

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

UMA NOVA-VELHA HISTÓRIA DAS IDEIAS: “PENSAMENTO
EDUCACIONAL” NO 1 CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO (2000)

Bruno Bontempi Jr

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5586>

Submetido em: 2023-02-15

Postado em: 2023-02-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)



Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

UMA NOVA-VELHA HISTÓRIA DAS IDEIAS: “PENSAMENTO EDUCACIONAL” NO 1 CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2000)

Bruno Bontempi Jr

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5586>

Submetido em: 2023-02-15

Postado em: 2023-02-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

UMA NOVA-VELHA HISTÓRIA DAS IDEIAS: “PENSAMENTO EDUCACIONAL” NO 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2000)

BRUNO BONTEMPI Jr. ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8524-2652>

<bontempi@usp.br>

¹Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Analisa as comunicações sobre “Pensamento Educacional” no 1º Congresso Brasileiro de História da Educação (Rio de Janeiro, 2000). Neste artigo, relacionam-se os seus conteúdos a informações históricas sobre as práticas de pesquisa na pós-graduação e as heranças disciplinares. 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. Conclui-se que as comunicações refletem a expansão regional das instituições, a nucleação de linhas e grupos de pesquisa, o predomínio das instituições públicas e do fomento governamental. Além disso, a tradição da história da pedagogia prepondera no tratamento da temática, por ter sido replicada em orientações e incorporada como um saber-fazer acadêmico.

Palavras-chave: pensamento educacional, comunidade intelectual, historiografia da educação.

A NEW-OLD HISTORY OF IDEAS: “EDUCATIONAL THOUGHT” AT THE 1ST BRAZILIAN CONGRESS OF HISTORY OF EDUCATION (2000)

ABSTRACT: It analyzes “Educational Thought” at the 1st Brazilian Congress of History of Education (Rio de Janeiro, 2000). This article relates its contents to the historical information about postgraduate research practices and disciplinary legacies. It is considered that scientific meetings reveal contents, canons, and ways of doing into an intellectual community, as well as the interpersonal and institutional positions and relationships involved in the production of knowledge. It is concluded that papers reflect the regional expansion of institutions, the nucleation of lines and research groups, the predominance of public institutions, and government support. In addition, the tradition of the history of pedagogy prevails in the treatment of the theme, as it has been replicated in advising and incorporated as academic know-how.

Keywords: educational thought, intellectual community, historiography of education.

UNA NUEVA-VIEJA HISTORIA DE LAS IDEAS: “PENSAMIENTO EDUCATIVO” NEL 1º CONGRESO BRASILEÑO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (2000)

RESUMEN: Analiza las ponencias sobre “Pensamiento Educativo” en el 1º Congreso Brasileño de Historia de la Educación (Rio de Janeiro, 2000). En este artículo, sus contenidos están relacionados con la información histórica sobre las prácticas de investigación de posgrado y los legados disciplinares. Se considera que las reuniones científicas revelan contenidos, cánones y modos de hacer de una comunidad intelectual, así como las posiciones y relaciones interpersonales e institucionales involucradas en la producción de conocimiento. Se concluye que esas ponencias reflejan la expansión regional de las instituciones, la nucleación de líneas y grupos de investigación, el predominio de las instituciones públicas y el apoyo gubernamental. Además, la tradición de la historia de la pedagogía prevalece en el tratamiento del tema, ya que ha sido replicada en las supervisiones e incorporada como un saber-hacer académico.

Palabras clave: pensamiento educativo, comunidad intelectual, historiografía de la educación.

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 de modo a 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 à lume uma profusão de “balanços” que passaram a integrar as edições de anais das reuniões científicas, artigos e capítulos de coletâneas. A arregimentação e interpretação da massa empírica foram, ao longo dos anos, tornando-se 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, quer articulados à pesquisa das condições de realização e divulgação, quer inseridos no quadro institucional de formação e atuação, ou ainda 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).

