

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NOVAS FONTES E NOVOS ENFOQUES DE ANÁLISE

Carlos Eduardo Marotta PETERS

Resumo: O intuito do presente texto é analisar as possibilidades abertas pela análise histórica para a renovação dos problemas, métodos e fontes da História da Educação brasileira. Para tanto, destaca-se a influência dos pensadores ligados ao movimento de renovação da educação conhecidos como *escolanovistas* na produção sobre educação no Brasil e as contribuições para a História da Educação advindas de pesquisadores abertos ao diálogo com as novas correntes historiográficas.

Palavras-chave: História da educação; historiografia; fontes.

Abstract: The intention of the present text is to analyze the possibilities opened by historical analysis for the renewal of the problems, methods and sources of the History of Brazilian Education. To accomplish that, it is emphasized the influence of the thinkers to the movement of renewal of education known as *escolanovistas* in the production of education in Brazil and the contributions to the History of Education granted by researchers open to the dialogue with new historiographic schools.

Keywords: History of education; historiography; sources.

1. O legado escolanovista

A História da Educação não é normalmente produzida por historiadores. Trata-se de uma área em que a maioria dos trabalhos pertence a profissionais e teóricos da Educação. Desde sua configuração no Brasil, ela ficou subordinada aos interesses temáticos e políticos do grupo conhecido como *renovadores da educação*¹, composto por intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O ideário de tal grupo é hegemônico no campo educacional e mesmo no mercado editorial brasileiro. Assim, eles acabaram por sedimentar seus estudos e seus feitos como paradigmas para o estudo da História da Educação no Brasil².

Marta Maria Chagas de Carvalho afirma que *A cultura brasileira* de Fernando de Azevedo é a obra de referência por excelência da História da Educação brasileira. Segundo ela, as periodizações, os conceitos, as categorias e mesmo as fontes e fatos que Azevedo utiliza em tal obra, se tornaram cânones, dos quais o historiador da educação não conseguiu se desvencilhar. A obra em questão eleva a memória dos renovadores da educação à

categoria de conhecimento histórico³. Azevedo adotou, em sua obra, uma diferenciação entre cultura e civilização e a aplicou à análise do caráter brasileiro. Ele considerou que faltava apreço dos brasileiros frente aos valores culturais e que só a educação sistematizada cientificamente poderia levar o homem brasileiro, e o Brasil, à civilização. Há, portanto, em sua obra, uma identificação entre cultura e educação, sendo a cultura resumida às instituições (escolas, bibliotecas, academias) e seus suportes (livros)⁴.

Quando realizei pesquisas iniciais para meu projeto de doutorado me deparei com uma ampla e multifacetada bibliografia sobre o tema. São muitas as obras escritas e publicadas sobre a História da Educação do Brasil. Poucas das obras consultadas rompiam com os cânones da Escola Nova. Mesmo os autores que reconheciam limitações na abordagem proposta pelos renovadores utilizavam, vez ou outra, conceitos, periodizações e fontes que remetiam à obra daqueles intelectuais⁵.

A História da Educação, no interior de tal tradição, surge como projeto inacabado, uma obra de integração nacional em aberto. Trata-se, portanto, de uma abordagem teleológica dos fatos educacionais. Como resultado, a ênfase das análises sempre recai sobre a organização dos sistemas de ensino elaborada em diferentes épocas pela política educacional do Estado. A fonte privilegiada para tal abordagem é a legislação. Isso explica o porquê do grande espaço dado à análise da evolução das políticas educacionais e da legislação educacional nas obras de História da Educação no Brasil. Não existem, na maioria delas, recortes temáticos ou problematizações. Mesmo obras de caráter marxista reproduzem, com algumas variações, tais cronologias, temas e fontes e, principalmente, uma concepção de educação como criadora ou transformadora da civilização brasileira.

