecimento. Assim ele distingue: o objeto do conhecimento histórico (História); o conhecimento histórico, que resulta do processo de reconstituição, análise e interpretação daquele objeto; a historiografia, que vem a ser a análise crítica do conhecimento histórico e historiográfico e do seu processo de produção. Esta análise seria também um conhecimento que equivaleria a um segundo nível de realidade (1981, p. 19). Esta distinção do autor não parece ser rigorosamente seguida por ele mesmo no seu texto. Decidimos, neste trabalho, sem entrar no mérito desta discussão, considerar historiografia como o estudo do evento histórico, mesmo que este estudo não seja, boa parte das vezes, assinado por historiadores.

foi contribuição de professores ligados aos cursos de pós-graduação em educação no país, que optaram predominantemente por uma matriz filosófica materialista de interpretação da realidade. Eis um ponto que vale a pena aprofundar.

As primeiras questões a serem explicitadas são: quais indícios estão sendo procurados e encontrados nas leituras sucessivas dos livros e na pesquisa bibliográfica e arquivística que apontam para o registro da permanência dos valores de uma civilização cristã? Que valores são esses?

Por enquanto, a maior evidência emerge dos próprios textos. Os historiadores da educação, com raras exceções, posicionam-se como quem constata. Apagam a diferença entre empiria e reflexão. Parecem convictos de que a descrição de uma série de eventos garante por si a constituição da história da educação enquanto um *continuum*. Esta continuidade emerge de um conjunto de enunciados que não distingue a história da educação da história da civilização ou da história do país (no caso, o Brasil). O efeito de continuidade remete à concepção de unidade. É nela e a partir dela que a periodização aparece subsumida à cronologia pura e simples, ou sofrendo recortes a partir de indicadores econômicos e políticos que não têm seu caráter interpretativo explicitado. O tempo histórico da educação, em todos os compêndios, é o *tempo linear*.

A imagem da linha como expressão de uma sucessão contínua de momentos, presente na concepção cristã de tempo, foi aquela que se impôs gradativamente na civilização européia, distinguindo-se não só da perspectiva antiga, rotativa e exclusivamente voltada para o passado, mas também da perspectiva judaica, incisivamente dirigida para o futuro. O tempo histórico do cristianismo, na acepção de Gourevitch, que retomamos neste texto, é específico por admitir a evolução e a mudança. É dramático, pois narra a história terrestre como história da salvação da humanidade, na qual a vida é vivida em dois planos: o dos eventos empíricos e o da prescrição divina. É percebido como fato psicológico, como experiência interior da alma. Por oposição ao tempo pagão e ao tempo judaico, o

tempo cristão valoriza da mesma forma o passado e o futuro (Gourevitch, 1975, p. 263-283). Esta valorização é explicitada por Júlio Afrânio Peixoto na introdução do seu *Noções de história da educação* (1933), quando afirma que a educação olha o futuro, futuro esperado ou temido, no qual se configura a resolução da experiência anterior do passado humano. Para ele, o presente está reduzido à ponta extrema do passado (Peixoto, 1942, p. 9).

Presos ao tempo linear, os livros de história da educação examinados constroem seu conteúdo a partir de dois eixos: a organização escolar e o pensamento pedagógico. O primeiro também define não só um lugar privilegiado a partir do qual se registra a memória educacional (o Estado), mas também as fontes privilegiadas para sua reconstituição (os instrumentos legais e normativos), além de conferir um tratamento legalista à narrativa. O segundo eixo elege a evolução das idéias pedagógicas como conteúdo desta história, compila dados biográficos de educadores selecionados e confere um tratamento tipológico à narrativa, isto é, o autor afirma-se como alguém que escreve não com a intenção de expor fatos e sim com o intuito de descrever tipos ou modelos de educação e de educadores. Que motivos teriam levado nossos autores a elegerem estes dois eixos para a constituição dessa disciplina escolar e de que forma ambos se fixaram no conjunto dos livros em exame como dois domínios de significado? Em que momento esta definição ocorreu?

Para além da evidência dos textos, das redes de solidariedade e ruptura que se tecem entre eles e que a equipe de pesquisa muito vagarosamente vai mapeando, particularmente através do confronto entre as obras, para avaliar se os autores se citam e de que maneira o fazem, outros indicadores parecem reforçar a permanência dos valores cristãos nos trabalhos lidos.

