



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

edusantos1959@gmail.com

Universidade Nove de Julho

Brasil

Saviani, Dermeval

História da história da educação no brasil: um balanço prévio e necessário

EccoS Revista Científica, vol. 10, julho, 2008, pp. 147-167

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BALANÇO PRÉVIO E NECESSÁRIO<sup>1</sup>

Dermeval Saviani

Coordenador Geral do  
Grupo de Estudos e Pesquisas  
HISTEDBR – Unicamp. Cam-  
pinas – SP [Brasil] [dermeval@](mailto:dermeval@pq.cnpq.br)  
[pq.cnpq.br](mailto:dermeval@pq.cnpq.br)

## 1 Introdução

O tema desta conferência foi formulado pelos organizadores do Colóquio que consideraram a conveniência (e necessidade) de abrir o evento com um balanço prévio sobre a história da história da educação no Brasil, isto é, sobre a historiografia da educação brasileira. Como, por sua vez, esse Colóquio que ora se abre versa sobre as instituições escolares, penso ser desejável que o balanço historiográfico proposto seja feito tendo como foco principal a história das instituições escolares no Brasil.

Como assinala em outro trabalho (SAVIANI, 2007, p. 9-14), a origem das instituições educativas remonta ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo) que determinou o advento das sociedades de classes. Localiza-se aí, nessa época remotíssima, o surgimento da escola.

Genovesi (1999, p. 38) se reporta ao ano de 3.238 a.C., no caso das civilizações suméria e egípcia, e ao ano de 2.500 a.C., em relação à civilização chinesa, para caracterizar o ensino baseado nas repetições, nas transcrições de

1 Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

textos e numa rigorosa memorização, acompanhadas de castigos físicos, o que já supõe a existência de uma instituição do tipo escolar.

Manacorda (1989, p. 14) assinala essa questão quando aproxima os ensinamentos de Ptahhotep no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., de Quintiliano, que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa era. Constatando que o “falar bem” é o conteúdo e o objetivo do ensinamento de Ptahhotep, Manacorda observa que não se trata, porém, do falar bem “em sentido estético-literário”, mas da “oratória como arte política do comando”, ou seja, nos termos de Quintiliano, “uma verdadeira *institutio oratória*, educação do orador ou do homem político”. E acrescenta:

Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontraremos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra (MANACORDA, 1989, p. 14).

E ainda o próprio Manacorda retoma o mesmo tema na conclusão de sua *História da educação*, por meio das seguintes oposições:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra

entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (MANACORDA, 1989, p. 356).

A partir dessa origem, a instituição escolar se desenvolverá na Grécia como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia<sup>2</sup>, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola distinto da paidéia grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

No Brasil, a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram, na então colônia portuguesa, “a primeira escola brasileira” (MATOS, 1958, p. 37). É esse o ponto de partida da história das instituições escolares brasileiras, cuja periodização esbocei, a título de hipótese de trabalho, nos seguintes termos:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela re-

2 Faço, aqui, um contraponto entre as palavras “paidéia”, cujo significado é infância e também educação da infância, e “duléia”, que significa escravidão; daí, também, educação dos escravos.

forma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Cabe observar que, ao longo de quase quatro séculos, abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 3). E, apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve em 65% entre 1900 e 1920, tendo seu número absoluto aumentado de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930, a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos

(ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851), em 1933, para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504), em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões, em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões, em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes.

Mas o que foi dito se refere à história como *res gestae*, isto é, a história da escola no Brasil tal como está sendo feita, e não à história *rerum gestarum*, ou seja, a história narrada, o estudo, o conhecimento da história da escola brasileira tal como descrita nos tratados, compêndios e manuais de história da educação. E o que me foi solicitado pelos organizadores com o tema “História da história da educação” refere-se à história *rerum gestarum*. Tentemos, pois, abordar o tema proposto.

## 2 A história da educação como reconstrução cognitiva do processo de desenvolvimento da educação ao longo do tempo

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. E a perda da “memória histórica” é o

que Hobsbawm considera um dos traços mais característicos da época atual, como fica claro no seguinte parágrafo:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido. (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Friso: o ofício dos historiadores é lembrar o que os outros esquecem. Talvez seja essa a principal coisa que a pesquisa histórico-educacional tem a nos dizer mesmo porque também os cursos de formação de educadores parecem mover-se num “presente contínuo” em decorrência do esquecimento da história. Pelo trabalho historiográfico, cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos pre-

cederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos.