Outro tipo de análise sedimentado na tradição da Escola Nova é aquele que historia a evolução das idéias pedagógicas. Os tipos de modelos educacionais e a biografia dos educadores constituem o foco de boa parte das obras, que também privilegiam a análise da legislação e costumam apresentar uma ampla e heterogênea descrição do contexto histórico onde a evolução das idéias e das leis acontece. A História da Educação, em tal abordagem, se resume a uma cronologia, com rupturas nítidas – o surgimento dos *renovadores* é uma delas – e fontes privilegiadas. O estilo hagiográfico é predominante, já que tal história tem como função legitimar o papel e as políticas dos *renovadores*. Em função disso, criou-se uma cronologia própria, que dá um caráter teleológico à narrativa. As fontes são os escritos dos *renovadores* e a legislação educacional. O contexto é um apanhado geral de questões políticas, econômicas, culturais etc.

Essa tradição acabou distanciando a escrita da História da Educação da História, entendida como um saber vivo, com mudanças internas de paradigma, crises de identidade, aproximações com outras áreas de conhecimento e portador de metodologias e objetos privilegiados. As abordagens e metodologias mudaram no decorrer dos anos; os historiadores

começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, com o intuito de escolher novos objetos de pesquisa. Isso levou à busca de novos tipos de fontes que, de alguma forma, complementassem ou suplantassem os documentos oficiais, que também passaram a ser questionados a partir de outras perspectivas. Tais mudanças, contudo, afetaram pouco a historiografia sobre educação.

Obviamente, alguns trabalhos começaram a questionar mais seriamente a História da Educação produzida no Brasil. No início da década de 1980, Demerval Saviani publicou o livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, que continha questionamentos sugestivos sobre o tema. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr:

“Saviani acrescentou que os programas da disciplina história da educação (como os da filosofia da educação) ora eram construídos a partir de uma visão determinada, ora seguiam um ecletismo em que passava-se em revista as instituições educacionais e/ou doutrinas pedagógicas da Grécia Antiga até a época contemporânea.”⁶

A produção de Saviani e de seu grupo, reunido basicamente na Unicamp, enfocou a História e a Filosofia da Educação sob um viés marxista, expresso no lema “Não há revolução educacional sem teoria educacional revolucionária”, o que manteve boa parte dos temas e da cronologia proposta pelos *escolanovistas*.

O filósofo da educação Paulo Ghiraldelli Jr., influenciado pelo neopragmatismo de Richard Rorty, apesar de se preocupar principalmente com a Filosofia da Educação, produziu algumas reflexões acerca da História da Educação. Seu livro *Filosofia e História da Educação brasileira*⁷, por exemplo, apresenta algumas discussões teóricas sobre as diversas formas de se fazer História da Educação no Brasil. A organização dos capítulos do livro, todavia, remete ao recorte cronológico clássico, privilegiando a análise a partir de divisões políticas como *Colônia e Império*, *A Primeira República* etc, dando um peso significativo ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Suas análises também enfatizam a evolução do pensamento educacional e as políticas educacionais do Estado.

2. Novos diálogos com a História

A historiografia brasileira, num âmbito mais geral, começou a sentir os impactos de novas tendências historiográficas desde a década de 1970. Trabalhos de historiadores do grupo dos *Annales* (revista fundada na França por Marc Bloch e Lucien Febvre), que criticavam a história *événementielle*, estritamente política e épica, e que postulavam uma atenção maior

para as diferentes dimensões da vida do homem no decorrer do tempo, privilegiando o foco nas condições de vida material, nas formas de viver, pensar e sentir e de seus herdeiros, reunidos sob a denominação de Nova História, que multiplicaram os temas propostos pela primeira geração, com o desenvolvimento de trabalhos sobre a sexualidade, a religiosidade, as atitudes diante da morte, a vida cotidiana, dentre outros, bem como abordagens calcadas na História Social inglesa ou na microhistória italiana passaram a fazer parte do horizonte historiográfico brasileiro. Obviamente, isso gerou mudanças significativas na produção historiográfica nacional, que deixou de ser única e exclusivamente voltada para a análise da questão operária, do trabalho e da economia, tendências que eram hegemônicas nas décadas precedentes em função da conjuntura política e da influência do marxismo.