Um inquérito realizado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do antigo estado da Guanabara, em maio de 1961, com o intuito de colher opiniões dos chefes de distrito, diretores e subdiretores de escolas primárias, responsáveis pelo expediente das escolas elementares sobre o curso de

formação do professor primário, entre vários aspectos, examinou a opinião de 600 profissionais sobre os objetivos dos programas de ensino. As respostas deste questionário revelam que 99% dos entrevistados apontaram como função da disciplina Fundamentos da Educação fornecer aos futuros professores o conhecimento dos objetivos do ensino elementar na civilização cristã e democrática. Não só o conhecimento, mas também os hábitos, atitudes e interesses a serem interiorizados deveriam corresponder a esta projeção de sociedade segundo a apreciação de elementos experimentados e que haviam atingido as mais altas funções na educação primária da Guanabara. Entre os assuntos que, por certo, mereceriam estudo aprofundado, segundo as respostas colhidas pelo instrumento de avaliação, destaca-se a origem e a evolução dos problemas da educação brasileira (MEC/INEP, 1962, p. 127).

O dado que mais chama atenção neste inquérito é justamente o alto índice de reconhecimento deste objetivo. A possibilidade de uma análise comparativa do número de edições e, sobretudo, de tiragens dos livros de história da educação em circulação nos Institutos de Educação e Escolas Normais, nas décadas de 30 a 60, relacionada à obtenção de dados sobre a expansão desse grau de ensino a partir da década de 40, e do peso que nela assumiram as iniciativas confessionais, poderia criar um contorno mais preciso do alcance dessa produção da história da educação e do seu sentido como disciplina escolar.

Estamos fortemente inclinados a supor que, ainda na década de 60, nossos livros de história da educação reforçavam o ideal educativo por excelência já configurado no *Diálogo da conversão do gentio*, do padre Manoel de Nóbrega, escrito em 1558 (1557?) e que Serafim Leite considera a primeira obra literária brasileira. Que ideal seria esse? *A formação de um país grande, uno e cristão*. Com um acréscimo: essa formação, no nosso século, dependendo em grande parte das mulheres, principais destinatárias desses cursos, exigia que elas se tornassem *guardiãs da consciência moral da sociedade*.

Teria a relativa diversificação da história da educação, produzida a partir da década de 70, efe-

tuado uma ruptura com relação a esse molde cristão? Nossa posição, até o momento, é a de que não houve propriamente uma ruptura.

A produção surgida nesse período, seja ou não proveniente dos programas de pós-graduação em educação, move-se ainda dentro mesmo molde, ainda quando pretende fazer-lhe a crítica e criar novos conteúdos ideológicos. Se as tentativas de distanciamento de uma concepção civilizadora cristã já incorporam a compreensão das formas simbólicas e institucionais da educação escolarizada como campo de lutas, mesmo quando constroem seus argumentos com o auxílio de certas contribuições provenientes de disciplinas como a geografia, a história, a sociologia ou ainda a filosofia não tratam porém a escola a partir de um descentramento dela própria. A educação é concebida como um bloco monolítico a reboque de uma contextualização que tem seus centros ancorados em aspectos econômicos e políticos. Os historiadores que não se preocupam em contextualizar operam como se extraíssem a educação do “resto” da história e, desejando fazer apenas história da educação, não realizam nem história, nem história da educação.

Se o saber religioso parece não mais marcar esta história, a *motivação religiosa* ainda está na base da trama social que forja o historiador da educação e até, em certas circunstâncias, das condições pelas quais ele realiza o seu trabalho de historiador. Com relação à motivação, escolhemos trecho do depoimento de uma das nossas autoras mais lidas: Maria Luiza Santos Ribeiro.<sup>7</sup> Seu livro *História da educação brasileira: a organização escolar*, cuja primeira edição é de 1978, teve, até o momento da redação deste texto, doze edições, sendo a última de 1993. Diz ela:

Sou filha de um médico-sanitarista que, depois de formado, conheceu um colega, também sanitarista, através do qual foi “encantado”, do ponto de vis-

<sup>7</sup> Reiteramos nossos agradecimentos à solidariedade de Maria Luiza Santos Ribeiro, que teve a gentileza de responder ao nosso questionário por escrito.

ta filosófico, pelo materialismo histórico-dialético e, do ponto de vista político, pelo comunismo.