Busquemos, pois, recuperar os conhecimentos histórico-educativos já produzidos, num balanço que evidencie suas principais manifestações.

### **3 A produção historiográfica no campo educativo: construção e desconstrução da memória**

A construção da memória histórica da educação brasileira pode ser abordada a partir de três vetores: a preservação da memória; o ensino de história da educação; a produção historiográfica propriamente dita.

#### **a) preservação da memória**

As iniciativas de construção e preservação da memória da educação brasileira remontam ao final do século XIX e encontram ancoradouro no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 21 de outubro de 1838. Seguindo orientação positivista, o instituto valorizava a tarefa de coletar, arquivar e publicar documentos visando a preservar a memória histórica e geográfica do país. À guisa de ilustração, destaco, pela relevância e extensão das obras, duas contribuições características desse vetor.

A primeira diz respeito a José Ricardo Pires de Almeida, membro honorário do IHGB, autor daquela que é considerada a primeira história sistematizada da educação brasileira, consubstanciada no livro *L'instruction publique au Brésil (1500-1889): histoire et législation*. Esta obra, publicada em francês em 1889, só foi traduzida para o português um século depois, em 1989. O autor da obra era médico, mas estudou direito por três anos e foi arquivista da Câmara Municipal, além de adjunto na Inspeção Geral de Higiene da Corte. Daí sua facilidade em coligar documentos e dados estatísticos sobre os quais apóia a narrativa histórica que compõe sua exposição da trajetória da



instrução pública no Brasil. Além de citar passagens dos documentos legislativos e estatísticos no corpo do trabalho e em notas de rodapé, vários desses documentos são incorporados integralmente à narrativa constitutiva da obra. Na tradução em português, os 29 documentos que, no original, compunham as notas de rodapé da introdução do livro, cujo objeto é a educação no período colonial, foram reunidos num anexo, sendo introduzido também um índice dos 46 quadros estatísticos que se distribuem ao longo do texto.

O segundo destaque se reporta a Primitivo Moacyr, também vinculado ao IHGB. Como advogado e funcionário da Câmara dos Deputados desde 1895 até sua aposentadoria em 1933, acumulou o cargo de chefe da redação de debates com o serviço de documentos parlamentares. Ancorando-se nessa experiência, Primitivo Moacyr levou ao pé da letra o lema positivista “o documento fala por si”. Dedicou-se, assim, a coligir os documentos e a publicá-los em volumes, primeiro na Coleção Brasileira da Biblioteca Pedagógica Brasileira, coordenada por Fernando de Azevedo, de 1931, quando foi criada, a 1946, na Cia. Editora Nacional; depois, pela Imprensa Nacional por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), dirigido por Lourenço Filho desde a sua criação, em 1938, até 1946.

Foi publicado um total de 15 volumes, assim distribuídos: *A Instrução e o Império*, três volumes publicados entre 1936 e 1938 (1º vol. [1823-1853], 2º vol. [1854-1888], 3º vol. [1854-1889]); *A Instrução e as Províncias*, três volumes publicados entre 1939 e 1940 (1º vol. [1834-1889, das Amazonas às Alagoas], 2º vol. [1835-1889, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo], 3º vol. [1835-1889, demais províncias]); *A Instrução e a República*, sete volumes publicados entre 1941 e 1942 (1º vol., Reforma Benjamin Constant [1890-1892], 2º vol., Código Fernando Lobo [1892-1899], 3º vol., Código Epiácio Pessoa [1900-1910], 4º vol., Reformas Rivadávia e Carlos Maximiliano [1911-1925], 5º vol., Reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz [1925-1930], 6º vol., Ensino Profissional, 7º vol., Ensino Agrônomo); *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*, dois volumes publicados em 1942 (1º vol., 1890-1893 e 2º vol., 1893-1900). Os oito

volumes referentes ao Império, às Províncias e ao Estado de São Paulo foram publicados na Coleção Brasileira da Cia. Editora Nacional; os sete volumes sobre a República foram publicados pela Imprensa Nacional por iniciativa do INEP.