OS CONGRESSOS: “FOTOGRAFIAS” DA COMUNIDADE INTELECTUAL

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 regularmente periódicos, eles 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), as reuniões científicas, aulas, debates e conferências são considerados como “rituais de interação”, que reforçam as sociabilidades intelectuais e a energia criativa que faz 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, vínculos institucionais, gerações e redes de colaboração. Pode-se especular sobre 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 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 (2000), Curitiba (2002), Natal (2004), Goiânia (2006), Aracaju (2008), Vitória (2011), Cuiabá (2013), Maringá (2015), João Pessoa (2017), Belém (2019) e São Paulo (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. Quanto ao subtema “Pensamento Educacional”, do I CBHE, disponho-me a identificar suas marcas, no que tange a procedimentos teóricos e metodológicos de eleição e construção dos objetos,

articuladamente aos vínculos institucionais e geracionais e às particularidades de formação e as heranças intelectuais. Os elementos extraídos do conjunto constituem a base empírica sobre se compreende como esse segmento da comunidade, dedicado ao “pensamento educacional” em abordagem histórica se circunscrevia, operava e compartilhava noções e cânones. Nos limites do artigo, e tendo como balizas a história do evento e da entidade organizadora, articulei as características às tradições disciplinares e vinculações de quem pesquisava e escrevia sob este “lugar”, constituído sob o abrigo e a tutela do sistema nacional de pós-graduação.

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, pois estão constrangidas pelas permissões e interdições dos lugares e 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, os lugares de fala e as ideologias políticas. Desse modo, um conjunto de obras tomado para a observação pode expressar, por seu conteúdo, as singulares condições e modos de realizar a operação historiográfica, sendo, portanto, objeto de uma história da historiografia.

O “PENSAMENTO EDUCACIONAL” NO 1º 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)¹. Segundo Saviani et. al., (2011, p. 35), “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 internacionais”². O ponto culminante do movimento deu-se em 1999, no Encontro de Pesquisadores e Professores de História da Educação, 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 acolhem os temas e assuntos dos grupos de pesquisa representados nas sessões da tarde de 21 de junho. No nome de dois grupos inscritos no eixo I – Instituições, imprensa e

¹ Sobre o protagonismo do GT-HE na difusão de conhecimento em história da educação e na formação do campo, consultar Carvalho (2000); Catani e Faria Filho (2005).

² 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).

formação docente, encontram-se expressões que indiciam a existência de um acúmulo de investigações em torno do que viria a ser o subtema “Pensamento Educacional” no I CBHE. Refiro-me aos títulos: “Historiografia da Educação Brasileira e Constituição do Campo Pedagógico: Intelectuais, Impressos e Instituições”, grupo coordenado por Marta M. C. Carvalho e Mirian J. Warde, vinculado à 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 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 aos(as) participantes que optassem entre eixos pré-estabelecidos (XAVIER, 2001). Talvez visando à proporcionalidade, a partição de comunicações gerou um equilíbrio artificial entre os subtemas, relativamente à aleatoriedade das demais edições, em que a escolha dentre eixos definidos em assembleia passou a ser feita na inscrição. O subtema contou com 28 trabalhos, sendo dois em coautoria e um de autor português, que excluí da análise. Em razão do pertencimento involuntário a um subtema criado *a posteriori* pela organização, não se deduz que os autores e as autoras considerassem suas comunicações pertinentes ou, ainda, que entre si compartilhassem referências, metodologia 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 da classificação como indicador do modo como a comunidade discernia os objetos e abordagens mais convergentes a esse assunto. “Pensamento educacional” revela-se, como notou Xavier (2001), um receptáculo para os trabalhos sobre um autor ou autora, fosse pedagogo(a), médico(a), político(a), jornalista, poeta etc. e sobre obras, coletivos de educadores(as) e sistemas de pensamento.

A totalidade das autorias vinculava-se à pós-graduação e distribuía-se pelas cinco regiões político-administrativas. No Sudeste, quatro estados se representam por várias instituições; no Sul, só há congressistas do Paraná. A maioria possuía o título de doutor ou cursava o doutorado, e boa parte exercia a docência em outras instituições. Na quase totalidade, as pesquisas foram fomentadas por agências nacionais, CAPES e CNPq, havendo correspondência entre os assuntos das dissertações e teses e os temas das comunicações. Quanto à formação acadêmica, 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.