Este amigo do pai de Maria Luiza Santos Ribeiro, Dr. Aldino Schiavi, italiano de nascimento e de formação, segundo ela nos relata, exerceu influência ideológica considerável sobre seus amigos mais diletos. A autora afirma ter tido, por intermédio dele, o “privilegio de conhecer a simplicidade dos sábios” e, por intermédio de seu pai (apesar da influência religiosa protestante de denominação batista da mãe), ter tido a oportunidade de abraçar o materialismo histórico.

Meu pai é que, muito dogmaticamente, [me] indicou o caminho do materialismo histórico-dialético e do comunismo. Desde os treze ou quatorze anos tive que, sentada ao lado dele, escutar longas preleções que iam da origem do mundo ao futuro da humanidade...

O embate contra a religião causou-me um certo receio... Mas, por outro lado, algumas idéias, desde logo, despertavam-me interesse, uma vez que parecia que essa versão filosófico-política, que meu pai tentava impor-me pela via cerrada da doutrinação, fazia com que encarássemos com mais coerência um princípio cristão que, para mim, era de fundamental importância — o princípio do amor ao próximo como a nós mesmos —; princípio este que dava sentido à adoção de uma opção religiosa.

O depoimento de Maria Luiza Santos Ribeiro é significativo pois traz para o primeiro plano a influência dos médicos sanitaristas que, aliás, foram de fato nossos primeiros historiadores da educação, como, por exemplo, José Ricardo Pires de Almeida, autor de *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*, obra originalmente escrita em francês e republicada por ocasião do seu centenário, em 1989, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Voltemos ao depoimento da autora. Além de único, ele é importante ainda por revelar, na sua própria interpretação, num primeiro momento, o conflito entre a formação religiosa da mãe e as concepções filosófico-políticas do pai, conflito que aparece conciliado e finalmente supe-

rado na sua trajetória pela opção de uma certa matriz filosófica de leitura da realidade. Chamamos a atenção para o fato de que a experiência pessoal de Maria Luiza Santos Ribeiro remete à uma questão teórica.

Quem, em nossa perspectiva, melhor formulou a questão teórica à qual nos referimos foi Michel de Certeau em seu livro *Artes de fazer — a invenção do cotidiano* (1994, p. 277-291), quando reflete sobre o significado e o processo de constituição das credibilidades políticas nas sociedades modernas. Ao entender por crença menos o seu objeto e mais o investimento das pessoas em uma proposição, e realizar uma espécie de arqueologia das representações da credibilidade, o autor efetiva uma instigante análise entre as estranhas e antigas relações dos dois “depósitos” tradicionais de crenças acionados para injetar credibilidade nos corpos individuais e sociais: as organizações religiosas e políticas.

Em sua análise, Michel de Certeau mostra o paulatino e sucessivo deslocamento da energia das crenças nas sociedades pagãs para o cristianismo, deste para a política monárquica, desta política para as instituições republicanas, da educação pública aos socialismos. Segundo ele, por um processo contínuo de “conversão”, as energias da crença foram sendo transportadas e transformadas em convicções. O que não era transportável, ou não fora ainda transportado, recebia o rótulo de superstição (1994, p. 279).

O que nos interessa em sua rica e complexa reflexão, que culmina com o exame das táticas do “fazer crer” usadas pela oposição de esquerda na França, é sua demonstração de como as organizações políticas tomaram o papel das Igrejas enquanto lugares das práticas crentes. Sem entrar no detalhamento da sua análise, o que destacamos é a sua afirmação de que a distinção entre o temporal e o espiritual, como duas jurisdições diversas, continua inscrita estruturalmente na sociedade francesa, mas — e isso é importante — agora dentro do sistema político. Afirma:

O lugar antigamente ocupado pela Igreja ou pelas Igrejas em face dos poderes estabelecidos é ainda

reconhecível, há uns dois séculos, no funcionamento de uma oposição assim chamada de esquerda. Também na vida política, uma mutação dos conteúdos ideológicos pode deixar intacta uma “forma social” [...].