Tanto o livro de José Ricardo Pires de Almeida quanto os 15 volumes compilados por Primitivo Moacyr se tornaram referência dos estudos subsequentes de história da educação brasileira.

A preocupação com a preservação da memória educativa vai assumir, a partir da configuração da história da educação brasileira como um campo específico de investigação, o caráter de levantamento, identificação, classificação e catalogação de fontes. Isso ocorre de modo especial a partir dos anos de 1970, com a implantação dos programas de pós-graduação, convertendo-se em projetos sistemáticos a partir da década de 1990, com a instalação de grupos de pesquisa na área de história da educação.

#### **b) Ensino de história da educação**

O segundo vetor da construção da memória da educação brasileira foi a introdução da disciplina “história da educação” no currículo dos cursos de formação de professores.

Em 1928, no âmbito da Reforma Fernando de Azevedo, introduziu-se no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro a disciplina “história da educação” que, em 1932, na nova reforma dirigida por Anísio Teixeira, assumiu a denominação de “filosofia e história da educação”. Por sua vez, o currículo do Curso de Pedagogia, criado em 1939, também contemplou “história da educação” como uma de suas disciplinas. E em 1946, com a aprovação do Decreto conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Normal”, esse ensino foi estruturado em âmbito nacional, com um currículo que albergava uma disciplina denominada “história e filosofia da educação”.

A presença da história da educação nos currículos formativos trouxe a necessidade da elaboração de compêndios que viessem subsidiar os trabalhos

dos professores. O primeiro desses manuais foi o livro *Noções de história da educação*, de Afrânio Peixoto (1933), seguido das madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, com *Pequena História da Educação* (1936); de Bento de Andrade Filho, com *História da educação* (1941); de Theobaldo Miranda Santos (1945), também tendo por título *Noções de história da educação*; de Ruy de Ayres Bello, com *Esboço de história da educação* (1945); de Raul Briquet (1946), com *História da educação: evolução do pensamento educacional*; Aquiles Archêro Júnior, com *História da Educação* (1957); de José Antônio Tobias, com *História da educação brasileira* (s/d.) e de Tito Lívio Ferreira, com *História da educação lusobrasileira* (1966).

Observe-se que esses manuais didáticos cuidavam, predominantemente, de ministrar noções de história geral da educação, dedicando poucas páginas à história da educação brasileira que era avaliada, pela maioria de seus autores, como praticamente inexistente, pouco relevante, com quase tudo ainda por fazer. Assim, o livro de Afrânio Peixoto reservou apenas 54 das 265 páginas à educação brasileira; as madres Peeters e Cooman, 9, em 151; Bento de Andrade, 3, entre 272; Ruy de Aires Bello, 25, em 250; Theobaldo Miranda Santos, de 512 páginas, dedicou 37 à educação brasileira, incluídas num apêndice.

Exceção a essa regra geral é o livro de Tito Lívio Ferreira. Filiado à tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, rechaça a idéia de se aproximar a história da literatura. Para ele, “[...] a História não é a favor nem contra ninguém, porque os documentos não são a favor nem contra. Ela se escreve com documentos... em História não há autoridade, há documentos. E a História não existe antes do historiador escrevê-la” (FERREIRA, 1966, p. IX). Entendendo que a História do Brasil se divide em dois períodos: história lusobrasileira, até 1822, e História Nacional, de 1822 em diante, dedica as 287 páginas do livro, distribuídas em 67 breves capítulos, à educação desde a chegada dos portugueses até o momento da Independência. Coerente com sua filiação teórica, baseia sua escrita em farta documentação.

Iniciativas mais consistentes de elaborar manuais didáticos especificamente voltados para a história da educação brasileira, diferenciados, portanto, dos compêndios anteriormente citados que privilegiavam a história geral da educação, vão surgir a partir da década de 1970. Sua produção articula-se com o desenvolvimento das pesquisas na área, delas se beneficiando. Estão nesse caso os trabalhos de Otaíza de Oliveira Romanelli, *História da educação no Brasil* (1978), de Maria Luísa Santos Ribeiro, *História da educação brasileira: a organização escolar* (1978) e de Maria Elizabete S. P. Xavier, Olinda Maria Noronha e Maria Luísa S. Ribeiro, *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo, FTD, 1994.