Uma das vertentes mais fecundas dessa mudança de paradigmas foi a História Cultural, vista como principal herdeira da Nova História. Muitos autores identificam na História Cultural uma linha de continuidade frente às preocupações da História das Mentalidades, uma dos principais ramos da Nova História. A História Cultural no Brasil, contudo, recebeu contribuições de diversas correntes historiográficas, não se limitando a uma cópia da tradição francesa. Dentre os principais autores usados como referência na História Cultural brasileira, figuram franceses como Roger Chartier, ingleses como E. P. Thompson e italianos como Carlo Ginzburg, cuja abordagem micro-histórica, explicitada em obras como *O queijo e os vermes*, se tornou paradigma para boa parte das reflexões metodológicas no país.

Obviamente, uma mudança tão complexa na historiografia não poderia acontecer sem impactar, ainda que tardiamente, a produção sobre educação no país. Uma reflexão interessante sobre a leitura da educação sob o ponto de vista da História foi realizada por Eliane Marta Teixeira Lopes no livro *Perspectivas Históricas da Educação*⁸. A autora discute a *história da História da Educação* e afirma que o estudo da educação não pode restringir-se aos aspectos estruturais ou funcionais. Deve haver um esforço, segundo ela, para entender a relação orgânica entre a educação e as sociedades que a engendram.

Uma discussão mais profunda a respeito da historiografia educacional brasileira foi realizada por Marta Maria de Carvalho num artigo que compõe a obra coletiva *Historiografia Brasileira em Perspectiva*⁹. No referido artigo, a autora afirma existir uma ampla reconfiguração de tal historiografia nos últimos anos, marcada por redefinições temáticas, conceituais e metodológicas. Sua análise, contudo, é centrada no legado *escolanovista*, especificamente aquele contido na obra *A cultura brasileira* de Fernando de Azevedo.

Já a partir da década de 1980, portanto, pensadores preocupados com a educação passaram a dialogar mais com a História. Alguns historiadores começaram também a produzir trabalhos sobre a educação brasileira. Diversos pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais produziram

reflexões sobre novas abordagens teórico-metodológicas da historiografia na produção da educação como objeto, estabelecendo um diálogo com a Nova História Cultural e com a História Política que buscava superar os paradigmas *escolanovistas*. Na obra *História e historiografia da educação no Brasil*, esses pesquisadores apresentaram novas problematizações sobre educação e propuseram novos temas. Assim, as análises do corpo, da leitura, das disciplinas escolares, da cidade, das instituições, dos métodos de ensino, das estatísticas, dos ofícios, dos materiais escolares, do saberes e de diferentes sujeitos (a mulher, o negro, o aluno, o professor, os dirigentes, dentre outros) passaram a fazer parte das preocupações do historiador da educação. A multiplicação de temas e abordagens, em tal obra, foi acompanhada pela valorização de diferentes fontes, como a imprensa, os periódicos, os relatórios oficiais, as correspondências, os manuais escolares, os inventários, os livros de leituras, as imagens etc¹⁰.

A obra coletiva *500 Anos de Educação no Brasil*¹¹, que se centra na análise da educação escolar, também se pauta pela diversidade de abordagens. Possui artigos inspirados pela concepção *escolanovista* (seja pela temática, pelo recorte cronológico ou pelas fontes), mas também apresenta trabalhos calcados em abordagens históricas diferenciadas. Artigos como *Mulheres educadas na colônia*, *Perceptoras alemãs no Brasil*, *Negros e educação no Brasil*, *Medicina, higiene e educação escolar* e outros são marcados pela multiplicidade de abordagens e por proporem temporalidades próprias, independentes dos recortes cronológicos propostos pelos cânones da Escola Nova. Lançam, para tanto, novos olhares para antigas fontes e incorporam novas fontes para a pesquisa.

Uma abordagem inovadora de fontes tradicionais foi efetuada pela historiadora Marta Maria Lopes em sua tese de doutorado *Mitos e Utopias na educação brasileira*¹². A autora analisa os mitos e utopias expressos nos textos pedagógicos de três importantes revistas: a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a *Revista de Educação* e a revista *Atualidades Pedagógicas*. Sua abordagem não privilegia a evolução das teorias educacionais ou as controvérsias entre intelectuais, como o faz boa parte da historiografia educacional. Ela utiliza referenciais extraídos da sociologia de Pierre Bourdieu¹³, principalmente os conceitos de poder simbólico e *habitus*, e diversos autores que discutem o conceito de mito e utopia, para analisar o ideário mítico-utópico dos projetos educacionais presentes em tais revistas. Segundo a autora, tal ideário apregoava que o professor deveria ver sua carreira como um sacerdócio e a educação como um apostolado. Tratam-se, segundo ela, de concepções míticas que remontam à educação jesuítica no Brasil¹⁴.