Esse conjunto de caracteres delineia o subtema “Pensamento Educacional” como um microcosmo da comunidade acadêmica, não só no campo da história da educação,

como no da própria área. Com efeito, a predominância do eixo Sul-Sudeste replica a concentração dos programas de pós-graduação nos anos 1990, cuja representatividade, por sua vez, confirma o estatuto de exclusiva fonte da produção de conhecimento. O movimento de expansão da pós-graduação em educação, com cursos surgindo em todas as regiões, é perceptível no subtema, pois todas as regiões têm suas instituições representadas, seja como sedes de lotação funcional, seja como programas que contavam com linhas de pesquisa em fundamentos da educação. A presença significativa 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 pedagogos(as) e historiadores(as) de formação consolida a tendência de atração desses(as) últimos(as) a uma antiga especialidade de filósofos e teólogos. Esse quadro pode soar trivial para quem está familiarizado com o funcionamento da pesquisa no Brasil, mas quando se lhe compara ou contrasta com outros lugares de produção de conhecimento no mundo, há certas peculiaridades, dentre as quais a incontornável necessidade, para reconhecimento dos pares, de que autores e autoras tenham se titulado (preferencialmente em doutorado) em programas de pós-graduação. Isso implica, sobre as escolhas individuais, a forte incidência das relações de orientação e de grupos de pesquisa instituídos, bem como proporciona a modelagem de pensamento mediante a assistência às disciplinas e constringe a pesquisa principal ao formato de “tese acadêmica”, que, dentre outros fatores limitantes, impõe a quem pesquisa um prazo fixo para a sua 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 alguns programas a que se vinculava parte significativa de congressistas. Em meio à relativa 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)³. Destacam-se os trabalhos provindos 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, 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 estende-se 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 1980,

³ 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.

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

A afiliação e a radicação ao HISTEDBR incluem as comunicações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, assim como o da Universidade de Uberlândia (UFU), representada por dois professores que foram orientados nos doutorados por Noronha e Saviani⁴, e da Universidade Federal de Mato Grosso, por uma doutora orientada por Nicanor Palhares de Sá⁵. A representatividade do PPGE da UEM, que, no cômputo geral eleva a participação do Paraná a um quarto das comunicações, pode estar relacionada ao fato de este programa ter-se antecipado aos demais, ao criar, em 1990, a área de concentração de Fundamentos da Educação⁶. 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 (2005, p. 249). 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 “referência que marcou a década de 1990 [...] com suas orientações, em especial sobre a Antiguidade Clássica” (BASTOS et al., 2005, p. 249). Dentre os demais trabalhos da UEM, 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 PPGE 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 desencadeia movimentos de coleta e organização durante a década de 1990 por todo o país, vinha sendo pautada com bastante 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 sobre as atividades do HISTEDBR revela a urgência, não só quanto à discussão do tema, como às condições que permitiriam a prospecção de “fontes” para a história da educação 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

⁴ Ambos integravam o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, sediado na UFU e apontado por Saviani (2002, 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)”.

⁵ 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, p. 329).

⁶ O PPGE 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.

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, ao passo que revelam o interesse pela aplicação ou apropriação de uma filosofia ou ideologia educacional em realidade local, do mesmo modo que a comunicação da UFMT, que contrapõe as condições econômicas e culturais 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 difundido consenso, nem sempre assumido, de que tanto a modernidade como o pensamento educacional se irradiavam dos centros urbanos do Sudeste para o restante do país. Esforços dessa natureza se revelam, por exemplo, nas comunicações da Universidade Federal de Sergipe, sobre o pensamento e a ação de um escolanovista local e sobre o empreendimento educativo das missões religiosas norte-americanas pela região.