Seja lá como for o passado, e caso se deixem de lado as comparações demasiadamente fáceis (e apolíticas) entre os traços psicossociológicos característicos de toda militância, existe funcionalmente, em face da ordem estabelecida, uma relação entre as Igrejas que defendiam um outro mundo e os partidos de esquerda que, desde o século XIX, promovem um futuro diferente (De Certeau, 1994, p. 284).

O que há de semelhante, segundo Michel de Certeau, nas características funcionais entre as Igrejas e os partidos de esquerda é que a ideologia e a doutrina não lhes são dados pelos detentores do poder. Tanto nas primeiras, como nos segundos, o projeto de outra sociedade tem o efeito de priorizar o discurso (seja reformista, seja revolucionário ou socialista) contra a fatalidade ou a normalidade dos fatos. Ainda — e isso é, ao nosso ver, fundamental — tanto as Igrejas quanto os partidos de esquerda legitimam, seja pelos valores éticos, seja pela verdade teórica ou até pelo martirólogo, um poder cuja legitimidade não virá mais do mero fato da sua existência. Há aí, portanto, um papel decisivo das “técnicas do fazer crer”. O que o autor quer assegurar com essas afirmações é que a analogia apontada tem razões estruturais. Ele não está pretendendo fazer uma psicologia da militância ou uma sociologia crítica das ideologias. Está querendo demonstrar, como afirma, a lógica de um “lugar” que produz e reproduz, como seus efeitos, as mobilizações militantes e as táticas do “fazer crer” (1994, p. 285).

À luz das reflexões de Michel de Certeau, retomemos o depoimento de Maria Luiza Santos Ribeiro para avançarmos, mesmo que muito modestamente, além dele. E vamos retomá-lo no ponto em que se depreende a superação do seu conflito entre a influência religiosa da mãe e a opção política do pai. Esse traço específico de superação de conflito

entre opções religiosas e políticas, seja dos pais — como no caso de Ribeiro — ou de professores e outros agentes sociais, não estaria presente nas trajetórias de outros historiadores da educação? Quais as relações entre cristianismo e marxismo, particularmente se considerarmos as transformações pelas quais a Igreja católica ou certas denominações protestantes passaram em nossa sociedade? Em que medida tais transformações afetaram os autores dos livros de história da educação que examinamos? Não temos ainda respostas para essas perguntas. Gostaríamos, no entanto, de trabalhar a segunda questão, mesmo que parcialmente, pelo pano de fundo que essa tentativa de resposta pode criar no exercício que fazemos de problematizar a hipótese construída no âmbito da pesquisa.

Do ponto de vista teórico, a improvável hipótese de conciliação dos conteúdos do cristianismo e do marxismo foi objeto de debate em revistas brasileiras de orientação marxista, como por exemplo *Encontros com a Civilização Brasileira*, no final da década de 60 e 70. Num número dessa revista, um artigo traduzido de Lucio Lombardo Radice, na ocasião membro do comitê central do Partido Comunista Italiano e autor de *L'Educazione della mente*, ao examinar o que denomina de fatos novos no pensamento e na consciência religiosa, chega a admitir a possibilidade da presença de um potencial revolucionário na religião em certas circunstâncias históricas e a examinar o modo como certos valores do cristianismo (como a paz entre os povos, a solidariedade, a fraternidade, a verdadeira liberdade e igualdade humanas) encontram correspondência nos valores socialistas. O autor, inclusive, declara:

Para nós (marxistas), por certo, não tem nem mesmo sentido a problemática da “salvação da alma” que atormenta o cristão. Mas existe também na nossa ética um “estado de graça” de completa realização da nossa individualidade no movimento histórico das massas obreiras sem o qual a nossa individualidade não teria nem mesmo sentido; já tivemos também nós os nossos “santos” e quantos!, os companheiros que sacrificaram a própria vida pela redenção dos oprimi-

dos, por um “mundo de irmãos, de paz e de trabalho” [...]. Uma nobre mulher cristã, mãe de um nosso companheiro comunista e materialista morto como “santo” na Resistência [ao fascismo], disse-me uma vez: “Ontem, na missa, no momento da elevação pensei: naquele cálice há também um pouco do sangue do meu filho”. Que diremos da fé cristã na “comunhão com o Redentor” sentida desta maneira: que é uma crença instilada nos ingênuos pelas classes possuidoras para conservar os seus privilégios? (Radice, 1967, p. 16).