Um dos historiadores franceses que mais vem crescendo em influência na produção sobre História da Educação no Brasil é Michel de Certeau. No artigo *Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas*¹⁵, Diana Gonçalves Vidal afirma que o livro *A invenção do cotidiano* - especificamente as categorias *estratégia* e *práticas* - é bastante mobilizado por

historiadores brasileiros da educação. Segundo ela, isso acontece porque tais conceitos oferecem recurso para compreender as práticas escolares, o cotidiano ou as narrativas subjetivas. Já a categoria *apropriações*, também presente na obra citada, seria utilizada principalmente para o estudo das práticas de leitura¹⁶. A autora constata também a grande incidência de citações da obra de Roger Chartier (muitas vezes combinada com a abordagem de Michel de Certeau) o que denota, segundo ela, a forma de apropriação do campo histórico-educacional de referenciais da História Cultural para o estudo da cultura escolar¹⁷.

A historiografia, portanto, tardiamente se ocupou da análise da educação no Brasil. Fora do país, contudo, a educação – escolar ou não - sempre esteve presente na obra dos historiadores. No interior da História Cultural as reflexões sobre educação são comuns. Na *história da vida privada, das mulheres* e em outras abordagens *culturalistas*, a educação aparece como parte constituinte de um universo cultural e não como dimensão à parte. Diversos autores, como François Furet, Pierre Nora, Roger Chartier, Robert Darnton e Jacques Le Goff analisaram temas caros à História da Educação, como escolarização, alfabetização, ensino, livros, leitura etc.

]

3. A educação sob um novo olhar: uma análise dos textos *apócrifos*

Minhas pesquisas sobre a educação no Brasil partem da constatação da insuficiência de trabalhos que apresentem a complexidade do tema. A bibliografia disponível não propõe respostas para algumas questões que considero pertinentes sobre a educação escolar e não escolar no país. Minha experiência na Rede Pública Estadual fez surgir uma série de dúvidas e reflexões que não encontraram respaldo na produção referida. No que se refere ao livro e à leitura, por exemplo, notei a existência e utilização de obras, por parte do professorado, que não podem ser classificadas como livros didáticos ou manuais. Esta bibliografia *apócrifa*, variada e de diversas tendências, não é sequer indicada nos Planos de Curso ou no Plano Pedagógico das escolas. Numa análise baseada em documentos oficiais elas seriam completamente invisíveis. E, no entanto, esses livros e seus fragmentos circulam, compondo boa parte do material de trabalho distribuído aos alunos. O que postulo não é uma análise acerca dos livros e manuais escolares oficiais, ainda que estes estejam até hoje pouco explorados pela historiografia. Trata-se de um trabalho quase arqueológico que busca exumar dos arquivos diversos papers, textos mimeografados, xerocópias, recortes, cartazes e mesmo trabalhos produzidos por alunos acerca dos temas de trabalho propostos pelos professores, que fazem surgir objetos de análise novos e complexos, que estavam obscurecidos pela proposta pedagógica da escola e pelo material oficial das disciplinas.