Mais recentemente, procurando incorporar, para efeitos didáticos, a multiplicidade de pesquisas no campo da história da educação brasileira, foi lançada a coletânea “Histórias e memórias da educação no Brasil”, em três volumes (STEPHANOU; BASTOS, 2004/2005), reunindo 50 autores e 53 textos que buscam cobrir, por meio de recortes determinados, toda a história da educação brasileira desde as origens até os dias atuais.

### c) produção historiográfica

Os estudos sistemáticos de história da educação brasileira remontam ao já citado trabalho de José Ricardo Pires de Almeida sobre a história da instrução pública no Brasil, abrangendo o período que vai de 1500 até o ano de sua publicação, em 1889. Um novo trabalho de envergadura comparável só veio a surgir mais de meio século depois, em 1943. Trata-se do alentado estudo de Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, cuja terceira parte denominada “A transmissão da cultura” aborda a trajetória da educação brasileira desde as origens até a data de sua publicação (AZEVEDO, 1971).

Não obstante a importância desses trabalhos pioneiros e o peso que tiveram na produção posterior, a configuração do campo da história da educação brasileira como um domínio historiográfico específico é relativamente recente, datando de pouco mais de meio século. Podemos localizar sua ori-

gem na ascensão do Prof. Laerte Ramos de Carvalho à cátedra de história e filosofia da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP para cujo concurso apresentou a tese *As reformas pombalinas da instrução pública*, em 1952, tese essa que veio a ser publicada em livro somente em 1978 (CARVALHO, 1978). No exercício da cátedra, Laerte propôs a alguns de seus ex-alunos um programa de pesquisas cobrindo certos temas básicos da história da educação brasileira. Dessa proposta, resultaram importantes trabalhos realizados entre os anos 50 e 70 do século XX.

Paralelamente à iniciativa do professor Laerte, articulada no âmbito da academia, foram surgindo outras contribuições como as do Pe. Seraphim Leite (1938-1950), *História da Companhia de Jesus no Brasil*; Zoraide Rocha de Freitas (1953), *História do ensino profissional no Brasil*; Luiz Alves de Mattos (1958), *Primórdios da educação no Brasil*; Celso Suckow da Fonseca (1961), *História do ensino industrial no Brasil*; Pe. Leonel Franca (1960), *O método pedagógico dos jesuítas*, e Geraldo Bastos Silva (1969), *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*.

Com a institucionalização dos programas de pós-graduação, a partir de 1970, as pesquisas em educação, de modo geral, e, especificamente, na área de história da educação, começaram a se desenvolver mais sistematicamente. Na década de 1990, emerge um novo surto de desenvolvimento da historiografia educacional brasileira que se encontra ainda em evolução. Uma característica dessa nova fase é a diferenciação das fontes e a dispersão dos objetos com a concentração em estudos de aspectos específicos, analisados com alto grau de detalhamento.

Podemos fazer uma leitura da produção historiográfica sobre a educação brasileira, considerando-a como um processo de construção-desconstrução da memória educacional.

José Ricardo Pires de Almeida e Fernando de Azevedo, seguindo ambos uma orientação positivista, produziram, no entanto, histórias da educação comprometidas. Pires de Almeida se empenhou em construir uma

memória educativa que exaltasse os feitos do Império brasileiro. Fernando de Azevedo, por sua vez, dedicou-se a elaborar uma história sob medida para a exaltação do movimento renovador, de cuja liderança ele próprio se considerava investido. Para isso, desconstruiu a memória educativa do Império, caracterizando-o como um período de descaso com a educação, em continuidade com a fase pombalina, que teria destruído o sistema jesuítico sem nada colocar em seu lugar.

Laerte Ramos de Carvalho pode ser situado em continuidade com os renovadores. No âmbito da pesquisa, ele sucede, entre 1961 e 1965, a Fernando de Azevedo, como diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Entretanto, à história sociológica de orientação positivista, de Fernando de Azevedo, opõe uma história filosófica. Para Laerte, a história deve ser compreendida (no sentido diltheyano da expressão). E compreender é descobrir o espírito que animou os eventos históricos. A educação, na sua manifestação histórica, é a concretização de um ideal. “Procurar fazer a história da educação sem buscar o sentido íntimo, a *filosofia*, que animou os propósitos dos reformadores, é tentar construir um castelo sobre movediços alicerces” (CARVALHO, 1978, p. 8).