Se Radice admite a incompatibilidade entre o materialismo ateu do marxista e a fé religiosa dos cristãos, considera também que a moral cristã plenamente vivida é diferente, mas não antagônica, daquilo que denomina de uma ética revolucionária comunista plenamente praticada. É deste ângulo de visão que marxistas brasileiros olharam, no final dos anos setenta, as modificações na Igreja católica no quadro geral da vida política brasileira. É da década de 70 a produção de dois textos que foram objeto de análise das relações entre cristianismo e marxismo por Leandro Konder: “Marginalização de um povo”, documento escrito e assinado por sete bispos do centro-oeste do Brasil, em 1973, e “Exigências cristãs de uma ordem política”, texto denunciador da opressão do povo brasileiro, de 1977, assinado por 217 bispos da Igreja católica (Konder, 1978).

Sem nos determos sobre o significado destes textos, o que gostaríamos de enfatizar, à luz da notável reflexão que Roberto Romano faz das relações entre Estado e Igreja católica no Brasil, é que o choque da Igreja com os governos militares nos anos 60 e 70 foi o momento de um processo mais amplo da sua afirmação na base da sociedade, o que implicou a união — no seu discurso (do qual os documentos citados são exemplos) — entre a pregação de valores morais e religiosos e a necessidade de reformas sociais. Esta pregação foi acompanhada de uma penetração racional da Igreja na cultura como arma para instalar-se na “consciência do povo”. A *Revista Vozes* e a *Revista Eclesiástica Brasileira*, sob o comando do cardeal Evaristo Arns,

que aliás cunhou essa expressão, formaram teoricamente os quadros clericais e laicos que passaram a movimentar a política de massas católica nesse período.

O ponto principal da prática pastoral da Igreja brasileira a partir daí foi, segundo Romano, a transferência do lugar da eficácia político-religiosa, na medida em que a doutrina eclesial apropriou-se dos conteúdos das ciências humanas como instrumento de interpretação dos “sinais dos tempos”. Sua prática pastoral, portanto, passava a ser norteadada por dois vetores. De um lado, a hermenêutica renovada da Tradição e da Revelação. De outro, o acolhimento das teorias sociológicas e econômicas consideradas ponta de lança da cultura contemporânea.

Infelizmente não localizamos estudos analíticos tão elaborados como os de Romano, que nos ajudassem a vislumbrar o papel das denominações protestantes no que diz respeito à sua prática pastoral no período em questão. Obtivemos, porém, algumas informações interessantes, que necessitam ser aprofundadas. Através delas podemos supor, por exemplo, que a apropriação dos conteúdos das ciências sociais e/ou humanas numa prática pastoral mais ampla não foi prerrogativa exclusiva da Igreja católica. É possível admitir que organizações ligadas a denominações protestantes (mas não só a elas) tenham tido grande influência, via convênios, na formação de pesquisadores em educação, no início dos anos setenta, alguns dos quais, mesmo sem ter a pretensão de historiar as nossas organizações educativas, realizaram estudos que, mesmo com outros aportes, foram publicados, tornando-se referência para os educadores nas universidades brasileiras. Alguns destes trabalhos foram lidos e indicados em cursos como obras de história da educação. É o caso de *Educação e dependência* (1976), livro de autoria de Manfredo Afonso Berger.

O *curriculum vitae* desse autor nos mostra que, além da sua passagem, em escola de nível médio, pelo Curso Humanístico do Instituto da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, ele obteve uma bolsa de estudos, no início da década de 70, junto

à Organização Ecumênica Alemã, que, como nos informou Enno D. Liedke Filho, manteve um convênio com o Curso de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do qual distribuía bolsas de estudos, no Brasil e no exterior, a partir de 1971.

Este convênio teve grande importância pois objetivava a formação pós-graduada de professores e egressos do curso citado. Ele é um exemplo do que afirmamos anteriormente, isto é, de que a motivação religiosa aliada ao objetivo de uma penetração racional da(s) Igreja(s) na cultura ofereceu sua contribuição no sentido de forjar, em certas circunstâncias, as condições de trabalho e a produção dos pesquisadores em educação no país. Graças à bolsa de estudos recebida, Manfredo Berger pôde deslocar-se para a Alemanha com o apoio (orientação?) de Achim Schrader, e produzir sua tese de doutoramento transformada em livro, cuja referência explícita são as macro-explicações e interpretações propostas pela sociologia do desenvolvimento latino-americano. Dentro delas, o processo de secularização da sociedade via educação é a pedra de toque da própria definição das mudanças pelas quais passou a sociedade brasileira.