Numa pesquisa prévia, que procurou reconstituir a prática e a metodologia de ensino de história nas Escolas Públicas de Penápolis na passagem da década de 1970 para a década de 1980, obtive uma farta documentação *apócrifa* com ex-professores e ex-alunos que permite questionamentos que seriam impensáveis a partir da documentação oficial da escola. O ensino de história, no período aludido, estava condicionado à disciplina Estudos Sociais, que reunia história e geografia num mesmo plano de curso. Os materiais didáticos utilizados oficialmente pelo professorado eram centrados nos livros de Estudos Sociais, portadores de uma visão conservadora do processo histórico, privilegiando recortes políticos e o papel de grandes vultos na construção da nação brasileira. Obviamente, parte do professorado, formado sob a legislação vigente no período nos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, utilizava unicamente o material didático fornecido pela escola, desenvolvendo aulas de história onde a reprodução dos conteúdos do livro era a regra. As provas realizadas por tais professores se resumiam à repetição dos questionários propostos pelos livros. A visão da escola que emerge de tal constatação é aquela proposta por Pierre Bourdieu no livro *A reprodução*, em que a instituição escolar é entendida como instância produtora e reprodutora da ordem social¹⁸. Por outro lado, descobrimos, por meio de entrevistas realizadas com os professores das escolas públicas, uma outra tendência subterrânea no ensino de história, em que o livro era submetido a outros critérios (ou protocolos) de leitura. Parte do professorado utilizava materiais reproduzidos em mimeógrafos. O teor desses textos diferia radicalmente das abordagens históricas presentes nos livros oficiais. Essa bibliografia apócrifa continha textos de autores como Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e muitos outros, ligados de uma forma ou de outra, à resistência ao regime militar. Tais textos eram usados para validar ou invalidar as informações contidas no material oficial.

Dando continuidade às pesquisas, procurei expandir o horizonte de análise para as décadas seguintes. Realizei entrevistas e apliquei questionários a professores de história e a seus alunos para obter uma visão geral do ensino de história do momento posterior à abertura democrática até o período atual. Procurei também abordar os professores de outras matérias, já que passei a me interessar pelas representações da escola produzida por seus agentes internos. Nesse longo período, que abarca praticamente duas décadas, houve grandes mudanças políticas e educacionais. O Brasil passou por um processo de redemocratização, uma nova Constituição foi criada e uma nova legislação educacional foi elaborada, influenciada por ideais liberais-democráticos e por *novas pedagogias*. Nesse contexto complexo de mudanças, houve também uma série de mutações na concepção e na prática do ensino público. Em linhas gerais, as concepções pedagógicas transformaram-se, passando de uma tendência tecnicista e autoritária (predominante nas décadas de 1960, 1970 e 1980) para uma tendência democratizante, influenciada por linhas que José Carlos Libâneo¹⁹ categoriza genericamente de *progressista, de caráter libertador e crítico-social dos conteúdos*, conceitos

que remetem a diferentes concepções, mas que são percebidos como similares por boa parte dos professores e responsáveis pela vulgarização do discurso educacional contemporâneo.

Na prática cotidiana, ocorre uma contradição: o educador, teoricamente munido de ideários *escolanovistas*, é obrigado a trabalhar em um espaço físico pensado e construído dentro de uma lógica *disciplinadora*²⁰. É evidente a insatisfação dos professores da Rede Pública de São Paulo frente às suas condições objetivas de trabalho. A *nova pedagogia* defende um ensino humanista, pluralista e formador de cidadãos. Tal modalidade de ensino, baseada em construções idealizadas de aluno e professor, entra em choque com a estrutura física das Unidades Escolares e com o capital cultural dos Agentes Pedagógicos²¹, que se sentem ludibriados por um discurso que não pode ser transformado em prática. O próprio processo de transmissão desta concepção pedagógica é ineficiente, em função da existência de um grupo intermediário com pouca qualificação, já que os coordenadores, agentes responsáveis pela transmissão das concepções educacionais hegemônicas, nada mais fazem do que fornecerem versões simplificadas de tais concepções por meio de textos de divulgação.

