

CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA O ENFRENTAMENTO DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS*

Ester Buffa»*

O paradoxo da história

Se, ainda hoje, os estudos mais específicos de História da Educação interessam a um grupo reduzido, mesmo entre os educadores, pode-se observar, no entanto, que os envolvidos, de uma ou outra forma, com educação apresentam uma certa "sensibilidade" pela História. De fato, é difícil encontrar um estudioso da educação, por mais delimitado que seja seu objeto de investigação ou campo de atuação, que não procure, ao menos de vez em quando, dar uma "espiada" na evolução dos acontecimentos pedagógicos. Por quê?

O que interessa aos homens deste final de século é, na verdade, resolver os problemas atuais, os seus problemas. Descobrir a cura da AIDS, por exemplo. Ou como acabar com a miséria. Para ficarmos no campo da educação, os problemas que estão a exigir respostas criativas são inúmeros: democratização ao ensino, alfabetização, ensino de qualidade para todos, profissionalização do ensino, escola única ou unitária, formação de professores, entre outros. Logo, se o que importa é resolver os problemas contemporâneos, a História, por se preocupar com o passado, é inútil. No máximo, é diversão para os que têm gosto pela erudição ou "ocupação" para os que a ela se dedicam por dever de ofício.

No entanto, eis o paradoxo. Diante dos problemas atuais, a única

* O presente texto recebeu valiosas sugestões do amigo Paolo Nosella.

** Professora do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos — SP

coisa que se pode dizer é a sua história. Ou seja, a única coisa que se pode saber é a história dos homens diante destes ou de problemas semelhantes, de como eles os enfrentaram, a que ponto chegaram e quais os resultados obtidos. Assim, de que modo enfrentar o problema da miséria ou do analfabetismo sem saber como eles são produzidos numa formação social capitalista e como têm sido resolvidos (ou não) numa sociedade concreta, a nossa, por exemplo?

Talvez seja este o significado da célebre frase de Marx e Engels em **A Ideologia Alemã**: "conhecemos uma única ciência, a ciência da História". Em síntese, tudo o que se pode aprender e, por extensão, ensinar a respeito dos problemas que enfrentamos, qualquer que seja a área específica a que pertençam, é a sua história. A partir daí, isto é, munido de todos os conhecimentos disponíveis, só muita criatividade e muita luta podem levar a possíveis soluções.

Partindo, certamente, de outras perspectivas, diferentes autores também evidenciam esta mesma contribuição da História para a Educação. Maurice Debesse, no volume dois do **Tratado das Ciências Pedagógicas**, intitulado **História da Pedagogia**, afirma, na Introdução, que a História da Pedagogia permite tornar mais inteligível a Pedagogia atual pelo conhecimento do passado.¹ A mesma coisa escreve Antoinne Prost: "procuramos no passado uma resposta para os problemas do presente, procedimento, aliás, que nada tem de original, uma vez que já foi usado por muitos historiadores".²

No Brasil, a julgar pelo que se fez com a disciplina História do currículo das escolas de 1. e 2. graus, num passado recente, parece que os estudos históricos não têm muito significado. De fato, tal disciplina foi apressadamente chamada para compor, junto com Geografia, a disciplina Estudos Sociais, o que descaracterizou a ambas. Além dis-

¹ DEBESSE M **Traité des sciences Pédagogiques** p. 6

² PROST A **Histoire de l'enseignement en France — 1800-1967** p. 5

so, por serem consideradas responsáveis pelo humanismo vazio que, dizia-se, impregnava nosso ensino secundário, foram relegadas a planos inferiores. Era a época da tecnologia educacional, do eficientismo pedagógico, da profissionalização do ensino, que não admitia haver perda de tempo nem preocupações inúteis, sendo inúteis todas as que não eram tecnicamente equacionáveis. Mas, com a abertura política, impunha-se a necessidade de enfrentar velhos e novos problemas e, assim, surgia também a "vontade" de se conhecer nossa História.

A sempre presente questão do método

É, pois, a preocupação em compreender o presente e, conseqüentemente, resolver os problemas atuais que anima a pesquisa histórica. Entretanto, tal preocupação não determina o método. Há, como se sabe, diferentes concepções de História bem como do papel do historiador, o que vale dizer, diferentes métodos e, daí, diferentes leituras de um mesmo acontecimento.³

Shaff, ao tratar do conhecimento histórico, apresenta, num primeiro momento, duas das maiores escolas de pensamento neste domínio. Uma delas, o Positivismo, parte de um modelo mecanicista, segundo o qual não existe interdependência entre o historiador e o objeto do conhecimento, isto é, a História existe objetivamente não só no sentido ontológico mas também gnosiológico. O conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, livre de todo fator subjetivo (emoções e também condicionamentos sociais), dos fatos do passado. Assim sendo, cabe ao historiador um papel passivo, contemplativo e receptivo. Para o Positivismo clássico, cujo expoente foi Ranke, basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados para daí nascer, espontaneamente, a ciência da História. Dessa forma, a objetividade está garantida.