Difíceis de visualizar, estas imbricações — neste artigo apenas indicadas —, entre Igreja(s) ou órgãos a ela(s) ligados e instituições públicas de ensino, entre reflexões sociológicas e preocupações e leituras históricas, entre formação religiosa e política dos autores estudados precisam ser urgentemente investigadas. É o que a nossa pesquisa sugere. De qualquer forma, se considerarmos apenas as mudanças de *performance* apontadas por Romano com relação à Igreja católica brasileira, consideramos que elas muito iluminam a compreensão do processo de divulgação de certas obras no âmbito da história da educação lançadas por editoras católicas. Neste sentido, consideramos especialmente significativa a publicação de *Cultura e educação brasileiras* (1971), de autoria de Domingos Ângelo Salvador, e *História da educação brasileira* (1978), de autoria de Otaíza de Oliveira Romanelli, que já

conta com aproximadamente 14 edições. Ambos os livros foram lançados pela Editora Vozes.

Tendo presente que as modificações na *performance* tanto da Igreja católica como das denominações protestantes na vida política brasileira constituem a questão significativa das várias conjunturas em que os livros de história da educação foram produzidos, resta examinar a sutil articulação dessas mudanças com a criação e expansão da pós-graduação em educação nos anos 70 e 80. Em que medida, neste período, a pós-graduação em educação teria formado quadros que vieram a contribuir, através da sua produção, para a já mencionada transferência do lugar da eficácia político-religiosa na prática pastoral da Igreja ou das Igrejas?

Esta questão parece-nos crucial por incorporar o debate das relações entre cristianismo e marxismo, focalizando os seus compromissos éticos com a transformação da sociedade e fazendo do protesto e da denúncia a possibilidade de acolher impulsos mobilizadores na “luta contra a injustiça”, luta esta que se fundiria, na percepção de Leandro Konder, independente das motivações subjetivas dos seus protagonistas, à luta de classes.

Esta percepção de Konder nos impulsiona a pensar na possibilidade que Michel de Certeau nos apontou. A de que as Igrejas ou as religiões e mesmo as formações políticas, e num nível mais restrito, acrescentamos nós, as organizações políticas, podem ser compreendidas como variantes sociais das relações possíveis entre o ato de crer e aquilo em que se crê. Dentro dessas variantes, os funcionamentos da crença e do fazer crer se desdobram em táticas permitidas graças às exigências de um lugar, de uma posição ou das pressões históricas. Dentro delas, não importa agora sua peculiaridade, estão presentes dois dispositivos através dos quais a dogmática pode se impor à crença. O primeiro é a pretensão de falar em nome de um real que, supostamente inacessível é, ao mesmo tempo, o princípio daquilo em que se crê (uma totalização) e o princípio da ação de crer. O segundo é a capacidade de um discurso autorizado por um “real” converter-se numa rede de elementos organizadores de

práticas ou, como Michel de Certeau afirma, em artigos de fé (1994, p. 285-286).

Não temos, no momento, dados empíricos que revelem as escolas de formação secundária e universitária dos alunos, muitos dos quais, atuantes nesses cursos nas décadas de 70 e 80, obtiveram grande parte de sua formação em seminários. Seria preciso verificar ainda, mesmo entre aqueles que não os tenham freqüentado, que parcela esteve ligada a movimentos leigos de cunho social e educativo patrocinados pela Igreja católica, ou denominações protestantes nas décadas de 60 e 70. Supomos que essas informações, se obtidas, possam oferecer subsídios concretos à tese do deslocamento das técnicas do “fazer crer”, fornecendo indicadores que ajudem a compreender a conversão ou re-significação das crenças originadas em instâncias religiosas, ou elas ligadas, em crenças político-ideológicas cultivadas nas práticas acadêmicas desses cursos. Ora, não constituiriam as práticas educativas em nossa sociedade (e em qualquer outra) uma constelação de situações em que os discursos autorizados se convertem numa rede organizadora de suas ações ou artigos de fé? E não teriam se constituído os nossos programas de pós-graduação em educação, apesar da riqueza da sua reflexão e da sua elaboração crítica, em instâncias de produção de discursos autorizados que tiveram nas leituras, nem sempre problematizadoras do marxismo, instrumentos poderosos de metabolização das questões pedagógicas e educacionais?