Parte das pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 procurou, inspirada no marxismo, construir uma memória crítica da educação brasileira, desconstruindo a memória escolanovista ao evidenciar seus vínculos com o liberalismo e sua crença na revolução social pela revolução educacional, magistralmente expressa na frase de abertura do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (MANIFESTO, 1984, p. 407).

Finalmente, a historiografia que vem sendo produzida a partir dos anos de 1990 procura desconstruir a memória crítica definida como “de corte preponderantemente marxista”, entendendo que, nas duas décadas precedentes,

teria ocorrido uma “acomodação entre a historiografia de padrão azevediano e a de tipo marxista” (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 26).

## 4 O que as pesquisas nos dizem

Sintetizando as considerações feitas, podemos chegar às seguintes observações:

a) As iniciativas ligadas à preservação da memória sinalizam para a exigência não apenas da organização e preservação dos acervos já constituídos com um manancial de fontes devidamente armazenadas e catalogadas, formando bases de dados convenientemente informatizadas. Além disso, impõe-se desenvolver uma consciência preservativa que conduza os atuais responsáveis pela educação (dirigentes dos sistemas em âmbito federal, estadual e municipal, diretores de unidades escolares, professores e alunos de todas as disciplinas e a população de modo geral) a preservar todos os tipos de materiais suscetíveis de se constituírem em fontes para o estudo da educação brasileira.

b) As pesquisas sobre os manuais didáticos nos revelam que o ensino sistemático da disciplina História da Educação constitui elemento imprescindível na construção da memória da educação. No entanto, como assinalei em outro trabalho (SAVIANI, 2001, p. 17), a política educacional que se busca implementar em nosso país tende a secundarizar a importância dos estudos de caráter histórico. De fato, tenho sentido, em nossa comunidade de historiadores da educação, a percepção de que a história da educação, enquanto disciplina, tende a desaparecer do currículo dos cursos de pedagogia e, com maior razão, dos recentes cursos das escolas normais superiores ou dos institutos superiores de

educação. E, por vezes, tenho a impressão de que alguns de nós tendemos a nos conformar com isso, admitindo que o cultivo da história da educação se concentrará nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, para lá dos interesses específicos da área que serão prejudicados com essa política educativa, já que as oportunidades de exercício profissional diminuirão, cabe considerar a questão mais ampla ligada à formação das novas gerações de educadores que serão privadas do conhecimento sistemático da história da própria atividade a que escolheram se dedicar. Além disso, fica também a questão: a política educacional atual, guiando-se pelo princípio da racionalização dos custos, busca atingir resultados imediatos ligados ao desempenho em sala de aula. Pretende, assim, formar professores técnicos capazes de, perante os alunos em sala de aula, dar conta do programa tal como apresentado nos manuais escolares elaborados de acordo com os “parâmetros curriculares nacionais” propostos pelo MEC. Não se trata, pois, de formar professores cultos, capazes de propiciar a seus alunos uma formação mais ampla e aprofundada dos aspectos envolvidos no objeto da docência que exercem. Ora, no primeiro caso, quando se trata de formar professores técnicos, disciplinas como história da educação ficarão de fora ou ocuparão lugar secundário, ao passo que, no segundo caso, em que se busca formar professores cultos, esse tipo de disciplina será considerado central nos currículos formativos dos novos professores. Como especialistas em história da educação, teremos de nos posicionar diante dessa alternativa que nos é posta pela política educacional.

c) O processo de construção-desconstrução da memória educativa levado a efeito pela historiografia nos diz, fundamentalmente, duas coisas: em primeiro lugar, que a pesquisa, partindo sempre das produções anteriores, é um processo coletivo que necessita submeter à crítica não apenas o que fora estabelecido previamente pelos pesquisadores pre-



cedentes, mas também os próprios achados; em segundo, e por consequência, em lugar de sucumbir aos atrativos do jogo da construção e desconstrução da memória, cumpre restabelecer o que parece, hoje, fora de moda: a investigação desinteressada da verdade. Como assinalou Hobsbawm (1998, p. 8), “[...] sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história.” E acrescenta:

Seja como for, o relativismo não fará na história nada além do que faz nos tribunais. Se o acusado em um processo por assassinato é ou não culpado, depende da avaliação da velha evidência positivista, desde que se disponha de tal evidência. Qualquer leitor inocente que se encontrar no banco dos réus fará bem em recorrer a ela. São os advogados dos culpados que recorrem a linhas pós-modernas de defesa. (HOBSBAWN, 1998, p. 8-9).