Uma abordagem calcada na legislação educacional ou nos debates teóricos sobre educação estaria fadada a reproduzir a idéia, defendida desde o período da presidência de Fernando Henrique Cardoso, de que a escola pública se democratizou e que passou a atuar sob o paradigma da construção da cidadania plena. Na prática cotidiana das instituições escolares as coisas são muito mais complexas. As representações da escola criada pelo professorado não se afinam com o discurso oficial sobre a instituição escolar. As entrevistas que realizei mostram uma grande angústia do professorado frente às condições objetivas de ensino. Eles percebem as novas pedagogias como inimigas a serem combatidas, em função da perda de autoridade do professor advinda da democratização do ensino. Os professores criticam, sobretudo, os novos métodos avaliativos e o aumento gradativo dos direitos dos alunos. Em linhas gerais, o próprio conceito de liberdade, central no regime democrático, é apreendido de diversas formas pelo professorado. Da contradição gerada entre um discurso democratizante e a realidade institucional da escola, emergem posturas conservadoras que levam à construção de um passado mítico onde a “escola realmente funcionava” e os “alunos respeitavam os professores”²². Notei que mesmo os professores que militavam contra o regime militar passaram a idealizar o modelo de escola presente naqueles anos, em que “pelo menos os alunos eram mais educados, a gente falava e eles ouviam”. Na análise do material didático *apócrifo* produzido pelos professores nesse novo contexto, verifiquei a existência de textos xerocopiados (o uso de fragmentos de textos se tornou comum a partir da década de 1990 a ponto de, em muitos casos, as cópias substituírem os livros didáticos) de teor nitidamente conservador. Em alguns textos, a questão dos direitos do homem e do cidadão é tratada segundo a ótica da segurança pública. As causas da violência no Brasil são resumidas à falta de uma legislação mais dura, deixando de lado toda a discussão sobre os problemas sociais e

econômicos do país. A crítica dirige-se necessariamente ao “excesso de liberdades” do sistema democrático e à necessidade de “botar ordem na casa”. De certa forma, trata-se da mesma crítica que os professores fazem à instituição escolar, vista por eles como o “lugar onde os alunos podem tudo e o professor não pode nada”.

Essa constatação inicial me levou a pensar sobre as possibilidades abertas pela História Cultural para a análise da cultura escolar. Com inspiração no aparato conceitual da História Cultural, podemos observar as diversas estratégias, práticas, apropriações e resignificações que são elaboradas pelos agentes pedagógicos. Tal problemática não pode ser enquadrada em marcos cronológicos fixos, centrados nas políticas educacionais do Estado. Ela possui temporalidade própria, demandando recortes cronológicos diferenciados. Procuro entender o teor do material usado em sala de aula e os protocolos de leitura criados no processo de ensino-aprendizagem. Para o entendimento desse fenômeno, se faz necessária uma investigação que transgride os limites de uma análise sobre a legislação educacional ou sobre as teorias pedagógicas. A abordagem deve ser capaz de captar o pensamento e a ação do professor como um agente histórico multifacetado, influenciado e condicionado que está pelo espaço institucional em que atua, bem como por sua postura política e seu pertencimento a grupos sociais específicos, num momento de mudança dos campos político, econômico, educacional e cultural brasileiro. Pensar o professor dessa forma significa situá-lo na complexa teia dos campos que compõem a sociedade brasileira, em que as condições de trabalho, o discurso pedagógico, os meios de comunicação de massa, a legislação e a ação dos grupos e partidos políticos, as igrejas e muitos outros grupos compõem discursos e práticas que se transformam num complexo universo cultural, que é incorporado e reinterpretado por ele. A visão de instituição escolar que emerge de tal abordagem não é e não pode ser unitária.

As fontes utilizadas em tal pesquisa também não podem ser as fontes clássicas da História da Educação. A análise das representações e práticas produzidas e reproduzidas pelo professor demanda fontes diversas. A História Oral é uma das técnicas necessárias para tal tipo de pesquisa. As histórias de vida e as entrevistas temáticas são essenciais para o entendimento das visões de mundo do professorado. Diversas fontes produzidas no interior da instituição escolar também são importantes: diários de classe, planos de curso, cartazes, pôsteres, avaliações etc, que mostram a instituição escolar como um tecido vivo, onde as idéias são disseminadas e as pessoas circulam, trocando experiências e forjando concepções de mundo. A documentação oficial da escola, apesar de ser importante, perde a centralidade nesse tipo de pesquisa, já que boa parte dessas fontes reproduz as normas e resoluções nascidas nos órgãos dirigentes e, por sua natureza, limitam a liberdade de expressão dos agentes pedagógicos.