A outra escola, oposta a esta, parte de um modelo idealista e ativista

de conhecimento. Nega a tese dos positivistas sobre a interdependência do sujeito e do objeto no processo histórico. Ao contrário, atribui ao sujeito que conhece, no caso o historiador, um papel ativo, uma vez que este introduz no conhecimento todos os conteúdos intelectuais e emotivos de sua personalidade. Shaff afirma ser o Presentismo, cujo expoente é Benedetto Croce, a variante mais em voga desse relativismo subjetivista que considera a História uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado. Neste sentido, a História é sempre inacabada.

Conhecemos a crítica de Marx ao materialismo por ele denominado vulgar: conceber a realidade em forma de objeto e não como atividade humana. Nesta direção e considerando o idealismo superior ao materialismo, uma vez que aquele desenvolve o lado ativo da teoria do conhecimento, Marx não deixa, entretanto, de criticá-lo pela maneira imperfeita, isto é, abstrata, como o faz.

É assim que o materialismo histórico entende ultrapassar ambas as concepções ao ressaltar que o homem faz a História nas condições dadas pela História: ao mesmo tempo que os homens são livres e criativos, são também enraizados. Há, pois, que se considerar a relação dialética entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. Assim, o historiador não parte propriamente dos fatos e sim de materiais históricos, fontes, com a ajuda dos quais constrói os fatos históricos. Se ele os constrói, os fatos históricos, mais do que ponto de partida, são resultado de um processo. Nesse processo de conhecimento, o sujeito assume um papel ativo ao considerar os dados da realidade concreta, e aí intervêm não só sua subjetividade mas, principalmente, as determinações sociais. A questão da objetividade do conhecimento, da sua verdade, fica contida, na perspectiva marxista, na questão de que todo conhecimento não é, na verdade, um conhecimento individual e sim de classe. Portanto, conhecimento interessado e, de alguma forma, coletivo.

Diferentes concepções de História têm levado a diversas concepções de História da Educação que, aliadas a outras dificuldades de que falarei em seguida, têm levado os historiadores da educação a escre-

³ Para maiores detalhes remeto o leitor ao livro de SHAFF, A **História e verdade**, e também ao texto de CUNHA, L.A **Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil**.

verem seja uma história das doutrinas pedagógicas ou do pensamento pedagógico, seja uma história dos fatos educativos ou das instituições educacionais, mormente da legislação do ensino e dos métodos pedagógicos. Num caso como no outro, quase sempre uma História desvinculada da sociedade, isolada em seu domínio particular, considerada como um todo que tem coerência própria.⁴

Algumas dificuldades da pesquisa histórica em educação

O historiador da educação, ainda que imbuído do método, encontra, no desenrolar de suas investigações, algumas sérias dificuldades, de várias ordens. Uma delas refere-se a documentação, fontes, historiografia, sobretudo num país onde raros são os arquivos históricos e mais escassos ainda os que apresentam condições de utilização.⁵ Daí que acabam sendo mais abundantes as histórias do pensamento educacional, pois este está documentado, publicado e, por isto, mais fácil de ser encontrado.

A periodização da História da Educação constitui outra dificuldade. Há diversas periodizações possíveis, porque vários são os critérios que lhes servem de base: o político, o econômico, às vezes o pedagógico e outros. No caso da História da Educação Brasileira, o critério político, ou melhor, as mudanças das formas de governo — Brasil Colônia, Império, República Velha, Estado Novo, Governos Populistas, Governos Militares, Nova República, etc. — é comumente utilizado. Na dúvida os estudiosos costumam seguir esta ordem, mesmo porque ela traz consigo o critério cronológico. Mais recentemente, por influência da literatura de orientação marxista, o critério econômico, isto é, a política econômica, passou a ser o mais utilizado. Mas, mesmo partindo deste critério, os vários autores propõem diferentes

periodizações. Maria Luisa Ribeiro⁶ apresenta oito períodos enquanto Bárbara Freitag⁷ propõe apenas três. Há ainda análises que sugerem uma periodização a partir do seu próprio objeto de estudo. Todas estas periodizações contêm, sem dúvida, elementos de arbitrariedade, de resto, reconhecidos pelos autores.