Vê-se, então, que as pesquisas histórico-educacionais têm muito a nos dizer sobre a educação no Brasil. A educação brasileira, ré de tantas acusações, inclusive de historiadores, necessita de uma linha de defesa baseada na velha evidência factual, ou, como diria Marx, na pesquisa desinteressada da verdade. Uma linha de defesa pós-moderna só fará que sua inocência seja obscurecida pelas verossimilhanças com as mais diversas mazelas que têm marcado a vida social e cultural de nosso país. Com a palavra os historiadores da educação. Querem eles advogar a causa da educação brasileira? Para responder afirmativamente, basta serem simplesmente historiadores. A história e a historiografia possuem virtudes formativas intrínsecas, não carecendo de justificativa externa. Isso porque o homem é um ser histórico por excelência: a historicidade define sua essência e a história é sua morada. Eis aí o princípio educativo que deveria presidir a organização das instituições escolares na atualidade: a radical historicidade do homem.

## 5 Conclusão: entre o individual e o coletivo

As instituições escolares se desenvolvem e se consolidam na época moderna, tendo como referência o método simultâneo, como fica evidenciado na percepção que tiveram os jesuítas, em sua nascente, no século XVI, da superioridade do *modus parisiensis*, que inaugura o ensino coletivo, sobre o *modus italicus*, centrado no ensino individual. Mas o suporte do funcionamento das escolas continuou sendo, por largo tempo, a instituição do preceptorado. Configurou-se, portanto, uma contraposição entre o ensino coletivo ministrado nas escolas e o ensino individual a cargo do preceptor, como se evidencia nessa constatação de Piero Lucchi:

Até além da metade do século XVIII, o ler, escrever e contar não se ensinam na escola, normalmente, e não são sequer consideradas coisas de que se devam ocupar os professores. De fato a ‘escola pública’(assim era chamada toda escola coletiva, mesmo se de iniciativa privada, contraposta ao ensino individual do preceptor) se nos apresenta, até quase ao final do antigo regime, como um edifício suspenso no ar, sem o andar térreo das escolas elementares (LUCCHI, 1985, p. 26).

Assim entendidas, as instituições escolares se limitavam ao ensino ulterior à escola primária correspondente aos ensinamentos de que passou a se ocupar a escola secundária. De acordo com o mesmo autor,

[...] só se tinha acesso à escola, portanto, depois de ter aprendido a ler e possivelmente também ao menos a segurar com as mãos a caneta... Sabemos assim que para ser admitido na escola era necessário demonstrar saber ler ‘comodamente’[...] (LUCCHI, 1985, p. 27).

Vê-se que, contrariamente ao que é sugerido pela lógica da organização institucional, a implantação dos sistemas educacionais nos diferentes países não se desenvolveu da base para a cúpula, ou seja, da escola primária, passando pela média ou secundária para atingir o nível superior. Na verdade, o caminho histórico foi percorrido em sentido inverso, pois as universidades se organizaram em primeiro lugar, já a partir da Idade Média, desde o século XI. Posteriormente, foram organizadas, a partir da segunda metade do século XVI e ao longo dos séculos XVII e XVIII, as escolas secundárias, das quais são exemplos característicos os colégios jesuítas. E foi somente no decorrer do século XIX que se pôs o problema da organização da escola primária que se procurou resolver mediante a implantação dos sistemas nacionais de ensino.

Nessas condições, se para ingressar nos colégios secundários era necessário o domínio prévio da leitura e da escrita, como se dava esse aprendizado se não havia escolas primárias? De fato, esse requisito era preenchido pelo preceptorado que fornecia, mediante o ensino individual, o suporte para o ensino coletivo desenvolvido nas escolas.

E mesmo quando as instituições escolares se generalizam tendendo a absorver a totalidade do fenômeno educativo, a dialética entre o individual e o coletivo se instala em seu interior, obrigando os agentes pedagógicos a articular esses dois aspectos da formação humana, tarefa que as escolas cumprem com visível dificuldade.