As entrevistas que realizei, acrescidas de questionários e da rica experiência de observador participante do cotidiano da escola pública, trouxeram questionamentos e

conclusões que se afastam daquilo que apregoa boa parte da historiografia sobre educação. No que se refere às idéias educacionais, a percepção dos professores e dirigentes é multifacetada. Poucos são aqueles que conhecem as obras dos *escolanovistas*, bem como as de seus herdeiros e críticos. A concepção que uma parte significativa dos agentes pedagógicos tem da escola, de sua função social e política, é muito marcada por discursos extra-educacionais. O conteúdo programático das disciplinas registrado nos planos de curso não representa, na maioria das vezes, o que é ensinado em sala de aula. Constantemente os professores omitem conteúdos ou inserem conteúdos não planejados, motivados por suas convicções pessoais, que não se enquadram, na maioria das vezes, nas propostas pedagógicas oficiais.

Numa análise mais geral, pode perceber que a própria concepção de cidadania, conceito norteador das políticas públicas de educação e que permeia boa parte dos documentos oficiais, é apropriada de múltiplas maneiras pelo professorado. Os direitos civis, um dos eixos fundamentais daquilo que se convencionou chamar de cidadania plena, não são bem vistos quando estendidos a algumas minorias, como os homossexuais. O casamento é concebido e ensinado como sendo uma união, sobretudo, religiosa. Parte significativa dos professores declara abertamente sua condenação à união civil dos homossexuais²³. No que se refere ao conceito de liberdade, um número significativo de professores considera o “excesso de liberdades” o principal problema do Brasil. O discurso remete, quase sempre, a um passado mítico onde as pessoas eram mais educadas e disciplinadas²⁴. Percebe-se, por essas falas, que os ideais oficiais da educação – cidadania, autonomia, inclusão etc – são considerados antes elementos que destroem a escola e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem do que uma evolução no pensamento e na prática educacional. Maior aceitação tem, no seio do professorado, a *pedagogia do amor* do Secretário Estadual de Educação Gabriel Chalita. Seu discurso, romântico e utópico, parece ser, aos olhos do professorado, mais realista do que “todo aquele falatório sobre direitos”²⁵.

Como não pensar numa análise calcada na História Cultural diante de uma realidade tão complexa? Roger Chartier já indicava a necessidade de estudar como os textos e as obras impressas que os comunicam organizam a leitura autorizada e, por outro lado, a importância da compilação de leituras concretas, estruturadas em declarações individuais ou reconstruídas no nível das comunidades de leitores. Seria, segundo ele, possível entender as estratégias de interpretação de tais leitores²⁶. Certamente, a abordagem proposta por Chartier seria de grande valia para a compreensão dos *textos apócrifos* mencionados acima.

A bibliografia (oficial ou não) utilizada pelo professorado nas escolas públicas é submetida, na maioria das vezes, a parâmetros de leitura complexos, marcados pela realidade institucional onde trabalham e por uma débil formação científica. Estamos diante de usos próprios do livro e dos textos, definidos por uma pluralidade de práticas culturais. Seguindo as

prescrições de Chartier, é necessário entendimento dos mecanismos de apropriação, o que torna possível avaliar as diferenças na partilha cultural, na invenção criativa interior ao processo de recepção²⁷. No caso em questão, percebe-se que os professores lançam mão de uma bibliografia variada para que se faça o reconhecimento do já conhecido, ao invés de se buscar conhecer o novo. Os textos são usados para validar ou invalidar o material didático. O conhecimento científico é visto por eles com grande desconfiança. Por isso, buscam fornecer aos alunos concepções fechadas de mundo. A recepção dos alunos a tal empreendimento também deve fazer parte da reflexão em questão. Sabemos que, também entre eles, as reações e apropriações são diferenciadas.

A problematização exposta acima obviamente levanta questões e abre caminhos de análise que estão distantes da historiografia de matriz *escolanovista*. A evolução linear das idéias educacionais ou da legislação educacional não é, e não pode ser, o eixo da análise se voltarmos os olhos para a influência das representações de mundo na prática do professor. O recorte cronológico deixa de ser fixado pela história oficial da educação e desvela novas temporalidades, muito mais complexas do que o tempo esquematizado das leis ou da construção dos cânones. A análise cultural também demanda fontes diferenciadas, capazes de revelar representações de mundo mais intrincadas do que a mera repetição de ideários pedagógicos hegemônicos. São muitas as abordagens possíveis se pensarmos na educação como parte constitutiva de uma cultura num momento histórico. São múltiplas também as fontes possíveis para leituras e releituras a partir de novos enfoques de análise.