Debesse⁸ alerta os estudiosos da História da Educação para um mal presente em muitas análises: a "precursorite", que consiste em estabelecer semelhanças fortuitas e analogias superficiais entre um passado longínquo e o que se passa nos nossos dias; em encontrar precursores dos movimentos pedagógicos atuais, em aproximar modelos históricos às correntes educativas mais recentes. Uma consequência nefasta da "precursorite" é que ela nos faz negligenciar o contexto histórico em que viveram, pensaram e agiram esses precur-

RIBEIRO, M.L.S **História da educação: a organização escolar** 3 ed São Paulo: Moraes. 1981

Os oito períodos propostos por Maria Luisa são:

1º período — 1549 a 1808 — Consolidação do Modelo Agrário-Exportador Dependente

2º período — 1808 a 1850 — Crise do Modelo Agrário-Exportador Dependente e Início da Estruturação do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente

3º período — 1850-1870 — Consolidação do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente

4º período — 1870 a 1894 — Crise do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente e tentativa de incentivos à Industrialização

5º período — 1894 a 1920 — Ainda o Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente

6º período — 1920 a 1937 — Nova Crise do Modelo Agrário-Comercial-Exportador Dependente e Início de Estruturação do Modelo Nacional-Desenvolvimentista com base na Industrialização.

7º período — 1937 a 1955 — O Modelo Nacional-Desenvolvimentista com base na Industrialização

8º período — 1955 a 1964 — Crise do Modelo Nacional-Desenvolvimentista da Industrialização

FREITAG, B **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: EDART, 1981

Os três períodos propostos por Barbara Freitag são:

1º período: 1500-1930 — Modelo Agrário-Exportador da Economia

2º período: 1930-1960 — Modelo de Substituição de Importações

3º período: 1960- — Internacionalização do mercado interno.

DEBESSE, op cit., p. 8.

⁴ Para uma caracterização mais detalhada, acompanhada de uma avaliação crítica das tendências na historiografia recente da educação brasileira, consultar WARDE, MJ **Anotações para uma historiografia da educação brasileira**

⁵ A respeito dessa questão, assim como das condições gerais da produção da pesquisa histórica, consultar o artigo de Clarice Nunes: Pesquisa histórica: um desafio.

sores e que os torna muito diferentes de nós, apesar das aparências, pois sua obra só é plenamente inteligível se situada no seu tempo.

Uma outra dificuldade da pesquisa histórica em educação diz respeito ao caráter lacunar e desigual dos conhecimentos. Há certos períodos e certos temas que foram melhor estudados que outros. Já notamos que é mais conhecida a história do pensamento pedagógico, por estar expresso em documentos mais duradouros, que a história das instituições escolares. Mas não é só. Além de serem desigualmente conhecidas, as relações entre elas são difíceis de precisar, mesmo porque uma nova doutrina pedagógica critica a existente e tende a apresentar propostas de mudança. No entanto, não é possível separá-las, pois condicionam-se mutuamente. Assim, a proposta educativa de Rousseau insurge-se contra a educação existente no seu tempo, mas como entender o Emílio sem compreender o que então fazia, em termos pedagógicos, o jesuitismo?

Aceita-se, hoje, com tranqüilidade, sobretudo após a difusão, entre nós, da literatura de cunho marxista, que a instituição escolar é uma instituição social, ou seja, que a compreensão adequada do que se passa na escola só é possível a partir do conhecimento da sociedade em que se situa esta escola. A dificuldade começa quando queremos conhecer a formação social nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Como selecionar obras que tratam do assunto e sejam realmente esclarecedoras para o historiador da educação se, em geral, essas obras são escritas com outras preocupações que não as educacionais?

Diante destas dificuldades, como elaborar uma programação de História da Educação que dê contribuição efetiva à formação do educador, uma vez que esta disciplina figura no currículo dos cursos de formação de professores. Dizendo-se de outro modo: que contribuições efetivas pode a História dar à Educação ou a História da Educação dar para a formação do educador? Retornamos, assim, ao tema proposto.

No geral, a disciplina História da Educação figura no currículo dos cursos de Magistério e, mais recentemente, do CEFAM (ambos do

2º grau), e das Licenciaturas em Pedagogia. A disciplina é oferecida durante um ano ou um ano e meio, em média, por duas horas semanais. Como estudar vinte e tantos séculos de História neste curto período? Se se ficar só no Brasil, os séculos diminuem, mas não o problema: como desvincular o Brasil do mundo ocidental? Como, por exemplo, falar da educação jesuítica sem situar a formação e a atuação da Companhia de Jesus no quadro das transformações européias dos séculos XV e XVI?