Na amostra se verifica que programas mais antigos, como os das universidades do Rio de Janeiro, persistem 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 estiveram próximos de instituições e poderes de âmbito nacional. Destaco, neste particular, o Programa da PUC-Rio, que figura no rol 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), a esse tempo contava com a linha de pesquisa História das Ideias e Instituições Educacionais, descendente, por sua vez, da linha “Pensamento Educacional Brasileiro”. A linha, que cedo havia se estabelecido no curso de mestrado da instituição, remetia às raízes filosóficas da matéria, afinal, o “pensamento educacional” em “abordagem histórica” é uma história da pedagogia ou das “ideias pedagógicas”. O título dessa linha pode ter inspirado a comissão organizadora do I CBHE a nomear o subtema, assim como a assentar o crivo para a triagem e inclusão das comunicações -- daí o aspecto algo “tradicionalista” do subtema no espectro do certame.

UMA LEITURA TRANSVERSAL DAS COMUNICAÇÕES EM “PENSAMENTO EDUCACIONAL”

As comunicações tratam de diversas modalidades de pensamento educacional. Esquemáticamente, distinguem-se o pensamento individual, suas concepções de mundo e educação e as ações educativas; o pensamento coletivo ou compartilhado, seja por

categoriais profissionais, como psicanalistas e médicos, seja por grupos políticos, ordens religiosas e instituições, tais como a Igreja e o Estado. Estudam-se também os sistemas de pensamento, como o evolucionismo, o positivismo e o catolicismo, bem como as mentalidades. Abordam-se os discursos educacionais expressos na legislação, nos manifestos, na imprensa noticiosa ou na imprensa pedagógica, em fontes oficiais e religiosas; livros e artigos de periódicos educacionais e nos jornais.

Um dos aspectos mais notáveis é o volume de pesquisas sobre o escolanovismo brasileiro: dos 27 trabalhos em análise, quase um terço o teve como assunto principal. Seis deles 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 central em três trabalhos e o conjunto de suas obras constitui o *corpus* documental mais volumoso. Como apontou Marta 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*, manteve-se sob a atenção dos historiadores da educação e aqui se manifesta, em que pesem as inflexões críticas, tanto da geração de 1970-80⁷, como das gerações que abraçaram as referências da história cultural da educação.

Quanto às chamadas fontes secundárias mais próximas à especialidade, ou seja, as obras a que se recorreu para a inserção dos objetos pesquisados no conjunto do conhecimento em história da educação, notam-se as presenças de Azevedo, Anísio e Lourenço Filho, acompanhadas de obras escritas a partir dos anos 1970, já no âmbito da pós-graduação, inclusive, relativamente próximas ao ano do evento. Permanências à parte, esse aspecto indica a inflexão da pesquisa sobre a produção de conhecimento na especialidade, 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.

Da leitura integral das comunicações revela-se que os referenciais de construção dos objetos e de interpretação compõem o conjunto mais como uma “inspiração” do que como uma efetiva aplicação teórico-conceitual. Não há, para a proposição de objetos ou para a sustentação das análises, referências explícitas a obras sobre “intelectuais”, como a indicar que ainda não havia se disseminado o conhecimento da comunidade em torno dos domínios da sociologia ou da história dos intelectuais. A maior parte das recorrências a autores de referência nas ciências sociais e na história equivalem, aliás, a créditos que

⁷ Bontempi Jr. (1995) apontou em dissertações e teses integralmente dedicadas à história da educação brasileira indícios da preeminência, não só das figuras dos “pioneiros” nas escolhas temáticas da geração dos anos 1970 e 1980, como das “cristalizações” a respeito dos “problemas educacionais brasileiros”, que eles próprios lançaram ao campo em seus discursos e obras.

excedem as efetivas contribuições, tornando improficua uma interpretação que se pautem nos paradigmas evocados pelos nomes. 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, eventualmente, referenciais teóricos. Esses termos são “intelectual”, “ideólogo”, “pensador”, “autor”, em conotação individual; “intelectualidade”, “intelligentsia” e “elite intelectual”, com sentido coletivo. Busquei, além disso, os termos “ideia”; “ideologia”; “mentalidade”; “pensamento”; “doutrina”, “discurso”, “debate”, “representações” quando referidos aos objetos de estudo⁸.