A base dessa relação entre o individual e o coletivo se encontra no próprio desenvolvimento histórico da humanidade. Com efeito, a história é feita pelos homens considerados como indivíduos vivos, compelidos a produzir sua própria existência. Entretanto, como assinala Marx, se é os homens que fazem a história eles não a fazem segundo sua livre decisão, mas em circunstâncias dadas, independentemente de sua vontade. Trata-se, com efeito, de circunstâncias que eles encontram já de antemão constituídas por obra de seus antepassados. Articula-se, assim, o individual e o coletivo, ou seja, as ações dos sujeitos sobre o suporte das instituições.

Esse fenômeno pode ser detectado nos tópicos anteriormente apresentados nesta exposição, o que pode ser ilustrado com a questão da preservação da memória.

Destaquei, no referido tópico, a grande contribuição para a preservação da memória histórica da educação no Brasil de dois indivíduos: José Ricardo Pires de Almeida e Primitivo Moacyr. Evidenciou-se que a memória da educação muito deve à iniciativa de suas ações, mas ficou também evidenciado que suas ações foram suscitadas e efetivadas sobre o suporte do coletivo objetivado, institucionalmente, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Espero, nos limites de uma simples conferência de abertura, ter correspondido à proposta dos organizadores do V Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares, que me induziram a abordar o tema “História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário”, levando em conta o tema geral do evento: entre o individual e o coletivo. Com certeza, as breves indicações aqui apresentadas serão objeto de adequado aprofundamento nas mesas-redondas e nos trabalhos de que se ocuparão os participantes do evento nos próximos dois dias.

## Referências

- ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília, DF/São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.
- ANDRADE FILHO, B. de. *História da educação*. Rio de Janeiro: Saraiva, 1941.
- ARCHÊRO JÚNIOR, A. *História da educação*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil (Didática Nacional), 1957.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/ Edusp, 1971.
- BELLO, R. de A. *Esboço de história da educação*. São Paulo: Nacional, 1945.
- BRASIL. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

- BRIQUET, R. *História da educação: evolução do pensamento educacional*. São Paulo: Renascença, 1946.
- CARVALHO, L. R. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.
- FERREIRA, T. L. *História da educação lusobrasileira*. São Paulo: Saraiva, 1966.
- FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. 2 v. Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal, 1961-1962. (reeditado em 1986 pelo SENAI do Rio de Janeiro, em 5 volumes).
- FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1960.
- FREITAS, Z. R. *História do ensino profissional no Brasil*. São Paulo: s/ed., 1954.
- GENOVESI, G. *Pedagogia: dall'empiria verso la scienza*. Bologna: Pitagora, 1999.
- HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. 10 v. Lisboa/Rio de Janeiro: Portugália/INL, 1938-1950.
- LUCCHI, P. La prima istruzione. Idee, metodi, libri. In: BRIZZI, G. P. (a cura di). *Il catechismo e la grammatica*. 2 v. Bologna: Il Mulino, 1985. v. 1, p. 25-82.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1984). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984, p. 407-425.
- MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- MATTOS, L. A. de. *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Aurora, 1958.
- MOACYR, P. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936-1938. 3 v.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução e as Províncias*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1939-1940. 3 v.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941-1942. 7 v.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução pública no estado de São Paulo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942. 2 v.

- PEETERS, F.; COOMAN, M. A. de. *Pequena história da educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1936.
- PEIXOTO, J. A. *Noções de história da educação*. São Paulo: Nacional, 1933.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Vozes: Petrópolis, 1978.
- SANTOS, T. M. *Noções de história da educação*. São Paulo: Nacional, 1945.
- SAVIANI, D. História da educação e política educacional. In: SBHE (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 11-19.
- SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.
- SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 3-27.
- STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004, v.1, 2005, v. 2 e v. 3.
- TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. São Paulo, Juriscredi, s/d.
- WARDE, M. J.; CARVALHO, M. M. C. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, Ano V, n. 7, p. 9-33, 1º sem, 2000.
- XAVIER, M. E. S. P.; NORONHA, O. M.; RIBEIRO, M. L. S. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

### Para referenciar este texto

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 147-167, 2008.