Toda História da Educação ou, mais delimitadamente, da Pedagogia, quaisquer que sejam suas dimensões, é sempre incompleta. As escolhas — porque sempre é preciso escolher —, mais ou menos arbitrárias, simplificam, é verdade. Porém, a simplificação pode levar a deformações da realidade. Nesse caso, essa História da Educação simplificada, panorâmica, superficial, reduzida, quase sempre factual, que contribuições oferece ao educador às voltas com os problemas atuais, desde os pequenos problemas cotidianos às grandes questões filosófico-políticas?

Umhas poucas sugestões

Para tentar encaminhar uma resposta a essas questões, gostaria de apresentar alguns pontos, alguns princípios teóricos, que poderiam servir de guia para a elaboração de um programa de História da Educação para os cursos de formação de professores.

Como já observei, o homem é um ser histórico. Conseqüentemente, suas atividades — e a Educação é uma delas — também são históricas. Só isto já bastaria para inferirmos a contribuição da História para a Educação.

Digamos que a História da Educação estuda a evolução dos sistemas educativos. Desde quando se pode falar em sistemas de Educação, isto é, a partir de quando o Estado passa a encarregar-se da educação de toda a população, independente da origem social das crianças? Sabemos que, de uma forma ainda utópica, os sistemas de ensino têm origem na Europa com Comenio, com sua Didática Magna ou

a arte de ensinar tudo a todos. Para que a utopia se tornasse realidade foi preciso esperar mais uns séculos. Foi preciso esperar o advento da sociedade industrial da qual o sistema escolar é produto.

Esta consideração nos leva a um segundo ponto norteador para a elaboração de um programa de História da Educação: as instituições escolares são instituições sociais. Isso significa que não se pode estudar a instituição escolar ou o sistema de ensino isolando-os da formação social que os engendra e para cuja configuração eles contribuem. Para Debesse⁹, a evolução pedagógica é um aspecto particular da evolução histórica geral. Dadas as dificuldades, já apontadas, para um estudo deste tipo, muitas histórias da educação tendem a isolar seu domínio particular e a tratá-lo como um todo que tem coerência própria.

Para evitar esse problema, gostaria de propor alguns temas importantes que podem nortear o ensino e a pesquisa em História da Educação, particularmente nas análises que consideram a relação entre sociedade e escola:

- Um primeiro tema refere-se à progressiva e efetiva secularização da instituição escolar. A universidade medieval só podia funcionar com bula papal e seu objetivo era formar os quadros da Igreja que, é certo, na Idade Média não eram só da Igreja. A partir do Renascimento, a história da universidade, mas não só da universidade, é a da sua progressiva secularização.

É verdade que se pode questionar, como faz A. Prost¹⁰, em quem me inspiro para redigir quatro destes temas, se o controle da Educação pela Igreja ou pelo Estado é muito diferente. Ele conclui que esta diferença não é muito significativa pois, com raras exceções, todos — conservadores e liberais — desconfiam da espontaneidade das crianças e pensam que a Educação deve discipliná-las. Assim é que a secularização traduz, na verdade, a evolução ideológica das classes dirigentes. Entretanto, isso não significa que a secularização

⁹ DEBESSE, op cit

¹⁰ PROST, op. cit

da instituição escolar **seja destituída de importância, pois a separação** do mundo material e espiritual foi uma grande conquista da humanidade;

- Sabemos todos que a instituição escolar **é extremamente** conservadora, resiste a mudanças, desde as mais corriqueiras até as **que se** relacionam com sua organização e funcionamento. A universidade resistiu durante muito tempo à aceitação de matérias científicas nos seus currículos. **Mais perto de nós e numa outra** dimensão, lembremos quanto tempo nossa escola demorou para admitir o uso de esferográficas ou, ainda, sua resistência ao uso de calculadoras pelas crianças.