Se Leandro Konder resgatou os impulsos generosos presentes na mobilização de cristãos e marxistas, como já vimos, interessa-nos redesenhar, ainda que precariamente, a face menos luminosa desses mesmos impulsos e que, em nome da “luta contra a injustiça”, engendraram uma espécie de transformismo conservador, extremamente poderoso, que fez do dogma a fôrma privilegiada de apropriação das categorias marxistas dentro dos cursos de pós-graduação em educação.

De fato, parte significativa da literatura pedagógica de inspiração marxista que emergiu nos últimos trinta anos não tem tido disposição para en-

xergar a riqueza de significados dos próprios objetos que estuda. Uma leitura dogmática e simplificador do marxismo, predominante nos cursos de pós-graduação em educação, contribuiu para criar uma estratégia discursiva que, associada a certos aspectos de retórica — o abuso do recurso da utilização do argumento de autoridade e a repetição contínua de certas expressões polarizadas, como, por exemplo, “dominados e dominantes”, “conservadores e transformadores” —, criaram uma espécie de caixa de eco capaz de reforçar as convicções de quem escreve e extrapolar os limites da argumentação, tornando-se uma camisa-de-força que enquadra rigidamente a empiria na teoria. Como Shoshana Felman indica:

Toute pratique répétitive véhicule une puissance d’hypnose, qui induit l’individu à des comportements sociaux ou mentaux stéréotypes dans lesquels il abdique sa subjectivité [...] tout lieu commun, tout cliché, est en réalité une sorte de prière, fonctionnant par le même mécanisme de répétition et de suggestion véhiculant dans la vie sociale la même puissance d’hypnose que celle des prières dans la vie religieuse (Felman, apud Lopes, 1991, p. 83-84).

É como se os clichês da religião fizessem eco à religião dos clichês, arremata Felman. Que invisível e sutil rede de solidariedade pode existir entre assertivas religiosas e seculares, permitindo a transfiguração simbólica das primeiras nas segundas? O que estaria em jogo dentro dessa rede? Arriscamos uma resposta: *a manutenção da fé na educação como símbolo do poder de intervenção no domínio das consciências*. Em nome de que o conhecimento deve ser uma alavanca de transformação da sociedade que o produz, a versão dogmática do marxismo descartou o novo, conceptualizou o objeto antes de tê-lo efetivamente estudado, sem enfrentar, até porque não tinha condições de fazê-lo, o desafio da articulação teoria/empiria.

Foi justamente a crença salvífica na transformação social que permitiu, em muitos casos, uma espécie de deslizamento das opções religiosas para o campo das opções político-ideológicas. Em ou-

tras palavras, permitiu uma percepção mística do marxismo, através da qual o ideal cristão de uma nova ordem, de uma nova organização social surgiu desprovido do fundamento transcendente e cortado da raiz teológica da fé. O paradigma marxista funcionou, para muitos, como tese integradora que substituiu o suporte perdido da onipresença unificadora ou harmonizadora da divindade. *Ao invés de uma direção de pesquisa, tornou-se o modelo interpretativo da realidade, a via apaziguadora da produção do conhecimento.* A reflexão sobre suas limitações, hesitações e silêncios ficou seriamente comprometida em algumas práticas institucionais da pós-graduação em educação. É o que ainda se pode constatar, infelizmente, na produção de projetos de pesquisa e dissertações na área de educação em âmbito regional e nacional.

O dogma se encarnou no clichê. Este termo, como salienta Maria Cristina Leandro Ferreira, vem sempre associado a ocorrências lexicais do tipo: lugar-comum, chavão, estereótipo. Os clichês circulam em diferentes classes sociais, atravessam gerações, reforçando uma unidade narrativa que tende a homogeneizar o que não é homogêneo. Eles seriam, de certa forma, contagiosos, representando ao mesmo tempo a plenitude e o esvaziamento de uma forma de dizer. Os clichês podem ser usados por adesão convicta, cumplicidade ou conveniência (Ferreira, 1993, p. 69-73). Quais seriam os clichês da nossa história da educação? Como os temos utilizado? Como romper com eles?