Apurei que os sujeitos nomeados “intelectuais” são Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Nunes Mendonça, Guerreiro Ramos, Francisco Campos, San Tiago Dantas e Cecília Meirelles. Usa-se também 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 um uso pouco referenciado teoricamente. 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”, em *Os intelectuais na Idade Média*, de 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, portanto, 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”, 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*

⁸ Em razão disso, os trechos que selecionei para ilustrar os caracteres comuns aparecem entre aspas, mas sem atribuição de autoria; logo, não constam das referências bibliográficas.

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 uma 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”.

UMA NOVA-VELHA HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

Tendo analisado os resumos das comunicações do subtema “Pensamento Educacional”, Xavier (2001, p. 230) 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”. 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”. De acordo com a autora (2001, p. 230), “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”. 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, afora uma menção a Duby e três a 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 das comunicações do I CBHE, a “renovação das fontes e a diversificação dos objetos de estudo”. Ao se investigar 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 dos resumos seria a “aproximação entre História da Educação e História Cultural” Xavier (2001, 231), mas neste subtema os indícios desse movimento são tão raros quanto sucintos. Encontram-se duas menções à obra de Roger Chartier, *A história cultural: entre práticas e representações* [1990], por uma doutoranda do PPGE-USP, para quem fora fundamental a acepção de “*apropriação*, no sentido que lhe confere a história cultural”, e por um doutorando do PPGE-UFRN, cuja interpretação estaria “em conformidade com a noção de história cultural posta por Chartier quando a compreende enquanto ‘o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido’”. Michel de Certeau, em *L’écriture de l’histoire* [1975], aparece em nota de um docente cujo doutorado foi defendido em universidade italiana e, apenas como item da bibliografia, em comunicação da UFMT. Além disso, o termo “representações”, que na historiografia francesa substitui “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 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 idéias, entre outras, enquanto a Educação permanece à margem do processo, enquanto objeto de investigação histórica”. Em outra, vinda da UNESP, sua autora, apoiada em Hobsbawm e 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”.

Ambas as autorias têm vínculo com o HISTEDBR, surgido para “promover a discussão teórico-metodológica e a crítica das novas concepções historiográficas e de seus pressupostos” (SBHE, 2009), em outras palavras, para combater o avanço da nova história cultural. Saviani (1988, p. 14) afirma que a preocupação original do grupo fora “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” denota a postura com que o grupo lidava com uma produção destoante de seus cânones, e por vezes crítica, mediante a desqualificação do estatuto científico das “correntes pós-modernas” em moda, 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, inexistente nas comunicações 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 a 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 et al., 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., 2001), 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 etc. Na chave do “materialismo histórico” procurava-se estabelecer, para uma explicação não idealista da organização escolar brasileira, as relações entre a infraestrutura e a superestrutura, esfera em que se situava o “pensamento educacional” (BONTEMPI Jr., 1995). É possível que, instadas a abandonar os “esquemas classificatórios”, as pessoas preferiram evitar o uso de qualquer outro.

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 *ontillage mental*. Ao tratar, em 2014, de História das Ideias e Práticas Pedagógicas no curso de Pedagogia da PUC-Rio, Ana Waleska Mendonça (2014, p. 32), 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 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” realidades educacionais ou, ainda, como projeção invertida da realidade social objetiva sobre o aparato legal e justificador da organização escolar e das políticas públicas, mantém 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)⁹. À parte suas diferenças teóricas e políticas, para Ramos de Carvalho e Saviani, 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 se configurava como o terreno adequado para uma sinergia de ambas as abordagens, além de ser a mais feliz realização disciplinar no desdobramento de suas formações acadêmicas progressas. Como relatou Saviani,

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, ter destacado que um dos méritos do trabalho era de ordem historiográfica por lidar com fontes primárias de forma cuidadosa.