Tudo isto, longe de significar que a escola não muda, significa que a evolução pedagógica supõe, na verdade, a evolução da própria sociedade, assunto que retomarei adiante;

- A instituição escolar reproduz a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, afirmação que hoje não assusta mais ninguém. Basta reler autores como Adam Smith que, em **A Riqueza das Nações**, ao falar dos deveres do Soberano, inclui a Educação diferenciada das duas classes sociais, ou ainda Desttut de Tracy, membro da Comissão de Instrução Pública sob o Diretório, para constatar que, para eles, trata-se de uma evidência. Distinguem claramente e, sem nenhuma má consciência, duas classes sociais: a dos proprietários e a dos trabalhadores. Às classes dirigentes, cultura clássica ou científica de que têm necessidade e pelas quais podem pagar. Para o povo bastam rudimentos, contanto que impregnados de moralidade e inculcadores de hábitos de obediência. Entender como esta concepção, cuja legitimidade era aceita, envelheceu até tornar-se para nós escandalosa é entender a própria história de nossa sociedade e de nossa escola, um bom tema para um curso de História da Educação;
- A escola, enquanto espaço específico de formação, alerta Manacor", acabou por operar uma dupla separação: separou os adoles-

centes dos adultos e separou também os adolescentes do trabalho. Entender como historicamente foi acontecendo essa separação é um passo importante para o enfrentamento do desafio que permanece atual: como recuperar, em termos adequados à idade dos adolescentes e aos modos atuais de produção, a unidade adulto-adolescente e a produtividade dos próprios adolescentes?

- A generalização do ensino bem como a exigência de sua organização mais democrática resultam do desenvolvimento da sociedade, do crescimento econômico, da evolução dos costumes e da organização política dos que participam da escola: pais, professores, alunos e funcionários. Nós, brasileiros, com todos os problemas sérios que temos enfrentado, "assistimos", nos últimos anos, a mobilizações populares jamais vistas, à organização de entidades reivindicativas as mais variadas, ao revigoramento ou criação de associações político-sindicais de docentes dos vários níveis. Estas novidades precisam ser consideradas pelos estudiosos da educação brasileira contemporânea. Acredito que a necessidade que sentimos de conhecer nossa História recente, esta sensibilidade pela nossa História, perceptível não só em publicações, mas também em filmes, por exemplo, esta necessidade que repudia o tecnicismo tem muito a ver com a ida do povo às ruas no momento em que o ar se tornava mais respirável.

Conclusões

Ao refletir sobre o tema proposto — contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a História — decidi por apresentar, de início, o chamado paradoxo da História que nos remete lógica e diretamente à conhecida afirmação de Marx e Engels em **A Ideologia Alemã**, a de que existe apenas uma única ciência, a ciência da História. A questão que, em seguida, se apresenta é a questão do método. Procurei, **de modo bastante** sintético, relembra os dois grandes e antitéticos métodos de conhecimento histórico — o Positivismo e o Idealismo (Presentismo) — bem como seus limites, que podem ser ultrapassados pela teoria marxista do conhecimento, por sua vez ligada, **não se pode** esquecer nunca, à prática revolucionária.

Em seguida, a partir destes pressupostos teóricos mais amplos, a análise se volta para a disciplina História da Educação, onde são discutidas algumas dificuldades da pesquisa nesta área. Para que o texto não ficasse apenas na crítica ao que tem sido feito, procurei apresentar algumas sugestões para o pesquisador professor de História da Educação na elaboração de seu programa. Sugestões de temas educacionais intimamente ligados à própria evolução da Educação que têm por objetivo contribuir para superar o impasse em que se encontram muitos professores quando da elaboração de seu programa: o que privilegiar, como tratar a evolução do fenômeno sem ficar preso nas finas malhas do diacrônico, nem ser panorâmico, superficial, factual apenas?

Por certo, ficou ao menos mais uma vez demonstrada a complexidade dos problemas com os quais estão às voltas os historiadores da educação preocupados em contribuir significativamente para resolver os problemas educacionais contemporâneos dos brasileiros.

Referências Bibliográficas

- CUNHA, L.A. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p.3-28, abr. jun. 1981.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. **Traité des sciences Pédagogiques.**, Paris; PUF, 1971. 2v.
- DESTTUT de TRACY. Observations sur le système actuel d'instruction publique, In: PROST, A. **Histoire de l'enseignement en France — 1800-1967.** Paris: Armand Colin, 1968.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: EDART, 1981.
- MANACORDA, M.A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- NUNES, C. Pesquisa histórica: um desafio. **Cadernos ANPED**, Rio de Janeiro, n.2, p.-37-47, abr. 1989. Nova fase.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2.ed. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

PROST, A. **Histoire de Tenseignement en France — 1800-1967**. 2.ed. Paris: Armand Colin, 1968.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação**: a organização escolar. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1981.

SHAFF, A. **História e verdade**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

SMITH, A. **A Riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1.

WARDE, M.J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v.3, n.23, p.1-6, set./out. 1984.