Para desatar os sentidos da permanência faz-se urgente uma análise dos nossos compêndios de História da Educação com o intuito não só de resgatar sua historicidade e as dos historiadores que os produzem, mas também para iluminar a *historicidade dos processos de narrar*. Isto é, trata-se de pensar como diferentes formas de narrar se instalam não apenas como possibilidade, mas como *regra de narração* para outros textos (Orlandi, 1993).

A tentativa de desatar a pluralidade de sentidos dos livros de história da educação e os mecanismos que os constituem pressupõe admitir que eles são construídos mediante relações intratextuais

(lógicas, lingüísticas), extratextuais (entre texto e conjuntura) e intertextuais (entre um texto e outros).<sup>8</sup> Esta perspectiva tem levado nossa equipe de pesquisa a multiplicar os esforços para problematizar a hipótese inicial da investigação, aspecto que foi objeto de nossa exposição neste artigo, bem como estender o horizonte de leitura dos livros em exame e caminhar além deles, com a finalidade de descobrir relações significativas e repor o quadro de referência das obras estudadas, não só resgatando a sua peculiaridade, mas ultrapassando-a reflexivamente. Este tem sido o nosso desafio.

---

CLARICE NUNES é professora de História da Educação da Faculdade de Educação da UFF. Doutora em Ciências Humanas/Educação pela PUC/RJ e membro do GT de História da Educação da ANPed, que coordenou pelo período de quatro anos. Livros publicados: *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*, Achiamé; *Escola básica e cidadania; aprendizado e reflexão* (org.), OEA/UFBa/EGBa; *O passado sempre presente* (org.), Cortez; *Guia preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira* (coord.), INEP.

### Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre, (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- \_\_\_\_\_, (1968). Campo intelectual e projeto criador. In: *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CHARTIER, Roger, ROCHE, Daniel, (1976). O livro. Uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- \_\_\_\_\_, (1990). *A história cultural (entre práticas e representações)*. Lisboa: Difel.

---

<sup>8</sup> Pode-se ter acesso a um exemplo do tratamento individual que cada livro tem recebido em nossa pesquisa no texto de nossa autoria intitulado "A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira" (Nunes, 1995).

- CHERVEL, André, (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, nº 2, p. 77-229, Porto Alegre.
- DE CERTEAU, Michel, (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_, (1994). *Artes de fazer - A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro, (1993). A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, Eni P. *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- FOUCAULT, Michel, (s/d). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugália/Martins Fontes.
- GOUREVITCH, A. Y., (1975). O tempo como problema de história cultural. In: RICOEUR, Paul. *As culturas e o tempo*. Petrópolis: Vozes.
- KONDER, Leandro, (1978). Marxismo e cristianismo. *Encontros com a Civilização Brasileira*, nº 6, p. 57-66, Rio de Janeiro.
- LAPA, José Roberto do Amaral, (1981). *Historiografia brasileira contemporânea. A história em questão*. Petrópolis: Vozes.
- LOPES, Eliane, (1986). *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_, (1991). *Da sagrada missão pedagógica*. Tese de titular. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- MEC/INEP, (1962). Inquérito sobre formação do professor primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 38, nº 87, p. 107-136, Rio de Janeiro, jul./set.
- NUNES, Clarice, (1989). Pesquisa histórica: um desafio. *Cadernos ANPEd Nova Fase*, nº 2, p. 37-47. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_, (1995). A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, nº 93, São Paulo, maio.
- \_\_\_\_\_, (1994). Visões da história da educação. Relatório de pesquisa. Niterói.
- NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta Maria Chagas de, (1993). Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, nº 5, p. 7-64, Belo Horizonte, set.
- ORLANDI, Eni P., (1993). Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- PEIXOTO, Júlio Afrânio, (1942). *Noções de história da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- RADICE, Lucio Lombardo, (1967). Um marxista diante de fatos novos no pensamento e na consciência religiosa. *Encontros com a Civilização Brasileira*, nº 16, p. 5-25, Rio de Janeiro, nov./dez.
- ROMANO, Roberto, (1979). *Brasil: Igreja contra Estado (crítica ao populismo católico)*. São Paulo: Kairós.