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

⁹ A presença de filósofos e filósofas como responsáveis por disciplinas de História da Educação virou os séculos, por exemplo, na UFRJ (XAVIER et. al., 2014) e na USP (BARROS, 1993).

cuidadosa” a fim de compreender um conceito, reside uma concepção exógena da operação historiográfica, que com simplicidade a define pelo uso de “fontes primárias” e que parece ter sido comungada pelos(as) congressistas do subtema “Pensamento Educacional”. Tanto nos discursos sobre os trabalhos no I CBHE e nos certames seguintes, como nas metanarrativas do campo, a disposição em “trabalhar com fontes” é merecedora de elogios, ao denotar uma aproximação ao “ofício do historiador”. Essa vaga ideia de operação histórica pode ter funcionado, durante o I CBHE, como uma espécie de consenso tácito que, acompanhando o movimento de acomodação política do campo, permitiu contornar as polêmicas da chamada “crise dos paradigmas”, ao menos no âmbito da história do pensamento educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José C. S.; Décio GATTI Jr. *Novos temas em história da educação brasileira*. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

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, M. A.; TIBALLI, E. F. A. (Org.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, p. 129-148.

BARROS, Gilda. N. M. História e Filosofia da Educação na USP: origens. Referências para a memória da USP. *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, v. 4, n. 6, 1993, p. 11-36

BASTOS, Maria H. C.; BENCOSTTA, Marcus A. L., CUNHA, Maria T. S. A pesquisa em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Sul (1972-2003). In: GONDRA, José G. (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*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 1995.

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

CARVALHO, Marta M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 329-354.

CARVALHO, Marta M. C. Apresentação. In: 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 M. C. L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. *Paedagogica Historica*, 36, n. 3, 2000, p. 910-933.

CATANI; Denice B.; FARIA FILHO, Luciano M. 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 G. (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 and London; England: Harvard Un. Press.

CURY, Cláudia E.; VIEIRA, Carlos E.; SIMÕES, Regina H. S. (Org.). *História da educação: global, nacional e regional*. Vitória: EDUFES, 2019.

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

GONDRA, José G. Uma história sem espectadores: pensar os CBHE's como acontecimento (2000-2017). In: CURY, Cláudia. E.; VIEIRA, Carlos E.; SIMÕES, Regina H. S. (Org.). *História da educação: global, nacional e regional*. Vitória: EDUFES, 2019, p. 153-184.

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

GONDRA, José G.; SILVA, Maria L.; MENEZES, Roni C. D. (Org.). *História da Educação no Rio de Janeiro*. Instituições, saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

MENDONÇA, Ana W. P. C. O Ensino de História da Educação: a experiência da PUC-Rio. In: GONDRA, José G.; SILVA, Maria L.; MENEZES, Roni C. D. (Org.). *História da Educação no Rio de Janeiro*. Instituições, saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 25-34.

SÁ, Nicanor P.; SIQUEIRA, Elizabeth M. A produção em história da educação na Região Centro-Oeste: perspectivas (1992-2004). In: GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 313-340.

SAVIANI, Dermeval. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Apresentação. CD-ROM Resumos, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, M. A.; TIBALLI, E. F. A. (Org.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, p. 149-161.

SAVIANI, Dermeval, CARVALHO, Marta M. C. VIDAL, Diana; ALVES, Cláudio; NETO, Wenceslau G. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Org.). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

VIDAL, Diana. Conversación con... Dermeval Saviani, catedrático emérito de Historia de la Educación. *Hist. educ.*, 28, 2009, p. 377-394.

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

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

XAVIER, Libânia N. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. (Org.). *Educação no Brasil*. História e Historiografia. Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, 217-234.

XAVIER, Libânia N.; LOPES, Sônia C.; SILVA, José C. S.; MARQUES, Jucinato S.; CARVALHO, Fábio G. O ensino e a pesquisa em História da Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: GONDRA, José G.; SILVA, Maria L.; MENEZES, Roni C. D. (Org.). *História da Educação no Rio de Janeiro*. Instituições, saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 35-74.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES.

Bontempi Jr. B. Realizou a proposição, a coleta, a análise dos dados e a escrita final.

FINANCIAMENTO

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.