NOTAS

¹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 329.

² Id. Ibid. p. 331.

³ Id. Ibid. p. 331.

⁴ MELLO E SOUZA, Laura de. Aspectos da historiografia da cultura sobre o Brasil Colonial. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 24.

⁵ Obviamente um balanço completo das obras publicadas sobre o tema é impossível no momento. O artigo objetiva esboçar um panorama geral. As obras citadas foram escolhidas em função de sua representatividade no interior das correntes descritas.

⁶ GHIRALDELI Jr, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003. p. 242.

⁷ GHIRALDELI Jr. Op. Cit., passim.

⁸ LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Op. Cit., passim.

¹⁰ VEIGA, Cynthia Greive, LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

-
- ¹¹ LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ¹² LOPES, Marta Maria. *Mitos e utopias na educação brasileira: o professor e a construção democrática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1946-1961)*. Tese de Doutorado em História. Assis, SP: UNESP, 2001.
- ¹³ A sociologia de Bourdieu é muito influente entre os historiadores brasileiros. Sua absorção pelos educadores, todavia, foi dificultada pelo rótulo formulado por Demerval Saviane. Segundo ele, Bourdieu é um teórico *crítico-reprodutivista*. Nessa perspectiva, perdeu-se muito da riqueza teórica e instrumental do autor.
- ¹⁴ LOPES, Marta Maria. Op. Cit. p. 7.
- ¹⁵ VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 257-284.
- ¹⁶ Id. Ibid. p. 280.
- ¹⁷ Id. Ibid. p. 281.
- ¹⁸ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, BOURDIEU. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, passim.
- ¹⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. passim.
- ²⁰ A arquitetura e o funcionamento cotidiano de uma unidade escolar do Estado de São Paulo remetem diretamente à lógica do *panóptico*, analisada pelo filósofo francês Michel Foucault (Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 10 ed. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1993, passim.)
- ²¹ Os professores pesquisados são, na sua maioria, portadores apenas de títulos de graduação e não demonstram muito interesse pela leitura de obras científicas que extrapolem os limites do material didático ou para-didático de que dispõem. Em nossas pesquisas de campo, constatamos que a maioria desses professores desconhece os métodos de investigação científica de sua própria área. Como consequência, em sua ação pedagógica, eles apenas reproduzem conteúdos. A concepção de educação predominante reflete essa formação; a maioria dos professores vê o ensino escolar como um mecanismo de transmissão de conteúdos fixos, em que o critério de autoridade deve nortear a relação com os alunos. Tal situação deve ser pensada no contexto da multiplicação dos cursos de licenciatura de baixa qualidade nas últimas décadas. Constatamos, no decorrer da pesquisa, que a maioria dos professores obteve titulação em faculdades privadas de pequeno e médio porte que, a despeito de fornecerem em muitos casos bons cursos de licenciatura, funcionam pautadas por critérios estritamente econômicos. Não podemos esquecer, para completar esse quadro, as péssimas condições oferecidas pelas escolas públicas, que inviabilizam, por diversos motivos, o trabalho do educador.
- ²² Todas as frases foram retiradas das entrevistas que realizei com os professores das escolas públicas de Penápolis.
- ²³ Uma professora do ensino médio, quando perguntada a respeito da questão da homossexualidade, afirmou que "... eles [os homossexuais] deveriam apanhar em praça pública para deixarem de ser sem-vergonhas...".
- ²⁴ Uma conclusão importante de minhas pesquisas é que tal passado mítico refere-se, principalmente, ao período da ditadura militar, em que, no âmbito escolar, o processo de ensino-aprendizagem era pautado pelo autoritarismo do professor, que tinha poder até para gerar a expulsão do aluno.
- ²⁵ O fato de o referido secretário pertencer à Igreja Católica e ter um programa na Rede Vida aumentou a aceitação de seu discurso entre os professores.
- ²⁶ CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 215-216.
- ²⁷ CHARTIER, Roger. Op. Cit. p. 232-233.